Parliamentary **Assembly**
Assemblée parlementaire

Parliamentary Assembly
Assemblée parlementaire
COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Doc. 10837
7 février 2006

La place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire

Rapport
Commission de la culture, de la science et de l'éducation
Rapporteur : M. Jacques Legendre, France, Groupe du Parti populaire européen

Résumé

Beaucoup de langues différentes sont parlées en Europe et sont les langues maternelles des citoyens européens. Certaines sont des langues officielles, d'autres des langues régionales ou minoritaires et d'autres ne sont liées à aucun territoire particulier ou sont des langues de l'immigration. D'un point de vue pédagogique les résultats sont meilleurs quand des enfants sont enseignés dans leur langue maternelle mais ceci n'est pas toujours possible. Toutes les langues parlées en Europe ne peuvent pas non plus être traitées de la même manière.

Chaque citoyen européen devrait pouvoir étudier sa langue maternelle mais chaque citoyen européen devrait également pouvoir parler la langue officielle (ou une des langues officielles) du pays dont il ou elle est un citoyen. Des modèles forts d'enseignement bilingues, qui visent à faire bénéficier le futur adulte d'une véritable compétence bi/plurilingue et, en particulier, de la maîtrise de deux langues, devraient être mis en application autant que possible.

A. Projet de recommandation

1. L'Assemblée parlementaire considère que des considérations d'ordre différent influencent la place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire. Il y a le droit, aussi bien le droit à l'éducation que le droit à une identité nationale. Il y a la sauvegarde du patrimoine linguistique, européen et mondial, il y a la promotion du dialogue et des échanges par la diversité linguistique et il y a les considérations pédagogiques, sans compter l'utilisation politique qui est souvent faite de cette place.

2. De par le passé l'Assemblée s'est souvent occupée de questions linguistiques. Les Recommandations 814 (1977) relative aux langues vivantes en Europe, 928 (1981) relative aux problèmes d'éducation et de culture posés par les langues minoritaires et les dialectes en Europe, 1203 (1993) relative aux Tziganes en Europe, 1291 (1996) sur la culture yiddish, 1333 (1997) relative à la langue et à la culture aroumaines, 1353 (1998) relative à l'accès des minorités à l'enseignement supérieur, 1383 (1998) relative à la diversification linguistique, 1521 (2001) relative à la culture de la minorité csango en Roumanie, 1539 (2001) relative à l'Année européenne des langues et 1688 (2004) relative aux cultures de diaspora, ainsi que la Résolution 1171 (1998) sur les cultures minoritaires ouraliennes en danger sont pertinentes.

3. Dans ce contexte l'Assemblée rappelle l'importance des instruments adoptés par le Conseil de l'Europe telle que la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, ainsi que ceux adoptés par d'autres instances, telle que la Convention de l'Unesco sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles.

4. Il serait souhaitable de favoriser, dans la mesure du possible, l'apprentissage par les jeunes européens de leur langue maternelle (ou langue principale), quand celle-ci n'est pas langue officielle de l'Etat dont ils sont ressortissants.

5. Parallèlement, tout jeune Européen a le devoir d'apprendre une langue officielle de l'Etat dont il est citoyen.

6. La langue dans laquelle l'enseignement est prodigué joue un rôle essentiel dans la mesure où la maîtrise de cette langue est la clé pour les processus de communication en classe et, par conséquent, pour la construction des connaissances par les élèves. De nombreuses recherches ont confirmé que des formes d'enseignement fondées sur la langue maternelle augmentent significativement les chances de réussite scolaire, voire donnent de meilleurs résultats.

7. Dans les sociétés européennes, la pratique courante de la langue officielle est la principale condition préalable à l'intégration des enfants dont la langue principale diffère de la langue officielle du pays ou de la région. De nombreuses recherches aboutissent pourtant au même résultat: la scolarisation immédiate de ces enfants dans une langue qu'ils maîtrisent insuffisamment, ou pas du tout, compromet sérieusement leur réussite scolaire. Un enseignement bilingue, axé sur la langue maternelle, constitue au contraire la base d'un succès à long terme.

8. Des études récentes ont démontré que les idées selon lesquelles chaque langue est liée à une culture particulière et que le bilinguisme finit par exclure des deux cultures à la fois sont fausses. L'idée que le bilinguisme ou le plurilinguisme est une charge pour les élèves est, elle aussi, fausse, il s'agit plutôt d'un atout.

9. Il existe différentes formes de soutien du bilinguisme enfantin par les systèmes éducatifs. Elles se distinguent par leurs objectifs politiques: maintenir une langue minoritaire, revitaliser une langue de moindre diffusion ou intégrer des enfants alloglottes dans la société dominante. Dans tous ces cas, des modèles d'enseignement bilingue appropriés existent. Leur choix dépendra d'une réflexion préalable et d'une décision transparente, négociée avec les acteurs, sur les objectifs visés.

10. Les modèles forts d'enseignement bilingues, qui visent à faire bénéficier le futur adulte d'une véritable compétence bi/plurilingue et, en particulier, de la maîtrise de deux langues, présentent de nombreux avantages par rapport aux modèles faibles, qui considèrent le bilinguisme non pas tant comme un but en soi que comme un stade intermédiaire entre le monolinguisme en langue

maternelle et le monolinguisme en langue officielle. Ces avantages concernent aussi bien les personnes qui bénéficient de ces modèles que les sociétés qui les offrent. Mais dans tous les cas, la condition de réussite est que les programmes d'enseignement bilingue durent plusieurs années.

11. Il convient d'être particulièrement attentif au cas de langues régionales parlées exclusivement dans un pays à langue officielle, différente ou parlées dans plus d'un pays, mais sans être langue officielle dans aucun d'eux, ainsi que dans le cas de langues déterritorialisées ou de la diaspora. Un soutien important par les systèmes éducatifs peut être la condition même de la survie de ces langues.

12. Par conséquent l'Assemblée recommande au Comité des Ministres :

12.1 . de répertorier les différente modèles et formes d'enseignement bilingue en Europe ;

12.2. de promouvoir les échanges et les rencontres des professionnels impliqués dans l'enseignement bilingue ;

12.3. de rédiger une recommandation à l'intention des gouvernements des Etats membres les invitant à :

12.3.1. développer l'enseignement bilingue et plurilingue en se basant sur les principes exposés ci-dessus;

12.3.2. favoriser le développement de répertoires enfantins plurilingues et soutenir de façon consistante toutes les langues du répertoire enfantin ;

12.3.3. proposer, chaque fois que cela est possible un soutient fort dans la langue maternelle aux enfants dont celle-ci n'est pas la langue officielle de l'état ;

12.3.4. valoriser les langues menacées auprès des parents et des communautés afin de soutenir et renforcer leur volonté de soutenir la langue ;

12.4. d'inviter les Etats membres qui ne l'ont pas encore fait à signer ou ratifier les instruments pertinents adoptés par le Conseil de l'Europe et par l'Unesco.

B. Exposé des motifs par M. Legendre

1. Le 11 février 2004 un groupe de parlementaires a déposé une proposition de résolution sur la réforme de l'enseignement en Lettonie. Les parlementaires s'inquiétaient d'une possible suppression de l'enseignement secondaire dans les langues des minorités et en particulier en russe.

2. Le 5 octobre 2004 un autre groupe de parlementaires a déposé une proposition de recommandation sur l'éducation dans la région transnistrienne de la République de Moldova. Cette fois-ci les parlementaires s'inquiétaient de la fermeture par les « autorités autoproclamées de Tiraspol » des écoles qui dispensaient un enseignement en caractères latins.

3. Ces deux propositions ont été renvoyées par le Bureau de l'Assemblée à la commission de la culture, de la science et de l'éducation pour rapport. Le 2 décembre 2004 la commission a, dans le souci d'aborder la question d'un point de vue culturel et de ne pas tomber dans les débats politiciens spécifiques aux deux situations, décidé de traiter les propositions sur « la réforme de l'éducation en Lettonie » et « l'éducation dans la région de la Transnistrie » de la République de Moldova dans le cadre d'un rapport plus vaste sur *la place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire* et m'a désigné rapporteur.

4. De par le passé, l'Assemblée avait déjà été appelée à se prononcer sur des questions linguistiques, soit en général, soit sur les langues régionales ou minoritaires soit encore sur des langues ou des groupes de langues spécifiques.

5. Ainsi, en 1977, elle reconnaissait la nécessité de faciliter aux migrants l'acquisition des langues, y compris leur langue maternelle et celle du pays hôte (Recommandation 814 relative aux langues vivantes en Europe); en 1981 elle recommandait au Comité des ministres d'examiner la possibilité pour les gouvernements des Etats membres d'adopter progressivement la langue maternelle dans l'éducation des enfants (Recommandation 928 relative aux problèmes d'éducation et de culture posés par les langues minoritaires et les dialectes en Europe); enfin en 1997 l'Assemblée recommandait d'encourager les États balkaniques où vivent les Aroumains a soutenir les Aroumains dans l'enseignement de leur langue maternelle (Recommandation 1333 relative à la langue et à la culture aroumaines).

6. Dans sa Recommandation 1353 (1998) sur l'accès des minorités à l'enseignement supérieur l'Assemblée invitait les gouvernements des Etats signataires de la Convention culturelle européenne à éviter d'imposer l'usage exclusif de la langue officielle et à s'abstenir de mettre en œuvre des politiques tendant à l'assimilation des cultures minoritaires dans la culture majoritaire en précisant que les membres d'une minorité linguistique devraient pouvoir accéder à des types et des niveaux adaptés d'enseignement public dans leur langue maternelle les préparant à l'enseignement supérieur et que tous les citoyens devraient pouvoir étudier leur langue et leur culture en général.

7. Autres documents pertinents sont les Recommandations sur les Tziganes en Europe (1993), sur la culture yiddish (1996), sur la diversification linguistique, que j'ai moi-même présenté en 1998, sur la culture de la minorité csango en Roumanie et sur l'Année européenne des langues (2001) et sur les cultures de diaspora (2004), ainsi que la Résolution sur les cultures minoritaires ouraliennes en danger (1998). La commission travaille à présent sur la culture des Kurdes et sur les langues finno-ougriennes.

8. Le 6 septembre 2005 la commission a eu un premier échange de vues sur cette question. Elle a rappelé les travaux sur des questions linguistiques, soit en général (langues vivantes, diversification linguistique, cultures de diaspora) soit sur les langues régionales ou minoritaires (travaux sur la charte, accès des minorités à l'enseignement supérieur) soit encore sur des langues ou groupes de langues spécifiques (Tziganes, yiddish, Aroumains, Csangos, langues ouraliennes).

9. La commission a estimé que de ces travaux il était possible de dégager certains principes, comme par exemple que tous doivent pouvoir étudier leur langue maternelle et que tous doivent parler la langue officielle (ou une des langues officielles) de l'Etat duquel ils sont citoyens. Cependant toutes les langues ne peuvent pas être traitées de la même manière : langues officielles, langues régionales ou minoritaires, langues de l'immigration.

10. Devant la technicité du sujet, nous avons fait appel au Professeur Lüdi de l'université de Bâle qui a préparé le document en annexe et avec qui la commission a eu un échange de vues le 1er décembre 2005. Les paragraphes suivants (11 à 22) résument les principales conclusions de ce document.

11. Dans des recommandations à propos de la « langue maternelle », il s'agit d'éviter des ambiguïtés. Dans des contextes linguistiques caractérisés par la diversité, on entendra par langue maternelle la *langue principale (ou l'une des langues principales) d'un enfant au moment de son premier contact avec les systèmes éducatifs officiels, c'est-à-dire environ à l'âge de 4-5 ans*.

12. Il est évident que, dans les sociétés européennes, la pratique courante de la langue officielle est la principale condition préalable à l'intégration des enfants allophones, c'est-à-dire dont la langue principale diffère de la langue officielle du pays ou de la région. De nombreuses recherches aboutissent pourtant au même résultat: la scolarisation immédiate de ces enfants dans une langue qu'ils maîtrisent insuffisamment ou pas du tout - on parle alors d'enseignement « par submersion » - compromet sérieusement leur réussite scolaire. Un enseignement bilingue, axé sur la langue maternelle, constitue au contraire la base d'un succès à long terme.

13. Le bi- ou plurilinguisme précoce offre des avantages importants aux enfants sur le plan cognitif aussi bien que sur celui de la compétence sociale et émotive. Il est par conséquent recommandable de favoriser le développement de répertoires enfantins plurilingues. Ces avantages sont d'autant plus importants que le plurilinguisme de l'enfant est équilibré. Il s'ensuit la recommandation, pour les systèmes éducatifs, de soutenir de façon consistante toutes les langues du répertoire enfantin et de viser le bi-/plurilinguisme.

14. Il existe différentes formes de soutien du bilinguisme enfantin par les systèmes éducatifs. Elles se distinguent par leurs objectifs politiques: maintenir une langue minoritaire, revitaliser une langue de moindre diffusion, intégrer des enfants alloglottes dans la société dominante, etc. Dans tous ces cas, des modèles d'enseignement bilingue appropriés existent. Leur choix dépendra d'une réflexion préalable et d'une décision transparente, négociée avec les acteurs, sur les objectifs visés.

15. Les modèles forts d'enseignement bilingues, qui visent à faire bénéficier le futur adulte d'une véritable compétence bi/plurilingue et, en particulier, de la maîtrise de deux langues, présentent de nombreux avantages par rapport aux modèles faibles, qui considèrent le bilinguisme non pas tant comme un but en soi que comme un stade intermédiaire entre le monolinguisme en langue maternelle (ou principale) et le monolinguisme en langue officielle. Ces avantages concernent aussi bien les personnes qui bénéficient de ces modèles que les sociétés qui les offrent. Mais dans tous les cas, la condition de réussite est d'une durée de plusieurs années des programmes d'enseignement bilingue. On recommandera donc des modèles forts d'enseignement bilingue quel que soit l'objectif visé.

16. Il y a un grand nombre de formes possibles d'enseignement bilingue et elles ne sont pas forcément toutes adaptées à tous les objectifs possibles, ou à tous les contextes sociaux. Pour faire le choix d'une politique précise, les responsables politiques devront peser les avantages et les inconvénients de différentes modalités d'enseignement bilingue en regard de leurs objectifs propres. Un critère particulièrement important est celui de la situation démolinguistique et géopolitique de la langue minoritaire en question.

17. Dans le cas de langues régionales parlées exclusivement dans un pays à langue officielle différente ou parlées dans plus d'un pays, mais sans être langue officielle dans aucun d'eux, ainsi que dans le cas de langues déterritorialisées, un soutien important par les systèmes éducatifs est particulièrement nécessaire dans la mesure où il s'agit de garantir, au-delà de soucis pédagogiques, la survie même de ces langues. En tant que langue maternelle, elles devraient être langue d'enseignement à l'école primaire et occuper une place importante dans le secondaire et dans la formation professionnelle.

18. Dans le cas de langues qui sont régionales dans un pays, mais qui ont le statut de langue officielle dans un pays voisin, la situation est un peu différente. D'une part, la nécessité de préserver la langue en tant que telle tombe, mais la pression internationale en faveur des groupes minoritaires est souvent très forte. Par ailleurs, le bilinguisme d'une partie de la population contribue à la

cohésion entre différents états de la région et représente souvent, pour les populations concernées, un atout économique en plus d'un soutien à leur identité ancestrale. En tant que langue maternelle, ces langues devraient par conséquent aussi bénéficier du statut de langue d'enseignement à l'école obligatoire et être enseignées au minimum comme matière au secondaire.

19. Lorsqu'il s'agit de langues de l'immigration qui sont en même temps la langue officielle d'un ou de plusieurs autres pays, des mesures de protection pour la langue en tant que telle ne sont pas nécessaires. Restent les arguments pédagogiques et identitaires qui justifient, mieux, qui imposent des mesures en faveur de la langue maternelle des enfants en question. Le minimum requis est un modèle de *transition* suffisamment développé; on peut en outre s'attendre à différentes formes de soutien de la part des pays d'origine des migrants.

20. Lorsqu'il s'agit de langues de l'immigration qui ne sont pas reconnues ni soutenues par les pays d'origine des migrants, la situation est sensiblement différente. Parce qu'il s'agit, pour ainsi dire, de cas modernes de diaspora linguistique. Ainsi le critère de la préservation du patrimoine linguistique, cette fois-ci pas celui de l'Europe mais plutôt celui de l'ensemble de l'humanité, peut être appliqué. Dans ce sens, les pays d'accueil ont une responsabilité accrue, non seulement pour permettre la mise en place de dispositifs d'enseignement de la langue maternelle mais aussi pour les soutenir là où les communautés seules ne sont pas capables de le faire.

21. Les conditions dans lesquelles un enseignement bilingue est offert doivent être très libérales. Si la scolarité est en général gratuite, l'enseignement bilingue devra l'être aussi; le nombre requis d'élèves sera aussi bas que possible et, si les effectifs des élèves le permettent, il sera également offert en dehors des régions où les langues minoritaires se parlent traditionnellement et en particulier dans les grandes villes et les capitales.

22. Dans tous les pays il existe des enfants qui sont scolarisés dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle. Il arrive souvent que cette situation les mette en échec scolaire.

23. Il n'est certes pas possible de garantir à tous les enfants, dans tous les pays, qu'ils pourront être alphabétisés dans leur langue maternelle, mais il apparaît souhaitable que l'enseignement en langue maternelle soit dispensé quand un nombre suffisant d'enfants le justifie.

24. En ce qui concerne la Lettonie, l'enseignement financé par l'Etat est accessible en huit langues minoritaires. Le désir des autorités lettones d'assurer une bonne maîtrise de la langue officielle par les élèves appartenant aux minorités est légitime, surtout en vue de la nécessité de procurer des opportunités égales à l'accès à l'enseignement supérieur et une plus grande compétitivité sur le marché du travail. Mais il est tout aussi légitime pour les nombreuses minorités qui habitent la Lettonie de réclamer la possibilité d'avoir un enseignement en langue maternelle pour que leur héritage culturel soit préservé. Cet enseignement devra se faire selon un modèle dit *fort*, c'est-à-dire viser un bilinguisme et une maîtrise des langues équilibrés. On rejettera ainsi aussi bien des revendications pour un enseignement unilingue en russe, tout au long de la scolarisation, que des tentatives d'instaurer des modèles *faibles* ou *transitoires* qui ne permettraient pas aux enfants de la minorité russophone de devenir de réels bilingues.

25. En ce qui concerne la région transnistrienne de la République de Moldova, les écoles qui avaient été fermées ont pu rouvrir à temps pour l'année scolaire 2004/2005 et continuent de fonctionner, malgré une situation encore précaire. Il s'agit d'un cas condamnable d'utilisation de la place de la langue maternelle dans l'enseignement à des fins politiques par les autorités de la région de Transnistrie, au détriment des enfants.

26. En conclusion le Conseil de l'Europe pourrait œuvrer pour débloquer les différentes situations où des représentations négativement connotées du bilinguisme font peur aussi bien aux responsables des gouvernements qu'à ceux des groupes linguistiques non majoritaires. Le multilinguisme est un facteur positif de notre société aujourd'hui.

Annexe

Réflexions sur la place de la langue dite maternelle dans l'enseignement scolaire
par le Professeur Georges Lüdi, Université de Bâle

1. Introduction

Les langues vivantes n'existent pas en soi, mais par et pour les groupes qui s'en servent dans leur communication quotidienne. Une langue morte est une langue qui a perdu ses locuteurs. Or, la disparition de langues n'est pas toujours naturelle - et, surtout, elle n'est en général pas souhaitable. Par ailleurs, les raisons d'une telle disparition sont souvent indépendantes de la volonté des locuteurs des langues en question. On peut alors formuler l'hypothèse que la préservation de la diversité linguistique - et par conséquent de langues particulières, surtout celles dites menacées - en tant que patrimoine de l'humanité fait partie des responsabilités commune de la communauté des nations. En d'autres termes, le maintien d'une langue peu répandue ou minoritaire ne ressort pas de la seule responsabilité de la communauté qui parle cette langue (bien que la volonté de cette dernière de maintenir sa langue soit une condition *sine qua non*), mais de l'ensemble de la société.

Une des mesures les plus connues de renforcement d'une langue moins répandue, voire menacée, est sa prise en charge par l'école. A ce propos, on parle souvent de *l'éducation en langue maternelle.* Ce terme n'est pourtant pas sans poser un certain nombre de problèmes, ce qui sera l'objet de notre réflexion dans un premier temps. La deuxième partie sera consacrée aux avantages de l'inclusion de la langue maternelle des élèves appartenant à des minorités linguistiques par les systèmes éducatifs en langue majoritaire. Dans un troisième temps, nous nous poserons la question de l'évaluation du bilinguisme enfantin comme résultante fréquente d'une éducation en langue maternelle dans le contexte d'une autre langue dominante. Finalement, nous comparerons les avantages et désavantages de différentes formes d'éducation bilingue, voire de programmes bilingues.

2. Qu'est-ce qu'une « langue maternelle » ?

Avant d'entrer en matière, il faut tout de suite dire que, sémantiquement parlant, la notion de « langue maternelle » est ambiguë.

- Dans la mesure où c'est la langue de sa mère (ou de sa nourrice!) que l'enfant entend en premier, le terme désigne la première langue que l'enfant apprend. Les spécialistes préfèrent, dans ce cas, parler de « langue première » (désormais L1). Souvent, lorsque l'enfant est éduqué par des parents ou des personnes parlant des langues différentes, il acquiert simultanément plusieurs langues. Quelle que soit la personne parlant cette langue, elle peut être considérée comme une langue « maternelle ». On parlera d'acquisition simultanée de deux ou plusieurs L1 (*multiple L1-acquisition*), voire de bilinguisme précoce.

- Lors de recensements de la population, on classifie souvent les personnes selon leur langue maternelle. C'est p.ex. le cas des chiffres du Recensement de 1996 sur la langue maternelle, la langue parlée à la maison et la connaissance des langues, publié par Statistique Canada en 1997. Dans la mesure où on questionne des adultes, la définition de langue maternelle est légèrement différente: « La langue maternelle est définie comme étant la langue apprise en premier lieu à la maison dans l'enfance *et encore comprise* au moment du recensement ». En effet, la L1 peut se perdre entièrement, et ceci sans même laisser de traces dans le cerveau. Qui ne songera pas, à ce propos, à l'écrivain Elias Canetti, prix Nobel de littérature 1981, né en 1905 dans la ville de Roustchouk (actuellement Ruse) sur la rive sud du Danube en Bulgarie, dans un environnement très multilingue, avec deux L1, le judéo-espagnol ou séfarade parlé par la famille et le bulgare parlé par les serviteurs. Il apprit l'allemand avec sa mère à partir de l'âge de 7 ans; c'est, en un sens, bien sa langue « maternelle », mais dont l'acquisition a commencé bien après le seuil de l'acquisition d'une L1. On parlera par conséquent de sa langue seconde (désormais L2). Il fut scolarisé en allemand L2 à Vienne et Zurich, gagna le prix Nobel dans cette langue — et oublia, selon ses propres propos, complètement ses deux L1 !

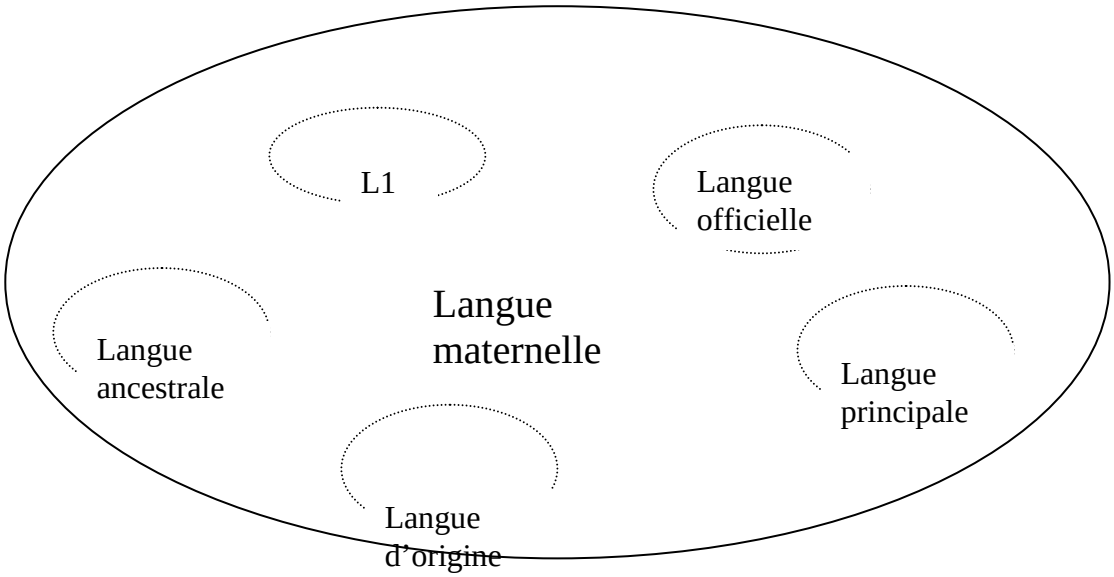
- Les Recensements fédéraux de la population suisses posaient aussi la question de la langue maternelle jusqu'en 1980. Depuis 1990, on demande la langue principale (=la langue dans laquelle on pense et que l'on maîtrise le mieux). Ce changement de paradigme est pertinent, parce la L1 ne peut pas seulement se perdre, elle peut aussi simplement être dominée par une ou plusieurs autre(s) langue(s) employée(s) régulièrement dans des phases biographiques ultérieures, en particulier lors de la socialisation secondaire par les systèmes éducatifs. On retiendra de cet exemple que la langue maternelle est loin de correspondre toujours à la langue principale d'une personne adulte, mais constitue plutôt une marque d'identité ancestrale.

- Or, on ne peut en général cocher qu'une seule langue maternelle ou principale. Ceci révèle une autre dimension du sens de la notion de langue maternelle': elle connote une appartenance à un groupe et une identité linguistique fortement chargées d'émotionalité. Demander à quelqu'un quelle est sa langue maternelle', c'est poser la question de son identité linguistique. Or, selon des idéologies homoglossiques anciennes (et contrairement à ce que l'on sait de recherches en sciences sociales récentes), cette dernière serait une et indivisible. D'où la volonté politique de faire choisir les locuteurs, de leur faire accomplir un véritable acte de loyauté linguistique en faveur l'une de leurs langues — et contre les autres. Ceci est particulièrement frappant dans la cas de situations linguistiques hétéroglossiques avec de nombreux bilingues parlant soit des langues de la migration (désormais langues d'origine), soit des langues familiales différentes de la langue majoritaire (désormais langues ancestrales). L'intérêt des statisticiens et des politiciens est souvent d'obtenir des groupes clairs en forçant les locuteurs bi- ou plurilingues à choisir. Il est alors évident que l'on risquera de répondre différemment à la question de la langue maternelle (que l'on comprend peut-être encore, mais que l'on ne parle plus guère) et à celle de la langue principale (qui est peut-être une langue acquise tardivement).

- On notera que, dans des textes concernant les politiques linguistiques scolaires, voire les langues dans l'enseignement, il est parfois question de la langue maternelle avec des significations encore un peu différentes, et ceci dans deux directions radicalement opposées:
    - La langue maternelle s'oppose alors d'une part aux langues étrangères, et la notion s'emploie pour parler de leçons de la / en langue officielle locale dans la mesure où celle-ci représente la L1 d'une majorité des élèves. Ceci semble être le cas pour la législation turque, qui énumère les langues maternelles des enfants et omet volontairement le kurde, comme si la langue principale d'un enfant pouvait être défini par la loi. On est tenté de lire de la même manière certains textes de l'Union Européenne dans le cadre du programme *Langue maternelle plus deux autres langues* dans la mesure où ceux-ci préconisent « d'enseigner au moins deux langues *étrangères* [sic] dès le plus jeune âge. »(COM[2003] 449 final).

    - on parle par ailleurs parfois aussi de langue maternelle d'enfants d'origine minoritaire, voire migrante pour désigner leur appartenance à un groupe ou une communauté alloglotte, souvent sur la base de la seule nationalité, sans se poser la question si c'est une langue qu'ils parlent encore effectivement — ou qu'ils ont jamais apprise en tant que membre de communauté régionale (p.ex. kurde en Turquie ou berbère en Afrique du Nord). C'est un des problèmes majeurs que rencontrent les enseignants des cours dits ‚consulaires', pour enfants migrants, voire dans des cours en langue ancestrale dans des régions où la langue régionale est enseignée dans le cadre de programmes de maintien de ces langues.

Nous pouvons maintenant essayer de résumer notre pensée à l'aide d'un schéma. La notion de « langue maternelle » participe à plusieurs sphères de signification, couverte chacune par un autre terme plus spécialisé:



Dans le cas « idéal » d'états-nations unilingues et homoglossiques, où toute la population partagerait la même langue, on trouverait la formule : *Langue maternelle = L1 = langue ancestrale = langue officielle = langue principale*.

Ce cas de figure est plutôt rare dans le monde d'aujourd'hui, caractérisé d'une part par des démarcations territoriales qui ne suivent souvent pas les frontières linguistiques, d'autre part, par une mobilité croissante de la population pour des raisons ethniques, politiques, humanitaires, etc. Dans tous les autres cas de figure, et c'est d'eux qu'il sera question dans ce qui suit, il faut définir le sens exact que l'on donnera au terme de « langue maternelle ». Pour notre propos, qui va concerner des problèmes de politique éducative scolaire, nous allons employer le terme avec le sens suivant: *Langue maternelle = Langue principale (ou l'une des langues principales) des enfants au moment de leur premier contact avec les systèmes éducatifs officiels, c'est-à-dire à l'âge de 4-5 ans.*

3. Le point de départ : les conditions de réussite de l'éducation pour l'enfant

Quand on parle du rôle de la langue maternelle dans ce sens dans les systèmes éducatifs, on peut de prime abord se situer sur deux terrains : celui du droit et celui de la pédagogie. Prenons l'exemple d'un enfant francophone dans une petite ville en Suisse alémanique. Pédagogiquement parlant, il peut subir des conséquences négatives graves du choc brutal provoqué par l'emploi exclusif de 'allemand dès la première heure de sa scolarité. On parle en général, dans de tels cas, d'enseignement *par submersion.* Or, sur le plan juridique, l'enfant n'a, dans le système suisse, aucun droit à ce que l'école tienne compte de sa L1; c'est le système territorial qui prévaut. En d'autres termes, le droit suisse donne clairement la priorité à la préservation collective des langues nationales à l'intérieur de leur territoire au détriment du droit de l'individu à une aide pour le maintien de sa langue, soit-elle étrangère ou officielle dans une autre région de la Suisse. Sans mettre en cause la légimité de cette législation - et sans même entrer dans des considérations d'ordre juridique -, nous aborderons décidément la question *du point de vue des conditions de réussite des enfants dans le cadre de leur scolarité*. Dans un premier temps, nous ne ferons donc pas de différence entre des configurations de diversité linguistique différentes. Ce n'est que dans un deuxième temps que nous nous poserons la question de l'équilibre entre le contexte particulier, c'est-à-dire la situation linguistique locale, et les différentes formes pour optimiser les chances de réussite des enfants.

Nombreuses sont les conditions qui permettent ou qui facilitent la réussite scolaire. Cela va de la qualité des relations entre adultes et enfants jusqu'à l'adaptation des exigences de l'école aux possibilités des enfants. Nous voudrions mettre, ici, l'accent sur l'importance de la langue dans laquelle l'enseignement est prodigué. Elle joue un rôle essentiel dans la mesure où la maîtrise de cette langue est la clé pour les processus de communication en classe et, par conséquent, pour la construction des connaissances par les élèves. De nombreuses recherches ont confirmé que des formes d'enseignement fondé sur la langue maternelle (*mother tongue-based education*) dans le sens établi plus (c'est-à-dire où langue maternelle peut signifier, pour des enfants plurilingues, n'importe quelle variété bien maîtrisée de leur répertoire) augmentent significativement les chances de réussite scolaire, voire donnent de meilleurs résultats. Elle offre, en effet, un nombre d'avantages

pédagogiques reconnus (voir Baker 2001; Cummins 2000; CAL 2001 et surtout Benson 2004, etc.). En voici les plus importants:

- L'acquisition de la langue écrite est nettement plus efficace quand les élèves connaissent déjà la langue. Ils peuvent en effet employer des stratégies psycholinguistiques de formation d'hypothèses sur les correspondances entre l'image graphique et un mot connu; ils peuvent aussi commencer à communiquer par écrit dès qu'ils comprennent les règles sous-jacentes à l'orthographe de leur langue. En situation de submersion, par contre, les élèves peuvent arriver à décoder des mots écrits dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas ou mal, mais cela peut prendre des années jusqu'à ce qu'ils comprennent ce qu'ils lisent et arrivent à s'articuler par écrit.

- Si la construction des connaissances a lieu en L1, celle-ci commence bien plus tôt et pas seulement au moment, plus ou moins tardif, où les élèves maîtrisent suffisamment bien la L2. La construction de nouveaux concepts dans la négociation entre enseignant et apprenants crée des contextes acquisitionnels participatifs qui favorisent simultanément les développements cognitifs et linguistiques. En situation de submersion ils sont par contre plus ou moins exclus de cette interaction par leurs connaissances linguistiques réduites.

- L'enseignement/apprentissage de la L2 n'est pas subordonné à l'acquisition de l'écrit et d'un réseau conceptuel nouveau; il peut être plus systématique, fondé sur l'oralité et adapté aux capacités et besoins des enfants.

- Une fois que les enfants ont développé des compétences écrites en L1 et des compétences communicatives en L2, ils transféreront facilement les techniques de l'écrit et les facultés cognitives acquises dans la langue familière à la L2. Ceci grâce à ce que Cummins (1991, 1999) a nommé la « théorie de l'interdépendance », voire la « compétence sous-jacente commune », qui rendent possibles ces transferts cognitifs et linguistiques et expliquent pourquoi il n'est pas nécessaire d'acquérir ces facultés une seconde fois.

- L'évaluation des progrès des élèves est facilitée si ces derniers sont contrôlés en L1 tandis que, dans la situation submersive, les compétences linguistiques et les connaissances se confondent souvent de telle manière que l'enseignant ne sait pas si l'élève n'a pas compris un concept ou s'il a des difficultés d'expression.

- Le domaine affectif, en particulier la confiance en soi-même, l'assurance, l'amour-propre et l'identité des enfants, sort renforcé de l'emploi de la L1 comme langue d'enseignement. Ceci augmente la motivation, l'initiative ainsi que la créativité des élèves et leur permet de développer leur personnalité et leur intelligence. Au contraire, l'enseignement submersif les rend silencieux et passifs; le mode de répétition mécanique engendre des frustrations et finalement des échecs scolaires.

La promotion de l'enseignement de la L1 a été particulièrement vigoureuse, ces dernières années, dans une série de pays africains. Dans le cadre d'un programme du CELV de Graz, un spécialiste africain disait, avec un regard explicite vers l'Afrique:

> « L'éducation du petit enfant dans un contexte plurilingue est caractérisée par une variété de pratiques, dont l'utilisation d'une langue uniquement pour la première alphabétisation, l'alphabétisation bilingue, l'alphabétisation basée sur la langue maternelle, les supports bilingues ou plurilingues, etc. Etant donné la diversité des pratiques, il apparaît clairement qu'un seul modèle fixe ne peut pas être adopté pour toutes les situations. Quel que soit le modèle adopté, *tout enfant devrait au minimum pouvoir être instruit dans sa langue maternelle ou dans une langue qu'il parle déjà avant d'entrer à l'école primaire*. Il ne s'agit pas ici seulement de respecter les droits langagiers, *mais d'une nécessité linguistique* liée à la création de concepts et à l'aspect technique de l'encodage et du décodage des symboles, ainsi que d'une nécessité psychologique liée au maintien de la confiance en soi, de l'appréciation de sa propre valeur et de son identité. »
> (Ayo Bamgbose : Diversité linguistique et alphabétisation: problèmes et perspectives, contribution à l'atelier « Diversité linguistique et alphabétisation dans une perspective globale » au CELV, à Graz, du 23 au 25 juin 2005 ; *c'est moi qui souligne en italiques*)

En effet, toute une série d'exemples de « bonne pratique», évalués avec soins, prouvent que des enfants vivant dans un pays dont la langue officielle est l'anglais ou le français, mais qui sont d'abord scolarisés dans une langue africaine locale (souvent appelée langue nationale) réussissent

nettement mieux aux examens de fin de scolarité (en langue officielle!) que ceux qui ont suivi des programmes de submersion en langue officielle dès le début. On citera, ici, comme exemple saillant, le succès des écoles bilingues au Burkina Faso. Elles ont été mises au point par le ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation (MEBAM) en 1994, avec l'appui technique et financier de l'Oeuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO). L'école bilingue est une école de cinq ans de cycle scolaire, au lieu de six ans pour l'école classique, et concilie «le savoir, le savoir-faire et le savoir-être» de l'enfant. Dans une école bilingue, la langue maternelle de l'élève est utilisée dès la première année dans une proportion de 90 %, contre 10 % pour le français. Par la suite, le français est graduellement introduit au fil des années en faveur du français pour constituer 90 % des activités pédagogiques à la cinquième année, contre 10 % pour la langue nationale. Les résultats sont spectaculaires. L'éducation bilingue a enregistré un taux de succès de 85,02% contre une moyenne nationale de 61,82% à la session de juin 2002 avec des enfants d'âge scolaire qui ont fait 5 ans de scolarité au lieu de 6. De deux classes mooré - français en 1994, l'éducation bilingue, compte aujourd'hui 41 écoles bilingues expérimentées dans sept langues nationales et le français dans 10 des 13 régions du Burkina Faso.

Ces résultats de recherche peuvent facilement être extrapolés et appliqués à l'Europe. Il est évident que, sur le continent européen aussi, la pratique courante de la langue dominante est la principale condition préalable à la réussite scolaire et de l'intégration des enfants dans la société et dans le monde du travail. C'est pourquoi nombre de parents issus de groupes minoritaires choisissent de les éduquer dans la langue dominante aussi rapidement que possible et que beaucoup enfants appartenant à des minorités linguistiques, même reconnues, reçoivent un enseignement exclusivement dans la langue dominante. Les résultats de nombreuses recherches permettent une conclusion bien différente: l'enseignement par submersion dans la langue dominante entraîne les plus mauvais résultats sur le plan éducatif, tant au niveau académique que linguistique, et mène souvent à l'échec. Un enseignement bilingue axé sur la langue maternelle représente, au contraire, la base d'un succès à long terme.

Un document soumis à la quatrième session de l'Instance permanente des Nations Unies sur les questions autochtones va jusqu'à dénoncer l'éducation unilingue submersive en langue dominante comme facteur de pauvreté. Eduquer les enfants des groupes minoritaires, autochtones ou tribaux, uniquement dans la langue de la culture dominante plutôt que dans leur langue maternelle, aurait en effet pour conséquence de perpétuer la pauvreté.

4. Le bilinguisme des enfants : chance ou surcharge cognitive ?

Qu'on nous permette, avant d'entrer dans les détails de l'éducation bilingue, une petite digression concernant des idées reçues sur le bi- ou plurilinguisme. Il est évident que les enfants ayant parcouru un système tel que celui présenté dans les derniers paragraphes, ne seront pas unilingues, mais maîtriseront plus ou moins deux langues avec les littératies respectives: ils seront bi- ou plurilingues. Ceci n'est pas sans soulever un nombre de controverses. Les reproches stéréotypées qui sont adressées au bilinguisme (et, par conséquent, à l'éducation bilingue) peuvent être résumées comme suit:

- grandir avec deux langues représenterait une surcharge cognitive;
- ces enfants risqueraient de ne maîtriser bien aucune de leurs langues;
- de plus, leur insertion sociale serait rendue difficile du fait qu'ils perdraient, du moins en partie, leur identité linguistique et culturelle et développeraient, dans le meilleur des cas, une identité métissée;
- culturellement, ils seraient perdus pour la culture minoritaire, voire d'origine, le bilinguisme impliquant les langues a et b étant considéré comme une étape transitoire entre un monolinguisme en langue a et le monolinguisme en langue b.

Dans les sociétés occidentales du 19e siècle et du début du 20e siècle, devenir bilingue ou plurilingue apparaissait en effet plutôt comme un handicap que comme une chance. Ainsi, à la fin du 19 e siècle, un éminent professeur anglais pouvait déclarer (en toute impunité !) : « Si un enfant vivait, dès l'origine, dans le contexte de deux langues, à égalité totale, ce serait terrible pour lui. Au lieu d'être multiplié par deux, son développement serait au contraire amputé de moitié. Il lui serait très difficile, dans de telles conditions, de parvenir à une unité d'esprit et de caractère » (Laurie 1890). En outre, l'idéologie nationaliste, alors dominante, consistait à dire et à penser que les frontières nationales délimitaient naturellement des territoires monolingues ; aussi, l'appartenance à

deux nations à la fois paraissait-elle suspecte. Les personnes bilingues étaient considérées comme des traîtres en puissance. En fait, un individu ayant deux cultures – voire davantage – n'était pas considéré comme totalement fiable, dans la mesure où la norme était le monolinguisme, et où le multilinguisme apparaissait comme une malédiction divine pesant sur l'homme depuis l'époque de la tour de Babel.

Fort heureusement, ces préjugés sont aujourd'hui largement infirmés par les résultats de la recherche, sur le plan culturel aussi bien qu'en ce qui concerne les compétences linguistiques. Mais ils sont loin d'être complètement déracinés.

- On continue à entendre l'un des arguments les plus extrêmes contre l'enseignement bilingue, qui consiste à dire que chaque langue est liée à une culture particulière, que, par conséquent, chacun n'appartient qu'à une culture à la fois, et que la dimension « biculturelle » associée au bilinguisme finit par exclure l'élève des deux cultures à la fois. Il est intéressant de voir que cet argument, profondément ancré dans des idéologies unilingues et homoglossiques séculaires, est employé aussi bien par ceux qui veulent assimiler les minorités linguistiques et s'opposent à tout enseignement en langue maternelle, que par leurs adversaires, qui sont favorables à un enseignement dispensé uniquement dans les langues minoritaires concernées. Des études récentes ont montré que cet argument n'était pas valable, à condition que les deux cultures en question se voient accorder toute la valeur qui leur est due dans le contexte social où évolue l'élève. En revanche, il peut y avoir danger dans le cas des modèles de « submersion » dans la mesure où la langue ancestrale ou d'origine et les traditions culturelles qui y sont associées ne sont pas totalement acceptées par les élèves (ou rejetées pour d'autres raisons encore, par exemple une attitude raciste de la part de la population majoritaire).

- Dans le cadre de la recherche sur des modèles spécifiques d'enseignement bilingue, les « doubles compétences » étaient souvent considérées comme problématiques sur le plan pédagogique. La maîtrise d'une langue n'empêche-t-elle pas la maîtrise d'une autre langue ? En fait, comme nous l'avons indiqué plus haut, l'argument majeur en faveur d'une maîtrise de la L1 dans le cadre de programmes bilingues destinés à des enfants parlant une langue minoritaire consiste précisément à dire que ces compétences facilitent également la maîtrise de la L2, langue dominante dans la société en question.

- L'argument que les bilingues ne maîtrisent bien aucune de leurs langues est peut-être le plus tenace. On dira d'abord que le bilinguisme (en tant que cas particulier du plurilinguisme) se définit, aujourd'hui, sur un plan fonctionnel, comme la capacité à communiquer dans deux (voire plusieurs) langues, indépendamment du niveau de compétence de la personne concernée dans chaque langue en question, du mode d'acquisition de ces compétences et de l'âge auquel elles sont acquises, ou encore indépendamment des relations psycholinguistiques qui existent entre les différents idiomes constituant le répertoire de la personne en question. Selon cette définition, on pourrait aller jusqu'à dire que la majorité de la population mondiale est bilingue. Il est vrai que cette compétence bilingue est souvent asymétrique; néanmoins, elle est de plus en plus perçue comme une richesse plutôt que comme un handicap. On ne mesurera donc pas chacune des compétences du bilingue à la compétence (souvent idéale plutôt que réelle) d'un natif unilingue, mais on évaluera ce qu'il est capable de faire à l'aide de l'ensemble de ses ressources linguistiques. Si l'une des deux langues d'un enfant bilingue est plus faible, mais qu'il est capable de résoudre des tâches cognitivement exigeantes avec l'autre, il n'y a aucun souci à se faire. Il est vrai que l'on connaît le cas d'enfants disposant de compétences restreintes dans toutes leurs langues. Cependant, contrairement aux préjugés fréquents, on n'en attribue plus la cause, aujourd'hui, au bilinguisme, sinon au contexte social de l'enfant (et en particulier celui dans lequel a lieu l'acquisition de la L1). Il a été démontré que ce n'était pas l'abandon de la langue d'origine, voire ancestrale, au profit de la langue d'accueil, voire dominante, qui représentait la solution la plus appropriée à ce genre de problèmes, mais au contraire le soutien et le renforcement de la L1.

Les avantages d'un répertoire plurilingue enfantin sont particulièrement frappants dans le cas du plurilinguisme précoce (deux ou plusieurs L1 dans la toute petite enfance). On peut résumer l'état de la recherche de la manière suivante:

• Les plurilingues précoces disposent d'une faculté à la pensée créative accrue. Ils réussissent significativement mieux dans des tâches où il ne s'agit pas de trouver *la* réponse

correcte à une question, mais d'imaginer une multitude de réponses, p.ex. d'imaginer un maximum d'usages intéressants et inhabituels pour une tasse (Baker 1988, Ricciardelli 1992).

• Leurs facultés métalinguistiques sont plus avancées que celles de leurs pairs unilingues. Cela signifie une meilleure compétence analytique, mais aussi et surtout un contrôle cognitif supérieur des opérations linguistiques (Bialystok 1987, 1988). Cela entraîne des avantages lors de l'acquisition de la littératie et de meilleures chances de succès scolaire.

• Ils disposent d'une meilleure sensibilité communicative dans la mesure où ils perçoivent mieux des facteurs situationnels et y réagissent plus rapidement pour corriger des erreurs de schématisation et de comportement (Ben-Zeev, 1977). On pense que ceci est dû à la nécessité de déterminer rapidement, à partir d'indices divers, le choix de langue approprié à une situation (Baker 1996, 136).

• Dans des tests de perception spatiale, ils obtiennent de meilleures performances. Ainsi, des enfants bilingues sont mieux capables de retracer la figure de droite dans celle de gauche (*embedded figure test*) (Witkin et al. 1971), ce qui signifierait une clarté cognitive et une capacité d'analyse supérieures.

Ces avantages des enfants bilingues pourraient s'expliquer par des expériences culturelles plus variées et par la nécessité de choisir et d'alterner (*code-switcher*) entre deux langues. En suivant Vygotsky, on ajoutera une distanciation accrue par rapport à la langue: l'enfant est conscient de la relativité de la grille conceptuelle à travers laquelle une langue particulière verbalise le monde parce qu'il en utilise deux ou plusieurs. Cela lui confère une capacité d'abstraction accrue et une plus grande facilité à manipuler les catégories (Vygotsky 1985, Diaz/Klingler 1991.

5. Formes de soutien du bilinguisme enfantin par les systèmes éducatifs

Ayant établi que le bilinguisme enfantin représente un avantage certain pour les enfants, nous pouvons maintenant revenir au sujet que nous avons abandonné pour un instant: l'éducation bilingue.

De plus en plus souvent, le bi-(ou pluri) linguisme d'un enfant résulte d'un choix délibéré des parents. Comme le disait une mère de langue française vivant dans un contexte germanophone : « J'aimerais que mes enfants soient bilingues ; j'ignore ce que je leur apprendrai d'autre, mais en tout cas, le bilinguisme a été pour moi une véritable révélation depuis que je vis à Bâle ». On peut, dans de tels cas, parler de *stratégie d'éducation bilingue*. Et, de manière plus générale, on peut désigner par la formule « éducation bi/plurilingue » toute stratégie éducative particulière de parents, de collectivités ou de gouvernements visant au développement du bi/plurilinguisme de l'enfant.

Bien faite, elle

- donne aux enfants la possibilité de réussir sur le plan scolaire et linguistique, et de développer la prise de conscience et la compétence requises pour fonctionner dans un monde plus juste;
- crée un sentiment d'identité fort, positif, multilingue et multiculturel, qui s'accompagne d'attitudes positives envers soi-même et envers les autres;
- préserve la diversité linguistique et culturelle.

Au contraire, l'enseignement par submersion dans la langue dominante entrave les chances de réussite scolaire et personnelle des enfants, diminue leur confiance en soi et leur respect de soi, mais aussi le respect de leur culture *et* de la culture dominante, rend difficile la communication avec les parents et la communauté et les isole par conséquent de leur culture. Il est très vraisemblable que les troubles dont pâtissent actuellement certains quartiers des grandes villes françaises, majoritairement peuplés d'une population issue de l'immigration, sont dus, entre autres, au manque de prise en compte de leur langue et culture d'origine par le système éducatif officiel.

L'enseignement par submersion contribue par ailleurs à la perte des connaissances, des traditions et des croyances sacrées du groupe minoritaire / autochtone et accélère la disparition de langues et de cultures régionales ancestrales.

En fait, les parents appliquent parfois une stratégie éducative bilingue sans aucun concours extérieur. On observe souvent ce cas de figure dans des situations de coexistence de deux langues où une langue minoritaire est dominée par la langue officielle. Dans de tels cas, l'école ne se préoccupe guère du répertoire linguistique des jeunes élèves et leur prodigue un enseignement par

submersion; si la langue familiale est maintenue, c'est uniquement dû à un effort parental. Mais il est de plus en plus fréquent que la stratégie d'éducation bilingue des parents et des collectivités soit véritablement soutenue – voire générée – par le système éducatif même. Ce sont ces *formes de programmes bilingues ou d'enseignement bilingue*, soutenus par le système scolaire – et visant tout à la fois à instaurer une diversité linguistique, à préserver les droits linguistiques des minorités, à améliorer les résultats scolaires, ou, tout simplement, à donner à des enfants au départ monolingues de meilleures chances sur le marché du travail – qui font l'objet du présent document.

Se pose alors la question des formes de l'éducation bilingue et de leur adéquation à ces situations de langues et cultures en contact spécifiques. Quels sont les objectifs de politiques d'enseignement bilingue ? De quelle manière ces politiques sont-elles mises en œuvre ? L'éducation bilingue atteint-elle ses objectifs ? Qui en bénéficie, et qui en assume le coût, aussi bien sur le plan humain qu'en termes budgétaires ? Nous allons procéder en deux temps et nous arrêter d'abord aux formes de programmes bilingues avant de nous poser la question de leur adéquation dans certains contextes.

En pratique, la définition du contenu des programmes bilingues varie considérablement. Il pourra être utile, à cet égard, d'établir et d'identifier un petit nombre de modèles, voire de types de programmes bilingues.

Modèles d'enseignement bilingue
Une première classification des modèles est fondée sur les objectifs généraux de l'enseignement bilingue. Ainsi, on peut distinguer, avec Colin Baker (2001) des modèles «faibles» et des modèles «forts» :

- Les modèles *faibles* d'enseignement bilingue considèrent le bilinguisme non pas tant comme un but en soi que comme un stade intermédiaire entre le monolinguisme en L1 et le monolinguisme en L2 et visent en principe à assurer une transition maîtrisée d'une L1 différente de la langue officielle pratiquée dans l'établissement scolaire vers cette dernière. En l'occurrence, on parle habituellement de *modèles transitoires*. Même si ce type de modèle ne vise pas explicitement la suppression totale de la L1 de l'élève, cette dernière n'est pas vraiment soutenue par le système éducatif au-delà de la période de transition.

  Des modèles faibles d'enseignement bilingue sont traditionnels dans les contextes d'immigration partout là où on rejette, pour des raisons pédagogiques, les programmes dits de submersion. Dans de nombreux cas, les programmes bilingues transitoires du système éducatif officiel sont complétés par les efforts personnels des parents et de leur communauté pour contrer le risque de « perte linguistique ». Il arrive que ce type d'initiative soit co-financée par les pays d'origine des enfants immigrés. Certains de ces modèles offrent un enseignement de première langue tellement limité et un passage de l'élève vers l'enseignement prodigué entièrement en L2 à un âge tellement jeune qu'ils ne peuvent vraiment être rattachés à la notion d'éducation bilingue telle que nous l'avons définie plus haut. Dans ce type de modèle, les enfants ne bénéficient pas réellement des avantages du bilinguisme. En effet, si les programmes bilingues faibles, visant à une transition vers la langue majoritaire, peuvent éviter les effets négatifs de la méthode de submersion, cela ne suffit pas, en soi, à résoudre les problèmes politiques, culturels et identitaires liés à ce type de situation, en particulier là où il s'agit de langues minoritaires régionales.

- A l'opposé, les modèles d'enseignement bilingue *forts* visent à faire bénéficier le futur adulte d'une véritable compétence bi/plurilingue et, en particulier, de la maîtrise de deux langues. En d'autres termes, ce type de modèle considère les répertoires plurilingues, sous leurs différentes formes, comme une ressource importante, et constitue un instrument en vue de les développer. Ce type de modèle répond aux aspirations des parents qui vivent dans des contextes multilingues et souhaitent simultanément que leurs enfants maintiennent la langue minoritaire ancestrale et aient l'égalité des chances sur le marché du travail grâce à leurs compétences en langue officielle/majoritaire et dans d'autres langues.

  Concernant les modèles forts d'enseignement bilingue, il peut être utile de distinguer trois types en fonction de contextes différents :

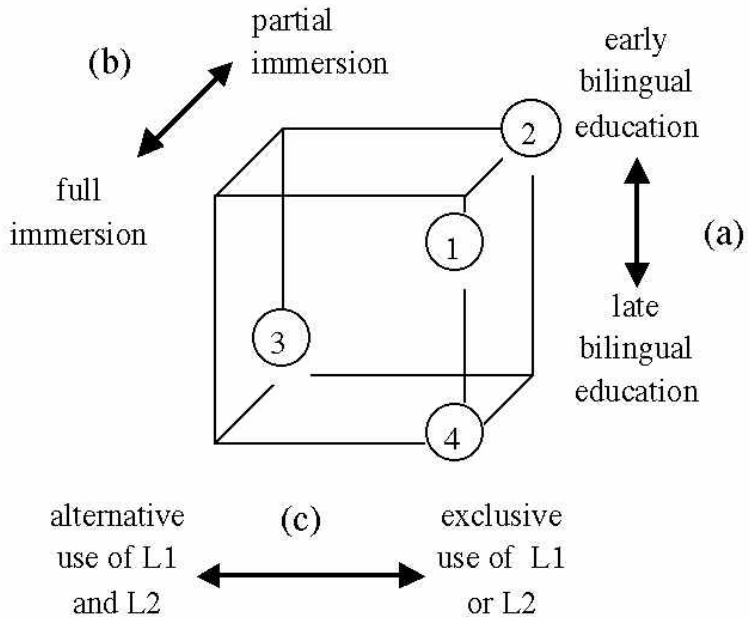
  – des modèles qui visent au maintien d'une langue moins utilisée (langue régionale, langue de diaspora, langue d'origine des immigrés), avec le double objectif, d'une part, d'assurer ce

maintien et, de l'autre, de faire apprendre à l'élève la langue officielle de l'état ou de la région dans lequel il vit. On désigne parfois ce type de modèle par les formules «modèle de maintien», «modèle protecteur», «modèle de patrimoine linguistique», etc. Un exemple en serait le sorabe en Allemagne dans le Land de Brandebourg ainsi que dans l'État libre de Saxe ;

- des modèles qui visent à la normalisation d'une langue minoritaire qui a perdu une grande partie de son ancien prestige, certains de ses domaines d'usage, et ce n'est pas le moindre des éléments, bon nombre de ses locuteurs, pour des raisons économiques ou politiques ; en l'occurrence, l'objectif sera de créer les conditions nécessaires à la récupération de l'usage de la langue minoritaire en question – autrement dit, de rétablir son utilisation en tant que langue reconnue et écrite (cf. Aracil 1965). De tels modèles ont été mis en place pour l'irlandais en Irlande ou pour le catalan et le basque en Espagne (tandis que les modèles choisis en France pour ces mêmes langues ont des objectifs nettement moins ambitieux);

- des modèles visant à développer ou à enrichir le répertoire monolingue (ou déjà plurilingue) de jeunes locuteurs d'une langue majoritaire, p. ex. un enseignement bilingue hollandais - anglais aux Pays Bas ou allemand - français dans la Sarre (RFA). Ils ne concernent pas notre sujet et seront négligés dans ce qui suit.

Conception de l'enseignement bilingue à l'intérieur de modèles particuliers
A l'intérieur du cadre général regroupant les modèles que nous venons d'indiquer, on peut établir une sous classification plus précise, fondée sur des critères tels que la durée/continuité de l'enseignement bilingue, son intensité et sa régularité, la composition des classes, ou encore le choix des sujets abordés dans le cadre d'un enseignement dans la deuxième langue vivante. De manière schématique, on peut situer à l'intérieur de la grille ci-dessous chaque type d'enseignement bilingue soutenu par le système scolaire :



- On ne peut donner de réponse unique à la question de *la période « idéale » à laquelle il convient de commencer* l'enseignement bilingue. Cela dépend en effet du contexte socio-économique et des objectifs fondamentaux du programme en question. Du point de vue de l'acquisition d'une deuxième langue en général, on serait d'une part tenté de répondre « le plus tôt sera le mieux », dans la mesure où l'on aura, au préalable, déterminé de manière appropriée le temps d'exposition nécessaire de l'enfant à cette deuxième langue (sachant que, plus l'enfant est jeune, plus ce temps d'exposition à la L2 doit être important pour un apprentissage réussi). Du point de vue du maintien, voire du renforcement de la L1, on doit se demander d'autre part quelle ampleur et intensité de l'usage de la L2 comme langue d'enseignement pourrait risquer de menacer la L1. L'objectif de renforcement de la L1 pourrait en effet être compromis par une

immersion prématurée dans la L2 – en particulier lorsque la langue nationale du pays en question occupe également une grande place dans la vie quotidienne de l'enfant. En d'autres termes, l'objectif de maintien d'une langue faisant partie du patrimoine peut conduire les responsables de la politique linguistique à penser que le cadre de la L1 doit être maintenu le plus longtemps possible (au moins pendant toute la période de l'enseignement primaire), avant que L2 soit introduite comme langue d'enseignement en immersion partielle. A l'opposé, les concepteurs de modèles transitoires défendront l'idée que l'enseignement en L1 ne devrait pas durer plus longtemps qu'il n'est nécessaire, et que l'immersion totale dans la L2 devrait avoir lieu le plus tôt possible afin de garantir l'égalité des chances entre, par exemple, les enfants issus de milieux immigrés et ceux appartenant à la population de souche. D'une manière plus générale, il conviendra de diversifier les objectifs, en variant l'intensité d'utilisation de la L1 et de la L2, plutôt que d'attendre trop longtemps avant d'introduire la L2 – et ce, afin de tirer le bénéfice maximum de la capacité qu'ont les très jeunes enfants à apprendre des langues vivantes.

- La durée du processus d'enseignement bilingue a tout autant d'importance que le choix du moment où il convient de le faire démarrer. Chacun sait que de nombreuses années sont nécessaires pour acquérir une maîtrise intellectuelle/théorique d'une L1 comme d'une L2.

  Les programmes doivent prévoir un nombre d'années suffisant en ce qui concerne l'enseignement en L1, surtout pour les programmes de maintien, mais aussi pour les programmes transitoires. Dans ce dernier cas, la durée, l'intensité et la continuité de l'enseignement en L1 sont déterminées en fonction de la nécessité de réussite scolaire des enfants alloglottes (c'est-à-dire parlant, au départ, une autre langue que celle du pays) ou issus de minorités, et de leur intégration la plus rapide possible à la société dominante.

  Le document de l'Instance permanente des Nations Unies sur les questions autochtones mentionné plus haut cite de nombreuses études faites parmi des enfants de populations autochtones, de minorités ethniques ou d'immigrants en faveur de la durée maximale de l'enseignement en L1. Pour généraliser leurs résultats, ces études ont comparé des enfants appartenant à trois catégories différentes:

  - Des enfants recevant un enseignement dans la langue dominante par submersion;
  - Des enfants éduqués essentiellement dans leur L1 pendant quelques années, pendant qu'ils apprennent la langue dominante comme L2 avant de passer assez rapidement à un enseignement dans cette dernière tout en bénéficiant d'un soutien continu dans la L1 (sortie rapide);
  - Des enfants éduqués essentiellement dans leur L1 durant une période plus longue pendant qu'ils apprennent la langue dominante comme L2 avant de passer plus tardivement à un enseignement dans la langue dominante tout en bénéficiant d'un soutien continu dans la L1 (sortie tardive).

  Toutes les études indiquent que plus les enfants reçoivent un enseignement dans la L1, mieux ils apprendront la langue dominante comme L2. Les enfants du troisième groupe ont atteint le plus haut niveau de bilinguisme et de réussite scolaire. En fait, il est apparu que les enfants du troisième groupe étaient les seuls à même d'arriver à parler la langue dominante comme leur propre langue. Certaines études ont également indiqué que plus un enfant passe de temps à être éduqué dans sa langue maternelle, plus il devient respectueux aussi bien de la culture dominante que de sa propre culture.

  De nombreuses expériences concernant des enfants immigrés, en Europe, ont montré que la L1 est la langue d'apprentissage la plus efficace et que le passage rapide à des programmes dispensés exclusivement dans la L2 ne parvient pas à développer de manière satisfaisante les aptitudes linguistiques et cognitives des élèves. Dans un premier temps, la Grande-Bretagne avait adopté le principe de l'apprentissage de la langue par submersion (en fait, on parlait d'immersion totale) afin de faciliter l'intégration des enfants d'immigrés. Cependant, vers les années 1980, les lacunes de ce modèle sont devenues évidentes et le retard scolaire des enfants des immigrés est devenu un sujet de préoccupation. De 1978 à 1981, l'université de Bradford en Grande-Bretagne a alors observé les effets d'un programme annuel bilingue sur des enfants de cinq ans parlant le pendjabi. Un groupe témoin qui n'utilisait que l'anglais a obtenu des résultats nettement inférieurs à ceux des enfants dont le programme était dispensé en partie en anglais, et en partie en pendjabi. Le même constat a été fait avec des enfants parlant l'italien.

Nous avons déjà cité plus des recherches démontrant que l'acquisition d'une deuxième langue était beaucoup plus efficace si l'élève partait d'une bonne connaissance d'une première langue et que l'acquisition efficace de la deuxième langue pouvait être obtenue en consacrant au grand maximum la moitié de l'horaire scolaire à des cours dispensés dans cette langue. Par conséquent, la grande question consistant à déterminer le moment où il faut sortir de l'immersion en L1 pour passer à l'emploi de la L2 comme langue d'enseignement (mais pas comme langue enseignée) est de nature pédagogique : il s'agit de savoir si le niveau de compétence en L1 nécessaire au transfert de facultés intellectuelles/théoriques à une L2 a déjà été atteint ou non. Mais cette question a également une dimension politique. Ainsi, la sortie d'un enfant d'un programme bilingue transitoire peut se faire plus tôt (par exemple à la fin du cycle primaire); celle d'un programme de maintien se fera nécessairement beaucoup plus tard (par exemple à la fin du premier degré du secondaire) en fonction de la réalisation préalable des objectifs que nous venons d'évoquer.

- La dernière question à prendre en considération est celle des groupes cibles de l'enseignement bilingue. Dans le cas d'une population scolaire homogène (p. ex. composée de locuteurs de la même langue régionale), la relation entre la L1 et la L2 est unidirectionnelle. On se posera les questions de savoir (a) s'il faut proposer un enseignement bilingue à des élites uniquement ou à toute la population scolaire de toute une région ou de tout un pays et (b) s'il faut viser un bilinguisme équilibré ou fonctionnel. Le principe d'universalité exigerait que l'enseignement bilingue soit conçu pour l'ensemble du système éducatif et que le niveau de bilinguisme et de bilittératie soit équilibré. Dans les régions comptant une population mixte sur le plan linguistique, on doit accorder une attention toute particulière à la composition des classes. Bien que l'enseignement bilingue ne soit parfois proposé qu'à une seule communauté (par exemple, en Estonie, aux locuteurs d'une langue minoritaire nationale ne parlant pas l'estonien), on offre aussi, dans de nombreux autres cas, un enseignement de la langue minoritaire ou de proximité aux locuteurs de la langue dominante. Dans ce type de situation, où des élèves vivant dans une collectivité bilingue apprennent la langue de l'autre partie de la communauté (c'est ce que l'on appelle le modèle linguistique « duel » ou à double sens), on peut, à partir du fait que les enfants font un meilleur apprentissage par interaction réciproque, réunir dans une même classe les élèves des deux communautés linguistiques. Dès lors, les deux langues en question occupent une place normale en classe, dans une parfaite égalité. C'est ce que l'on appelle généralement l'immersion « double », « entrelacée », ou encore « réciproque ».

Un argument fréquemment avancé contre les programmes bilingues évoque leur coût et la difficulté qu'il y a à les mettre en place. Créer de bons programmes d'éducation bilingues exige un investissement considérable - pour la production de matériels pédagogiques et la formation des enseignants par exemple - mais, à long terme, l'éducation bilingue s'est avérée plus efficace et finalement plus économique, car le nombre d'élèves qui redoublent est bien moins important.

6. Quel(s) modèle(s) choisir ?

On conclura de ce qui a été dit jusqu'ici que le bilinguisme enfantin est un atout et que l'enseignement bilingue comporte de nombreux avantages pédagogiques. Mais il y de nombreuses formes possibles d'enseignement bilingue et elles ne sont pas forcément toutes adaptées à tous les objectifs possibles, ou à tous les contextes sociaux. Pour faire le choix d'une politique précise, les responsables politiques devront peser les avantages et les inconvénients de différentes modalités d'enseignement bilingue en regard de leurs objectifs propres.

Les critères de choix sont nombreux. Nous nous concentrons, ici, sur une seule dimension: la situation démolinguistique et géopolitique des locuteurs de la langue minoritaire en question. On peut distinguer les cas de figure suivants:

(a) Il s'agit d'une langue régionale parlée exclusivement dans un pays à langue officielle différente et qui n'est langue officielle dans aucun pays. Exemples: le sorabe ou le breton.
(b) Il s'agit d'une langue régionale parlée dans plus d'un pays, mais qui est langue officielle ni dans l'un ni dans l'autre. Exemples: le basque et le catalan.
(c) Il s'agit d'une langue déterritorialisée sans territoire ancestral reconnu, ou d'une langue parlée dans la diaspora. Exemples: le yiddish, le roma ou le judéo-espagnol.
(d) Il s'agit d'une langue régionale dans un pays, mais qui a le statut de langue officielle dans un pays voisin. Exemples: le hongrois et l'italien en Slovénie, le russe en Estonie ou Lettonie.

(e) Il s'agit d'une langue de l'immigration dans un pays qui est la langue officielle d'un ou de plusieurs autres pays. Exemples: le turc en Allemagne et au Pays Bas, l'arabe en France, l'espagnol en Suède.
(f) Il s'agit d'une langue de l'immigration dans un pays, mais qui ne possède pas le statut de langue officielle dans le pays d'origine. Exemples: le kurde en Suisse, le berbère en France.

Il est évident que des sous catégories sont possibles et nécessaires. On sait par exemple que le statut du catalan en France et en Espagne est sensiblement différent. S'il est langue co-officielle dans les provinces de Catalogne, de Valence et des Baléares en Espagne - et une des langues officielles de la Principauté d'Andorre -, sa position en France (dans ce que l'on appelle aussi Catalogne Nord) est beaucoup plus faible. Mais les exemples cités suffisent pour discuter un certain nombre de points.

Les objectifs des formes d'enseignement bilingue doivent, disions-nous, être adaptés à la situation particulière. Un enseignement unilingue en L2, sans aucun soutien de la L1, est en principe à proscrire partout. Mais les mesures recommandées en faveur de la L1 ne sont pas partout les mêmes.

Nous avons insisté plus haut sur la promotion de la diversité linguistique et culturelle en Europe. Dans ce contexte, l'importance de l'alphabétisation dans la/les première(s) langue(s) est largement reconnue. Excepté les langues officielles, ce sont les langues minoritaires ancestrales pour lesquelles l'infrastructure de l'enseignement est le mieux développée. En Europe, diverses instances ont incité les pays à proposer un enseignement dans ces langues et les progrès sont notables. Les moyens mis en oeuvres sont pourtant très disparates aussi bien en ce qui concerne les instruments pédagogiques que l'accès que les élèves peuvent y avoir.

- Dans certaines régions, le système éducatif offre une immersion totale en L1, c'est-à-dire que la langue régionale devient la seule langue d'enseignement tandis que la langue officielle est enseignée comme une matière au programme. Cette solution offre les meilleures garanties pour le développement de la littératie en L1; elle est hautement recommandable pour les premières années de la scolarité. Et elle doit durer plusieurs années. A l'inverse, si un modèle d'immersion totale est maintenu au-delà du degré primaire, voire pour toute la scolarité obligatoire, il peut entraîner des déficits dans la compétence des élèves dans la langue de l'Etat et compromettre ainsi leur réussite scolaire et académique.

- Souvent, le modèle choisi est celui de l'immersion partielle, c'est-à-dire que la langue ancestrale et la langue de l'Etat sont toutes les deux utilisées comme langues d'enseignement. Cette solution est peu recommandable pour le début de la scolarité (sauf si les élèves sont déjà bilingues), mais sans aucun doute la meilleure pour la continuation de la scolarité au-delà du primaire. Elle garantit en effet un développement harmonieux du répertoire des élèves et permet l'intégration progressive, dans le curriculum, d'autres langues comme matières enseignées. Elle permet aussi de mélanger, dans la même classe, des élèves de L1 différentes, chacun des deux groupes bénéficiant de l'immersion partielle dans ce qui représente leur L2.

- D'autres mesures de soutien (dans la plupart des cas, la langue minoritaire est simplement inscrite comme matière au programme) sont nettement insuffisantes, aussi bien pour garantir une bonne littératie en L1, que pour le maintien de la langue ancestrale en tant que telle. Nous ne les considérons pas réellement comme des formes d'enseignement bilingue. Elles sont à la rigueur envisageables au secondaire supérieur ou à l'université, pour des étudiants ayant suivi un enseignement bilingue au préalable.

En effet, toute une série de documents et déclarations du Conseil de l'Europe, de l'Union Européenne, de l'ONU, d'organisations d'états africains, etc. insistent pour dire que, dans les cas de langue régionales ou de diaspora plus ou moins menacées, des programmes dits « de transition » qui ne prévoient une aide à la L1 uniquement dans la mesure où elle faciliterait la réussite scolaire en L2, ne répondent pas aux normes et exigences internationales. En effet, ces dernières postulent dans ces cas-là des programmes de maintien parce que les langues en question risquent sinon de disparaître totalement. Le cas est particulièrement flagrant dans le cas de populations qui risquent de ne plus transmettre la langue ancestrale à la prochaine génération. Des écoles employant ces langues comme langue d'enseignement dans l'enseignement primaire visent alors deux objectifs différents, mais corrélés:

- Renforcer les connaissances des enfants dans une langue à domaines d'emploi restreints;
- Valoriser ces langues auprès des parents et des communautés afin de soutenir et fortifier leur volonté de maintenir la langue.

En plus des cas cités sous (a) – (c), on mentionnera l'exemple du csango en Roumanie. La législation roumaine prévoit que les parents peuvent choisir la langue dans laquelle leurs enfants sont scolarisés (article 180 de la Loi de 1995 sur l'éducation). Il y a trois possibilités : enseignement en roumain ; enseignement dans la langue maternelle avec cours d'histoire et de géographie en roumain et enseignement en roumain avec la langue maternelle en option. Dans l'esprit des considérations rapportées plus haut, cette dernière solution, même si elle était retenue par nombre de Csangos, n'est pas, et de loin, suffisante pour permettre le maintien de cette langue ancestrale. C'est le choix du csango (et non pas le hongrois standard) comme langue d'enseignement (et non pas seulement comme option) qui s'imposerait, et qui est d'ailleurs revendiqué par les parents contre la résistance des populations locales (voir le rapport de la Commission de la culture, de la science et de l'éducation de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe sur *La culture de la minorité csango en Roumanie* (Doc. 9078 du 4 mai 2001).

Une nécessité aussi stricte n'existe pas dans les cas du type (d) - bien que la pression internationale en faveur de la langue régionale soit souvent plus forte dans ces cas-ci.

Pourtant, dans ces cas aussi, on verra dans la diversité des cultures et des langues dans des régions frontalières une ressource précieuse, qui enrichit notre patrimoine européen, renforce l'identité de chaque nation et de chaque individu, et représente un facteur de cohésion internationale. Une aide européenne, et notamment celle des pays voisins dont c'est la langue officielle, se justifie pour soutenir ces minorités linguistiques.

Dans le contexte de la stratégie de renouveau économique, social et environnemental établie à Lisbonne en mars 2000, un plan d'action 2004-2006 de l'Union Européenne vise à promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique. Sont entre autres soutenues les approches fondées sur la compréhension multilingue dans le cadre des cours de langue maternelle et de langues étrangères. Dans cette conception, les langues nationales voisines jouent un rôle important. Ainsi, l'enseignement du français est-il privilégie dans le Land de la Sarre et dans la région du Haut-Rhin en Bade-Wurtemberg. Il n'est alors que logique que la promotion de l'enseignement bilingue français - allemand en Alsace soit perçue aussi et surtout comme une mesure de collaboration transfrontalière. Des collaborations similaires pourraient être favorisées entre la région de Prekmurje en Slovénie et la Hongrie, entre les minorités germanophones au Danemark et l'Allemagne, etc.

On mentionnera comme exemple supplémentaire la Lettonie. Il est compréhensible que la loi de la république de Lettonie sur les langues mette l'accent sur la langue lettone plutôt que sur les langues minoritaires. En effet, durant le régime soviétique, l'emploi du letton dans la vie de l'État et de la société avait diminué de façon substantielle; c'est pourquoi des mesures pour protéger la langue lettone semblaient plausibles au moment de l'autonomie. Pourtant, les mesures pour restaurer la langue lettone ont été très radicales; destinées à «lettoniser» en particulier les russophones – sans parler des Ukrainiens, des Biélorusses, des Polonais – à savoir environ le tiers de la population, ces mesures ont été beaucoup critiquées. Une des principales recommandations, données à la Lettonie par l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe en janvier 2001 à la fin de la procédure de suivi de l'exécution par ce pays des obligations auxquelles il s'était engagé lors de son adhésion au Conseil de l'Europe, était de ratifier la Convention-Cadre du Conseil de l'Europe pour la protection des minorités nationales. Or, en mai 2004, la Diète de la Lettonie a une fois de plus refusé de ratifier cette convention. Cette décision concerne directement la question de l'enseignement de la langue maternelle russe en Lettonie. Selon les principes proposés ici, il n'y a pas de doute que la volonté des autorités lettones que tous les élèves - russophones inclus - acquièrent une bonne maîtrise de la langue officielle est légitime. Mais il est tout aussi légitime, de la part des minorités russophones, d'insister sur un enseignement en langue maternelle. Cet enseignement devra se faire selon un modèle dit *fort*, c'est-à-dire viser un bilinguisme et une bilittératie équilibrés. On rejettera ainsi aussi bien des revendications pour un enseignement unilingue en russe tout au long de la scolarisation que des tentatives d'instaurer des modèles *faibles* ou *transitoires* visant à « lettoniser » les enfants de la minorité russophone plutôt que d'en faire de réels bilingues.

L'enseignement de plusieurs L1 pour des populations migrantes est encore assez marginal dans les systèmes d'éducation. La majorité des états laissent la responsabilité pour l'enseignement de la L1 aux communautés ou aux pays d'origine. A l'exception de quelques projets concernant le développement de supports pour les langues des communautés de migrants plus importantes en Europe, la disponibilité des supports d'enseignement pour l'alphabétisation en L1 dépend soit de leur disponibilité dans le pays d'origine, soit d'initiatives locales, de l'improvisation des enseignants, etc. Plusieurs facteurs liés à la langue font obstacle à la réussite du développement de la (multi)-alphabétisation au niveau de l'enseignement primaire: le faible statut de nombreuses langues dans les pays d'accueil, le manque de support de la part des parents, le manque d'accessibilité, voire la quasi absence de littérature enfantine, l'absence d'enseignants adéquatement formés (langue d'origine, mais familiarité avec le système éducatif d'accueil), priorité à la langue d'accueil menant à ce que la littératie en L1 soit, au grand maximum, développée en parallèle (au lieu de successivement) à celle en L2, etc. Un document récent du Conseil de l'Europe sur la politique linguistique Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue (avril 2003) souligne expressément l'importance de l'enseignement et de l'alphabétisation plurilingues et considère les langues des migrants comme une ressource importante. Plusieurs initiatives dans le cadre du CELV à Graz vont dans le même sens et prônent l'enseignement en L1, l'éducation bi- et multilingue et la diversité linguistique en général comme moyen de promotion de la cohésion sociale et de la compréhension interculturelle. Il est vrai que la mise en oeuvre d'une telle politique éducative, ne serait-ce que de modèles d'éducation bilingue transitoire, n'est pas facile dans le climat politique actuel en Europe. Mais la violence juvénile qui est en train de frapper la France (novembre 2005) pourrait bien être le résultat de l'échec d'une politique éducative d'assimilation, pourtant bien pensée. Elle l'enseignement par submersion y est pour beaucoup.

On citera comme exemple de mesures qui atteignent à peine le seuil du minimum requis un arrêté de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique de 1991. La CDIP réaffirme le principe selon lequel il importe d'intégrer tous les enfants de langue étrangère vivant en Suisse dans les écoles publiques en évitant toute discrimination et souligne que l'intégration doit intervenir dans le respect du droit de l'enfant au maintien de la langue et de la culture du pays d'origine. Après avoir insisté sur la nécessité d'un appui gratuit pour l'acquisition de la L2 dès l'âge préscolaire, la CDIP recommande entre autres aux cantons de soutenir les efforts entrepris pour la promotion de la langue d'origine et de tenir compte dans une mesure appropriée de l'allophonie et des connaissances supplémentaires dans la langue et la culture du pays d'origine dans le cadre de l'évaluation des élèves, lors des décisions portant sur la promotion et la sélection. Il importe avant tout, est-il affirmé, d'éviter que les élèves de langue étrangère soient placés dans des classes d'enseignement spécialisé ou doivent redoubler une année scolaire seulement en raison de carences dans la langue d'enseignement. Est ainsi proposé un appui extrascolaire à tous les enfants qui en ont besoin. De leur côté, les enseignant(e)s doivent être préparé(e)s à la prise en charge d'enfants étrangers en classes multiculturelles. Il faut promouvoir la collaboration entre le corps enseignant étranger et autochtone, prendre en compte les besoins des enfants de langue étrangère lors de l'élaboration des moyens et matériels didactiques, des plans d'études et des grilles horaires, tenir compte des besoins des enfants de langue étrangère et de leur famille dans le cadre de l'organisation scolaire. Enfin, on suggère d'intégrer, dans la mesure du possible, au minimum deux heures par semaine de cours de langue et de culture dans les temps d'enseignement, de soutenir de manière adéquate cet enseignement et de consigner dans les carnets scolaires la fréquentation et éventuellement les résultats obtenus; - d'encourager et de soutenir les contacts et toutes formes d'enseignement interculturel à tous les niveaux; - de désigner des responsables cantonaux et/ou de mettre en place des cellules de travail chargés d'encourager et de coordonner la mise en application des recommandations de la CDIP.

Une question délicate est celle de savoir où et à quelles conditions un enseignement bilingue (immersion partielle ou totale) est offert. Certains pays restreignent cette offre aux territoires dans lesquels la langue est traditionnellement parlée; d'autres exigent un nombre jugé suffisant d'élèves; dans d'autres cas encore on exigera la disponibilité d'un financement adéquat et/ou d'un nombre suffisant d'enseignants qualifiés. Souvent, ces conditions sont cumulées et rendent un enseignement bilingue illusoire. Paradoxalement, c'est là où la langue en tant que telle aurait besoin du moins de soutien - dans des régions parlant comme langue ancestrale la langue officielle du pays voisin - que les conditions sont les meilleures. Les enseignants peuvent être formés en dehors des frontières nationales, les matériaux d'enseignement partiellement importés, et les états voisins offrent parfois même un soutien financier. Or, dans la perspective du maintien du patrimoine linguistique européen,

ce sont les langues régionales ne bénéficiant pas d'un tel soutien qui ont les plus besoin de soutien. La formation des enseignants et la création de matériaux didactiques sont entièrement dans les mains de l'état et de la communauté régionale, qui doivent manifester une volonté politique respective et débloquer les crédits nécessaires. Il faut aussi décider où, géographiquement parlant, un enseignement bilingue sera offert. Traditionnellement, on a tendance à le restreindre à la partie du territoire ancestral dans lequel la langue est encore régulièrement parlée. Au vu de la mobilité croissante de la population, cela peut être nettement insuffisant pour sauvegarder une langue. On citera le cas du rhétoromanche, en Suisse, dont la moitié des locuteurs vivent en dehors de ce qui reste du territoire ancestral et une grandie partie même en dehors du canton des Grisons où la langue est co-officielle, p. ex. dans la ville de Zurich capitale commerciale de la Suisse alémanique. De même, un nombre important de familles d'origine bretonne vivent à Paris, des fonctionnaires slovènes d'origine hongroise à Ljubljana, etc. Il faudrait par conséquent prévoir un système d'éducation bilingue jusque dans les grandes villes à langue officielle dominante. La question se pose de manière encore plus aiguë pour les langues déterritorialisées de la diaspora et pour la langue des sintis ou romas, dont les locuteurs voyagent souvent en Europe sans lieu de résidence fixe.

Dans beaucoup de pays, la liberté des parents dans le choix des modalités de scolarisation de leurs enfants est considérable. Dans le cas des différentes formes de l'enseignement bilingue, les systèmes éducatifs doivent décider du choix qu'ils veulent - ou doivent - offrir aux parents. Dans certaines régions, la langue minoritaire est imposée comme langue d'enseignement. C'est le cas de la région romanchophone en Suisse, qui, comme les autres régions suisses, n'offre pas de choix quant à la langue d'enseignement mais déclare la seule langue locale (dans ce cas, c'est la commune qui décide) comme légale. Les enfants venus d'ailleurs, des enfants suisses parlant une autre langue nationale comme L1 inclus, reçoivent une aide supplémentaire, pour éviter les désavantages trop flagrants de la submersion. Mais la sauvegarde de la langue locale prime toutes les autres considérations. Les résultats semblent donner raison aux politiciens. Fortement dominante dans une région essentiellement bilingue, l'allemand n'en souffre guère; mais l'influence sur la fréquence d'emploi de langue minoritaire est éclatante. Selon les résultats du recensement fédéral 1990, le rhétoromanche était plus vivant dans son emploi quotidien dans les communes germanophones qui connaissent l'école rhétoromanche à immersion précoce totale que dans les communes à majorité romanchophones ayant opté pour l'allemand comme langue scolaire. Dans d'autres régions - et a fortiori dans les capitales à majorité écrasante en langue officielle -, les parents disposent d'un vaste choix d'établissements pour répondre au mieux à ce qu'ils pensent être les besoins et aspirations de leurs enfants. Or, le faible prestige de certaines langues ancestrales peut déterminer la perception et les représentations des parents concernant l'utilité de celle-ci. Souvent ils optent pour la langue dominante dans ce qu'ils pensent être l'intérêt de leurs enfants et même si, objectivement, ceci n'est pas le cas. Aux désavantages pour le développement cognitif de ces derniers par un enseignement submersif s'ajoute, en effet, le risque accru de perte des langues ancestrales. Or, on ne peut évidemment pas en accuser les parents aussi longtemps que ceux-ci ne font qu'intérioriser des représentations de la société dans son ensemble. Il en résulte que pour maintenir des langues régionales en tant que telles, il ne suffit pas, et de loin, de les introduire comme langues d'enseignement optionnelles dans les systèmes éducatifs. Il faut aussi modifier le contexte social et linguistique de telle façon que leur maîtrise soit perçue par les acteurs comme un bien souhaitable.

Il est d'autant plus important de respecter la volonté des parents de transmettre leur langue à leurs enfants là où ils le désirent. On mentionnera une dernière fois comme exemple la Lettonie. Toute tendance de l'Etat de restreindre l'accès d'enfants russophones à un enseignement bilingue qui offrirait une place importante au russe comme langue d'enseignement, serait contraire aux principes énoncés ici. Mais on réitérera aussi qu'il ne peut s'agir d'un droit à un enseignement unilingue en langue minoritaire, que le souci de l'Etat de permettre aux enfants allophones la participation entière à la vie culturelle, sociale et politique grâce à de bonnes connaissances de la langue officielle est, à son tour, parfaitement normal et légitime. Il semblerait bien que des représentations négativement connotées du bilinguisme telles que nous les avons énumérées plus haut, fassent peur aux responsables des deux côtés. C'est ici qu'il faudrait commencer à travailler pour débloquer la situation.

Doc. 10837

Commission chargée du rapport: commission de la culture, de la science et de l'éducation

Renvois à la commission: Doc. 10076, Renvoi n°2924 du 02.03.2004 et Doc. 1 0316, Renvoi n°3007 du 08.10.2004

Projet de recommandation adopté à l'unanimité par la commission le 25 janvier 2006

Membres de la commission: M. Jacques **Legendre** (Président), Baronne Hooper, M. Josef **Jařab**, M. Wolfgang **Wodarg**, (Vice-Présidents), M. Hans **Ager**, M. Toomas Alatalu, M. Emerenzio Barbieri, M. Rony **Bargetze**, M. Radu-Mircea Berceanu, Mme Marie-Louise Bemelmans-Videc, M. Radu-Mircea Berceanu, M. Levan **Berdzenishvili**, M. Italo Bocchino, M. Božidar Bojović, M. Ioannis **Bougas**, Mme Anne Brasseur, M. Osman Coşkunoğlu, M. Vlad Cubreacov, Mme Maria **Damanaki**, M. Joseph Debono Grech, M. Stepan **Demirchyan**, M. Ferdinand **Devinski**, M. Detlef **Dzembritzki**, Mme Kaarina **Dromberg**, Mme Åse Gunhild Woie Duesund, Mme Anke Eymer, M. Relu Fenechiu, Mme Blanca Fernández-Capel (remplaçante : Mme Soledad **Becerril**), Mme Maria Emelina Fernández-Soriano, M. Axel Fischer, M. José Freire **Antunes**, Mme Siv Friеđleifsdóttir, M. Ian Gibson (remplaçant : M.Robert **Walter**), M. Eamon Gilmore (remplaçant : M. Paschal **Mooney**), M. Stefan Glăvan, M. Luc Goutry, M. Vladimir Grachev (remplaçant : M. Igor **Chernyshenko**), M. Andreas Gross, Mme Azra Hadžiahmetović, M. Jean-Pol Henry, M. Rafael **Huseynov**, M. Raffaele Iannuzzi, Mme Halide **İncekara**, M. Lachezar Ivanov, M. Igor Ivanovski, M. József Kozma, Jean-Pierre **Kucheida**, M. Guy Lengagne, Mme Jagoda Majska-Martinčević, M. Tomasz Markowski, M. Bernard Marquet (remplaçant : M. Christophe **Spiliotis-Saquet**) M. Andrew **McIntosh**, M. Ivan Melnikov, Mme Maria Manuela de **Melo**, M. Paskal Milo, Mme Fausta Morganti, Mme Christine Muttonen, Mme Miroslava **Němcová**, M. Jakob-Axel Nielsen, M. Edward **O'Hara**, M. Andrey Pantev, Mme Ganira Pashayeva, Mme Antigoni Pericleous Papadopoulos, Mme Majda Potrata, M. Lluis Maria de Puig, M. Anatoliy Rakhansky, M. Johannes Randegger, M. Zbigniew **Rau**, M. Zoltán Rockenbauer, Mme Anta Rugāte, M. Piero Ruzzante, M. Volodymyr Rybak, M. Pär-Axel Sahlberg, M. André **Schneider**, M. Vitaliy Shybko, M. Yury Solonin, M. Ninoslav Stojadinović, M. Valeriy Sudarenkov, M. Mehmet **Tekelioğlu**, M. Ed **van Thijn**, M. Piotr Wach, Mme Majléne **Westerlund Panke**, M. Emanuelis **Zingeris**, NN Andorre

N.B. Les noms des membres présents à la réunion figurent en gras

Chef du Secrétariat: M. Christopher Grayson
Secrétaires de la Commission : MM. Ary, Dossow, Chahbazian