

2026 Édition

ALL LANGUAGES MATTER IN A MULTILINGUAL WORLD



**YOUR
LANGUAGE
COUNTS!**

MANUEL

**POUR LES ENSEIGNANTS, LES DIRECTEURS D'ÉCOLE ET
LES ÉDUCATEURS DANS UN MONDE MULTILINGUE**



Co-funded by
the European Union

TABLE DES MATIÈRES

Glossaire	4
Avant-propos.....	6
À propos de ce manuel	7
1 Le projet Your Language Counts!	8
1.1 Contexte du projet.....	8
1.2 Partenaires	8
1.3 Objectifs du projet	9
1.4 Le calendrier du projet.....	10
1.5 Groupes de travail – résultats	11
1.6 Résultats du projet	12
2 Le rôle de l'enseignement de la langue d'origine (en Europe)	14
2.1 L'Europe moderne dans le contexte des migrations	14
2.2 L'enseignement des langues d'origine en Europe	15
2.3 Les défis de l'enseignement de la langue d'origine.....	16
2.4 Les trois pays et l'enseignement de la langue d'origine.....	17
2.4.1 Suède	17
2.4.2 Finlande	18
2.4.3 Pays-Bas	19
3 Le plan pilote	21
3.1 Élaboration du plan pilote.....	21
3.2 Mise en œuvre du plan pilote.....	22
3.3 Réflexions et recommandations du chef de file du projet pilote.....	23
3.4 Réflexions des enseignants	24
3.5 Faire avancer les choses : Activités conçues par les enseignants.....	25
3.6 Conclusion	26
4 L'évaluation : Résumé	27
4.1 Entretiens avec les enseignants.....	27
4.2 Observations avant-après dans les données d'entretien quasi-quantitatives.....	29
4.3 Questionnaires pour les apprenants	29
4.5 Conclusion	31



TABLE DES MATIÈRES (suite)

5	Aperçu des trois pays pendant le projet	32
5.1	Les Pays-Bas	32
5.2	Finlande	35
5.3	Suède	35
6	Recommandations pour un modèle européen de langue d'origine	37
6.1	Favoriser le développement professionnel des enseignants de langues d'origine grâce à la coopération transnationale	37
6.2	La feuille de route	38
6.3	L'impact du projet et d'autres perspectives sur l'enseignement de la langue d'origine	39
	Bibliographie	41
	Annexe — Matériel pédagogique	44
	Nowruz dans le monde entier : Un projet de célébration de festival	44
	Explorer votre pays	46
	Activité d'échange de lettres	47
	Phrases polies	48
	Explorer votre ville natale	49
	Explorer l'identité	52
	Lettres d'échange pour l'apprentissage des langues	54
	Mentions légales	55



GLOSSAIRE

Les langues font partie intégrante de nos vies et de nos identités. Elles façonnent nos interactions avec les autres et la manière dont nous percevons notre environnement. Les personnes multilingues voient le monde à travers des lentilles multiples, car leurs différentes langues façonnent leur perception. Une personne peut parler à domicile une autre langue que la **langue dominante** dans le pays où elle vit. Il existe plusieurs termes pour décrire ce phénomène. Si nous prenons l'exemple d'un enfant qui parle à l'école une langue différente de celle qu'il parle à domicile, certains pourraient appeler cette dernière la **langue maternelle** ou la **langue familiale**. Toutefois, ces termes ne sont pas nécessairement synonymes. Il existe différentes nuances, par exemple en ce qui concerne le contexte d'utilisation ou le niveau de connaissance. Par exemple, une personne peut avoir acquis une langue que nous pourrions qualifier de **première langue**.

On pourrait choisir d'utiliser le terme *langue maternelle* dans cette situation. **La première langue** se réfère uniquement à la langue initialement acquise. La langue maternelle, quant à elle, peut suggérer la maîtrise ou l'identité, mais ce n'est pas toujours le cas. Il est donc important de connaître les implications des termes utilisés.

Dans ce *manuel*, nous employons différents termes en fonction des diverses situations dans les différents pays représentés dans notre projet pilote. L'utilisation de différents termes dépend du contexte sociopolitique des trois pays. Alors que **l'enseignement de la langue d'origine (ELO)** est institutionnalisé par la loi dans des pays comme la Suède, il dépend entièrement d'associations dans des pays comme les Pays-Bas. Ainsi, les associations et les parties prenantes peuvent employer des termes différents. Lors de la lecture du *manuel*, il est important de garder ces différences à l'esprit. Afin de faciliter la compréhension et d'éviter toute confusion, nous avons ajouté le glossaire suivant des termes utilisés dans le contexte de **l'enseignement de la langue d'origine**. Veuillez noter que les débats académiques sur ces termes et leurs définitions sont en cours.

La langue communautaire est une langue parlée par une communauté linguistique ou culturelle spécifique au sein d'une société plus large, souvent entretenue par des réseaux sociaux, des pratiques culturelles et des institutions communautaires. Elle peut différer de la langue sociétale dominante et est généralement utilisée dans les interactions communautaires et les événements culturels.

La langue dominante est la langue la plus largement utilisée dans la société et est généralement associée aux fonctions officielles, à l'éducation et à la vie publique. Synonyme de **langue majoritaire**, **langue officielle**, **langue nationale**, **langue d'accueil**, **langue institutionnelle**.

La première langue (L1)¹ désigne la première langue acquise par un individu et est considérée comme un terme transparent car elle indique clairement l'ordre chronologique d'acquisition des langues. Comme tous les individus n'acquièrent pas une seule langue dès la naissance, le terme peut également être utilisé au pluriel pour décrire l'acquisition simultanée de deux ou plusieurs langues sans distinction hiérarchique. Une **deuxième langue (L2)** est une langue parlée en plus de la première langue.

La langue familiale¹ désigne la (les) langue(s) utilisée(s) au sein d'une famille, souvent différente(s) de la (des) langue(s) sociétale(s) environnante(s). Contrairement à la **langue d'origine**, elle met l'accent sur l'ensemble du répertoire linguistique de la famille, y compris les formes mixtes, plutôt que sur l'origine ou la séquence d'acquisition.

La langue d'origine (LO)¹ est une langue principalement apprise à domicile qui n'est pas la langue sociétale dominante dans le pays de résidence. Elle est souvent associée à une origine et une identité supposées, bien que l'utilisation réelle de la langue puisse différer des **langues nationales** ou **langues officielles**.

L'enseignement de la langue d'origine (ELO) est une approche éducative axée sur l'enseignement et le maintien d'une langue avec laquelle les apprenants ont un lien familial ou culturel, mais qui n'est pas la langue dominante de la société. Elle vise à développer les compétences linguistiques, les connaissances culturelles et l'identité des locuteurs traditionnels, en comblant souvent les lacunes dues à une exposition limitée ou à une acquisition informelle à domicile. Il est également connu sous le nom de **enseignement de la langue parlée à domicile (ELD)**.



L'enseignement de la langue d'origine (ELO) est la mise en œuvre pratique de l'enseignement dans la langue d'origine, également connue sous le nom de **enseignement de la langue parlée à domicile**.

La langue parlée à domicile est la langue principalement parlée au sein de la famille ou du ménage, qu'il s'agisse ou non de la **langue majoritaire**. Elle sert souvent de support à la communication précoce et à la transmission culturelle à domicile.

La langue de scolarisation est une langue utilisée comme moyen d'instruction dans l'éducation formelle.

La langue minoritaire est une langue parlée par un petit groupe au sein d'une société, souvent dépourvue de statut officiel.

La langue maternelle (LM)¹ est un terme couramment utilisé pour désigner **la première langue** acquise par un individu, bien que sa signification puisse varier : elle peut se référer à la langue d'identification, à la langue la mieux maîtrisée ou à celle qui est utilisée le plus fréquemment. Elle est souvent liée à des discours culturels et identitaires.

L'enseignement de la langue maternelle (ELM) est similaire dans sa définition à **l'enseignement de la langue d'origine**.

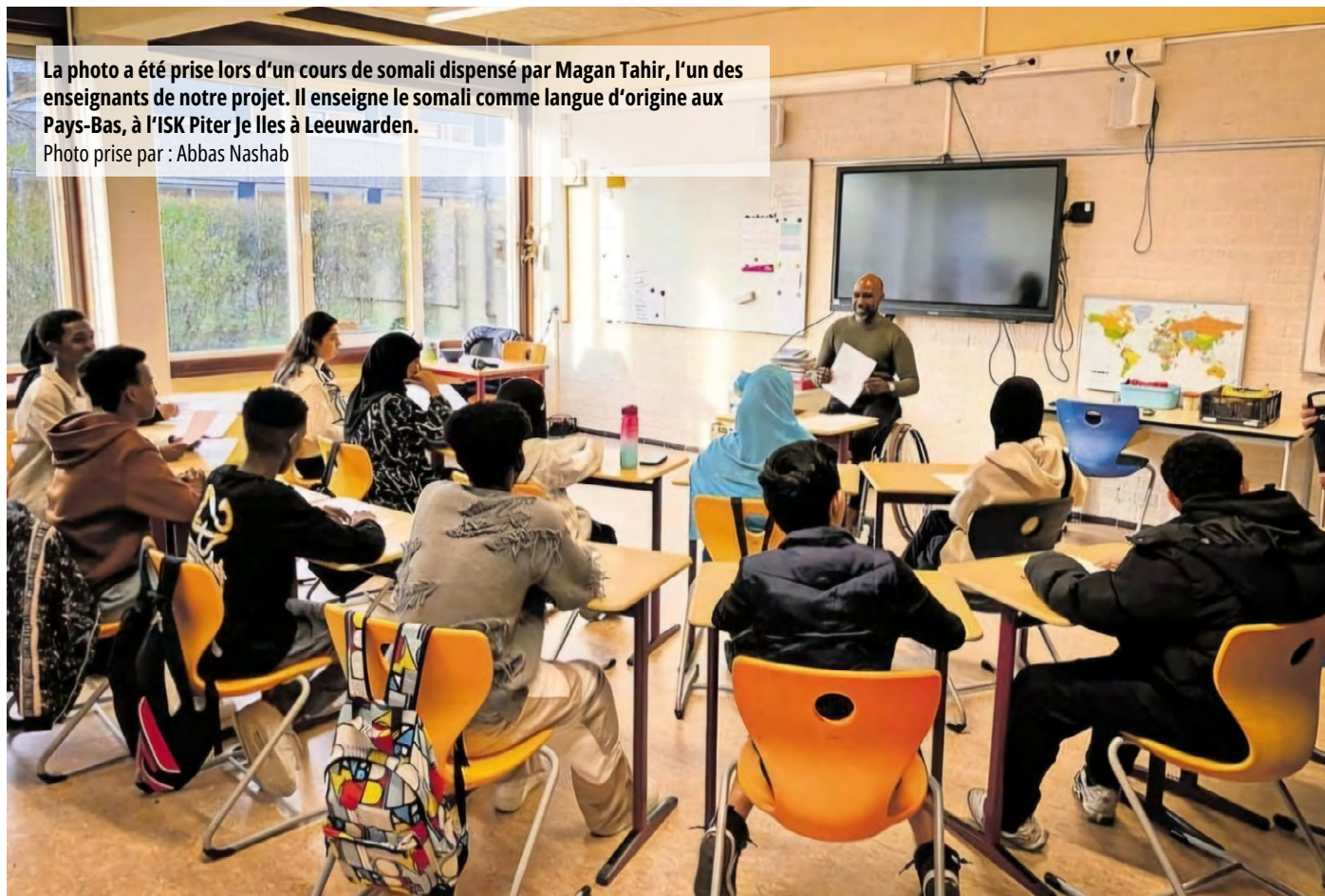
Le multilinguisme est la capacité d'utiliser deux ou plusieurs langues avec compétence.

BIBLIOGRAPHIE

¹ Triulzi, M., Winter, C. & Maahs, I. (2023) "Erstsprache, Muttersprache, Herkunftssprache oder Familiensprache? Eine Analyse von Portfolioarbeiten Lehramtsstudierender zu Bezeichnungspraktiken sprachlicher Heterogenität im Kontext von Mehrsprachigkeit", Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 28(2):57–87. doi: 10.48694/zif.3644.

La photo a été prise lors d'un cours de somali dispensé par Magan Tahir, l'un des enseignants de notre projet. Il enseigne le somali comme langue d'origine aux Pays-Bas, à l'ISK Piter Je Iles à Leeuwarden.

Photo prise par : Abbas Nashab



AVANT-PROPOS

Imaginez une salle de classe où la voix de chaque enfant compte – non seulement dans la langue du pays où il vit, mais aussi dans la langue de sa maison, de sa famille et de son identité. Pour de nombreux élèves en Europe, ce n'est pas encore une réalité. Les langues d'origine restent souvent invisibles dans les systèmes scolaires, alors qu'elles constituent un élément essentiel du développement culturel et cognitif des enfants. *Your Language Counts!* est né de la conviction que ces langues ne sont pas des obstacles mais des ponts – des ponts vers l'inclusion, la réussite scolaire et une société plus riche et plus diversifiée.

Reconnaître et valoriser les origines linguistiques des apprenants est plus qu'une affirmation culturelle – c'est une nécessité pédagogique à une époque de mobilité et de multilinguisme. Les écoles qui accueillent cette diversité favorisent l'équité, l'appartenance et la réussite scolaire pour tous.

Ce *manuel* est le résultat d'une collaboration entre huit partenaires européens dans le cadre du projet Erasmus+ « Your Language Counts! Toutes les langues sont importantes dans une société multilingue, et ce dès l'école. » Il rassemble les expériences d'éducateurs, de chercheurs, de chefs d'établissement et d'acteurs communautaires qui partagent une vision commune : les langues d'origine ne sont pas marginales, mais essentielles à l'identité et au parcours éducatif d'innombrables apprenants.

Dans ce guide, vous trouverez des idées pratiques, des cadres et des exemples tirés de différents contextes européens, ainsi que des stratégies pour impliquer les élèves, les enseignants et les familles dans ce processus. Il aborde à la fois les opportunités et les défis et fournit des outils pour aider les institutions à passer de la politique à la pratique.

Nous espérons que ces pages vous inciteront à agir, à expérimenter et à collaborer. Que vous soyez un enseignant à la recherche d'idées pour votre classe, un responsable scolaire chargé d'élaborer une politique ou un défenseur de la diversité linguistique, ce *manuel* est fait pour vous. Qu'il suscite des conversations, remette en question les idées reçues et ouvre des portes à chaque enfant dont la langue parlée à domicile mérite d'être entendue.

Bienvenue à *Your Language Counts!* et merci de vous joindre à nous pour ce voyage multilingue.

L'équipe de projet de *Your Language Counts!*

L'équipe de projet de *Your Language Counts!*

Dr. Constanze Ackermann-Boström

Yvette Ahonen

Marianna Aivazova

Larissa Aksinovits

Dr. Tatjana Atanasoska

Sabine Brachmann-Bosse

Clarissa Diekmann

Christian Feser

Dr. Erkan Gürsoy

Elina Helmanen

Camilla Holmén

Laura Hytti

Dr. Karijn Helsloot

Marianthi (Mara) Kyrou

Simeon Oxley

Cláudia Pinto

Marta Prats

Dr. Anne Reath Warren

Elisabeth C. Schmidt

Prof. Dr. Tobias Schroedler

Aliki Tzatha

Judith Wunderlich



À PROPOS DE CE MANUEL

Ce *manuel* offre une vue d'ensemble du projet *Your Language Counts!*, en présentant ses objectifs, sa structure et ses activités sous différents angles. Le projet *Your Language Counts!* promeut l'enseignement de la langue d'origine (ELO) dans les écoles secondaires afin de soutenir la réussite scolaire des élèves et de favoriser le développement de leur identité multilingue. Il vise également à renforcer les compétences des enseignants et à étendre les pratiques d'éducation et de formation tout au long de la vie dans les pays de l'UE en développant et en partageant les meilleures pratiques qui encouragent la diversité linguistique.

L'introduction présente l'historique du projet, sa conception, ses objectifs et son calendrier. Le chapitre 2 aborde brièvement le rôle des langues d'origine et de l'ELO en Europe et examine la situation spécifique des trois pays participants. La Suède et la Finlande ont été sélectionnées parce que l'ELO est intégré dans leurs systèmes éducatifs formels, alors qu'aux Pays-Bas, l'ELO ne fait pas partie du programme d'études officiel.

Le *plan pilote*, accompagné de réunions mensuelles d'enseignants conçues pour favoriser une approche didactique plus large de l'ELO, a constitué un élément clé du projet. Le chapitre 3 présente le contenu et les activités développés dans le *plan pilote* par les 18 enseignants participants.

Un autre élément important était l'*évaluation* en cours, menée par un partenaire externe à la Suède, à la Finlande et aux Pays-Bas afin de garantir l'impartialité. Cette *évaluation* a comporté deux séries d'entretiens avec les enseignants et des enquêtes auprès des élèves sur leur expérience de l'ELO. Les détails du processus d'*évaluation* et de ses résultats sont présentés au chapitre 4.

Dans les trois pays, diverses activités ont été mises en œuvre pour sensibiliser le public à l'ELO. Des exemples de différentes activités de diffusion et d'activités communautaires menées au cours du projet sont présentés au chapitre 5.

Le dernier chapitre donne un aperçu de la *feuille de route* et présente des recommandations dérivées du projet ainsi que des étapes futures pour renforcer l'éducation au patrimoine dans les contextes européens.

Toutes les références citées dans ce travail sont rassemblées dans une liste de références unique à la fin du document. Dans l'annexe de ce *manuel*, les lecteurs peuvent trouver du matériel supplémentaire, y compris des exemples de ressources pédagogiques dans les six langues du projet (arabe, persan, russe, somali, turc et ukrainien) ainsi que des informations et du matériel de conseil sur l'ELO développé dans le cadre de ce projet.

Le *manuel* est conçu comme une ressource pratique pour les enseignants, les éducateurs, les décideurs politiques et les parties prenantes qui s'engagent à promouvoir l'enseignement de la langue d'origine et à favoriser le multilinguisme dans toute l'Europe.



1 LE PROJET **YOUR LANGUAGE COUNTS!**

Auteurs : Sabine Brachmann-Bosse & Elisabeth C. Schmidt

1.1 Contexte du projet

Le projet *Your Language Counts!*, initié par le Goethe-Institut de Suède, vise à promouvoir l'enseignement des langues d'origine (ELO), favorisant ainsi la diversité linguistique. En soulignant l'importance des langues d'origine, ce projet cherche à créer une plateforme de soutien où différentes communautés linguistiques peuvent partager des ressources pour entretenir et développer leur patrimoine linguistique et culturel unique.

Les langues maternelles jouent un rôle important dans le développement du langage, de l'identité, de la personnalité et de la pensée de l'enfant.

En raison de l'augmentation des migrations transnationales, les enfants de nombreux pays européens parlent des langues autres que la langue(s) majoritaire(s) du pays dans lequel ils vivent et vont à l'école. Pour les enfants de familles ayant récemment émigré, cela signifie qu'ils sont confrontés à la situation d'intégration dans un nouveau système scolaire avec une nouvelle langue dans le pays de destination. Les enfants nés dans des familles multilingues du pays peuvent avoir des niveaux de compétence variables à la fois dans la ou les langues qu'ils parlent à domicile et dans la ou les langues utilisées à l'école. Le fait d'être multilingue est considéré comme positif par l'école. En effet, le Conseil de l'Europe promeut la compétence plurilingue chez tous les citoyens européens. Cependant, pour les enfants qui parlent déjà d'autres langues que la langue majoritaire lorsqu'ils entrent à l'école, il peut y avoir d'autres effets plus négatifs. Les langues que les enfants parlent déjà sont rarement utilisées comme ressources d'apprentissage dans le nouveau contexte scolaire, ni proposées comme matières linguistiques. Cela peut entraîner des difficultés dans l'apprentissage des matières (dans une nouvelle langue, pour les migrants récents) ou des sentiments d'aliénation (« altérité ») et d'isolement.

Des études à long terme montrent que la promotion

des compétences dans la langue maternelle des élèves multilingues, en proposant des cours de langue à l'école, facilite l'apprentissage d'une nouvelle langue et augmente la réussite de l'intégration en général. Depuis les années 1970, en Suède et en Finlande, l'enseignement de la langue maternelle (ELM) est proposé dans les écoles aux élèves dont le suédois ou le finnois n'est pas la langue maternelle. L'expérience montre que l'ELM contribue positivement à l'intégration. Dans le même temps, des problèmes d'organisation se sont posés en ce qui concerne les programmes, le personnel enseignant et les horaires. Dans de nombreux autres pays européens, dont les Pays-Bas¹, l'ELO n'existe pas encore dans les systèmes éducatifs formels, ou seulement de manière marginale.

L'initiative a été conçue pour répondre au besoin croissant d'un enseignement bien organisé de la langue maternelle dans l'éducation formelle en Europe, en prenant le système suédois comme modèle et en essayant de le transférer aux contextes néerlandais et finlandais.

1.2 Partenaires

Le projet *Your Language Counts!* est soutenu par un groupe diversifié de partenaires, chacun apportant une expertise et des ressources uniques pour atteindre les objectifs du projet. Ces partenaires sont les suivants :

- Goethe-Institut Suède : Une institution culturelle mondiale qui promeut la langue allemande et encourage la coopération culturelle internationale. Le Goethe-Institut dirige le projet, en fournissant une orientation stratégique et des ressources.
- ELIX - Volontaires pour la conservation en Grèce : Organisation non gouvernementale basée à Athènes, axée sur le service volontaire et l'éducation. ELIX encourage le développement personnel par une participation active au service social, à la protection de l'environnement et à la conservation du patrimoine culturel.
- Enheten för flerspråkighet (EFF) : L'unité pour le multilinguisme d'Uppsala, en Suède, coordonne et dispense

1 L'enseignement de la langue maternelle (ELM) a fait partie de l'éducation formelle entre 1998 et 2004. (Turkenburg 2001)



l'enseignement de la langue maternelle conformément à la loi suédoise sur l'éducation. L'EFF soutient le projet en apportant son expertise en matière d'éducation multilingue.

- Familia ry : Groupe de défense d'Helsinki, Finlande, qui se consacre à la promotion du multilinguisme et au soutien des familles multilingues. Familia travaille en étroite collaboration avec les communautés pour défendre l'enseignement dans la langue maternelle et l'intégration culturelle.
- Oman Äidinkielen Opettajat ry (OÄO) : L'association finlandaise des enseignants de langues d'origine, qui soutient les enseignants de langues d'origine en leur fournissant des ressources, des formations et un réseau de collaboration.
- Stichting Taal naar Keuze (TnK) : La fondation néerlandaise basée à Amsterdam qui offre aux écoles secondaires les langues d'examen officiellement approuvées, y compris les langues d'origines spécifiques. TnK collabore avec des experts linguistiques qualifiés pour développer des contenus éducatifs et fournir des conseils dans les écoles et en ligne.
- Université de Duisbourg-Essen (UDE) : Une université de recherche de premier

plan en Allemagne qui apporte son expertise académique et son soutien à la recherche dans le cadre du projet. L'UDE se concentre sur le développement de modèles et de stratégies d'enseignement des langues d'origine efficaces.

- Université d'Uppsala : Une université suédoise prestigieuse qui joue un rôle clé dans le projet en développant et en testant des activités éducatives. L'université d'Uppsala contribue également à l'évaluation continue et à la diffusion des résultats du projet.

1.3 Objectifs du projet

Les principaux objectifs de *Your Language Counts!* sont les suivants :

Favoriser l'enseignement de la langue d'origine dans les écoles secondaires : Promouvoir l'enseignement et l'apprentissage des langues d'origine dans les écoles secondaires afin d'améliorer les résultats scolaires et l'identité culturelle des élèves.

Soutenir les enseignants de langues d'origine : Fournir un **réseau d'enseignants YCL** pour les enseignants de langues d'origine afin d'échanger des expériences, de partager des ressources et de collaborer sur les meilleures pratiques.

Promouvoir l'ELO dans d'autres pays de l'UE : Sensibiliser et encourager l'adoption de pratiques d'enseignement de la langue d'origine dans d'autres



pays de l'UE, afin de promouvoir la diversité linguistique et la compréhension culturelle dans l'ensemble de la région.

Ces objectifs visent à créer un environnement éducatif favorable et inclusif qui valorise la diversité linguistique et la compréhension culturelle.

1.4 Le calendrier du projet

Lors d'un « Boot Camp » de trois jours en janvier 2024 pour démarrer le projet en personne, l'équipe du projet a formé quatre groupes de travail pour préparer les bases du projet. Leur travail a conduit à l'élaboration du *plan pilote*, qui s'appuie directement sur les résultats de ces groupes. Le *plan pilote* a ensuite servi de base à la collaboration avec les enseignants pendant la phase de mise en œuvre. L'événement d'ouverture en mars 2024 a permis de présenter le projet au public. Il a présenté les objectifs du projet et a ouvert un débat sur l'importance de l'enseignement des langues d'origine en Europe. Parallèlement au travail conceptuel des groupes de travail, l'équipe du projet a décidé de lancer une initiative pilote dans les trois pays - Suède, Finlande et Pays-Bas - en se concentrant sur six langues d'origine :

l'arabe, le farsi, le russe, le somali, le turc et l'ukrainien. Ces langues sont largement parlées dans les pays participants et servent d'exemples représentatifs des langues d'origine en général.

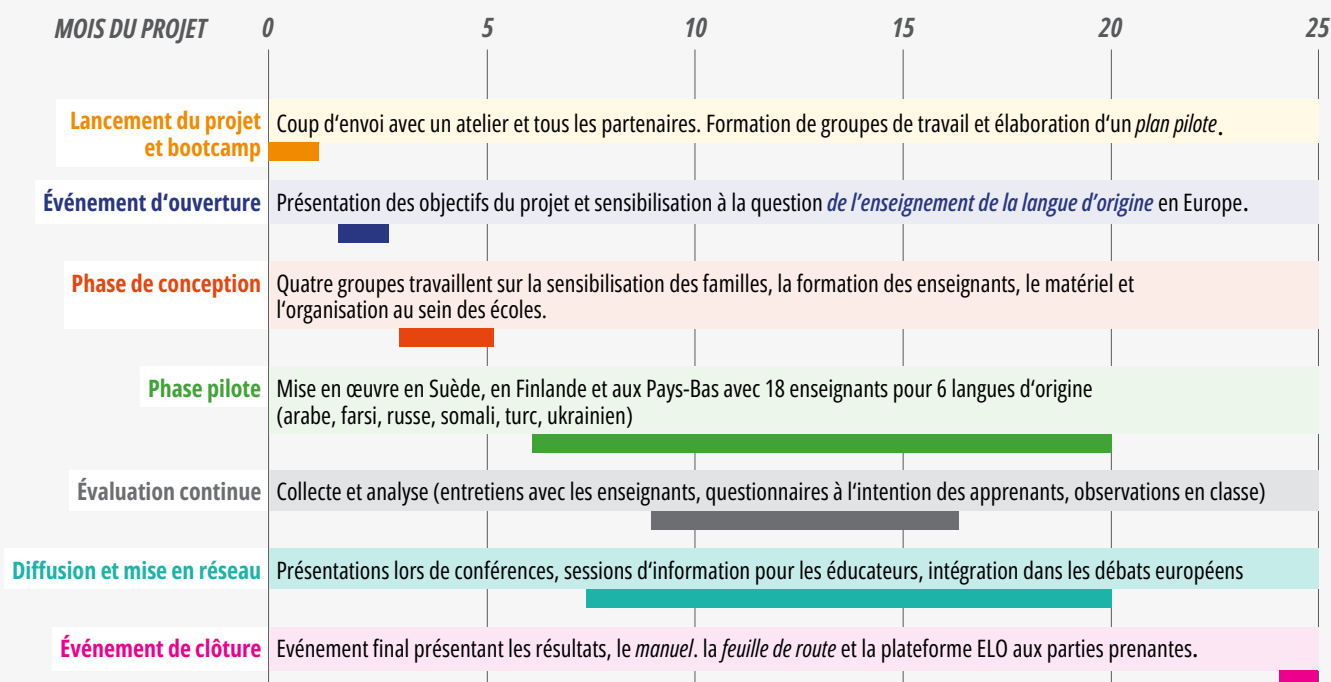
L'étape suivante a consisté à identifier les municipalités et les écoles qui proposent déjà un enseignement de la langue d'origine ou qui ont exprimé le souhait de le mettre en place. Ce processus a abouti à la formation d'un groupe de projet pilote composé de 18 professeurs de langues d'origine pour les six langues sélectionnées en Suède, en Finlande et aux Pays-Bas.

La mise en œuvre pilote a commencé et s'est poursuivie tout au long de l'année scolaire 2024/2025, soutenue par des activités permanentes et des visites d'étude mutuelles. Ces visites ont permis aux partenaires et aux enseignants participants d'échanger leurs expériences et d'observer les pratiques en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie.

Dans le même temps, des évaluations préalables, intermédiaires et postérieures ont été réalisées par le biais de la collecte, de l'analyse et de la communication de données, garantissant ainsi un suivi continu des progrès et de l'impact.

Illustration/Tableau pour 1.4

Calendrier du projet



Sur la base des résultats du projet pilote et de l'évaluation, les partenaires ont travaillé ensemble sur les résultats, en affinant et en finalisant les résultats du projet.

En outre, les membres de l'équipe du projet ont participé à des conférences et à des réunions universitaires tout au long du projet, ont proposé des séances d'information aux éducateurs intéressés et ont introduit le projet et ses premières conclusions dans les discours et les débats pertinents en Europe.

Enfin, la conférence *Votre langue compte !* a réuni tous les éléments en présentant les résultats, en marquant l'achèvement du projet et en partageant les résultats avec les parties prenantes.

1.5 Groupes de travail – résultats

L'équipe du projet, composée de 18 experts, a créé quatre groupes de travail au début du projet. Au cours d'une première phase de trois mois, ces groupes ont travaillé sur des domaines thématiques spécifiques. La synthèse de ce travail a été présentée dans le *plan pilote*. Les quatre groupes de travail sont structurés autour d'aspects distincts de l'initiative et ont produit des résultats significatifs :

Sensibilisation des familles

Ce groupe de travail s'est concentré sur l'implication des familles, en particulier lorsque les parents apprennent la langue d'accueil plus lentement que leurs enfants et qu'ils sont confrontés à des priorités concurrentes. Le groupe a développé des stratégies pour aider les familles à comprendre l'importance de l'éducation à la santé pour le bien-être à long terme de leur enfant, pour stimuler l'inscription dans les classes d'éducation à la santé et pour permettre aux enseignants d'éducation à la santé de servir de médiateurs entre les familles et l'administration de l'école. L'un des principaux défis de l'ELO est que l'information sur l'importance de l'ELO n'est pas facilement disponible dans tous les contextes et que les parents ne savent pas toujours par où commencer. Le groupe de travail a donc partagé ses réseaux et sa base de données et a discuté des moyens potentiels d'atteindre les parents. Les moyens habituels de contacter les parents et les tuteurs sont l'école, les bureaux d'immigration, les ONG actives dans la communauté, les sites web officiels, les médias sociaux et d'autres parents connaissant la langue.

Formation des enseignants

Ce groupe de travail s'est concentré sur le développement d'une formation adaptée aux enseignants dans le cadre du projet et au-delà.

L'un des principaux points de discussion a été la création d'un réseau permettant aux enseignants de se connecter. Le groupe a discuté de la création d'un groupe international sur Facebook afin de créer un espace de collaboration, d'information et d'échange. Le groupe de travail a discuté de la mise en place de coopérations pratiques, par exemple en établissant des écoles et des classes partenaires, et de la manière dont les enseignants peuvent influencer les familles et les communautés pour qu'elles changent d'attitude à l'égard de l'apprentissage de la langue d'accueil. Sur un plan plus thématique, le groupe de travail a discuté de la manière dont il pourrait fournir une ligne directrice pour les enseignants de langues d'origine qui ne soit pas basée sur la langue et a discuté des points de connexion dans l'enseignement des langues d'origine.

Au cours de la période allant de septembre 2024 à mai 2025, 18 enseignants de Suède, de Finlande et des Pays-Bas ont travaillé pour le projet pilote. Une plateforme (*Réseau d'enseignants YLC*) a été développée pour que ces 18 enseignants puissent télécharger le matériel qu'ils ont créé au cours du projet et partager leurs expériences avec les activités testées. Pendant le projet, ils se sont réunis régulièrement (une fois par mois) avec Simeon Oxley (de l'EFF) pour discuter des activités pilotes, y réfléchir et produire du nouveau matériel. En outre, les enseignants ont été soutenus par leur partenaire de projet local, à savoir *Taal naar Keuze (TnK)* aux Pays-Bas, *Oman Äidinkielen Opettajat ry (OÄO)* en Finlande et *Enheten för Flerspråkighet (EFF)* en Suède. Les enseignants ont également eu l'occasion et le temps de travailler en réseau avec leurs collègues des autres pays et d'approfondir leur développement professionnel grâce à des ateliers organisés dans le cadre du projet.

Matériel pédagogique

Ce groupe de travail s'est concentré sur l'identification du matériel pédagogique d'enseignement LO, la détermination de la nécessité d'une approbation officielle et la mise en place d'autres formes de contrôle de la qualité. Les 18 enseignants de notre étude pilote ont non seulement testé les activités proposées dans le *plan pilote*, mais ils ont également été encouragés à créer leur propre matériel.



Organisation LO au sein des écoles et des municipalités

Le groupe de travail s'est penché sur la question de savoir si l'enseignement LO devait faire partie du programme scolaire ou constituer une activité extrascolaire, sur le moment et le lieu optimaux pour ces cours, sur le rôle potentiel des solutions numériques, sur l'intégration de l'enseignement LO avec d'autres exigences linguistiques, sur les outils d'aide à l'évaluation (tels que le Cadre européen central de référence, communément appelé CECR), sur l'intégration des enseignants d'enseignement LO à temps partiel dans la communauté scolaire au sens large, et sur le rôle des enseignants d'enseignement LO dans l'orientation de l'étude dans la langue maternelle. Le groupe de travail a rassemblé les principaux défis liés à l'offre d'ELO dans chaque pays participant au projet et a dressé une liste de domaines prioritaires à développer.

1.6 Résultats du projet

Le projet *Your Language Counts!* a contribué de manière significative à la promotion de la diversité linguistique et des échanges culturels. Grâce à ses diverses initiatives, le projet a réussi à sensibiliser à l'importance de développer le répertoire linguistique des enfants multilingues et a fourni des ressources précieuses pour l'enseignement des langues d'origine. Les principaux résultats du projet comprennent l'élaboration d'une *feuille de route* complète pour soutenir l'enseignement de la langue d'origine dans les écoles, un *mode d'emploi des langues d'origine* détaillé pour les éducateurs, un *réseau des enseignants YLC* interactif pour le partage des ressources et des meilleures pratiques, et un *rapport d'évaluation* pour évaluer l'impact du projet et guider les efforts futurs.

La *feuille de route* et les activités de diffusion connexes visent à atteindre plusieurs résultats clés dans au moins 12 États membres de l'UE :

- Les éducateurs qui proposent ou cherchent à proposer l'enseignement ELO auront plus de facilité à identifier les enseignants de LO et le matériel pédagogique, à impliquer les parents et à organiser des cours de LO.



- Les éducateurs qui n'ont jamais envisagé l'ELO seront sensibilisés à son importance et trouveront un soutien inestimable dans le *manuel* et le *réseau d'enseignants YLC*.
- Les décideurs politiques seront sensibilisés à l'importance des ELO et trouveront dans la *feuille de route* les informations nécessaires sur les conditions du cadre réglementaire.
- Au niveau local, l'évaluation du projet fournira aux parties prenantes les informations nécessaires pour faire pression sur leurs conseils scolaires locaux afin de rendre l'ELO possible.

En ce qui concerne les résultats du projet, le *rapport d'évaluation* fournira des informations sur plusieurs aspects clés :

- La faisabilité des recommandations énoncées dans le *manuel*, en particulier celles qui sont pilotées par les écoles. Il évaluera si ces recommandations peuvent être mises en œuvre de manière réaliste compte tenu des contraintes financières, organisationnelles et de ressources humaines typiques des écoles secondaires.
- L'efficacité de ces recommandations pour atténuer et surmonter les principaux défis de l'offre d'ELO dans les écoles secondaires.
- L'utilité du *réseau d'enseignants YLC* de contenu et de praticiens de l'ELO en tant que ressource pour soutenir l'offre d'ELO dans les écoles.

●



2 LE RÔLE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE D'ORIGINE (EN EUROPE)

Auteurs : Dr. Tatjana Atanasoska, Dr. Erkan Gürsoy, Clarissa Diekmann

2.1 L'Europe moderne dans le contexte des migrations

Les sociétés européennes ont été et sont caractérisées par la migration, et la migration vers, depuis et à l'intérieur de l'Europe est l'un des principaux moteurs de l'importance croissante du multilinguisme. Les personnes issues de l'immigration utilisent la ou les langue(s) dominante(s) de leur pays de résidence et leurs langues d'origine (Androutsopoulos, 2006 ; Duff, 2015). À ce titre, le multilinguisme joue un rôle central pour comprendre à la fois la perception de soi et la participation civique des personnes vivant dans des sociétés de migration dans l'Europe d'aujourd'hui (Bozdağ & Karakasoğlu, 2024).

Dans la perspective d'une société post-migratoire, la diversité linguistique en Europe est particulièrement marquée par les langues dites patrimoniales (Woerfel et al., 2025). Dans les régions urbaines, environ un enfant sur deux naît dans une famille de migrants (Gogolin, 2021). Dans ce contexte, les langues d'origine peuvent également être classées comme langues minoritaires, puisqu'elles sont parlées par des communautés ethnolinguistiques sans reconnaissance officielle. Souvent, ces langues ont un faible prestige et n'ont pas de statut formel dans les hiérarchies des langues majoritaires (Benmamoun et al., 2010). Cependant, dans les pays qui proposent un enseignement des langues d'origine, certaines de ces langues peuvent faire partie du système scolaire formel, comme en Suède et en Finlande (voir ci-dessous). Cependant, certaines langues minoritaires ont plus de droits que d'autres, et il s'agit des langues minoritaires indigènes/autochtones² qui sont définies individuellement par les États nationaux (Bohnacker, 2025).

Les familles multilingues sont confrontées à toute une série de défis, l'un des plus importants étant le maintien de la langue d'origine. Les parents se

trouvent souvent dans une situation de tension entre le soutien à l'acquisition par leurs enfants de la langue maternelle et de la langue majoritaire (Sevinç, 2016). Alors que les enfants atteignent généralement un certain niveau de compétence dans la langue majoritaire grâce à l'exposition institutionnelle, le développement de LO reste beaucoup plus précaire, car il nécessite un apport à la fois constant et de qualité, une responsabilité qui incombe principalement à la famille. Mais la possibilité de suivre un ELO peut aider les familles à transmettre leur(s) langue(s) d'origine d'une génération à l'autre.

Les écoles en Europe attendent souvent implicitement ou explicitement des parents qu'ils soutiennent l'acquisition par leurs enfants de la ou des langue(s) institutionnelle(s), perçue(s) comme essentielle(s) à la réussite scolaire (Bezioglu-Göktolga & Yagmur, 2018). Il est donc important d'avoir une conscience critique des conséquences à long terme de la discrimination linguistique qui contribue aux processus d'érosion et de perte de la langue - en particulier en ce qui concerne les langues d'origine (Bong et al., 2025). Malgré cela, l'ELO peut contribuer à promouvoir et à soutenir le développement de la LO.

Le multilinguisme n'est pas un problème « nouveau » dans l'enseignement public, lié exclusivement aux récentes vagues de migration mondiale. Les États-nations européens sont historiquement multilingues, et ce multilinguisme s'est récemment accru en raison des flux migratoires. Malgré cette réalité, l'hétérogénéité multilingue et liée à la migration des sociétés européennes contemporaines n'est toujours pas largement considérée comme la norme au sein des établissements d'enseignement – par les enseignants, les décideurs politiques ou même les élèves eux-mêmes (Rellstab, 2021).

La recherche pédagogique, linguistique et didactique a de plus en plus fait valoir que les langues d'origine ont une valeur éducative intrinsèque et devraient être reconnues comme des composantes légitimes du programme d'études officiel dans les sociétés post-migratoires (Woerfel et al., 2025).

² La Suède compte cinq langues minoritaires reconnues (le finnois, le sami, le meänkieli, le romani et le yiddish). En Finlande, il existe quatre langues minoritaires (sami, romani, carélien, langue des signes), trois langues régionales aux Pays-Bas (frison, flamand, langue des signes).



2.2 L'enseignement des langues d'origine en Europe

L'un des instruments les plus importants pour la préservation et le développement des compétences linguistiques dans les langues d'origine est l'enseignement des langues d'origine (ELO). Pendant de nombreuses années, la question de savoir si ce type d'enseignement est utile dans les systèmes éducatifs a fait l'objet d'un débat controversé, tant au niveau de la politique éducative que de la recherche universitaire. Dans le discours politique, on a longtemps soutenu que l'ELO ne pouvait se justifier que si elle contribuait directement à l'acquisition de la langue majoritaire, comme le suédois en Suède ou l'allemand en Allemagne et en Autriche. Toutefois, cette position a depuis été révisée et réfutée par la recherche actuelle (Woerfel et al., 2025).

Bien que les profils d'acculturation qui intègrent à la fois la culture dominante et la culture d'origine soient généralement associés à de nombreux avantages psychologiques – tels que l'amélioration de l'estime de soi, du bien-être et de la santé mentale (Berry & Sabatier, 2010 ; Retortillo & Rodriguez, 2010) – le contexte éducatif en Europe continue souvent à promouvoir des modèles assimilationnistes. Dans de nombreux cas, les langues des migrants sont perçues comme des obstacles à l'intégration, en particulier lorsqu'elles proviennent de contextes non européens (König et al., 2015 ; Liu & Evans, 2016 ; Sáenz-Hernández et al., 2023). Cette tendance est particulièrement prononcée pour les groupes racialisés, où l'utilisation de la langue s'enchevêtre avec des constructions sociales racialisées et des hypothèses sur les locuteurs eux-mêmes (Khan & Gallego-Balsà, 2021 ; Rosa & Flores, 2017).

La recherche a démontré que l'ELO peut soutenir le développement des compétences en littératie à la fois dans la langue d'origine et dans la langue dominante (Ganuza & Hedman, 2019). En outre, le maintien de la langue est souvent lié au bien-être général. Les parents qui sont en mesure de transmettre leur langue d'origine à leurs enfants sont également associés à des niveaux de bien-être plus élevés pour tous les membres de la famille (De Houwer, 2017 ; Liu et al., 2009 ; Tseng & Fuligni, 2000). L'absence d'une langue commune au sein des familles peut également avoir des effets néfastes sur la cohésion familiale, la proximité émotionnelle et la communication (Portes & Hao, 1998 ; SoeLO, 2016). C'est un aspect qui devrait également concerner l'école, car le bien-être de l'élève dans sa famille peut favoriser la réussite scolaire.

Dans de nombreux pays européens, les enfants participent à des programmes communautaires d'enseignement des langues d'origine (Gogolin, 2021). Cependant, l'ELO n'est pas intégré au système scolaire national dans tous les pays. Dans les pays partenaires de notre projet, l'ELO est inclus dans le système scolaire national en Suède et en Finlande, ainsi qu'en Autriche et (en partie) en Allemagne. Dans notre projet, les Pays-Bas constituent un exemple frappant où l'enseignement de la langue d'origine se fait principalement en dehors du système éducatif formel, comme c'est le cas en France ou en Italie. Dans ces pays, l'ELO est proposé par des organisations communautaires, des institutions religieuses, des associations culturelles et des écoles du samedi, entre autres. Bien que l'ELO soit officiellement intégré dans certains systèmes scolaires européens, il n'est pas traité comme une matière scolaire normale. L'enseignement a généralement lieu l'après-midi et les programmes d'études n'existent pas dans tous les pays. En outre, les élèves bénéficient généralement d'un temps d'enseignement très limité, souvent pas plus d'une leçon par semaine.

Des études empiriques ont montré que la maîtrise et l'utilisation de la langue d'origine peuvent avoir un effet positif sur les résultats scolaires des élèves (Agirdag & Vanlaar, 2018) sans entraver leur acquisition ou leur maîtrise de la langue institutionnelle (Tsai et al., 2012). Étant donné que les familles multilingues sont les premières responsables du maintien des langues d'origine - en particulier dans les contextes sociopolitiques où la politique donne la priorité à l'acquisition et à l'utilisation des langues institutionnelles, ce qui est le cas dans la plupart des pays européens - il convient d'accorder davantage d'attention au rôle du choix de l'ELO dans le soutien de la vitalité des langues d'origine (Hollebeke et al., 2022).

L'ELO joue un rôle essentiel dans le soutien au développement linguistique, culturel et identitaire des enfants issus de l'immigration. Les langues d'origine, généralement parlées au sein des familles, ont besoin d'un soutien à la fois efficace et structurel pour être maintenues. Alors que les familles assurent l'usage quotidien (Melo-Pfeifer, 2015), les enseignants LO sont des figures centrales de la promotion de l'usage de l'ELO dans les établissements d'enseignement et, par ce biais, de l'affirmation des identités multilingues dans et au-delà de la salle de classe (De Angelis, 2011 ; Menken & García, 2010 ; Haukås, 2016 ; Hélot & Laoire, 2011).



2.3 Les défis de l'enseignement de la langue d'origine

Dans le contexte de l'éducation des enfants, l'environnement scolaire joue un rôle crucial dans l'attribution d'une valeur et d'une légitimité à des langues spécifiques (Comellas et al., 2014 ; Johnson & Johnson, 2015 ; Sáenz-Hernández et al., 2021). Cela influence considérablement la manière dont les élèves négocient et expriment leurs identités linguistiques et culturelles (Liu & Evans, 2016).

Les résultats révèlent que l'ELO continue d'occuper une position marginale au sein du système scolaire, une situation qui façonne directement les pratiques et la compréhension de soi des enseignants impliqués dans ce domaine. Cette marginalité peut être interprétée comme symptomatique de problèmes structurels plus larges. Les enseignants de l'ELO opèrent dans des cadres historiques de dévalorisation, non seulement des langues dites migrantes, mais aussi des communautés et des individus qui les parlent (Weichselbaum et al., 2024).

Au niveau fonctionnel, les enseignants de langues d'origine tendent à se positionner comme des professionnels compétents qui font face à des défis considérables dans leur contexte institutionnel. Deux dimensions majeures ressortent de la recherche comme étant particulièrement significatives pour leur positionnement institutionnel et personnel, ainsi que pour la construction de leurs identités professionnelles dans un cadre de pédagogie de la migration : la marginalisation et l'incertitude. Ces termes font intentionnellement référence aux travaux de Çinar et Davy (1998) et résonnent avec le statut précaire de l'ELO, tel que décrit précédemment dans la littérature (Flubacher & Hägi-Mead, 2024).

Malgré leur importance, les enseignants de langue d'origine (ELO) restent un groupe peu étudié (voir Ansó Ros, 2021 ; Flubacher & Hägi-Mead, 2024). Néanmoins, ils partagent une série de défis systémiques. Dans les écoles, ils sont souvent exclus des équipes d'enseignants, rarement intégrés dans la famille scolaire et souvent pas pris au sérieux en tant que pairs professionnels. Dans de nombreux cas, ils doivent activement résister à la discrimination linguistique (linguicisme) - en particulier lorsqu'ils utilisent la langue d'origine pour la communication informelle avec leurs élèves en dehors de la classe (Dirim & Pokitsch, 2025 ; Ayten & Atanasoska, 2019).

Un autre problème structurel réside dans le manque de matériel pédagogique adapté à de nombreuses

langues d'origine. En conséquence, les enseignants doivent développer leurs propres ressources, adaptées à des apprenants aux besoins divers. Les classes d'ELO sont souvent multi-niveaux et multi-générationnelles, avec des élèves dont l'âge et le niveau de compétence varient, mais aussi les capacités de lecture et d'écriture - en particulier dans les langues qui n'utilisent pas l'alphabet latin, contrairement aux langues majoritaires que sont le néerlandais, le suédois et le finnois.

Bien que les enseignants de LO soient officiellement employés dans le système scolaire formel dans certains pays (comme la Suède ou la Finlande), leurs conditions d'emploi diffèrent considérablement de celles des enseignants d'autres matières. Ils sont souvent moins bien payés, doivent enseigner dans plusieurs écoles et, dans de nombreux cas, ne peuvent pas obtenir de postes à temps plein, en fonction de la langue en question. En outre, pour de nombreuses langues, il n'existe pas de programme de formation des enseignants LO au niveau universitaire. Les enseignants LO ont généralement étudié dans des pays où la langue d'origine a un statut officiel. Néanmoins, on attend de tous les ELO qu'ils soient des locuteurs patrimoniaux compétents de la langue qu'ils enseignent. Nombre d'entre eux sont des immigrés de première génération dans les pays où ils enseignent aujourd'hui (voir Guldenschuh et al., 2024).

Une autre caractéristique qui distingue l'ELO des autres matières scolaires est sa position périphérique dans la journée scolaire. Dans la plupart des cas, les cours de langues d'origine sont programmés l'après-midi, une fois que l'enseignement normal est terminé. Si cela permet d'éviter les conflits d'horaires, cela envoie également un signal clair que l'ELO n'est pas intégrée au cœur de la vie scolaire (Bohnacker, 2025). Les élèves doivent souvent rester après les heures de cours alors que leurs camarades et les enseignants ont déjà quitté les lieux.

Seule une petite proportion d'élèves issus de l'héritage linguistique fréquente effectivement l'ELO. Par exemple, seuls 40 % des élèves d'un échantillon germano-turc et 15 % d'un échantillon germano-russe ont déclaré avoir bénéficié de l'ELO à l'école (Usanova & Schnoor, 2021). Ce nombre diminue après la scolarité obligatoire, ce qui est vrai même pour la Suède, bien que le pourcentage d'enfants scolarisés en ELO y soit plus élevé qu'en Allemagne (55 % de tous les enfants parlant une langue d'origine). La brièveté des statistiques reflète le soutien institutionnel limité dont bénéficient les langues d'origine dans



les systèmes éducatifs nationaux de toute l'Europe. Dans la plupart des pays, l'ELO est proposé dans un nombre limité de langues, qui correspondent souvent à l'histoire migratoire des États-nations respectifs. En Allemagne, par exemple, la mise en œuvre de la ELO remonte aux politiques européennes de migration de main-d'œuvre des années 1970, en particulier en ce qui concerne les travailleurs invités (Gogolin, 2021). La situation est similaire aux Pays-Bas.

La délégitimation de l'expertise professionnelle des enseignants du secondaire est devenue de plus en plus évidente dans les études récentes (Flubacher & Hägi-Mead, 2024). Des résultats similaires ont été observés dans des recherches sur les élèves multilingues (Dirim, Knappik & Thoma, 2018) et les enseignants en formation initiale (Cushing, 2023). Indépendamment de leurs qualifications formelles réelles ou de leur grande expérience de l'enseignement, les ELO sont souvent perçus comme moins compétents et moins professionnellement qualifiés, ce qui renforce leur statut marginal au sein des établissements d'enseignement.

Malgré ces problèmes, les enseignants LO en Finlande s'identifient fortement aux origines linguistiques et culturelles de leurs élèves et considèrent que l'enseignement LO est vital pour les opportunités futures. Leur rôle va au-delà de l'enseignement - ce sont des figures de la communauté qui soutiennent activement la diversité, l'identité et le multilinguisme dans les établissements d'enseignement, ce qui est également représenté dans les données de ce projet.

2.4 Les trois pays et l'enseignement de la langue d'origine

2.4.1 Suède

Auteurs : Anne Reath Warren et Elisabeth C. Schmidt

La Suède est souvent citée comme un exemple majeur de l'enseignement de la langue d'origine (ELO) en Europe, en raison de sa politique de longue date consistant à offrir un ELO financé par l'État dans le cadre du système scolaire public. Depuis la réforme de la langue parlée à domicile en 1977, les enfants dont la langue parlée à domicile n'est pas le suédois ont le droit, en vertu de la loi, de suivre l'ELO en tant que matière à option (loi sur l'éducation, 2010). Pour en bénéficier, les élèves doivent utiliser la langue quotidiennement avec au moins une personne qui s'en occupe, et il doit y avoir au moins cinq élèves qui demandent la même langue dans une municipalité, ainsi qu'un enseignant qualifié. L'objectif a historiquement été de favoriser un bilinguisme actif, les langues d'origine étant considérées comme complémentaires à l'acquisition du suédois (Reath Warren, 2017 ; Ganuza & Hedman, 2019).

L'ELO reste toutefois marginalisée dans la pratique. L'enseignement est souvent programmé en dehors des heures de cours, ne bénéficie pas d'un temps d'enseignement garanti et est régi par un programme générique non spécifique à la langue (Skolverket, 2022 ; Bohnacker, 2025). Depuis les années 1990, les municipalités déterminent le nombre d'ELO proposé qui ne représente généralement que 40 à 60 minutes par semaine, soit beaucoup moins que pour les autres matières linguistiques (Skolverket, 2008), ce qui se traduit par une mise en œuvre inégale. Bien qu'il fasse partie du système scolaire national, l'ELO est symboliquement et structurellement considéré comme périphérique (Salö et al., 2018).

En 2024/25, 29% des élèves (environ 318 514) étaient éligibles à l'ELO dans 187 langues ; 59% d'entre eux y ont effectivement participé (statistiques officielles de la Suède, 2025). La langue ELO la plus répandue est l'arabe, que 48 990 élèves ont étudié (statistiques officielles de la Suède, 2025). Bien que la législation suédoise soutienne l'apprentissage à distance pour les langues des immigrés et des minorités nationales, des problèmes de mise en œuvre persistent. Les enseignants manquent souvent de qualifications formelles et les programmes de formation des enseignants ont été limités ou supprimés (SOU, 2019:18 ; Bohnacker, 2022).



Page 18 sur 55

municipalité. Certaines municipalités ne proposent pas du tout l'enseignement de la langue maternelle des élèves, puisqu'il est facultatif. Par conséquent, la situation concernant l'accessibilité de l'enseignement des langues maternelles varie considérablement pour les différents locuteurs d'une même langue dans les municipalités/régions.

Néanmoins, l'enseignement de la LO continue d'être introduit dans de nombreuses municipalités finlandaises au sein du système scolaire en raison de ses divers résultats positifs, tels que le soutien du droit fondamental des élèves à leur langue d'origine, le renforcement de l'identité et des liens générationnels, l'aide à l'intégration et la promotion de la diversité linguistique en tant qu'atout sociétal (Mäkelä, 2007). En outre, l'enseignement de la LO développe les capacités de réflexion cognitive des élèves, leur sensibilité à la langue et améliore leur bien-être psychologique, car pour de nombreux élèves, la classe de langue maternelle est le seul endroit où ils peuvent s'exprimer et se faire entendre, et l'enseignant de langue maternelle est le seul adulte de l'école avec lequel ils partagent une langue et un contexte culturel communs. Dans ce cas, l'enseignant de LO est également un médiateur et un modèle d'adulte éduqué du même milieu culturel et linguistique pour les élèves.

Une soixantaine de langues d'origine différentes sont enseignées dans 84 municipalités de Finlande (Agence nationale finlandaise pour l'éducation, 2024). Plus de 24 000 enfants issus de milieux multilingues participent chaque année à des cours de langue à domicile. La population multilingue de la Finlande ne cesse de croître. Selon la base de données de l'Agence statistique finlandaise (StatFin Database, 2023), les groupes linguistiques minoritaires les plus importants en Finlande sont les locuteurs du russe (99 606), de l'estonien (50 202), de l'arabe (41 311), de l'anglais (33 796), du somali (25 654) et de l'ukrainien (26 519).

2.4.3 Pays-Bas

Auteurs : Karijn Helsloot et Mara Kyrou

Aux Pays-Bas, le programme national de l'enseignement secondaire reconnaît un nombre limité de langues familiales comme matières scolaires. Dans les classes de l'enseignement secondaire inférieur, une commission scolaire (*Bevoegd Gezag*) peut accorder aux élèves une dispense de l'étude

du français ou de l'allemand s'ils sont inscrits dans l'une des autres langues étrangères approuvées, à savoir l'arabe, le chinois, l'italien, le russe, l'espagnol ou le turc. La même chose peut être accordée aux élèves qui entrent dans le système néerlandais et qui ont reçu un enseignement comparable à l'étranger. Dans l'enseignement secondaire supérieur, tous les élèves sont autorisés par la loi à choisir parmi les langues susmentionnées, y compris le français et l'allemand, mais les écoles ont le dernier mot quant à la disponibilité des cours.

Historiquement, la politique éducative néerlandaise comprenait un soutien structuré à la langue d'origine par le biais de l'*Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC)*, l'éducation dans la langue et la culture d'origine. Introduit à l'origine en 1974, l'OETC a été conçu pour aider les enfants des travailleurs immigrés aux Pays-Bas. L'objectif est double : favoriser l'intégration dans la société néerlandaise tout en permettant aux élèves de conserver leurs racines culturelles et linguistiques. L'OETC propose un enseignement dans des langues d'origine telles que le turc, l'arabe et d'autres langues, qui est dispensé pendant les heures de cours normales, souvent par des enseignants originaires des pays d'origine des élèves.

Toutefois, à la fin des années 1990, l'OETC était de plus en plus considéré sous l'angle des politiques d'assimilation, et il a été progressivement supprimé en 1997. À sa place, le *Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT)* - Education en langues vivantes étrangères - a été introduit. L'OALT a été proposé aux élèves du primaire et du secondaire et mis en œuvre entre 1998 et 2004, transférant la responsabilité de l'enseignement de la langue d'origine du gouvernement national aux municipalités locales. Dans le cadre de l'OALT, les cours étaient proposés en tant que programmes extrascolaires ou complémentaires, ce qui signifie qu'ils n'avaient plus de place officielle dans le programme scolaire. En 2004, l'OALT a été officiellement supprimée, sans qu'aucune politique nationale structurelle ne soutienne depuis lors l'enseignement de la langue d'origine dans les écoles ordinaires ou dans des contextes informels. Il est important de mentionner que la loi néerlandaise sur l'éducation permet aux écoles secondaires d'ajouter librement de nouveaux programmes dans les classes inférieures. Par conséquent, les conseils scolaires peuvent consacrer une partie de leur budget à l'enseignement de la langue d'origine.



Depuis l'Année européenne des langues, en 2001, nous constatons toutefois que de plus en plus d'initiatives sont prises dans l'enseignement primaire et secondaire en ce qui concerne le multilinguisme en général aux Pays-Bas. *Studio Taalwetenschap* a développé pour l'année européenne le film interactif avec des plans de cours appelé *Taaltrotters*, remodelé plus tard dans un projet européen Lingua (2006-2008) en *SprachChecker* allemand, en *Språktrotters* suédois et en *Kielijengifinnois*. Et en (2020), *Alle Talen* (toutes les langues) a été développé en collaboration avec des experts d'une école de nouveaux arrivants à Amsterdam. Il s'agit d'un portfolio pour les élèves âgés de 12 à 16 ans et d'un manuel de l'enseignant. Tous ces programmes se caractérisent par une sensibilisation aux langues, des activités interlinguistiques, une construction de l'identité et des connaissances basée sur toutes les langues parlées à domicile et présentes dans la classe.

En outre, depuis les années 2010, de plus en plus de recherches académiques sur le multilinguisme sont menées dans diverses universités néerlandaises.

Parmi les exemples de projets, citons le projet européen MIME (Mobility and Inclusion in Multilingual Europe), mené par l'université d'Amsterdam, le projet Multilingual-STEM education, mené par l'université d'Utrecht, et le projet 3M, mené par la NLOstenden et l'université de Groningue. Les fondations *Language Friendly Schools* et *Drongo*, ainsi que le *Taalunie*, l'Institut national des langues, sont tous très impliqués dans la création et le soutien d'approches multilingues. Néanmoins, la mise en œuvre de programmes multilingues et de ELO dans les écoles reste fragmentée et incohérente. L'introduction d'une nouvelle matière scolaire appelée multilinguisme ou langues d'origine est en jeu. En 2025, le Conseil national néerlandais de l'éducation a publié un avis intitulé *Talige diversiteit benutten* (Utiliser la diversité linguistique), faisant référence aux tâches des écoles pour soutenir les enfants et les élèves multilingues, âgés de 2 à 20 ans, de toutes les manières possibles.

Le projet de l'UE *Your Language Counts!* apporte une contribution importante à cet égard. Les modèles d'inclusion linguistique par le biais de collaborations ascendantes entre les écoles, les éducateurs et les organisations communautaires ont fait l'objet de réflexions et de plates-formes générales. Les modèles d'apprentissage, y compris les modèles en ligne, informels et non formels, sont indispensables, parallèlement aux modèles traditionnels, pour que l'ELO deviennent réalité. L'illustration ci-dessous

montre le modèle que la fondation *Taal naar Keuze* utilise pour les cours de langues du secondaire supérieur dans plusieurs écoles.

Pour les écoles de nouveaux arrivants aux Pays-Bas, comme ISK Piter Jelles à Leeuwarden, LOWAN coordonne le financement et l'élaboration des programmes scolaires. Les écoles ISK se concentrent sur l'apprentissage intensif du néerlandais tout en aidant les élèves à passer progressivement à l'enseignement secondaire normal. Dans ces contextes de transition, les langues d'origine font rarement partie du programme scolaire officiel, mais des écoles comme ISK Piter Jelles s'efforcent de les intégrer par le biais de cours extrascolaires ou de modèles flexibles, comme le montre le projet *Your Language Counts!*. Ces approches reconnaissent la valeur cognitive et émotionnelle des élèves qui conservent leur langue maternelle au cours du processus d'intégration. En outre, les écoles pour nouveaux arrivants contactent de plus en plus *Taal naar Keuze* pour que les langues de leurs élèves soient reconnues comme matières d'examen, par exemple le russe ou l'arabe.



3 LE PLAN PILOTE

Auteurs : Simeon Oxley ⁴, Constanze Ackermann-Boström

Dans ce chapitre, nous présentons le *plan pilote général* (conçu par Constanze Ackermann-Boström, Anne Reath Warren et Simeon Oxley, Département de l'éducation, Université d'Uppsala) comme base du travail de collaboration avec les enseignants impliqués dans le projet. Comme décrit dans le chapitre introductif, tous les partenaires de *Your Language Counts!* se sont réunis à l'université d'Uppsala en janvier 2024 pour une première réunion des partenaires au cours de laquelle les premières idées de la conception pilote ont été présentées et discutées dans les groupes de travail (**voir chapitre 1**). Les partenaires ont également discuté des modalités de mise en œuvre du projet pilote.

3.1 Élaboration du plan pilote

Le *plan pilote* place l'enseignement des langues d'origine (ELO) dans un cadre holistique. Cela signifie que le contexte est important pour la planification, l'enseignement et l'apprentissage. Comme l'ELO diffère d'un pays à l'autre, le modèle pilote doit être adapté à chaque contexte. Le contexte comprend des facteurs nationaux (lois, politique linguistique, système scolaire), l'école (organisation de l'ELO) et les élèves (origine, langue, famille). Le *plan pilote* propose des supports de discussion et de développement, ainsi que douze activités pratiques pour l'ELO que les enseignants peuvent utiliser et adapter, en les encourageant à concevoir leurs propres activités supplémentaires.

Le *plan pilote* place la LO et l'ELO dans un contexte social plus large. Il décrit ensuite une approche théorique qui considère la langue comme une pratique sociale et qui met l'accent sur la compétence communicative en tant qu'objectif principal de l'enseignement. Au total, le *plan pilote* est divisé en quatre parties. La section 1 explique le modèle et la manière dont il peut être utilisé pour tester différentes approches et méthodes d'enseignement et d'organisation d'ELO dans des contextes variés. La section 2 définit l'ELO et la place dans un contexte international. Il examine le contexte diasporique, la

diversité linguistique des élèves et des familles, et les perspectives qui façonnent les pratiques scolaires et organisationnelles. La section 3 s'appuie sur les observations de tous les partenaires du projet *Your Language Counts!*. Chaque partenaire a fait part de son expérience dans son contexte national, notamment en ce qui concerne les contacts avec les familles, l'organisation de l'ELO, le travail des enseignants LO et la recherche de matériel pédagogique. Ces idées sont liées à des recherches pertinentes afin d'examiner les défis et les meilleures pratiques en matière d'ELO. Dans la section 4, nous présentons des activités pratiques sous quatre perspectives clés - la langue, l'identité, l'interculturalité et la connaissance - au lieu de nous concentrer sur les niveaux de langue (débutant, intermédiaire, avancé) ou les compétences (lecture, écriture, expression orale, écoute). Ces thèmes reflètent des perspectives clés pour l'ELO et la soutiennent de différentes manières qui se recoupent.

La reconnaissance des points de vue des enfants et des jeunes sur l'identité et la langue donne tout son sens à l'ELO. L'éveil d'une conscience linguistique critique par le biais de discussions sur les idéologies et les hiérarchies linguistiques aide les élèves à comprendre la langue qu'ils étudient et leur propre position dans le contexte. Le modèle pilote vise à reconnaître les diverses pratiques linguistiques des élèves, mais ne prévoit pas d'adaptations pour les besoins spécifiques. Nous encourageons les enseignants d'ELO à travailler avec des experts locaux afin de garantir une éducation et une formation tout au long de la vie inclusives et significatives pour tous les élèves.

En résumé, le *plan pilote* vise à

- créer un cadre de collaboration transnationale entre les enseignants LO travaillant dans des langues et des contextes nationaux différents, afin de leur permettre de partager leurs expériences et de développer ensemble des pratiques d'enseignement.
- offrir aux enseignants LO la possibilité de tester et d'adapter ces pratiques dans leur contexte local.
- offrent une structure flexible qui peut être adaptée à différentes langues et à différents contextes éducatifs, tant au niveau local que national.

⁴ Veuillez noter que l'auteur 1 travaille également à l'Enheten för Flerspråkighet (Unité pour le multilinguisme) de la municipalité d'Uppsala, qui était responsable de la mise en œuvre du plan pilote.



- s'appuyer sur les connaissances et l'expérience existantes des enseignants, tout en inspirant le développement de nouvelles approches d'ELO.
- présenter un modèle pour l'introduction de l'ELO aux enseignants, aux chefs d'établissement, au personnel administratif (par exemple, les directeurs, les chefs d'établissement) et aux familles.

3.2 Mise en œuvre du plan pilote

Après la création du *plan pilote*, la phase suivante du projet a débuté sous la direction de la municipalité d'Uppsala. La figure suivante montre comment le processus de mise en œuvre a été conçu dans le *plan pilote*.

La phase de mise en œuvre s'est étendue de septembre 2024 à mai 2025, période pendant laquelle Simeon Oxley a coordonné un groupe de 18 enseignants. Les enseignants recrutés travaillaient localement en Finlande, aux Pays-Bas et en Suède et représentaient six langues (arabe, persan, russe, somali, turc et ukrainien)⁵.

Simeon était chargé de structurer les réunions des enseignants et de veiller à ce que ces derniers puissent mettre en œuvre le *plan pilote*. Étant donné que les enseignants ont pu consacrer entre 10 et 12 heures par mois au projet, Simeon a choisi de les réunir pour une réunion mensuelle de 60 minutes sur Zoom et les a par ailleurs encouragés à travailler de manière indépendante et en petits groupes, selon ce qui leur semblait approprié. Les exceptions à cette routine ont été deux ateliers organisés par Simeon et des visites d'étude dans les pays et sur les lieux de travail des uns et des autres.

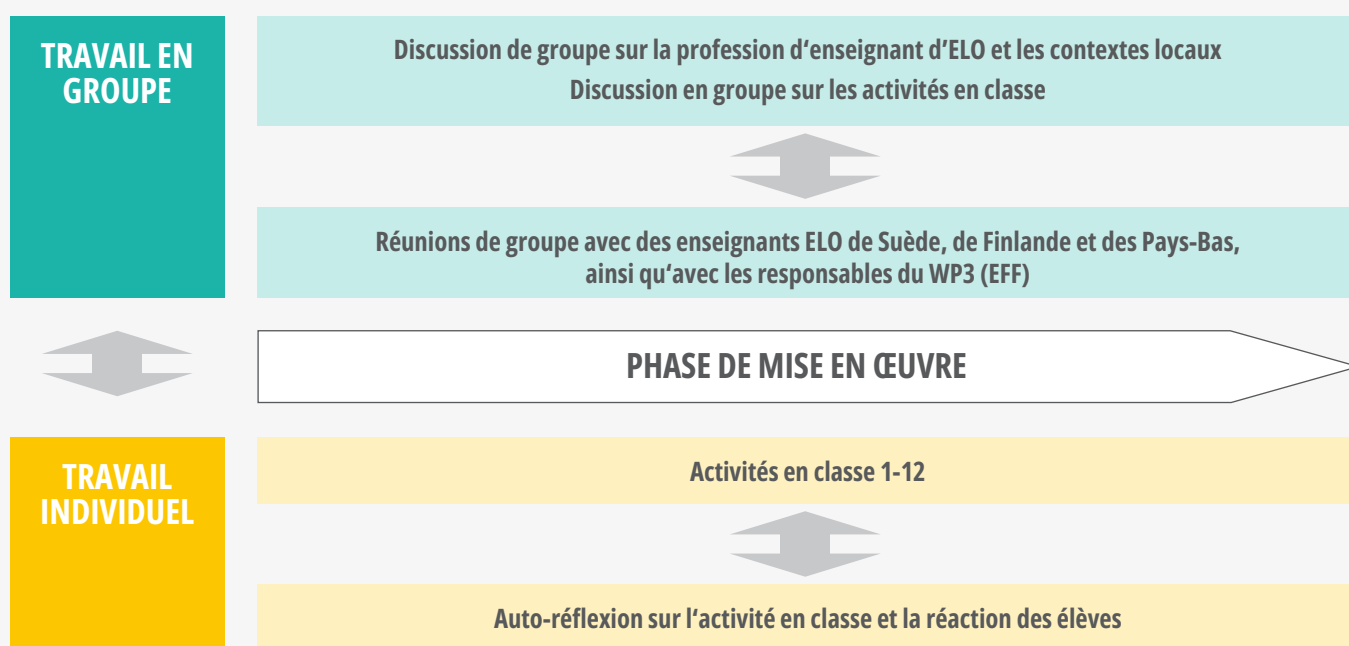
Le travail des enseignants peut être décrit en trois phases :

- Les enseignants ont exploré le cadre théorique.
- Les enseignants ont testé les activités décrites dans le *plan pilote*.
- Les enseignants ont été invités à créer de nouveaux pour que leurs collègues puissent les tester.

⁵ Vous pouvez en savoir plus sur les enseignants et leurs caractéristiques dans le **chapitre 4 « Évaluation »**.

Illustration/tableau pour 3.2

Processus de mise en œuvre



Le Goethe-Institut a créé un espace de travail sur la plateforme d'apprentissage Moodle qui pouvait être utilisé pour le travail de projet, mais les enseignants ont également mis en place des groupes de discussion informels sur WhatsApp ou d'autres plateformes.

Alors que la première partie du chapitre était une description de la conception et de la mise en œuvre du *plan pilote*, les parties suivantes se concentrent sur la réflexion concernant sa conception et son application pratique dans l'ELO.

3.3 Réflexions et recommandations du chef de file du projet pilote

(Simeon Oxley)

La demande de projet a fourni des objectifs concrets pour la mise en œuvre du *plan pilote*, mais il a été possible d'adapter la structure et les processus de la réunion au cours de la période de mise en œuvre. Les aspects suivants étaient importants pour moi (Siméon) lorsque j'ai travaillé pendant la phase de mise en œuvre :

- Je tenais à préciser que, étant donné que le *plan pilote* est conçu pour être utilisé dans différentes circonstances, il ne peut et ne doit pas être envisagé comme un manuel ou un programme d'études compte tenu de la complexité de l'ELO et de la diversité linguistique. Il peut plutôt être utilisé comme une ressource pour les enseignants dans différents contextes et à différents moments de leur carrière. Dans les contextes où il existe un programme ELO, le *manuel* et le *plan pilote* peuvent compléter les pratiques existantes et dans les contextes où il n'existe pas de programme, le *manuel* peut servir de base à l'enseignement pour commencer son travail et développer des activités sensibles aux besoins des élèves ELO.
- Je voulais ouvrir un espace pour que les enseignants de langues d'origine puissent s'engager dans une pratique réflexive. Le *plan pilote* ne tente pas d'apporter des réponses faciles et, compte tenu de la complexité des langues d'origine, il échouerait certainement à atteindre un tel objectif. Il suggère plutôt des approches permettant aux enseignants de réfléchir et

d'examiner leur propre pratique.

En tant que responsable de la mise en œuvre du *plan pilote* parmi les enseignants participants, j'étais consciente de la situation des enseignants et des possibilités et obstacles liés à la communication au sein d'un groupe transnational et multilingue. La nécessité d'utiliser l'anglais comme lingua franca lors des réunions et le fait que le *plan pilote* n'ait été présenté qu'en anglais ont nécessité une réflexion approfondie.

En septembre 2024, au début de la phase de mise en œuvre, j'étais très conscient que les 18 enseignants, dont certains débutaient dans l'enseignement et d'autres enseignaient depuis de nombreuses années, ne se connaissaient pas et n'avaient jamais participé à un tel projet. Je ne savais pas qu'il existait des routines pour impliquer et diriger un groupe transnational d'enseignants de langues d'origine. J'ai donc pris soin de réfléchir à la manière dont les informations étaient présentées et à la manière dont d'autres langues pouvaient être incluses dans le projet, et de briser toute hypothèse selon laquelle il fallait être « bon » en anglais pour pouvoir parler ou communiquer au sein du groupe. Je me suis efforcée d'expliquer les choses le plus simplement possible, à un rythme soutenu, mais sans simplifier le contenu, en envoyant des présentations PowerPoint avant nos réunions pour que les enseignants les lisent à l'avance.

Afin d'essayer de créer un contexte dans lequel les enseignants pourraient commencer à se connaître, à travailler ensemble et à choisir les langues qu'ils souhaitent utiliser, j'ai prévu un créneau dans chaque réunion mensuelle pour que les enseignants des six langues se réunissent dans des salles de réunion en ligne séparées. J'ai également insisté sur le fait que tout ce qu'ils disaient ou écrivaient en anglais ne serait pas jugé en termes de précision ou d'exactitude, qu'ils étaient libres d'utiliser la ou les langues de leur choix pour communiquer et qu'ils pouvaient me contacter ou contacter les partenaires du projet pour obtenir des éclaircissements au cours de la phase de mise en œuvre.

Si je devais modifier quoi que ce soit pendant la phase de mise en œuvre, j'aurais programmé les visites d'étude plus tôt. Il était clair qu'une fois que les enseignants s'étaient rencontrés en personne, il y avait un regain d'énergie dans leurs interactions.



3.4 Réflexions des enseignants

Cette section présente la manière dont les enseignants ont décrit leur implication dans le projet, telle qu'ils l'ont rapportée à Siméon pendant ou après les réunions mensuelles.

Les enseignants ont indiqué que le *plan pilote* a une vision claire qui combine une approche théorique avec des activités applicables dans la pratique. La structure du *plan pilote*, avec des rubriques claires, a permis aux enseignants de préparer des leçons structurées, d'approfondir leur connaissance de ELO et d'inspirer de nouvelles réflexions. L'essai et la conception de nouvelles activités ont stimulé la pratique réflexive et encouragé les enseignants à réfléchir à la manière dont les activités pourraient être accueillies par différents élèves et groupes.

La possibilité de coopérer et de rencontrer des collègues d'autres pays a été jugée très précieuse, tout comme la possibilité pour les élèves des différents pays d'échanger des lettres ou des vidéos.

Comme décrit ci-dessus, le *plan pilote* a proposé 12 activités d'enseignement pour l'ELO liées aux quatre perspectives clés (voir ci-dessus) qui pourraient être facilement adaptées et utilisées dans diverses classes de langues d'origine.

Pendant la phase de mise en œuvre, les enseignants ont pu choisir les activités qu'ils souhaitent essayer avec leurs élèves. Ils ont été invités à répondre à trois questions :

- a. Dans quelle mesure la préparation de cette activité a-t-elle été facile/difficile, a-t-elle pris du temps ?
de préparer et de mettre en œuvre cette activité ?
- b. Comment vos élèves ont-ils réagi ?
Plaisir ? Ennui ? Intérêt ? Était-ce trop facile, trop difficile ?
- c. Pourriez-vous adapter l'activité à différents niveaux ? Dans l'affirmative, que feriez-vous pour l'améliorer ou l'ajuster ?

Les remarques des enseignants sont résumées ci-dessous. La préparation de certaines activités a pris plus de temps, par exemple la sélection de bandes dessinées appropriées ou la préparation de questions pour certaines activités, mais les enseignants ont indiqué qu'ils pouvaient ensuite les utiliser pour les groupes suivants. Les élèves ont généralement semblé réagir positivement aux activités, étant donné que les enseignants étaient conscients de la nécessité de se préparer à des niveaux et des âges différents au sein d'un même groupe.

1 Langue : Les dictogloss, les cercles colorés et les bandes dessinées ont semblé plaire aux élèves et ont paru largement appropriés. Certains élèves ont trouvé l'écriture difficile, mais les enseignants ont su compenser les différences de niveau.



2 Identité : Qu'est-ce que ma langue maternelle signifie pour moi ? Certains enseignants ont utilisé des portraits de langue et des textes sur l'identité pour discuter de perspectives plus larges sur l'identité, ce qui a été jugé utile et stimulant pour les élèves.

3 Interculturalité : « La vie familiale dans le monde », « La musique dans ma vie » et « Explorer notre ville natale » sont les activités qui ont nécessité le plus d'adaptation de la part des enseignants. L'activité consistant à discuter de la vie familiale dans le monde a été reformulée en « compréhension entre les générations », ce qui l'éloigne de l'expérience vécue par les élèves en matière de divorce ou de vie dans des foyers d'accueil. Certains enseignants ont estimé qu'il était impossible de discuter de musique avec des élèves issus de foyers conservateurs qui découragent largement l'écoute de la musique, alors que d'autres enseignants ont fait état d'un niveau élevé d'engagement de la part de leurs élèves, même s'ils n'ont pas toujours désigné les chansons dans leur langue d'origine comme étant leur musique préférée. L'activité « Explorer notre ville natale » n'a pas été jugée adaptée, dans sa forme proposée, aux élèves qui vivent à la campagne ou qui ont eu une expérience récente de fuite ou de conflit dans leur pays d'origine ou qui considèrent leur séjour dans le pays actuel comme temporaire. Toutefois, en élargissant l'activité pour y inclure une comparaison entre le pays d'accueil et le pays d'origine, les élèves ont pu travailler sur le sujet et, dans certains cas, ils ont pu échanger des lettres ou des présentations vidéo entre les pays participants. Dans les cas où la situation des élèves n'était pas affectée par un conflit, il a été signalé que l'exploration de leur ville natale était un moyen approprié de développer le langage.

4 Connaissances : Dans les matières scolaires, le remue-ménages progressif et les mots croisés à trous ont été signalés comme offrant aux élèves la possibilité d'étendre leurs connaissances dans la langue d'origine et, en particulier dans le cas du remue-ménages progressif, ils ont pu travailler efficacement sur de nouveaux sujets ou thèmes.

Les conclusions de ces remarques indiquent que l'ELO est complexe et exige de l'enseignant qu'il soit réceptif et sensible à chaque élève et au groupe, et que l'adéquation d'une activité donnée dépende de l'enseignant, des élèves et de leur contexte.

3.5 Faire avancer les choses : Activités conçues par les enseignants

Les enseignants ont été encouragés à concevoir des activités basées sur les principes et les perspectives présentés dans le *plan pilote*. Les enseignants ont également été encouragés à développer leurs propres activités, dont la section suivante présente une sélection.

Explorer votre pays

(à l'origine pour le russe)

L'activité s'appuie sur les perspectives de la langue et de la connaissance et aide à développer les compétences scolaires suivantes : lecture, écriture, expression orale, écoute, recherche d'informations, planification, gestion du temps, travail de groupe et collaboration. Il encourage les élèves à passer de la langue majoritaire à leur langue maternelle dans les cas où ils manquent parfois de vocabulaire.

Activité d'échange de lettres

(à l'origine pour le turc)

L'activité fait appel aux quatre perspectives clés au cours du processus de composition et de réception de lettres de l'un à l'autre.

Les phrases polies

(à l'origine pour le turc)

L'activité s'appuie sur les perspectives de la langue, de l'identité et de l'interculturalité. Les élèves sont encouragés à comprendre comment la langue s'inscrit dans un contexte plus large.

Explorer votre ville natale : Une alternative pour les élèves qui ont récemment déménagé dans un autre pays

(à l'origine pour l'ukrainien)

Cette activité s'appuie sur les quatre perspectives, bien que l'interculturalité soit la plus importante. Les élèves ukrainiens, qui s'étaient brusquement retrouvés dans un environnement hautement interculturel qui ne leur était pas familier, ont eu l'occasion de réfléchir aux perspectives ukrainienne et néerlandaise.



Nowruz dans le monde entier : Célébration d'un festival

(à l'origine pour le persan)

L'activité s'appuie sur les perspectives de la langue et de l'interculturalité et reconnaît le patrimoine culturel. Elle a permis aux élèves d'explorer la langue persane de manière authentique.

Explorer l'identité

(à l'origine pour l'arabe)

L'activité s'appuie sur la perspective de l'identité, en donnant aux élèves l'occasion de se parler et de s'écouter.

Les lettres d'échange d'étudiants

(à l'origine pour le somali)

L'activité s'appuie sur les quatre perspectives, mais surtout sur la langue et l'interculturalité, en encourageant les élèves à réfléchir à leur propre contexte et à celui des élèves d'autres pays.

3.6 Conclusion

La phase de mise en œuvre indique que la possibilité pour les enseignants de travailler ensemble dans différents contextes nationaux en tant que groupe plus large et au sein de groupes linguistiques spécifiques leur permet d'apporter de nouvelles perspectives à leur pratique. La phase de mise en œuvre a également permis d'établir des contacts et des échanges entre les élèves des différents pays.

La formation et le développement professionnel des enseignants de ELO nécessitent une réflexion et une planification approfondies, et ce *manuel* ainsi que le *plan pilote* ne prétendent pas fournir un ensemble complet pour équiper les enseignants dans leur pratique. Ce que ces documents peuvent faire, c'est fournir aux enseignants une base commune sur laquelle les enseignants et les établissements de formation des enseignants peuvent évaluer et développer leur pratique.



4 L'ÉVALUATION : RÉSUMÉ

Auteurs : Dr. Tatjana Atanasoska, Tobias Schroedler, Clarissa Diekmann

Ce chapitre donne un aperçu de l'évaluation du projet *Your Language Counts!*. Afin d'identifier les points forts du projet et les domaines à améliorer, une équipe de recherche a analysé la satisfaction des participants ainsi que les résultats et l'impact à l'issue de l'année pilote.

L'évaluation a suivi un modèle pré-post avec une évaluation intermédiaire en milieu d'année. 18 enseignants ont participé à des entretiens semi-structurés au début de l'année scolaire en septembre 2024 (T1) et à sa fin en mai 2025 (T2), tandis que les

apprenants ont rempli des questionnaires courts et adaptés à leur âge sur la motivation et la satisfaction concernant l'enseignement des langues d'origine (ELO). Les langues d'origine (LO), qui ont été abordées dans *Your Language Counts!*, comprennent l'arabe, le farsi, le russe, le somali, le turc et l'ukrainien. Une évaluation intermédiaire réalisée en février 2025 s'est concentrée uniquement sur les commentaires des enseignants concernant l'avancement du projet et les améliorations possibles en matière de communication et d'organisation. Le tableau ci-dessous présente une vue d'ensemble de la structure d'évaluation.

Les sous-sections suivantes décrivent la méthodologie de recherche sous-jacente et les résultats des entretiens et de la collecte de données par questionnaire séparément.

Illustration/tableau pour 4

Your Language Counts! Aperçu de la structure d'évaluation

PÉRIODE DE TEMPS	ENSEIGNANTS	ÉTUDIANTS	AVANT
Démarrage du pilote septembre 2024	Un entretien par enseignant [en anglais ; en personne]	Questions simples [9 traductions]	T1 Principale évaluation
Une fois pendant l'année scolaire février 2025	Courts questionnaires en ligne		Évaluation intermédiaire
Fin du pilote mai 2025	Un entretien par enseignant [en anglais ; en personne]	Questions simples [9 traductions]	T2 Principale évaluation
T1 = Période de temps 1 T2 = Période de temps 2			APRÈS

4.1 Entretiens avec les enseignants

Conformément à l'éthique de la recherche, aux règles de protection des données et aux bonnes pratiques de recherche, tous les participants ont reçu une fiche d'information et ont donné leur consentement éclairé. Les entretiens initiaux (T1, septembre 2024) ont été réalisés sur place dans des écoles en Suède, en Finlande et aux Pays-Bas, tandis que les entretiens de suivi (T2, mai 2025) ont été réalisés en ligne via

Zoom pour des raisons de faisabilité. Les entretiens étaient semi-structurés mais suivaient un format rigide afin de permettre des comparaisons avant et après et de gérer la quantité de données, tout en permettant l'émergence de sujets supplémentaires. Au stade T1, le guide d'entretien comprenait sept thèmes et 44 questions essentiellement fermées, dont neuf questions de type Likert, par exemple : « Sur une échelle de 1 à 4, dans quelle mesure êtes-vous satisfait de la réputation de votre travail en



tant qu'enseignant d'ELO ? » Les sujets liés au projet, répartis en cinq thèmes et 14 questions, ont été abordés à T2, dont dix questions de type Likert suivies de la question stimulante « Pourquoi ? » Pour les deux guides d'entretien, veuillez consulter le *rapport d'évaluation*.

L'enquêteur était un anglophone L2 hautement qualifié, doté d'une forte sensibilité interculturelle. Aucune des personnes interrogées ne parlait l'anglais en tant que L1 et leurs compétences en anglais étaient variables. Dans certains cas, les partenaires locaux *Your Language Counts!* ont joué le rôle d'interlocuteurs et ont apporté leur aide dans la langue locale (néerlandais, finnois ou suédois) ainsi qu'en anglais. La durée des entretiens était comprise entre 27,33 et 87,05 minutes pour T1 et entre 15,52 et 47,01 minutes pour T2. Tous les entretiens ont fait l'objet d'un enregistrement audio, d'une transcription, d'une vérification de l'exactitude, d'une traduction en anglais si nécessaire et d'un pseudonymat. Le corpus complet d'entretiens comprend 173 728 mots. Les données des entretiens ont été analysées à l'aide d'une analyse qualitative du contenu (par exemple Kuckartz & Rädiker, 2022) avec une approche de codage principalement déductive basée sur les principales catégories d'évaluation :

« Entretiens de septembre » T1

- Groupes d'enseignement
- Heures de travail
- Qualification ELO
- Type d'emploi et réputation de l'emploi
- Formation continue et ateliers
- Motivation des enseignants et importance de l'emploi
- Planification des cours
- Matériel pédagogique
- La coopération
- Sensibilisation des familles
- Contentement au travail
- Défis et perspectives

« Entretiens de mai » T2

- Heures de travail
- Activités pilotes
- Coopération et visites d'étude

- Sensibilisation des familles
- Projet Contentement
- Contentement au travail
- Réputation professionnelle
- Perspectives

Au total, 1 414 segments ont été codés à l'aide du logiciel MAXQDA 24 (VERBI Software, 2025).

En ce qui concerne la satisfaction générale à l'égard du projet, certains enseignants ont indiqué qu'ils avaient d'abord été confrontés à des difficultés, telles que le manque de clarté au début du projet et le souhait d'organiser des réunions plus fréquentes. Dans l'ensemble, les enseignants se sont déclarés très satisfaits, soulignant les résultats d'apprentissage positifs, en particulier pour les enseignants en début de carrière, et le rôle du projet dans la promotion d'une communauté transnationale et d'un soutien par les pairs. Les participants ont apprécié l'échange d'idées pédagogiques, l'aperçu de ELO et l'exposition à d'autres systèmes éducatifs européens, décrivant l'expérience comme « unique » et « marquante ». Le projet a permis de mettre l'accent sur les défis de l'ELO, d'améliorer les leçons et les pratiques professionnelles, et de proposer des activités pilotes utiles. Les réunions mensuelles, les visites d'étude et l'organisation générale ont été très appréciées. Les enseignants ont déclaré se sentir inspirés, motivés et valorisés sur le plan professionnel grâce au projet *Your Language Counts!*.

En outre, les enseignants participants ont fourni des commentaires largement positifs sur les activités pilotes à la fin de l'année scolaire, soulignant leur contribution au développement professionnel. L'engagement des élèves était particulièrement élevé lorsque les activités du *plan pilote* étaient appliquées. Parmi les difficultés signalées, citons le manque de temps pour la mise en œuvre et la nécessité d'adapter certaines activités à des groupes d'élèves ou à des contextes culturels spécifiques (par exemple, la variation de la taille des groupes ou du temps passé dans un pays donné). Néanmoins, les enseignants ont apprécié la possibilité de modifier les activités, en particulier celles qui favorisent l'autonomie et la découverte de soi, et les ont trouvées efficaces. Presque tous les enseignants ont également créé et partagé de nouvelles activités, telles que des



tâches d'opinion basées sur des images et des lettres d'échange écrites à la main par les élèves, ces dernières favorisant davantage les liens interculturels entre les élèves dans le cadre du projet *Your Language Counts!*. De nombreux enseignants ont déclaré qu'ils continueraient à utiliser les activités fournies et nouvellement développées dans leur enseignement futur et qu'ils considéraient le projet pilote et ses quatre perspectives comme un point de référence utile pour leur enseignement futur.

Pour des résultats détaillés sur chaque catégorie d'évaluation spécifique, veuillez consulter le *rapport d'évaluation*.

4.2 Observations avant-après dans les données d'entretien quasi-quantitatives

D'après les réflexions des enseignants lors des entretiens, les activités pilotes *Your Language Counts!* ont généralement été perçues comme utiles. Le tableau 1 présente les scores moyens des questions quasi-quantitatives posées aux 18 enseignants participants. Il convient toutefois de noter que le calcul de statistiques descriptives à partir de 2× 18 entretiens ne répond pas aux critères de qualité de la recherche empirique quantitative. Par conséquent, les résultats ci-dessous ne doivent être compris que comme des tendances.

Tous les scores moyens des entretiens T1 et T2 ont montré une évolution positive, le travail sur les projets ayant un impact particulièrement notable sur la collaboration entre les enseignants LO. La satisfaction des enseignants à l'égard des activités pilotes, des visites d'étude et du projet dans son ensemble a été jugée très positive.

4.3 Questionnaires pour les apprenants

Le deuxième objectif clé de l'évaluation était de recueillir des données sur la motivation et la satisfaction des apprenants à l'égard des ELO. Comme tous les participants étaient mineurs, les procédures éthiques et de protection des données ont été soigneusement suivies dans chaque pays, avec des formulaires d'information et de consentement fournis (voir *rapport d'évaluation*) et traduits dans

Tableau pour 4.2

Moyennes des notes des réponses des enseignants à des questions quasi-quantitatives.

T1/T2	QUESTION (Échelle : 4 = maximum)	T1	T2
T1	Sur une échelle de 1 à 4, quelle est, selon vous, l'importance de votre travail en tant qu'enseignant d'anglais langue étrangère ?	4,00	
T1	Sur une échelle de 1 à 4, quel est votre degré de satisfaction à l'égard du matériel ELO ?	2,91	
T1 & T2	Sur une échelle de 1 à 4, dans quelle mesure êtes-vous satisfait de vos heures de cours ?	3,08	3,39
T1 & T2	Sur une échelle de 1 à 4, dans quelle mesure êtes-vous satisfait de la réputation de votre travail en tant qu'enseignant de LO ?	2,88	2,86
T1	Sur une échelle de 1 à 4, quel est votre degré de satisfaction à l'égard de la formation des enseignants de LO ?	3,44	
T1 & T2	Sur une échelle de 1 à 4, à quelle fréquence collaborez-vous avec d'autres enseignants LO qui enseignent la même langue que vous ?	2,18	3,19
T1 & T2	Sur une échelle de 1 à 4, à quelle fréquence collaborez-vous avec d'autres enseignants LO qui enseignent le même type d'enseignement que vous ?	1,94	2,58
T1 & T2	Sur une échelle de 1 à 4, quel est votre degré de satisfaction en ce qui concerne les relations avec les familles de vos élèves ?	2,93	3,39
T1 & T2	Sur une échelle de 1 à 4, dans quelle mesure êtes-vous satisfait(e) de votre travail en tant qu'enseignant(e) d'ELO ?	3,53	3,75
T2	Sur une échelle de 1 à 4, dans quelle mesure êtes-vous satisfait des activités pilotes que vous avez testées ?		3,31
T2	Sur une échelle de 1 à 4, dans quelle mesure êtes-vous satisfait des réunions mensuelles des enseignants et de la coopération au sein du projet ?		3,53
T2	Sur une échelle de 1 à 4, dans quelle mesure avez-vous été satisfait des visites de l'étude ?		3,80
T2	Sur une échelle de 1 à 4, quel est votre degré de satisfaction à l'égard du projet <i>Your Language Counts!</i> dans son ensemble ?		3,75

les six LO. Pour éviter tout préjudice potentiel, le questionnaire excluait les questions personnelles ou liées à la migration, ne recueillant que des données sociodémographiques de base : âge, sexe, niveau scolaire, LO, années d'enseignement de la langue



d'origine (ELO), et années de résidence dans le pays. La première partie du questionnaire comprenait neuf questions sur le bien-être et l'atmosphère d'apprentissage dans les classes LO. Développé à l'origine en anglais dans un langage simple, il a été traduit en finnois, néerlandais, suédois, puis en arabe, farsi, russe, somali, turc et ukrainien, ce qui a donné lieu à dix versions linguistiques. Le même questionnaire a été utilisé à T1 et T2 (voir *rapport d'évaluation*). Pendant le T1, 140 apprenants ont répondu ; à T2, 132 apprenants ont participé (128 de l'échantillon original plus quatre nouveaux participants), 96,97% formant une cohorte appariée.

4.4 Observations avant/après dans les données du questionnaire

Les données révèlent des chiffres extraordinairement positifs tant pour le bien-être des apprenants que pour leur motivation, tant à T1 qu'à T2. Les tableaux 1 et 2 présentent les données moyennes pour chaque item, les chiffres moyens globaux ainsi que les écarts types pour chaque item (pour T1 et T2). En comparant les données du questionnaire dans une logique pré-post, certains développements peuvent être observés au niveau descriptif. Avec des chiffres moyens avoisinant 3,5 sur une échelle de 4 points, les données démontrent des attitudes très positives des apprenants vis-à-vis de leur ELO.

Tableau 1 pour 4.4

Analyse descriptive du bien-être de l'apprenant avant/après.	T1			T2		
	N	Moyenne	H Écart	N	Moyenne	H Écart
J'aime les cours de langue maternelle.	137	3,66	0,53	132	3,61	0,60
Je pense que l'enseignement de la langue maternelle est important.	137	3,68	0,53	132	3,60	0,68
J'aime les tâches et les activités pendant les cours.	134	3,47	0,65	131	3,37	0,74
J'aime parler ma langue maternelle à l'école.	135	3,53	0,68	131	3,44	0,72
J'aime parler ma langue maternelle en dehors de l'école.	137	3,66	0,62	132	3,75	0,54
J'apprends beaucoup en classe.	137	3,48	0,68	127	3,35	0,81
On m'aide à apprendre ma langue maternelle.	133	3,67	0,53	128	3,62	0,62
Dans l'ensemble, je me sens à l'aise à l'école.	135	3,65	0,58	130	3,65	0,59
Je me sens à l'aise dans mes cours de langue maternelle.	140	3,72	0,50	131	3,79	0,43
Bien-être DE L'APPRENANT (moyenne)	140	3,61	0,36	132	3,58	0,41

Tableau 2 pour 4.4

Analyse descriptive de l'apprenant MOTIVATION avant/après.	T1			T2		
	N	Moyenne	H Écart	N	Moyenne	H Écart
Apprendre ma langue maternelle est important pour moi.	138	3,75	0,50	130	3,62	0,66
Ma famille veut que je participe.	139	3,68	0,60	130	3,72	0,60
Je peux rencontrer mes amis.	139	3,26	1,00	130	3,12	1,08
Je veux être capable de bien parler avec mes proches.	139	3,64	0,68	129	3,52	0,80
J'aimerais en savoir plus sur mes origines.	137	3,62	0,64	130	3,43	0,83
Motivation DE L'APPRENANT (moyenne)	139	3,59		130	3,48	



Bien que les chiffres moyens diminuent légèrement, les analyses statistiques ne révèlent pas d'effets significatifs notables (voir *rapport d'évaluation*). On ne peut que formuler des hypothèses sur les raisons de cette légère baisse (par exemple, enthousiasme en début d'année scolaire ou fatigue en fin d'année scolaire). Les données du questionnaire montrent clairement que les apprenants se sentent très à l'aise et soutenus dans leurs cours de LO. Les analyses des deux questions ouvertes du questionnaire, dans lesquelles de nombreux participants ont explicitement mentionné le plaisir des cours et leur opinion positive à l'égard de leurs enseignants, confirment cette conclusion.

4.5 Conclusion

Le projet *Your Language Counts!* a été très efficace pour encourager la collaboration et l'échange entre les enseignants de LO de différents pays. Les enseignants se sont déclarés très satisfaits des activités pilotes, qu'ils ont jugées particulièrement utiles compte tenu des difficultés persistantes d'accès à du matériel ELO approprié. Les visites d'étude ont été considérées comme particulièrement enrichissantes et motivantes. Dans l'ensemble, les enseignants ont souligné l'importance de leur travail, même s'ils ont également

relevé des difficultés liées à la reconnaissance et au statut de l'ELO dans le système éducatif au sens large. En fin de compte, les enseignants ont indiqué que le projet *Your Language Counts!* a renforcé leur motivation professionnelle, leur sentiment d'être appréciés et leur inspiration générale.

Bien qu'aucun effet direct sur les apprenants n'ait été observé, les élèves ont fait preuve d'une grande motivation, d'une grande reconnaissance envers leurs enseignants et d'un fort sentiment de bien-être dans les classes d'ELO. Cela souligne l'importance de maintenir et de développer l'offre d'ELO.

En réfléchissant au projet, plusieurs limites sont devenues évidentes. En raison des contraintes de temps et de ressources, l'évaluation n'a pu être réalisée que dans une mesure limitée. Des analyses plus nuancées, notamment celles qui intègrent le point de vue des élèves et des parents, restent nécessaires. Par exemple, il est nécessaire d'accorder plus d'attention aux jeunes apprenants, car l'échantillon actuel représente principalement des élèves âgés de 12 à 16 ans.

Dans l'ensemble, le projet *Your Language Counts!* a jeté des bases solides pour les activités, projets et recherches à venir et devrait continuer à inspirer des approches novatrices dans le domaine de l'ELO.



5 APERÇU DES TROIS PAYS PENDANT LE PROJET

5.1 Les Pays-Bas

Auteur : Karijn Helsloot et Mara Kyrrou

La mise en œuvre pilote du projet *Your Language Counts!* aux Pays-Bas a été coordonnée par Stichting Taal naar Keuze (TnK) et a impliqué deux écoles : Damstede Lyceum à Amsterdam et ISK Piter Jelles à Leeuwarden. Les établissements scolaires ont joué un rôle central dans l'expérimentation, l'adaptation et la présentation de pratiques multilingues et d'enseignement des langues d'origine dans l'enseignement secondaire, en particulier dans le contexte néerlandais où l'enseignement des langues d'origine ne bénéficie pas d'un soutien financier structuré.

Mise en œuvre et impact du projet pilote

Tout au long du projet pilote, des cours de langues d'origine en arabe, persan, somali, turc et ukrainien ont été organisés dans les deux écoles participantes. L'arabe est enseigné dans les deux écoles, le persan, le somali et l'ukrainien sont proposés à l'ISK Piter Jelles, et le turc est enseigné à Damstede. Le russe n'a pas été inclus dans le contexte néerlandais en raison du manque d'intérêt des élèves russophones.

Les leçons se sont concentrées non seulement sur le développement de la lecture, de l'écriture et du vocabulaire dans les langues familiales des élèves, mais ont également encouragé la réflexion linguistique et culturelle par le biais des activités du modèle pilote.

À l'ISK Piter Jelles, les élèves sont de nouveaux arrivants et l'accent est mis sur le renforcement de la langue néerlandaise ainsi que sur des matières telles que l'anglais, les mathématiques, la biologie, l'histoire et la citoyenneté. Les cours de langues d'origine ont favorisé l'apprentissage en établissant des passerelles entre les langues et en discutant d'autres sujets. Par exemple :

- Les élèves arabophones se sont exercés à la traduction entre l'arabe et le néerlandais, élargissant ainsi leur vocabulaire et améliorant leur compréhension interculturelle.

- Les élèves ukrainiens ont fait des présentations attrayantes sur l'histoire de leur pays, développant ainsi leur capacité à s'exprimer en public, leur connaissance du sujet et un fort sentiment d'identité.
- Dans la classe de somali, les élèves ont préparé des questions d'entretien pour leurs camarades somaliens en Suède dans le cadre d'un échange transfrontalier, encourageant ainsi la créativité et la curiosité interculturelle.
- Les élèves persanophones ont fait preuve d'une grande motivation et de solides compétences linguistiques, s'engageant dans des exercices de grammaire approfondis.

Au lycée Damstede, où les élèves sont généralement de la deuxième ou de la troisième génération et maîtrisent parfaitement le néerlandais, l'accent a davantage été mis sur l'exploration et l'identité interculturelles.

- Les élèves turcophones et arabophones ont créé des présentations sur leur patrimoine, mettant en avant les aspects préférés de leur identité culturelle.
- Pratique de la langue axée en particulier sur l'amélioration des compétences en matière d'écriture

Ces approches variées reflètent la flexibilité du modèle pilote *Your Language Counts!* qui s'adapte à la fois aux nouveaux arrivants et aux apprenants multilingues de la deuxième génération, en soutenant à la fois le développement linguistique et l'épanouissement personnel.

Le projet pilote néerlandais a bénéficié du soutien d'une équipe d'éducateurs diversifiée et dévouée. Au lycée de Damstede, les enseignants d'arabe et de turc étaient des professionnels expérimentés déjà actifs dans les programmes linguistiques de *Taal naar Keuze* pour l'enseignement secondaire supérieur normal. À l'ISK Piter Jelles, les professeurs de persan et d'arabe étaient des professeurs d'anglais formés qui ont élargi leurs compétences pour donner des cours de langues d'origine dans le cadre du projet pilote. L'enseignante ukrainienne, qualifiée pour enseigner l'anglais et l'allemand, a également acquis de nouvelles compétences grâce au projet d'enseignement de l'ukrainien en tant que langue d'origine.

L'implication de l'enseignant somalien, qui n'avait aucune expérience préalable de l'enseignement,



est particulièrement remarquable. Grâce à la formation dispensée dans le cadre du projet et à la participation active à la collaboration et aux échanges internationaux, il a développé ses compétences pédagogiques et joué un rôle clé dans l'enseignement de la langue somali. Son parcours reflète le potentiel du projet pour le développement professionnel des enseignants et le renforcement des capacités en matière d'enseignement collaboratif des langues.

Visite d'étude

En mars 2025, la fondation *Taal naar Keuze* a accueilli une *Your Language Counts!* visite d'étude pour des éducateurs de Suède et de Finlande. Le groupe a visité le campus de l'ISK Piter Jelles et la ville de Leeuwarden et a participé à une foire scolaire à l'ISK Piter Jelles. Le groupe s'est ensuite rendu à Amsterdam pour participer activement au séminaire sur le multilinguisme organisé à l'université d'Amsterdam par *Taal naar Keuze*, réunissant des éducateurs, des linguistes, des décideurs et des politiciens locaux. La visite comprenait :

- Observation en direct dans les salles de classe de langues d'origine leçons d'arabe, de somali, d'ukrainien et de persan
- Discussions interculturelles et nationales entre les formateurs en langues et les chefs d'établissement sur la mise en œuvre de l'enseignement des langues d'origine.
- Le salon de l'école a donné de la visibilité et de la légitimité aux langues parlées dans la communauté scolaire internationale, ainsi qu'à la fondation *Taal naar Keuze* qui propose des cours de langues aux écoles secondaires. Il s'agit de :
 - Bingo linguistique et quiz interactifs, réunissant les élèves, les familles et les enseignants pour célébrer la diversité linguistique.
 - Un collage linguistique collaboratif avec des vœux rédigés par les élèves dans leur langue maternelle
 - Des tables de langues pour l'arabe, le somali, le turc, l'ukrainien et le persan, où les élèves et les enseignants ont partagé du matériel culturel, des histoires et des outils d'apprentissage.
 - Une session interactive de Mentimeter qui a permis de saisir la diversité linguistique de l'école en temps réel.

- Un séminaire à Amsterdam comprenant des présentations et des discussions avec des décideurs politiques locaux sur l'importance et l'impact de l'éducation inclusive et multilingue.

Le livret du séminaire, qui contient le programme et les résumés des présentations, est disponible sur le **Goethe-Institut-YLC website** et sur **platform.taalnaarkeuze.nl**. Un résumé est donné ici :

Pourquoi et comment donner aux langues maternelles - qui désignent ici les langues autres que la langue nationale et/ou la langue de l'école - une place de choix dans l'éducation ? C'est l'objet de ce séminaire. Des enseignants de Finlande et de Suède, de Leeuwarden et d'Amsterdam, ainsi que des scientifiques, des décideurs et des gestionnaires des Pays-Bas ont discuté des possibilités et des effets. Les conclusions sont les suivantes :

1. La société dans laquelle nous vivons est composée de personnes aux identités différentes et flexibles. La variation linguistique qui en découle est rarement reconnue comme un avantage dans le domaine de l'éducation. L'intégration des langues parlées à domicile dans l'enseignement présente des avantages cognitifs et socio-émotionnels tant pour les élèves que pour la société.
2. L'intégration des langues familiales dans l'enseignement est conforme aux droits universels de l'enfant, aux politiques linguistiques européennes et à certaines législations nationales européennes. En Finlande et en Suède, comme dans les écoles européennes et internationales aux Pays-Bas, les langues parlées à domicile sont une matière scolaire légalement établie dans le cadre de l'enseignement normal. La loi néerlandaise sur l'enseignement secondaire (WVO) prévoit des possibilités à cet égard, mais n'oblige pas les prestataires de services éducatifs (écoles et conseils) à les mettre en œuvre. L'enseignement secondaire néerlandais est principalement axé sur le néerlandais, l'anglais, l'allemand et le français, et permet rarement aux élèves de choisir l'arabe, le chinois, l'italien, l'espagnol ou le turc. Pour toutes les autres langues familiales présentes dans la société, en particulier les langues liées aux anciens territoires colonisés, il n'y a pas d'heures explicitement mentionnées dans le programme d'études.
3. L'emploi flexible d'enseignants et d'autres experts en langues au sein et au-dessus des écoles, l'introduction de l'enseignement en ligne, la réglementation du financement au niveau municipal, régional et/ou national et la mise en place d'une structure organisationnelle appropriée sont des conditions préalables pour atteindre l'objectif : donner à la langue d'origine une place appropriée dans l'éducation.



Quelques observations des participants :

Un enseignant finlandais participant au projet a déclaré

« Une partie importante de l'enseignement de la langue d'origine consiste à s'assurer que les élèves se sentent vus, entendus et compris. »

Un enseignant néerlandais s'est exprimé à ce sujet :

« La collaboration avec des collègues expérimentés de différents pays m'a ouvert de nouvelles perspectives et m'a permis d'enseigner de manière plus créative. Nous restons également en contact après le projet. »

Le directeur de *Taal naar Keuze*, Dr. Karijn Helsloot :

« Il ne faut jamais supprimer la langue maternelle d'un élève, surtout dans le cadre de l'éducation. En tant qu'adultes, nous nous appuyons sur nos langues maternelles pour apprendre de nouvelles langues et de nouveaux concepts. Nous ne devrions pas refuser ce même avantage cognitif aux élèves multilingues. Il est temps de dépasser la rhétorique et de commencer à soutenir la mise en œuvre de la politique linguistique européenne 2+1 : la langue nationale, une lingua franca et une langue de choix, par exemple la langue maternelle. »

Autres activités et réalisations aux Pays-Bas

Stichting *Taal naar Keuze* a mené une analyse de recherche sur les cadres juridiques et les applications réelles des politiques en matière de langues vivantes dans l'enseignement secondaire dans 21 pays européens afin de renforcer la stratégie de diffusion. Elle a été exécutée par Matteo Mueller-Thies et Mara Kyrou. En outre, une matrice des parties prenantes a été créée pour gérer les activités de diffusion, rassemblant près de 500 contacts d'experts linguistiques et de décideurs politiques.

Au cours des deux dernières années, le directeur Karijn Helsloot et Mara Kyrou de la fondation *Taal naar Keuze* ont présenté le projet lors de plusieurs conférences, réunions de réseaux et visites d'écoles aux Pays-Bas et en Belgique, notamment :

- *Linguistique appliquée au-delà des frontières* par Anéla- Association de linguistique appliquée, 2024 à Gand ; *Conférence internationale sur le multilinguisme et l'apprentissage des langues* par le Centre de recherche européen Mercator, 2024 à Leeuwarden ; *Language Awareness in*

the language classroom par le Centre de recherche sur l'apprentissage des langues de l'Université de Leyde, 2025 à Leyde ; *Anéla VIOT Juniorendag*, 2025 à Utrecht ; les 750 ans d'Amsterdam *Manifestation linguistique*, le 27 octobre 2025, à l'université d'Amsterdam, organisée par *Taal naar Keuze*; la conférence d'étude nationale de deux jours organisée par le *Samenwerkingsverband* (partenariats de collaboration éducative) et le VO-raad (conseil national de l'enseignement secondaire), novembre 2025, à Elspeet ; la conférence LOWAN, novembre 2025 à Ede, et d'autres encore.

- À partir de septembre 2025, le dépliant YLC!- créé par *Taal naar Keuze* (voir **Annexe**) a été envoyé par courrier à plus de 250 parties prenantes en Europe et a atteint physiquement les parties prenantes aux Pays-Bas.

Une réalisation importante du projet *Your Language Counts!* aux Pays-Bas est que l'ISK Piter Jelles à Leeuwarden, suite à l'engagement élevé des élèves et aux réactions positives des éducateurs et des apprenants, a décidé de continuer à offrir des cours de langue à domicile au-delà du projet pilote. La direction de l'école considère l'enseignement de la langue d'origine comme un moyen précieux d'améliorer le bien-être des élèves et de soutenir et motiver leur développement linguistique, en particulier dans le contexte multilingue unique de la Frise. Il est clair que l'école a trouvé un moyen de couvrir les coûts liés à cette expansion du programme d'études.

Enfin, afin de permettre à tous les enseignants des Pays-Bas de trouver et de partager leur propre matériel ainsi que le matériel précédemment développé par le Studio *Taalwetenschap* et *Taal naar Keuze*, une *plateforme* ouverte a été créée.



5.2 Finlande

Auteur : Larissa Aksinovits

L'expérimentation de l'enseignement des langues à domicile a eu lieu au cours de l'année académique 2024-25 dans plusieurs écoles en Finlande dans le cadre du projet Erasmus+ *Your Language Counts!*. Six langues différentes ont été introduites dans le projet pilote : L'arabe, le somali, le russe, le persan, le turc et l'ukrainien. Six enseignants de trois municipalités différentes de la capitale (Helsinki, Espoo, Tuusula) ont participé au projet. Certains groupes n'étaient composés que de collégiens, tandis que d'autres comprenaient à la fois des élèves de l'école primaire et de l'école secondaire. Les groupes ont été formés par les municipalités elles-mêmes ; dans le cas d'un nombre réduit d'élèves disponibles pour l'apprentissage d'une LO, les groupes ont été constitués à partir d'élèves d'âges et de niveaux différents. La plupart des cours se sont déroulés en classe sous forme d'enseignement par contact ; un groupe (turc) a suivi un enseignement entièrement en ligne. Toutefois, dans le groupe turc, certains événements de contact ont également été organisés afin d'améliorer la compréhension mutuelle et le contact avec les élèves.

Le modèle pilote comprenant diverses activités visant à améliorer la conscience de soi et la motivation culturelle et linguistique des élèves a été mis en œuvre en Finlande. Il convient de mentionner que le modèle pilote correspondait parfaitement au programme national de base pour l'éducation de base (2014). Ainsi, les enseignants ont pu intégrer naturellement le modèle pilote dans leur enseignement. En Finlande, la LO est enseignée pendant deux heures en tant que leçon double, ce qui signifie que la situation du pilotage était probablement l'une des meilleures par rapport à la situation de l'enseignement en Suède et aux Pays-Bas. Il y avait plus de temps pour la mise en œuvre de diverses activités et leur interconnexion avec les activités d'enseignement habituelles et le style d'enseignement des enseignants participant au projet.

Trois enseignants finlandais ont participé à un programme de mobilité dans le cadre d'une visite d'étude aux Pays-Bas en mars 2025. Ils ont eu l'occasion de s'informer sur le programme d'éducation plurilingue aux Pays-Bas et de rencontrer leurs collègues enseignant l'ukrainien, le persan et le turc. Ils ont apprécié les nouveaux défis et l'opportunité de développement professionnel, de communication

internationale et de soutien par les pairs de la part de l'équipe de l'université d'Uppsala et de l'équipe finlandaise. Le maintien de la communication avec les enseignants a pu constituer un défi, car tous les enseignants ont enseigné dans des écoles différentes et même dans des municipalités différentes et aucune communication en direct n'a eu lieu au cours de la phase pilote. Il était donc important de renforcer la communication par d'autres moyens, par exemple en créant un groupe WhatsApp distinct et en restant en contact régulièrement.

5.3 Suède

Auteur : Elisabeth C. Schmidt and Simeon Oxley

Afin de renforcer et d'intensifier le travail en réseau et les échanges professionnels, des visites d'étude ont eu lieu en mars 2025, ce qui a permis à certains enseignants de rendre visite à leurs collègues d'Uppsala (Suède) et de Leeuwarden (Pays-Bas). Les groupes ont passé deux à trois jours ensemble, échangeant des informations sur l'organisation de l'enseignement des langues d'origine en Suède, en Finlande et aux Pays-Bas, observant les cours de leurs collègues et organisant également une rencontre transnationale entre leurs élèves.

Des enseignants de somali, d'ukrainien et de persan de Suède et des Pays-Bas se sont rencontrés lors de la visite d'étude à Uppsala. Ils se sont accompagnés mutuellement pendant les cours de langue du patrimoine dans les écoles et ont échangé des informations sur le matériel, les méthodes et le système suédois d'enseignement des langues d'origine. Les invités néerlandais se sont montrés particulièrement intéressés par le programme d'orientation scolaire, dans le cadre duquel les élèves nouvellement immigrés sont accompagnés par un professeur de langue d'origine pendant une période prolongée au cours de leur journée scolaire normale. Le « fika » suédois commun faisait également partie intégrante du programme. (« Fika » décrit le concept consistant à faire une pause intentionnelle dans la vie quotidienne (professionnelle) et, par exemple, à prendre un café et une pâtisserie tout en discutant avec des collègues).

L'EFF a activement mobilisé les parties prenantes à travers une série d'initiatives mettant en avant le multilinguisme et le projet *Your Language Counts!*. Au cours de la seconde moitié de l'été et de l'automne



2025, le podcast « Flerspråkighet i fokus ! » a présenté quatre épisodes en suédois ou en anglais, consacrés au projet *Your Language Counts!*, atteignant ainsi un large public.

Au sein du réseau NÄMO, qui rassemble des représentants d'unités municipales de langue maternelle à Uppsala, Västerås, Linköping, Norrköping, Nyköping, Eskilstuna et au-delà, l'EFF a partagé des informations sur le projet lors de réunions semestrielles qui favorisent le dialogue sur tous les aspects de l'enseignement de la langue maternelle.

En avril 2024, la municipalité d'Uppsala, les dirigeants de l'EFF et Simeon Oxley ont également contribué au SETT-mässan, le salon nordique de l'apprentissage innovant et tout au long de la vie, avec des présentations sur l'orientation des études, l'éducation dans la langue maternelle et le projet *Your Language Counts!*.

En octobre 2024, l'UKUS (Uppsala kopplar upp sig), Simeon Oxley a fait une présentation sur l'orientation des études, la langue maternelle et le projet *Your Language Counts!*. Toujours en octobre 2024, l'EFF a accueilli une délégation du département japonais des ressources humaines globales du Conseil métropolitain de l'éducation de Tokyo. La visite avait pour but de mieux comprendre le système éducatif suédois et les initiatives pionnières en faveur des immigrants et des réfugiés, au cours de laquelle l'EFF a partagé des informations sur le projet *Your Language Counts!*. Simeon Oxley a également présenté le projet lors de la conférence ECER à Belgrade, en mettant l'accent sur l'encouragement et l'habilitation des enseignants à travailler au niveau transnational.



6 RECOMMANDATIONS POUR UN MODÈLE EUROPÉEN DE LANGUE D'ORIGINE

6.1 Favoriser le développement professionnel des enseignants de langues d'origine grâce à la coopération transnationale

Auteur : Dr. Tatjana Atanasoska

Lors des réunions d'enseignants et des échanges entre les différents enseignants et les différentes langues, il était important d'être conscient des circonstances et des différentes possibilités de communication au sein d'un groupe transnational et multilingue. Comme mentionné dans le **chapitre 3**, la nécessité d'utiliser l'anglais comme lingua franca lors des rencontres et le fait que le *plan pilote* n'ait été présenté qu'en anglais ont exigé une réflexion approfondie. La phase de mise en œuvre montre que la collaboration transnationale entre les enseignants offre de nouvelles perspectives précieuses pour leur pratique pédagogique. Il a également permis d'approfondir les contacts et les échanges entre les 18 enseignants, à l'intérieur et au-delà des six langues différentes.

F. U. : « Les principaux collègues avec lesquels je parle sont d'autres professeurs d'ukrainien de Suède et des Pays-Bas. Ce fut une bonne expérience, car la ELOest différente en Suède et aux Pays-Bas. Leur façon d'enseigner l'ukrainien est vraiment différente de celle de la Finlande. Il était intéressant de partager les expériences de chaque pays. »

Les enseignants ont apprécié l'échange d'idées pédagogiques, de points de vue sur l'ELO dans différents contextes nationaux, décrivant l'expérience comme « unique » et « marquante ». Le projet a permis de mettre l'accent sur l'aspect positif au milieu des défis perçus (par exemple, les réductions budgétaires, etc.). Il a permis d'améliorer la pratique professionnelle des enseignants et de proposer des activités pilotes utiles. Les enseignants ont indiqué dans l'évaluation qu'ils se sentaient inspirés, motivés et valorisés professionnellement par le projet *Your Language Counts!*.

F. R. : « Je pense que la situation de l'enseignement de la langue d'origine est assez mauvaise pour l'instant. l'enseignement de la langue d'origine est assez mauvaise pour l'instant, principalement à cause de ce populisme de droite et des gouvernements de droite. Mais le projet a en quelque sorte détourné l'attention de ces idées et pensées négatives. Oui, c'était vraiment motivant de participer au projet ! »

La phase de mise en œuvre indique que la possibilité pour les enseignants de travailler ensemble dans différents contextes nationaux en tant que groupe plus large et au sein de groupes linguistiques spécifiques leur permet d'apporter de nouvelles perspectives à leur pratique. Les lettres d'échange d'étudiants ont surtout ouvert des possibilités de contact et d'échange entre les élèves d'une même LO dans les différents pays.

S. S. : « Activités. Ces activités sont nouvelles pour nous. Mais celle que je préfère est l'activité d'échange de lettres entre étudiants, que nous avons créée nous-mêmes et qui nous a pris beaucoup de temps. Je dis beaucoup de temps, beaucoup de temps. Il y a eu plus de 10 leçons. C'est ce que nous avons fait de mieux tout au long du projet. La meilleure de tous. C'est ce que je pense. Vous savez, nous parlons beaucoup. Les trois enseignants [somaliens], avec les élèves, ont participé à ce projet [d'écriture de lettres]. Les parents étaient également de la partie. C'était un grand projet pour le Somali [ELO] ».

Le *plan pilote* qui a été développé n'est pas destiné à servir de manuel ou de programme d'études fixe en raison de la complexité de l'ELO - il existe une grande diversité linguistique et les conditions nationales et institutionnelles varient. Il peut fonctionner comme une ressource flexible qui peut soutenir les enseignants de LO à différents stades de leur carrière, en complétant les programmes existants ou en fournissant une base là où il n'y en a pas. Les enseignants participants ont donné un retour d'information positif sur les activités et ont souligné qu'elles avaient contribué à leur développement professionnel.



S.P. : **« J'ai beaucoup appris. J'ai une idée des activités, des visites [dans les autres pays] et des autres enseignants dans un autre pays. Je suis très, très heureux d'avoir pu participer à ce projet et de la manière dont il a été réalisé. Très, très heureux. »**

Le *plan pilote* vise à créer un espace pour que les enseignants de l'enseignement secondaire s'engagent dans une pratique réflexive, en proposant des approches plutôt que des réponses simples en raison de la complexité de l'enseignement secondaire. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un outil de formation complet, le *plan pilote* peut fournir une base commune aux enseignants pour évaluer et développer leur enseignement. Ce *manuel* et le *plan pilote* pourraient potentiellement être utilisés par les institutions de formation, ainsi qu'en interne par les écoles ou les enseignants individuels pour développer leur pratique. Les questions de réflexion incluses dans le *plan pilote* à la fin de chaque section et les questions utilisées pour évaluer les activités peuvent servir de base au développement de la pratique. Les enseignants ont déclaré qu'ils continueraient à utiliser les activités fournies et les activités nouvellement développées dans leur enseignement futur et qu'ils considéraient le projet pilote et ses quatre perspectives comme un point de référence utile pour l'enseignement (futur).

S. T. : **« Selon moi, les activités du projet étaient très importantes. Elles sont devenues des matériaux précieux. Elles peuvent être utilisées dans les cours. C'était également une source d'inspiration. Les connaissances théoriques étaient les mêmes, mais elles m'ont incité à créer de nouvelles activités. »**

Le projet *Your Language Counts!* a été très efficace pour encourager la collaboration et l'échange entre les enseignants LO de différents pays. Les enseignants se sont déclarés très satisfaits des activités pilotes et des visites d'étude. Dans l'ensemble, les enseignants ont indiqué que le projet *Your Language Counts!* a renforcé leur motivation professionnelle, leur sentiment d'être appréciés et leur inspiration générale.

6.2 La feuille de route

Auteurs : Karijn Helsloot et Mara Kyrrou

La *feuille de route* pour l'enseignement de la langue à domicile (ELD) vise à fournir aux parties prenantes, telles que les décideurs politiques et les partenaires éducatifs, les éléments essentiels pour introduire l'ELD dans les États membres de l'Union européenne. Elle a été développée dans le cadre du résultat 4 du projet. Son principal objectif est d'accroître la sensibilisation, tant au niveau local que politique, à l'importance et aux avantages de l'ELD, tout en recueillant un soutien en faveur d'une offre durable. La *feuille de route* est l'aboutissement d'efforts de collaboration, élaborés conjointement avec les parties prenantes pendant toute la durée du projet. Il a été officiellement présenté aux décideurs politiques lors de la *conférence YLC*, offrant des perspectives et des recommandations issues de la recherche et de l'engagement des parties prenantes. En décrivant des stratégies clés et en mettant en évidence les meilleures pratiques, la *feuille de route* vise à faciliter la prise de décision éclairée et à conduire des initiatives politiques pour faire progresser l'offre d'éducation et de formation de base des adultes dans l'ensemble de l'UE.

La *feuille de route* part du principe que tous les citoyens européens devraient pouvoir communiquer dans au moins trois langues, dont leur langue maternelle et deux autres langues. La politique soutient la diversité linguistique à travers l'Europe afin d'intensifier la compréhension mutuelle et de célébrer sa richesse culturelle.

Les systèmes scolaires nationaux sont responsables de l'apprentissage des langues, en se référant à la langue maternelle considérée comme la langue dominante, et aux langues nationales européennes principalement. Toutefois, la « langue maternelle » englobe également les langues non dominantes. Par conséquent, les écoles devraient adopter les langues maternelles de tous leurs élèves, et pas seulement de ceux qui grandissent dans la langue de la majorité. Les avantages du multilinguisme devraient profiter à chaque citoyen de manière égale. La *feuille de route* aide à traduire cet objectif dans la pratique. Elle présente des modèles de collaboration entre enseignants et d'organisation des écoles, des procédures juridiques et financières, ainsi que les ressources et les résultats :



- Cadre juridique et politique
- Organisation et intégration scolaires
- Budget et finances
- Sensibilisation des familles et des communautés
- Langues d'origine à l'école
- Collaboration et formation des enseignants
- Ressources pédagogiques

La structure de la *feuille de route* est présentée sous la forme d'une série de rubriques cliquables sur le site web du projet, ce qui permet aux utilisateurs d'explorer chaque domaine en profondeur. Les sous-sections et les liens renvoient à des ressources connexes telles que le *manuel*, le *projet d'évaluation* et les *plateformes* démontrant des mises en œuvre pratiques.

La Fondation *Taal naar Keuze* a élaboré la *feuille de route* en tant qu'outil de navigation complet et fondé sur la politique pour les éducateurs, les décideurs et les communautés visant à intégrer l'enseignement de la langue parlée à domicile dans l'enseignement ordinaire, dans le contexte de la politique européenne du multilinguisme.

6.3 L'impact du projet et d'autres perspectives sur l'enseignement de la langue d'origine

Auteur : Sabine Brachmann-Bosse

Le projet *Your Language Counts!* a démontré le rôle significatif que l'enseignement de la langue d'origine (ELO) joue dans la réussite scolaire, le développement de l'identité et le bien-être général des élèves multilingues. En encourageant la collaboration entre les enseignants de Suède, de Finlande et des Pays-Bas, le projet a créé un **réseau d'enseignants YLC** unique pour l'échange professionnel et l'innovation. Les enseignants ont déclaré se sentir inspirés, motivés et valorisés sur le plan professionnel, ce qui souligne l'importance de la coopération transnationale et du partage des ressources pédagogiques.

La mise en œuvre du *plan pilote* et les réunions d'enseignants qui l'ont accompagnée se sont révélées être une étape importante pour la pratique d'ELO. Ces activités ont encouragé des approches pédagogiques réfléchies et ont fourni des ressources adaptables à divers contextes éducatifs. Les résultats de l'évaluation soulignent que les enseignants ont non seulement bénéficié de nouvelles idées didactiques, mais qu'ils ont également développé un sens plus aigu de la communauté et une plus grande confiance professionnelle. En outre, le projet a contribué à la sensibilisation à la diversité linguistique par le biais d'activités de diffusion et d'engagement communautaire dans les trois pays.

Malgré ces réalisations, les défis actuels en matière d'ELO en Europe restent importants. Dans de nombreux pays, l'enseignement des langues d'origine n'est pas intégré dans les systèmes éducatifs formels, ce qui le rend dépendant d'initiatives volontaires ou d'efforts communautaires. Les coupes budgétaires et les changements politiques, tels que la montée des mouvements populistes, entraînent souvent une réduction du soutien à l'éducation multilingue. Il y a également un manque de formation et de ressources normalisées pour les enseignants, ce qui limite la qualité et la cohérence de l'enseignement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. En outre, la discrimination linguistique et les idées fausses sur le multilinguisme continuent de menacer le maintien des langues d'origine, ce qui a un impact sur l'identité des élèves et sur les possibilités d'éducation.



Néanmoins, le projet a montré que des évolutions positives sont possibles : des réseaux croissants d'enseignants engagés, des ressources pédagogiques innovantes et une sensibilisation accrue du public constituent une base solide pour les progrès futurs.

En ce qui concerne l'avenir, les résultats de ce projet indiquent plusieurs perspectives clés pour l'avenir de l'éducation et de la formation aux droits de l'homme en Europe. Premièrement, il est nécessaire d'intégrer l'ELO de manière plus systématique dans les politiques éducatives nationales afin de garantir l'égalité des chances pour les apprenants multilingues. Deuxièmement, les établissements de formation des enseignants devraient intégrer dans leurs programmes des méthodologies et des ressources d'ELO, telles que le *plan pilote*. Troisièmement, la poursuite de la collaboration transfrontalière et de la mise en réseau des éducateurs peut renforcer l'échange de bonnes pratiques et favoriser l'innovation dans l'éducation multilingue.

En fin de compte, l'enseignement de la langue d'origine n'est pas seulement une question d'éducation, mais aussi une question d'équité et d'inclusion. Le maintien et l'expansion de l'ELO dans toute l'Europe nécessiteront des efforts conjoints de la part des décideurs politiques, des écoles et des communautés. Les expériences et les recommandations présentées dans ce *manuel* visent à servir de base à ces développements futurs.



BIBLIOGRAPHIE

- Atanasoska, T. (Ed.), Brachmann-Bosse, S. (Ed.), E. C. Schmidt (Ed.)** (2026). *Your language counts! Handbook for teachers, school principals and educators in a multilingual world.* <https://www.goethe.de/prj/ylc/en/mtl.html>
- Agirdag, O. & Vanlaar, G.** (2018). Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. *International Journal of Bilingualism*, 22(1), 123–137.
- Ayten, A. & Atanasoska, T.** (2020). "Turkish is a Stepchild". A Case Study of Language Policies in North Rhine Westphalia, Germany. *Heritage Language Journal*, 17(2), 156–178. <https://doi.org/10.46538/hlj.17.2.3>
- Benmamoun, E., Montrul, S., and Polinsky, M.** (2013). Heritage languages and their speakers: opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguist.* 39, 129–181. <https://doi.org/10.1515/tl-2013-0009>
- Berry, J. W. & Sabatier, C.** (2010). Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(3), 191–207. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.11.007>
- Bezioglu-Göktolga, I. & Yagmur, K.** (2018). Home language policy of second-generation Turkish families in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(1), 44–59.
- Bohnacker, U.** (2023). Sweden's multilingual language policy through the lens of Turkish-heritage family language practices and beliefs. *International Journal of the Sociology of Language*, 283, 77–111. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2022-0059>
- Bohnacker, U., Wehbe, P., Daravigka, K. & Haddad, R.** (2025). Arabic heritage language education in Sweden: Opportunities and challenges. *European Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1177/14749041251318150>
- Bonk, K., Dağ, G. E., Knappik, M. & Sánchez Linz, V.** (2025). „Also ich weiß nicht, ob das jetzt nur bei mir so ist.“ Die (Nicht-)Besprechbarkeit von Linguizismuserfahrungen als Resultat epistemischer Gewalt. *MPZD*, 4, 29–64. <https://doi.org/10.25365/mpzd-2025-4-3>
- Bozdağ, Ç. & Karakasoğlu, Y.** (2024). Multilingual media repertoires of young people in the migration society: A plea for a language and culture-aware approach to media education. *Global Studies of Childhood*, 14(4), 448–461. <https://doi.org/10.1177/20436106241280754>
- Çınar, D.** (ed) (1998). *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern.* Wien: Studienverlag Innsbruck.
- Comellas, P., Junyent, M. C., Cortés-Colomé, M., Barrieras, M., Monrós, E. & Fidalgo, M.** (2014). *Què hem de fer amb les llengües dels alumnes a l'escola? Un estudi de representacions lingüístiques a l'Anoia.* [What should we do with the languages of the students at school? a study of linguistic representations in Anoia]. Horsori.
- Cushing, I.** (2022). Word rich or word poor? Deficit discourses, raciolinguistic ideologies and the resurgence of the 'word gap' in England's education policy. *Critical Inquiry in Language Studies*, 0(0), 1–27. <https://doi.org/10.1080/15427587.2022.2102014>
- De Angelis, G.** (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216–234. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.560669>
- De Houwer, A.** (2021). *Bilingual Development in Childhood.* Cambridge University Press.
- Dirim, İ. & Pokitsch, D.** (2018). (Neo-)Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld Deutsch als Zweitsprache. In: *OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie)* 2018.
- Dirim, İ., Knappik, M & Thoma, N.** (2018). Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In İ. Dirim & P. Mecheril (eds.): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft.* Bad Heilbrunn: UTB, 51–62.
- Duff, P. A.** (2015). Transnationalism, Multilingualism, and Identity. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 57–80. doi.org/10.1017/S026719051400018X
- Finnish National Agency for Education.** (2014). *National Core Curriculum for Basic Education.* https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetusuunnitelman_perusteet_2014.pdf



- Finnish National Agency for Education.** (2024). *Database of Students of a Migrant Origin Participating in Home Language Classes*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oman-aidinkielen-opetus>
- Flubacher, M.-Ch. & Hägi-Mead, S.** (2024). Perspektiven auf den Muttersprachlichen Unterricht: Marginalisierung, Unsicherheit und komplexe Kehrseiten. In S. Guldenschuh, M. Weichselbaum, M. Döll, A. Gouma & İ. Dirim (eds.): *Migrationspädagogische Perspektiven auf den erst-/herkunfts-/mutter-sprachlichen Unterricht*. Springer VS, 73-100.
- Ganuza, N. & Hedman, C.** (2015). Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, 29(2), 125–139. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.978871>
- Gogolin, I.** (2021). Multilingualism: A Threat to Public Education or a Resource in Public Education? European Histories and Realities. *European Educational Research Journal*, 20(3), 297-310.
- Guldenschuh, S. & Döll, M.** (2024). Migrationspädagogische Perspektiven auf das Berufsalltagserleben und die professionelle Selbstwahrnehmung von Lehrkräften des ersstsprachlichen Unterrichts in Österreich. In S. Guldenschuh, M. Weichselbaum, M. Döll, A. Gouma & İ. Dirim (eds.): *Migrationspädagogische Perspektiven auf den erst-/herkunfts-/mutter-sprachlichen Unterricht*. Springer VS, 53-72.
- Haukås, Å.** (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and amultilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Hélot, C. & Laoire, M. Ó.** (eds.) (2011). *Language Policy for the Multilingual Classroom: Pedagogy of the Possible*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Helsloot, K.** (2020). Taal naar keuze: Meer talen in het voortgezet onderwijs. *Levende Talen Magazine*, 107(6), 22-26.
- Hogeschool Utrecht.** (n.d.). *Multilingual Voices in STEM Education (Multi-STEM)*. Retrieved December 18, 2025, from <https://www.hu.nl/onderzoek/projecten/multilingual-voices-in-stem-education>
- Hollebeke, I., Dekeyser, G. N. M., Caira, T., Agirdag, O. & Struys, E.** (2022). Cherishing the heritage language: Predictors of parental heritage language maintenance efforts. *International Journal of Bilingualism*, 27(6), 925-941. <https://doi.org/10.1177/13670069221132630> (Original work published 2023).
- Johnson, D. C. & Johnson, E. J.** (2015). Power and agency in language policy appropriation. *Language Policy*, 14(3), 221–243. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9333-z>
- Khan, K. & Gallego-Balsà, L.** (2021). Racialized trajectories to Catalan higher education: Language, antiracism and the “politics of listening”. *Applied Linguistics*, 42, 1083–1096. <https://doi.org/10.1093/applin/amab055>
- Liu, Y. & Evans, M.** (2016). Multilingualism as legitimate shared repertoires in school communities of practice: Students' and teachers' discursive constructions of languages in two schools in England. *Cambridge Journal of Education*, 46(4), 553–568. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1091441>
- Mäkelä, T.** (2007). Miksi äidinkieli tarvitsee tukea? In S. Latomaa (ed.): *Oma kieli kullakin kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Opetushallitus, 14-16. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/oma-kieli-kullan-kallis>
- Melo-Pfeifer, S.** (2015). Multilingual awareness and heritage language education: children 's multimodal representations of their multilingualism, *Language Awareness*. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1072208>
- Menken, K. & García, O.** (Eds.). (2010). *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers*. Routledge.
- Portes, A. & Hao, L.** (1998). E Pluribus Unum: Bilingualism and loss of language in the second generation. *Sociology of Education*, 71(4), 269–294.
- Reath Warren, A.** (2017). *Developing multilingual literacies in Sweden and Australia : Opportunities and challenges in mother tongue instruction and multilingual study guidance in Sweden and community language education in Australia*. PhD dissertation, Department of Language Education, Stockholm University.
- Relstab, Daniel H.** (2021). *Legitime Sprachen, legitime Identitäten. Interaktionsanalysen im spätmodernen „Deutsch als Fremdsprache“-Klassenzimmer*. Bielefeld: transcript (Interkulturalität. Studien zu Sprache, Literatur und Gesellschaft; 21).
- Retortillo, Á. & Rodriguez, H.** (2010). Estrategias de aculturación y adaptación psicológica en un grupo de inmigrantes [Acculturation strategies and psychological adaptation in a group of immigrants]. *Apuntes de Psicología*, 28(1), 19–30.
- Rosa, J. & Flores, N.** (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, 46(5), 621-647.



Sáenz-Hernández I, Petreñas C, Lapresta-Rey C, Ubalde J. (2023). 'They speak Arabic to make teachers angry': high-school teachers' (de) legitimization of heritage languages in Catalonia. *Linguistics and Education*. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101232>

Sáenz-Hernández, I., Lapresta-Rey, C., Petreñas, C. & Ianos, M. A. (2022). When immigrant and regional minority languages coexist: linguistic authority and integration in multilingual linguistic acculturation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 2774–2787. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1977235>

Salö, L., Ganuza, N., Hedman, C. & Karrebæk, M. S. (2018). Mother tongue instruction in Sweden and Denmark. *Language Policy*, 17(4), 591–610. <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9472-8>

Sevinç, Y. & Dewaele, J.-M. (2016). Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism*, 22(2), 159-179. <https://doi.org/10.1177/1367006916661635>

Skolverket. (2022). *Kommentarmaterial till kursplanen i modersmål utom nationella minoritetsspråk – grundskolan*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9798>

Soehl, T. (2016). But do they speak it? The intergenerational transmission of home-country language in migrant families in France. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(9), 1513–1535.

SOU 2019:18. För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering. Modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2019/05/sou-201918/>

Spetz, J. (2014). *Debatterad och marginaliserad: Perspektiv på modersmålsundervisningen*. Reports from the Language Council of Sweden 6. Stockholm: The Language Council of Sweden.

Tseng, V. & Fuligni, A. J. (2000). Parent-adolescent language use and relationships among immigrant families with east Asian, Filipino and Latin American backgrounds. *Journal of Marriage and the Family*, 62(2), 465–476. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.00465.x>

Usanova, I., Schnoor, B. & Gogolin, I. (2023). Mehrsprachigkeit, digitale Praxis und Schreibfähigkeit. *Unterrichtswissenschaft*, 51, 199–220. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00165-2>

Weichselbaum, M. & Gouma, A. (2022): Zwischen Anerkennung und Abwertung. Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. *SchulVerwaltung aktuell*, 5, 149-151.

Weichselbaum, M., Gouma, A. & Dirim, İ. (2024). „Wir sind immer Außenseiter“. Spannungsverhältnisse im Berufsalltag von Lehrkräften des muttersprachlichen Unterrichts. In S. Guldenschuh, , M. Weichselbaum, M. Döll, A. Gouma & İ. Dirim (eds.): *Migrationspädagogische Perspektiven auf den erst-/herkunfts-/mutter-sprachlichen Unterricht*. Springer VS.

Woerfel, T., Olfert, H., Lialiou, I. & Gürsoy, E. (2025). Forschung zu Herkunftssprachen und Herkunftssprachlichem Unterricht in Deutschland: Das Projekt HSU-Interregio. *Zeitschrift des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration Köln*, 18-19.



ANNEXE — MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

Matériel élaboré par les enseignants dans le cadre du projet : Voici une sélection de matériaux produits et testés au cours du projet.

Nowruz dans le monde entier : Un projet de célébration de festival

par Faraz Roshanizand

Commentaire de l'enseignant

J'ai été inspirée pour créer cette activité car le projet lui-même était profondément motivant. Elle a reconnu l'importance de notre patrimoine culturel et réaffirmé que nos traditions et nos identités comptent véritablement. Cela m'a rappelé que notre culture est non seulement précieuse, mais aussi un puissant outil d'apprentissage et de connexion. J'ai également été directement inspirée par les activités présentées dans le cadre du projet, ainsi que par les activités créatives et pertinentes développées par mes collègues. Ensemble, ces expériences m'ont encouragée à concevoir un projet qui célèbre Nowrouz tout en aidant les apprenants à s'engager avec la langue persane de manière authentique et joyeuse.

Contexte

Ce projet s'inscrit dans les thématiques de l'identité (exploration du patrimoine culturel persan et de ses célébrations à travers le monde) et du savoir (histoire, traditions, gastronomie, art et multiculturalisme). Les élèves découvriront Nowruz (le Nouvel An persan) et la manière dont il est célébré en Iran et dans d'autres pays.

But

L'objectif principal de cette activité est de développer :

- Compétences linguistiques : Lecture (recherche sur les traditions de Nowruz), écriture (scripts et descriptions), expression orale (présentation en persan), écoute (retour d'information des pairs).
- Compétences académiques : Recherche d'informations, collaboration, gestion du temps, créativité.
- Compétences culturelles : Se connecter aux traditions persanes et comparer les célébrations mondiales.

Défi relevé : Les étudiants manquent souvent de vocabulaire lié aux rituels culturels (par exemple, haft-sin, sabzeh) et ont du mal à en parler en persan. Ce projet permet de développer la confiance en soi grâce à des tâches structurées et progressives.

Contenu

Brainstorming actif (semaine 1) :

- Les élèves réfléchissent à ce qu'ils savent sur Nowruz : symboles (haft-sin), aliments (sabzi polo), rituels (sauter par-dessus le feu) et célébrations mondiales (par exemple, en Afghanistan, au Tadjikistan ou dans les communautés de la diaspora).
- L'enseignant compile les idées dans une liste principale et la partage avec la classe.



Constitution des groupes et répartition des sujets (semaine 2)

- Des groupes de 3 à 4 élèves choisissent des sous-thèmes (par exemple, l'histoire de Nowruz, les aliments traditionnels, Nowruz dans différents pays, les symboles et leurs significations).
- Chaque étudiant choisit une tâche spécifique (par exemple, chercheur, illustrateur, scénariste, présentateur).

Recherche et création (semaines 3 et 4)

- Les élèves recueillent des informations, rédigent de courts textes persans et collectent/dessinent des éléments visuels (par exemple, des dessins de la table haft-sin, des photos de danses de Nowruz).
- Les groupes créent une affiche numérique (à l'aide d'outils comme Canva ou PowerPoint) ou un collage physique avec du texte et des images.

Présentation vidéo du festival (semaine 5)

Des groupes réalisent un « Guide des célébrations de Nowruz » de 3 à 5 minutes en persan. Ils peuvent :

- Démontrer un rituel (par exemple, la mise en place du haft-sin).
- Préparez une collation simple pour Nowruz (par exemple, un mélange de fruits secs ajil) tout en décrivant les étapes en persan.
- Jouez le rôle d'une famille célébrant Norouz.

Les élèves peuvent également mettre en scène le contenu de leurs vidéos en classe.

Formulaire

- Travail de groupe : Les groupes hétérogènes favorisent la collaboration.
- Durée: 4 à 5 semaines (1 à 2 leçons par semaine).

Ajustements

Différenciation:

- Étudiants débutants : Privilégiez les éléments visuels, les phrases simples ou l'ajout d'une voix off.
- Étudiants avancés : Rédiger des scripts détaillés ou animer des présentations.
- Étudiants timides : Gérer les tâches en coulisses (montage, graphisme).

Assistance technique : Fournissez des modèles d'affiches ou de scripts afin de réduire la charge cognitive.

Évaluation

Succès :

- Les élèves, très motivés, ont apprécié le mélange créatif de culture, de gastronomie et de technologie.
- Les apprenants de niveau inférieur ont été impliqués dans des tâches pratiques (dessin, cuisine).

Défis :

- Certains groupes avaient besoin de plus de temps pour la recherche ou le montage vidéo.
- Quelques élèves avaient besoin de l'anglais pour les concepts complexes ; l'enseignant leur fournissait des listes de vocabulaire persan pour les aider à les assimiler.
- Le montage vidéo peut s'avérer complexe ; par conséquent, jouer le contenu de la vidéo est une autre option pour les élèves s'ils le souhaitent.



Pourquoi ça marche

- Fiançailles: Elle allie culture, créativité et technologie (vidéos, affiches numériques).
- Développement du langage : Réutilise le vocabulaire clé dans de multiples contextes.
- Connexion: Les élèves partagent leur travail avec leurs familles ou la communauté scolaire, renforçant ainsi leur identité culturelle.

Explorer votre pays

Réaliser une présentation vidéo sur votre pays

par Larissa Aksinovits

Contexte

Le projet est lié aux thèmes de l'identité (identité multiculturelle, sentiment d'appartenance et fierté du lieu où l'on vit) et du savoir (divers domaines du savoir - histoire, géographie, arts et culture).

But

Développer les compétences académiques suivantes : lecture, écriture, expression orale, écoute, recherche d'informations, planification et gestion du temps, travail de groupe et collaboration. Il est généralement difficile pour les élèves des cours de langue maternelle de parler/écrire sur des sujets liés à la culture dominante, à l'histoire, à la géographie, aux fêtes, car ils avaient l'habitude d'aborder ces sujets dans la langue d'enseignement (le finnois dans notre cas) et ont du mal à passer à leur langue maternelle, faute de vocabulaire.

Contenu

- Brainstorming actif : les élèves sont invités à recueillir et à noter des idées sur les aspects intéressants de la Finlande : les symboles nationaux, l'histoire, les habitants, les inventions, la gastronomie, les lieux, la littérature, le sport.
- L'enseignant rassemble les listes, compile les idées en une liste générale et la remet à l'élève lors du prochain cours.
- Les élèves sont répartis en groupes (ou restent dans les mêmes groupes que lors de la leçon précédente), chacun ayant cinq éléments à rechercher. Ils doivent négocier entre eux et convenir de répartir les sujets de manière à ce que chaque élève ait un sujet différent. L'aide du professeur pourrait être nécessaire.
- Les étudiants procèdent ensuite à la recherche d'informations et prennent des notes sur leurs sujets. Ils recherchent également des images pour illustrer leurs textes ou dessinent eux-mêmes les images. L'enseignant imprime les images si nécessaire.
- L'étape suivante consiste à réaliser des affiches (les activités comprennent le collage des textes et des images, ainsi que la conception de l'affiche).
- Une présentation vidéo est réalisée en dernière étape. Les élèves relisent leur texte une dernière fois, puis ils peuvent se rendre dans un endroit calme du bâtiment scolaire pour réaliser une présentation vidéo avec leur téléphone.

Il est réaliste de prendre en considération un délai de 4 à 5 semaines pour la réalisation du projet.



Formulaire

travail de groupe

Ajustements

Les élèves de tous niveaux peuvent participer. Ceux qui ne parlent pas beaucoup peuvent tout de même participer au travail de groupe et écouter ou agir en tant qu'opérateur vidéo.

Évaluation

C'était une activité amusante pour les élèves. Même les élèves les moins motivés ont participé (mais ils ont écrit des textes très courts). Certains élèves ont été très rapides pour rechercher des informations, rédiger des textes et réaliser une vidéo. Pour certains groupes, il a fallu plusieurs heures de plus pour mener à bien le projet. Les catégories « plus lentes » : des groupes d'étudiants très créatifs avaient beaucoup d'idées à discuter et l'enthousiasme était trop important pour être géré ; des groupes avec des étudiants plus lents ou moins motivés, qui ralentissaient le déroulement actif de leur groupe.

Activité d'échange de lettres

par Tuba Araman

Cette activité a été organisée par les professeurs Tuba Araman et Selçuk Kirbaç avec leurs élèves.

Nous avons organisé un échange de lettres entre nos élèves de Finlande et de Suède. Nous avons tout d'abord expliqué aux élèves que nous prévoyions une activité par correspondance dans le cadre de notre projet. Ensuite, on leur a demandé de parler dans leur lettre de leurs cours, de leurs écoles, de leurs loisirs, de leur vie, de la nature, de leur culture et de leur cours de langue maternelle. Chaque élève a écrit une lettre à l'élève de l'autre pays. La communication s'effectuait par le biais des adresses électroniques des enseignants.

Bien que la communication se soit faite numériquement dans le cadre de cette activité, les étudiants ont été sensibilisés à l'importance culturelle de la rédaction de lettres traditionnelles. De plus, les étudiants qui vivent dans un autre pays, parlent turc et suivent des cours de turc ont bénéficié d'interactions culturelles et sociales. Ils ont écrit de magnifiques phrases sur les plans linguistique, émotionnel et culturel.

L'accent mis sur la paix et la confiance qu'ils ressentaient dans leur propre pays, ainsi que sur l'importance du respect dans les lettres, était frappant. Les belles caractéristiques des élèves et les émotions qui les habitaient transparaissaient dans leurs phrases et étaient prometteuses. C'était une activité utile et agréable.



Phrases polies

par Selçuk Kırbaç

Contexte

Cette activité met en lumière l'importance des formules de politesse comme pont entre la langue et la culture.

But

L'objectif de cette activité est de familiariser les étudiants avec les expressions de politesse qui jouent un rôle essentiel dans le vocabulaire turc, de mettre en évidence la signification de ces mots en turc et d'expliquer comment ces expressions reflètent la culture turque dans la langue.

Contenu

Cette activité a été planifiée et réalisée sur deux leçons. Lors de la première leçon, les étudiants ont été initiés, à travers des exemples concrets, aux contextes dans lesquels ces expressions sont couramment utilisées en turc. Il a été souligné que ces expressions contiennent souvent des métaphores, et l'importance de comprendre et de maîtriser ces expressions métaphoriques a été expliquée en détail. Ces expressions, qui illustrent parfaitement le lien entre langue et culture, occupent une place centrale dans la langue turque et ont un large éventail d'usages.

Le turc possède un vocabulaire riche permettant de s'exprimer dans différentes situations, comme pour accueillir des invités, pendant les repas, en cas de maladie, lors d'un décès, en voyage, lors d'un accouchement et dans bien d'autres situations quotidiennes. Par exemple, lorsqu'un invité cher arrive pour séjourner chez vous, et qu'à son départ, vous dites : « Que Dieu vous réunisse. » Cette expression est, bien sûr, métaphorique et fait référence au souhait d'une future réunion. Il est essentiel d'utiliser correctement ces expressions et dans le contexte approprié.

Pour aider les élèves à comprendre cela, j'ai noté ces expressions de politesse et j'en ai expliqué le sens en classe. J'ai également créé différents scénarios pour que les élèves puissent travailler et je les ai encouragés à identifier les mots qui pourraient être utilisés dans ces situations spécifiques. Ensemble, nous avons discuté des différentes options et essayé de trouver les expressions les plus appropriées. J'ai varié et augmenté le nombre de scénarios afin d'approfondir la compréhension des élèves quant aux situations dans lesquelles ces expressions doivent être utilisées.

En guise de complément, j'ai donné aux élèves une liste de mots couramment utilisés dans la vie quotidienne et j'ai fourni des explications pour ces termes. Lors de la leçon suivante, j'ai distribué des questions que j'avais préparées sur ces expressions et sur ce qu'on pouvait dire dans différentes situations. On a demandé aux élèves de répondre aux questions, et nous avons discuté ensemble des bonnes réponses.

Formulaire

Deux semaines de cours

Ajustements

Cette étude peut être appliquée à différents groupes.

Évaluation

Cette activité a permis aux élèves d'acquérir de précieuses connaissances sur la langue, la culture et la relation entre les deux. J'ai remarqué que beaucoup d'étudiants n'utilisaient pas ou ne connaissaient pas les formules de politesse qui occupent une place centrale dans la langue turque. Je me suis rendu compte que certaines de ces expressions n'ont pas d'équivalent direct en suédois, ce qui rend leur utilisation correcte difficile pour les étudiants. J'ai également constaté que les élèves avaient du mal à comprendre les concepts sous-jacents à ces



expressions. Comme ces expressions n'existent pas en suédois, il est souvent difficile pour les étudiants de se les représenter mentalement. Comme ils utilisent le suédois au quotidien, ils n'ont pas le même contexte culturel pour appliquer ces expressions turques.

Un autre défi résidait dans les difficultés rencontrées par les étudiants pour utiliser les expressions abstraites. Pour beaucoup, il était difficile d'utiliser des métaphores et de les intégrer à leur discours, d'autant plus que leur usage de la langue maternelle se limite souvent à des contextes concrets et quotidiens. Parallèlement, cette activité a offert aux élèves une précieuse opportunité d'en apprendre davantage sur leur propre culture en comprenant ces expressions, qui font partie intégrante de la culture turque. Ces expressions se rapportent notamment à la culture de l'hospitalité, à la culture culinaire, aux traditions liées à la naissance et à la mort, ainsi qu'aux jours fériés et aux fêtes. Ces expressions culturelles sont abondantes en turc et les étudiants ont eu l'occasion de se familiariser avec elles pendant les cours.

Grâce à ces leçons, les élèves ont non seulement appris certaines de ces expressions, mais se sont également remémorés des aspects importants de la culture turque. Ils ont pris conscience de l'importance de ces mots et de la valeur des nuances culturelles et sociales qu'ils véhiculent. Après avoir appris ces formules de politesse, de nombreux étudiants ont exprimé le désir de les utiliser fréquemment lorsqu'ils parlaient turc. Ils ont déclaré qu'ils feraient désormais plus attention lorsqu'ils entendraient ces mots et qu'ils essaieraient de mieux en comprendre le sens. Les étudiants ont également souligné qu'ils avaient beaucoup apprécié le cours, qu'ils avaient beaucoup appris et qu'ils avaient acquis une compréhension plus approfondie des détails culturels de la culture turque.

Explorer votre ville natale :

Solution alternative pour les étudiants qui ont récemment déménagé dans un autre pays

par Xana Kozak

Commentaire de l'enseignant

Au cours de l'année écoulée, j'ai beaucoup apprécié ma participation au projet « Your Language Counts ». Le *plan pilote* était clair et bien structuré, et je me suis sentie soutenue tout au long du processus. Le partage d'expériences entre les enseignants a été particulièrement précieux et inspirant.

Dans ma planification, le *plan pilote*, les perspectives et les activités suggérées ont guidé mon travail, même si je les ai adaptés au contexte spécifique de mon groupe ukrainien. Comme la plupart de mes élèves ne sont pas nés aux Pays-Bas et n'ont pas l'intention d'y rester longtemps, j'ai adapté certaines activités pour les rendre plus significatives et pertinentes à leur situation.

En pratique, les quatre perspectives — langue, connaissance, identité et interculturalité — étaient naturellement imbriquées. Dans mon cas, la perspective interculturelle était prépondérante, car les étudiants ukrainiens s'étaient retrouvés brutalement dans un environnement fortement interculturel auquel ils n'étaient pas habitués. Ce thème était présent dans presque toutes les activités, façonnant nos discussions, nos comparaisons et nos réflexions sur les contextes ukrainien et néerlandais.

Globalement, le projet a offert à la fois structure et flexibilité, et il a fourni un cadre important pour un enseignement linguistique pertinent dans les classes multilingues.



Leçon 1

Explorer sa ville natale (Ukraine et Pays-Bas)

Contexte et lien avec les quatre perspectives

Cette activité permet aux élèves de relier leur identité personnelle à leur ville natale en la comparant à leur nouvel environnement aux Pays-Bas. Elle favorise l'interculturalité en encourageant le partage des différences et des similitudes personnelles et culturelles. Les élèves développent leurs connaissances en recherchant des informations réelles sur leurs villes natales et leurs villes actuelles, et leurs compétences linguistiques en pratiquant le vocabulaire de la géographie, de la culture et des préférences. L'activité peut être adaptée en fonction de l'âge et du niveau de langue : les élèves plus jeunes ou de niveau inférieur peuvent se concentrer uniquement sur l'expression orale, tandis que les élèves plus âgés ou de niveau supérieur peuvent rédiger de courts textes ou créer des présentations.

But

- Activer et organiser les connaissances antérieures des élèves concernant leur ville d'origine et leur lieu de résidence actuel.
- Développer ses compétences en recherche, en expression orale et en pensée comparative.
- Développer son vocabulaire et s'exercer à structurer l'information.

Contenu

- Les élèves répondent de mémoire à des questions guidées sur leur ville natale en Ukraine.
- Ils effectuent des recherches et vérifient les faits en utilisant Internet.
- Ils répètent le même processus pour leur ville actuelle aux Pays-Bas.
- Les élèves comparent les deux endroits et discutent de leurs préférences, avantages et inconvénients.

Formulaire

Travail individuel de recherche et de réponse.

Discussions en binômes ou en groupes pour partager et comparer.

Facultatif: Présenter de courts résumés oralement ou sur des affiches.

Suggestions pour tester l'activité :

Créez un court questionnaire sur des faits géographiques concernant les villes natales et les villes où vivent actuellement les élèves.

Utilisez un diagramme de Venn :

- Un diagramme de Venn est un outil simple permettant de comparer deux choses.
- On dirait deux cercles qui se chevauchent.
- Dans le cercle de gauche, les élèves écrivent ce qui rend leur ville natale si spéciale.
- Dans le cercle de droite, les élèves écrivent ce qui rend leur ville actuelle si particulière.
- Dans la partie centrale qui se chevauche, les élèves écrivent ce que les deux villes ont en commun.
- Commencez par illustrer cela par un exemple simple au tableau afin que tout le monde comprenne.

Petit texte réflexif : « Ce qui me manque de ma ville natale » ou « Ce que j'aime dans ma nouvelle ville ».



Leçon 2

Ma ville de rêve

Contexte et lien avec les quatre perspectives

Cette activité créative invite les élèves à imaginer leur lieu de vie idéal dans le futur, renforçant ainsi leur identité par la réflexion personnelle. Elle encourage l'interculturalité en reconnaissant que différentes personnes valorisent différents aspects d'un lieu de vie en fonction de leurs origines et de leur expérience. Les élèves utilisent les connaissances sur la géographie, le climat et la vie urbaine acquises lors de la leçon précédente. Les compétences linguistiques se développent par l'expression orale, l'écriture et la présentation claire des idées. La tâche peut être adaptée à différents groupes : les élèves plus jeunes peuvent dessiner leur ville, tandis que les élèves plus âgés font des présentations orales complètes.

But

- Réfléchissez à vos préférences personnelles en matière de cadre de vie.
- Développer ses compétences en expression orale, en écriture et en présentation.
- Relier ses rêves personnels aux réalités urbaines.

Contenu

- Les étudiants remplissent une liste de contrôle sur ce qui est important pour eux dans une ville.
- Ils font preuve de pensée critique : Ma ville de rêve correspond-elle à ma liste de critères ?
- Ils préparent une courte présentation orale ou écrite sur leur ville idéale.

Formulaire

- Liste de contrôle individuelle et brainstorming.
- Préparation individuelle ou en binôme pour une courte présentation orale.
- Présentations de groupe pour s'entraîner à parler en public.

Suggestions pour tester l'activité

- Grille d'évaluation de la présentation : évaluer la clarté, l'utilisation du vocabulaire, l'organisation et la créativité.
- Évaluation par les pairs : les étudiants donnent un commentaire positif et une suggestion à chaque présentateur.
- Paragraphe écrit : « Ma ville idéale serait... » (en utilisant le vocabulaire d'une liste à cocher).



Explorer l'identité

par Margaret William

Niveau scolaire

Collège (12-14 ans)

Sujet

arabe

Temps

60 minutes

Objectif

Les élèves seront invités à réfléchir à leur identité et à l'exprimer en arabe.

Les élèves pratiqueront l'expression orale, l'écriture et leurs compétences créatives.

Les élèves développeront un vocabulaire lié à la personnalité et à l'expression de soi.

Plan de la leçon

1. Échauffement (10 min)

- Écrivez le mot « Identité » au tableau.
- Demandez aux étudiants : Que signifie le terme « identité » ?
- Brève discussion en classe : brainstorming d'idées et de mots liés à « l'identité » (par exemple, les loisirs, les talents, la culture, les rêves).

2. Discussion guidée (15 min)

- Présentez et discutez des questions suivantes une par une :
 - Si vous deviez vous décrire en trois mots, quels seraient-ils et pourquoi ?
 - De quoi êtes-vous le plus fier ?
 - Qu'est-ce que vous aimez le plus faire, quelque chose qui vous ressemble vraiment ?
 - Qui ou quoi vous inspire le plus, et comment cela influence-t-il votre vie ?
 - Si vous pouviez être connu pour quelque chose, que serait-ce ?
 - Encouragez les élèves à partager d'abord de courtes réponses oralement avec un partenaire ou un petit groupe, puis avec la classe.



3. Activité d'écriture (20 min)

- Expliquez le devoir : rédiger un paragraphe sur soi-même et dessiner un autoportrait.
- Exemple de rédaction d'un paragraphe :
 - Commencez par une introduction (« Je m'appelle... et je me décrirais comme... »)
 - Utilisez certaines idées issues de la discussion.
 - Concluez par une phrase de conclusion (« Voilà qui je suis, et j'en suis fier ! »)
 - Les élèves commencent à rédiger leur paragraphe en classe (vous pouvez le terminer à la maison si le temps manque).

4. Activité de dessin (10 min)

- Après avoir écrit, les élèves commencent à dessiner un portrait d'eux-mêmes à côté de leur paragraphe.
- Il peut s'agir d'un dessin réaliste ou d'un dessin symbolique (illustrant leurs intérêts ou leurs rêves).

5. Conclusion (5 min)

- Volontaires rapides : quelques élèves partagent une phrase de leur paragraphe ou montrent leurs premiers croquis.
- Rappelez-leur de terminer leurs devoirs s'ils ne les ont pas finis : Terminez votre paragraphe et votre dessin pour le prochain cours !

Devoirs

- Terminez la rédaction de votre paragraphe décrivant qui vous êtes.
- Terminez votre autoportrait.

Évaluation

- Participation à la discussion.
- Qualité et pertinence du paragraphe et du dessin.



Lettres d'échange pour l'apprentissage des langues

1

Language Learning Exchange Letters



SOMALI STUDENT EXCHANGE LETTERS.



THEME OF LEARNING



TEACHER AND SCHOOLS' COLLABORATIONS



WRITING A LETTER TO EACH OTHER

2

Somali mother tongue teachers in Finland, Netherlands and Sweden

Students Exchanging Letters

- Somali teachers, **Abdi, Abdullahi and Magan** came up with ideas of writing letters to each other. The Somali students from Sweden, Finland and the Netherlands participated this writing activity.
- The reason for this activity is to bring the students in the different countries in contact with each other and the teachers. With this activity, the students practice writing and reading. Both technical and reading comprehension. And in this way, a connection is made between the different schools.



3

Theme of learning

- Vocabulary Expansion**
- Picking up new phrases from the partner's letters.**
- Writing Skills**
- Learning how to express thoughts**
- Working in groups**



4

Student participated in writing letters in order to gather specific information about language and culture. Some of the question are mentioned below:

1. Do you wear traditional clothes for special occasions?

2. Do you use somali language? Where do you use it?

3. How many languages are spoken the country you live in?

4. What is the national food that is eaten the country you live? And do you eat traditional somali food? And where you eat it?

5. Do like to learn somali language? and how often you learn it?

5

The aim of the activity

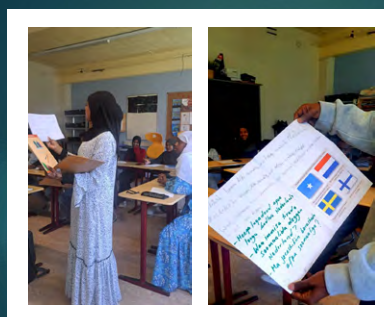


The aim was to create a sense of commitment to promote communication between students from different countries.

Learning from each other.

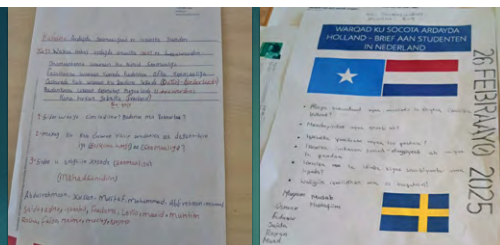
Getting experience of writing and enhancing their language.

6



Students Reading the Letters

7



Some of the letters that were exchanged by the students are shown above

8

Students feedback from this activity

- Students liked this collaborative activity
- It made them motivated to be aware of the other students and their daily lives and somali studies



MENTIONS LÉGALES

Titre

Your Language Counts! Manuel

Projet

Your Language Counts! Toutes les langues sont importantes dans une société multilingue, et ce dès l'école.

Éditeur

Goethe-Institut Schweden
Bryggargatan 12
111 21 Stockholm
Suède

Rédacteurs

Tatjana Atanasoska, Elisabeth C. Schmidt, Sabine Brachmann-Bosse

Contributeurs

Constanze Ackermann-Boström, Larissa Aksinovits, Tatjana Atanasoska, Sabine Brachmann-Bosse, Clarissa Diekmann, Erkan Gürsöy, Karijn Helsloot, Marianthi Kyrou, Simeon Oxley, Anne Reath Warren, Elisabeth C. Schmidt, Tobias Schroedler

Contact

Téléphone : +46 (0)8 459 12 00
Courriel : info-stockholm@goethe.de
Site web : www.goethe.de/schweden

Conception

Géza G. Schenk, GGS Communication, LLC - ggscommunication.llc@gmail.com

Relecture

Emma Price

Financement

Cette publication a été financée par le programme Erasmus+ de l'Union européenne.

Date de publication

Janvier 2026

Copyright notice

© 2025 Goethe-Institut Schweden. Tous droits réservés.

Aucune partie de cette publication ne peut être reproduite, stockée dans un système d'archivage ou transmise sous quelque forme ou par quelque moyen que ce soit - électronique, mécanique, photocopie, enregistrement ou autre - sans l'autorisation écrite préalable de l'éditeur.

Avertissement

Les informations contenues dans ce *mode d'emploi* ont été compilées avec le plus grand soin. Néanmoins, l'éditeur n'assume aucune responsabilité quant à l'exactitude, l'exhaustivité ou l'actualité du contenu. L'utilisation des informations se fait aux risques et périls de l'utilisateur.

