

France multilingue : richesse ou danger ?

Résultats d'une enquête dans les écoles élémentaires de Lyon

Mehmet-Ali Akinci ()*

Dans les écoles élémentaires, le manque d'intérêt parmi les élèves pour apprendre les langues étrangères a probablement plus à faire avec ce que l'on offre en termes de cours de langues que la volonté des élèves à apprendre une langue étrangère autre que l'anglais.

Ce papier se propose d'analyser, dans une perspective sociolinguistique, les langues pratiquées aux domiciles et à l'école par les élèves des écoles élémentaires de Lyon et de son agglomération. Il résulte d'un projet de recherche européen intitulé *Multilingual Cities* lancé par l'Université de Tilburg aux Pays-Bas en partenariat avec plusieurs universités. Les six villes européennes concernées par le projet sont : Göteborg, Hambourg, La Haye (villes à dominante langue germanique), Lyon, Madrid (villes à dominante langue romane) et Bruxelles (ville où les deux langues coexistent). Ces villes ont été choisies pour la forte représentation de familles d'origine immigrée dans leur population.

Outre le principal objectif du projet qui était d'analyser et de comparer le statut des langues minoritaires et de l'immigration à la maison et à l'école chez les élèves des écoles primaires, il s'agissait également, à travers notre étude, de :

- Combattre, dans une perspective éducative, l'image négative des élèves d'origine non-francophone dans l'enseignement primaire et promouvoir la conscience du plurilinguisme ;
- Acquérir, dans une perspective sociolinguistique, la connaissance de la distribution et la vitalité des langues de tous les élèves dans l'enseignement primaire ;
- Rechercher, dans une perspective démographique, la valeur potentielle du critère de la langue de la maison pour la définition et l'identification des élèves multiculturels dans l'éducation ;
- Fournir, dans une perspective de politique langagière, des arguments pour le développement d'une politique locale concernant l'enseignement des langues d'origine dans le primaire.

(*) DYALANG, UMR 6065 CNRS Univer-

La population immigrée dans le Rhône

Le Rhône est un des départements français qui possède un pourcentage très important d'étrangers (13.5% contre 3.14% au niveau national).

Parmi les communautés recensées dans le département, deux groupes se distinguent très nettement : les Maghrébins et les Portugais. Dans la mesure où le détail n'est pas connu pour les autres communautés immigrées (au total 25 388 dont 5 027 issus de pays de l'Union Européenne) résidant dans le département, nous pensons qu'il s'agit essentiellement de familles africaines. Vient ensuite la communauté turque avec 11 556 personnes. Nous retrouvons ces communautés essentiellement dans les communes du Sud et de l'Est de l'agglomération lyonnaise où se forment de grands ensembles et les quartiers d'habitats anciens.

Quels que soient leur date d'arrivée ou leur pays d'origine, les immigrés choisissent bon gré mal gré de vivre dans des zones où ils ont la possibilité d'obtenir facilement des logements auprès des organismes HLM.

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

Il en est de même de la distribution des élèves par classe. En effet, le tableau suivant montre que le pourcentage d'élèves en CP et CE1 est de 17% alors que ceux qui sont en CE2 est de 19%, et les élèves qui sont dans les deux dernières classes de l'école élémentaire constituent respectivement 22% et 23% du total des effectifs. Cet écart entre les deux extrêmes peut-être expliqué soit par la réalité des distributions des élèves dans les classes à Lyon, soit tout simplement par le fait que les enseignants du cycle 2 n'ont pas voulu s'impliquer davantage pour répondre à notre questionnaire, étant donné le très faible niveau en écriture de leurs élèves.

Une très grande majorité des élèves (97%) se trouvent dans une école publique. Nous avons comptabilisé seulement 34 élèves fréquentant une école privée.

Type de classe	Nombre d'élèves	%
CP	1 946	17
CE1	1 935	17
CE2	2 231	19
CM1	2 580	22
CM2	2 671	23
Inconnu	284	2
Total	11 647	100

Tableau 1 : Distribution des élèves par type de classe suivie

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

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

Distribution des langues relevées

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

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

Nous présentons dans le tableau 2 (cf. annexe de cet article) la liste de toutes les réponses mentionnées à la question des langues parlées à la maison dans un ordre décroissant.

L'un des résultats certainement le plus surprenant au sujet des 19 premières langues les plus souvent citées par les écoliers concerne le grand nombre d'élèves (435 sur un total de 6241) qui déclarent utiliser l'anglais à la maison. Lorsque l'on regarde le pays de naissance de ces élèves, 87% mentionnent la France pour eux, 60% pour les mères et 57% les pères. D'après la liste des autres langues utilisées à la maison avec l'anglais, 70 élèves mentionnent l'arabe, 64 l'espagnol, 44 l'italien et 27 l'allemand. S'agit-il de couples mixtes ou peut-on donner une autre explication à ce résultat ? Ce phénomène a été également observé dans les autres villes partenaires du projet. Les auteurs en charge de la ville de La Haye aux Pays-Bas (Extra & al., 2001) ont étrangement observé un statut élevé pour l'anglais et sa tendance à pénétrer les foyers populaires. D'après les auteurs, l'anglais étant devenu indispensable à l'échelle mondiale, de nombreux parents incitent leurs enfants à utiliser l'anglais à la maison aussitôt qu'ils commencent son apprentissage à l'école. Étant donné que ce sont plutôt les élèves âgés (8/9 ans et 10/11 ans) qui mentionnent l'usage de l'anglais comme langue à la maison, l'effet des fervents partisans des devoirs» (Extra & al., 2001) semble une explication probable de ce résultat inattendu. Le fait que certains enfants mentionnent aussi d'autres langues européennes à côté de l'anglais (l'espagnol, l'italien et l'allemand) renforce la validité de cet argument.

Hormis l'anglais, nous trouvons dans la classification des langues les plus souvent mentionnées, les deux langues issues de l'immigration plus récente : l'arabe et le turc. Ces deux groupes arrivent en tête des langues mentionnées avec respectueusement 46,5% et 7,5% des élèves ayant cité une autre

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

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

Enfin, nous trouvons parmi les langues mentionnées par au moins 100 élèves, le berbère (8^e position) et le cambodgien (9^e position). Il est indéniable que pour le groupe berbère, la proportion est beaucoup plus importante, mais les élèves ne sachant pas forcément la distinction entre arabe et berbère, ont certainement mentionné l'arabe à la place du berbère. En ce qui concerne le vietnamien, Lyon est une des villes françaises avec Nice à héberger une forte communauté vietnamienne. Dans

la majorité de ces familles, même si le vietnamien reste dominant comme langue de la famille, les enfants communiquent généralement en français entre eux.

Index de vitalité linguistique

A côté de la liste des langues citées par les élèves, notre enquête a également pu mettre à jour la vitalité de ces langues. Nous avons pu, à partir des quatre dimensions étudiées (compétences langagières, choix de langue, dominance et préférence langagières), établir l'index de vitalité langagière pour chacune des 19 langues les plus souvent mentionnées. C'est ce qu'illustre le tableau 3 (cf. annexe de cet article).

Il résulte de ce tableau que la langue turque obtient l'index le plus élevé des 19 langues, suivie du cambodgien, du vietnamien et de l'arménien. L'anglais, l'allemand et le somali sont les trois groupes de langues à posséder les index les plus faibles. D'après les hypothèses de la théorie de la vitalité ethno-linguistique (VE), les langues maternelles qui ont une VE élevée vont se maintenir, alors que celles qui ont une faible VE vont avoir tendance à

être remplacées par la langue dominante du pays. Par ailleurs, pour certaines recherches (Kipp, Clyne & Pauwels, 1995), plus la différence typologique entre les langues en contact est grande, plus la langue minoritaire se maintient. Ainsi, le turc, le cambodgien, le vietnamien et l'arménien seraient les langues qui se maintiendraient davantage en France d'une génération à l'autre. Outre les facteurs évoqués ci-dessus, le résultat obtenu par le turc peut également s'expliquer par la forte sociabilité communautaire qui domine chez les immigrants turcs de France (Tribalat, 1995) et qui leur permet de pratiquer leur langue au quotidien sans véritablement avoir de contact avec la langue française (Akinci, à paraître)...

S'agissant des besoins en termes de cours de langues, à côté de l'anglais qui demeure par excel-

lence la langue que la très grande majorité des élèves de notre enquête voudraient apprendre, nous trouvons respectivement à la deuxième et à la quatrième place, l'arabe et le turc, les deux langues de l'immigration. Même si des enseignements, dans le cadre par exemple des ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origines) existent pour ces deux langues, les conditions dans lesquelles se déroulent ces enseignements privent de nombreux élèves de cette instruction (quota d'un minimum de 12 élèves pour qu'une classe puisse être ouverte dans une école, disponibilité de l'enseignant ELCO etc.). Il faut savoir qu'officiellement aucune école primaire en France ne propose ces langues à ses élèves dans le cadre de l'enseignement précoce des langues vivantes. Ces deux langues, toujours considérées comme des langues de l'immigration, ne sont donc disponibles que pour les élèves d'origine maghrébine ou turque. Les élèves d'origine ma-

ghrébine ont d'ailleurs la possibilité de prendre l'arabe comme langue vivante dans certains collèges et lycées, tandis que les élèves d'origine turque n'ont cette possibilité que dans un ou deux collèges et quelques lycées (Grenoble, Rennes,

Strasbourg, Paris), alors qu'il y a une forte demande des élèves à apprendre, au même titre que l'anglais ou l'allemand, la langue de leurs parents ou de leurs grands-parents et à approfondir leurs connaissances. A côté de ces deux langues apparaît une demande bien surprenante de la part des écoliers : il s'agit du chinois que l'on trouve en troisième position devant le turc. Cette langue est également apparue parmi les langues les plus demandées dans les autres villes partenaires du projet et notamment à Göteborg et à La Haye. Est-ce une langue à la mode ? Dans ce cas, il faut prendre au sérieux cette demande. Ou est-ce le besoin d'exotisme exprimé à travers cette langue ? Cela peut également s'expliquer par l'effet de mode chez les parents que les élèves ne feraient que traduire. A côté des langues scolaires traditionnelles (l'anglais



et l'allemand) ou des langues de l'immigration (l'arabe et le turc), nous trouvons aussi des demandes dans d'autres langues traduisant la réalité de la population de Lyon et aussi une réelle demande d'instruction : le créole, le vietnamien et l'arménien. Les élèves expriment également leurs besoins de cours de langues dans une moindre mesure en berbère, en albanais et en wolof. Ces langues ne sont absolument pas prises en compte dans l'enseignement des langues vivantes, alors qu'un pas vient d'être franchi avec la création d'un CAPES de créole. Ce qui, d'une certaine manière, officialise l'enseignement de cette langue, mais essentiellement dans les départements et territoires d'outre-mer. Ainsi le gouvernement se met en conformité avec la plupart des langues régionales de l'Hexagone, puisque par exemple, les CAPES de breton ou de basque existent depuis plus de deux décennies.

Conclusion

Les implications d'une telle enquête pour les écoles élémentaires de Lyon sont que le manque d'intérêt parmi les élèves pour apprendre une langue étrangère a probablement plus à faire avec ce que l'on offre en termes de cours de langues que la volonté des élèves à apprendre une langue étrangère autre que l'anglais. On peut également souligner le fait qu'à l'exception du chinois, toutes les langues que les élèves voudraient apprendre et qui ont aussi des index de vitalité langagière très élevés (l'arabe, le turc, le créole et le vietnamien) sont des langues de l'immigration récente. Ce que ces groupes de langues font en terme d'effort de maintien de la langue pourrait servir de base pour l'enseignement précoce des langues vivantes dès l'école primaire, et empêcher ainsi la perte des langues chez les générations nées, grandies et scolarisées en France. A l'heure actuelle où les frontières ne sont plus ce qu'elles étaient, nous avons besoin, comme le mentionne la Charte Européenne des Langues, d'individus qui soient aussi bien biculturels que bilingues. Ce que nous ne pouvons pas nous permettre est une perte de cette richesse, parce que, justement, nous n'aurions pas pris les mesures nécessaires pour empêcher un tel événement de se produire.

Il reste, à notre avis, à convaincre bon nombre d'acteurs de ce danger et, en premier lieu,

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

Notes

1. L'index de validité linguistique (IVL) est basé sur une valeur moyenne des résultats obtenus pour chacun des quatre paramètres.
2. "A la question de savoir "en quelles langues, dialectes ou patois" leur père, puis leur mère, leur parlaient d'habitude" vers l'âge de 5 ans, les adultes interrogés sont nombreux à se souvenir que leurs parents parlaient, associées ou non au français, une autre langue: 26% des adultes vivant aujourd'hui en métropole, soit 11,5 millions de personnes. Six fois sur dix, cette langue a été transmise en même temps que le français" (Héran, Filhon & Deprez, 2002:1).
3. Le 1er août 2000, une politique d'"éducation dans la langue maternelle" a été généralisée à toutes les écoles de Rhénanie du Nord-Westphalie: pour satisfaire les besoins des enfants bilingues et trilingues, elles ont offert des cours optionnels de langues à tous les élèves du primaire et du collège. Dispensés cinq heures par semaine au maximum, ces cours concernaient 18 langues en 2000, dont le turc, le tamoul, l'arabe, l'espagnol ou le russe. Cette politique vise à "encourager une atmosphère positive, à l'école et dans la société en général", d'après Extra & Yagmur (2002). " De plus, sachant que leur langue et leur culture sont respectées par le système scolaire et par la société dominante, les élèves développent une meilleure estime de soi et du respect pour eux-mêmes et pour les autres. La communication interculturelle et la tolérance y gagnent également" (Extra & Yagmur, 2000).

Références

- AKINCI, M.-A., à paraître 2003, « Une situation de contact de langues : le cas turc-français des immigrés turcs en France », Actes du Colloque *Contacts des langues : modèles, typologies, interventions*, LIDILEM - Université Stendhal Grenoble 3.
- AKINCI, M.-A. & YAGMUR K., à paraître 2003; « Language use and attitudes of Turkish immigrants in France and their subjective ethnolinguistic vitality perceptions », ÖZSOY [ed.] *Proceedings of the 10th International Conference on Turkish Linguistics*, Bogaziçi University, Istanbul (Turkey).
- BILLIEZ, J., (textes réunis par), 1998, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène, Grenoble*, CDL-LIDILEM Université Stendhal Grenoble 3.
- BILLIEZ, J., 1990, « Le double apprentissage français-arabe au Cours Préparatoire », LIDIL, n° 2, p.17-50.
- BROEDER, P. & EXTRA, G. [Eds.], 1998, *Language, ethnicity and education. Cas studies of immigrant minority groups and immigrant minority languages*, Clevedon, Multilingual Matters.
- DABÈNE, L. & BILLIEZ, J., 1987, « Le parler des jeunes issus de l'immigration », VERMÈS & BOUTET [dir.] *France, pays multilingue*, T.1: *Les langages en France, un enjeu historique et social*, T.2: *Pratiques des langues en France*, Paris, L'Harmattan, p. 62-77.
- DABENE, L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette.
- DEPREZ, C., 1987, « Du bilinguisme au parler bilingue », VERMÈS & BOUTET [dir.], *France pays multilingue*, T.2 : *Pratiques des langues en France*, Paris, L'Harmattan, p. 91-127.
- DEPREZ, C., 1994, *Les enfants bilingues: langues et familles*, COLLECTION CRÉDIF ESSAIS, Fontenay/Saint Cloud, Didier, p. 79-83.
- EXTRA, G., AARTS, R., VAN DER AVOIRD, T., BROEDER, P. & YAGMUR, K., 2001, *Meertaligheid in Den Haag: De status van allochtone talen thuis en op school*, Amsterdam, European Cultural Foundation.
- EXTRA, G. & GORTER, D. [Eds.], 2001, *The other languages of Europe: demographic, sociolinguistic and educational perspectives*. Clevedon, Multilingual Matters.
- EXTRA, G. & VERHOEVEN, L. [Eds.], 1993, *Immigrant languages in Europe*, Clevedon, Multilingual Matters.
- EXTRA, G. & VERHOEVEN, L. [Eds.], 1998, *Bilingualism and migration*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- EXTRA, G. & YAGMUR, K., 2002, *Language diversity in multicultural Europe : comparative perspectives on immigrant minority languages at home and at school*. MOST (Management of Social Transformation), Discussion Paper 63, Paris : UNESCO.
- HÉRAN, F., FILHON, A. & DEPREZ, CHR., 2002, « La dynamique des langues en France au fil du XX^e siècle », POPULATION & SOCIÉTÉS n° 376, p. 1-4.
- INSEE, 1997, *Les immigrés en France*, CONTOURS ET CARACTÈRES. Paris.
- KIPP, S., CLYNE, M. & PAUWELS, A., 1995, *Immigration and Australia's Language Resources*, Canberra, Australian Government Publishing Service.
- LIDIL, 1992, *Autour du multilinguisme*, n° 6, juin 1992, Grenoble, PUG.
- LIDIL, 1990, *Les langues et cultures des populations migrantes: un défi à l'école française* n° 2, Grenoble, PUG.
- TRIBALAT, M., 1995, *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Paris, La Découverte ("Essais").
- YAGMUR, K., 1997, *First Language Attrition among Turkish Speakers in Sydney*. STUDIES IN MULTILINGUALISM, Vol. 7, Tilburg University Pres.

Annexe

Nr	Langue	Fr.**	Nr	Langue	Fr.**	Nr	Langue	Fr.**
1	Arabe	2 914	24	Bulu	15	47	Ewe	2
2	Turc	480	25	Tamoul	14	48	Macédonien	2
3	Anglais	435	26	Africain	13	49	Mina	2
4	Espagnol	365	27	Maori	13	50	Roumain	2
5	Portugais	273	28	Dari/Pashto*	12	51	Tahitien	2
6	Créole	268	29	Russe/Biélorusse*	12	52	Tchèque	2
7	Italien	265	30	Ivrit	11	53	Fulani/Peulh*	2
8	Berbère	149	31	Persan	8	54	Bangi	1
9	Cambodgien	118	32	Grec	8	55	Bulgare	1
10	Allemand	94	33	Japonais	8	56	Chaldéen	1
11	Vietnamien	93	34	Moluquois	8	57	Danois	1
12	Albanais	65	35	Hmong	6	58	Azéris	1
13	Somalien	53	36	Sango	6	59	Géorgien	1
14	Laotien	51	37	Akan/Twi/Ghanéen*	5	60	Ibo	1
15	Comorien	48	38	Romanes/Shinti*	5	61	Saami	1
16	Arménien	41	39	Soninké	5	62	Sarde	1
17	Kurde	41	40	Thaï	5	63	Swahili	1
18	Chinois	38	41	Rwandais	4	64	Urdu	1
19	Wolof	36	42	Turoyo	4	65	Yoruba	1
20	Serbe/Croate/Bosn.	27	43	Hongrois	3	66	Suédois	1
21	Malgache	20	44	Mahori	3	67	Tsiluba	1
22	Lingala	16	45	Polonais	3			
23	Bambara	15	46	Douala	2		Total	6116

Tableau 2 : Références des élèves aux langues ou langues/pays dans un ordre décroissant

* voir commentaire sous le tableau)

** Fr. signifie le nombre de réponses obtenues. Un peu plus de la moitié des élèves ont donc mentionné une autre langue que le français à la maison ; sur la totalité des 67 langues citées, seules 14 le sont par plus de 50 élèves tandis que 22 ne sont mentionnées que par seulement un seul élève ou deux. Les 19 premières langues pour lesquelles, nous avons fait une étude plus détaillée englobent 93,5% des effectifs. Le tableau (7) contient les 17 références à des pays ou à des régions d'un pays (Kosovo et Corse) dont seulement 4 peuvent être attribuées avec certitude à une langue.

N°	Groupe de langue	Total élèves	Maîtrise de la langue	Choix de la langue	Dominance langagière	Préférence langagière	IVL
1	Turc	480	95	82	38	47	65
2	Cambodgien	118	92	69	20	42	56
3	Vietnamien	93	84	66	18	43	53
4	Arménien	41	77	51	42	43	53
5	Arabe	2914	84	45	22	55	52
6	Laotien	51	90	46	20	46	50
7	Créole	268	87	35	24	53	50
8	Portugais	273	86	30	19	58	48
9	Albanais	65	62	51	34	37	46
10	Berbère	149	76	40	19	41	44
11	Comorien	48	82	30	14	33	40
12	Kurde	41	65	32	26	25	37
13	Espagnol	365	66	16	11	46	35
14	Wolof	36	65	24	8	37	33
15	Italien	265	61	14	10	47	33
16	Chinois	38	65	18	10	32	31
17	Anglais	435	61	18	7	35	30
18	Allemand	94	41	13	5	27	22
19	Somalien	53	21	16	11	15	16

Tableau 3 : Index de vitalité linguistique (IVL) par groupe de langue et dimension linguistique (en pourcentages cumulés)