

ÉLÉMENTS POUR UNE POLITIQUE DE **L'ÉDUCATION BILINGUE**

Pádraig Ó Riagáin et Georges Lüdi

Division des Politiques linguistiques
DG IV – Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire
et de l'enseignement supérieur
Conseil de l'Europe, Strasbourg

Edition anglaise : *Bilingual education: some policy issues*

Les vues exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction totale ou partielle du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex ou decs-lang@coe.int).

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

SOMMAIRE

Préface	5
Chapitre I Introduction	7
Chapitre II Le contexte social.....	14
Chapitre III Le cadre scolaire.....	26
Chapitre IV Réalités et stéréotypes en relation avec l'enseignement bilingue.....	37
Chapitre V De la planification des politiques à l'évaluation.....	49
Bibliographie sélective	56

Préface

De nombreux enfants grandissent dans un environnement bilingue, voire plurilingue, tout simplement du fait que deux langues (ou plus) sont parlées dans leur milieu d'origine. Cependant, dans les sociétés occidentales du 19^e siècle et du début du 20^e siècle, cela apparaissait 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 »¹. 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 dépassés. De nos jours, le bilinguisme (en tant que cas particulier du plurilinguisme)² se définit, sur un plan fonctionnel, comme la capacité à communiquer dans deux (ou 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 la « palette » de la personne en question. Dès lors, selon cette définition, on peut considérer que la majorité de la population mondiale est bilingue. Et cette compétence bilingue, même asymétrique, est de plus en plus perçue comme une richesse, plutôt que comme un handicap. De plus en plus souvent, également, 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.

¹ S.S. Laurie, 1890 : *Lectures on Language and Linguistic Method in School*. Cambridge : Cambridge University Press.

² Le but d'une éducation bilingue n'est pas nécessairement le bilinguisme *pour la vie en société*. Le Conseil de l'Europe et l'UE s'attachent à la diversification linguistique. Ainsi, l'enseignement bilingue peut tendre, en fait, vers le développement d'une palette plurilingue, diverse et dynamique, avec l'acquisition de compétences particulières (et partielles) dans différentes langues, comme point de départ pour un apprentissage tout au long de la vie.

En fait, les parents appliquent souvent ce type de « stratégie éducative bilingue » sans aucun concours extérieur. C'est certainement le cas dans la plupart des pays monolingues, où des parents parlant une autre langue que la langue nationale doivent envoyer leurs enfants dans des écoles d'enseignement élémentaire où les cours sont dispensés dans cette langue nationale ou d'Etat, tout en s'efforçant, avec plus ou moins d'énergie, de maintenir l'usage de la langue d'origine dans la cellule familiale. 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. A priori, l'école ne se préoccupe guère de la « palette » linguistique des jeunes élèves, ou de leur droit à recevoir leur premier enseignement dans leur langue maternelle. De toute évidence, une telle situation *n'est pas* considérée comme une éducation bilingue ; elle est, en tout état de cause, contraire à la conception actuelle des droits de l'homme, telle qu'elle est définie par le Conseil de l'Europe et d'autres instances internationales.

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 *d'éducation bilingue soutenues 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. Quels sont les objectifs de ce type de politique 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 ?

L'intention des auteurs n'est pas de proposer une étude exhaustive de l'enseignement bilingue, ni même une analyse approfondie de tel ou tel aspect en particulier. Leur intention est de traiter des principaux problèmes qui, selon eux, se posent dans ce domaine. Ils sont regroupés en quatre grands thèmes et chapitres. Après une « Introduction » consacrée à l'approche du Conseil de l'Europe en matière d'éducation linguistique, le Chapitre II aborde les différents facteurs à prendre en considération lors de la conception d'un programme bilingue – autrement dit, les contextes et tendances démographiques, économiques, sociaux et politiques. Puis, le Chapitre III expose différents modèles d'enseignement bilingue, car cette dernière notion recouvre toute une gamme de programmes. Le Chapitre IV fournit les données dont on dispose à ce jour quant à l'efficacité de ce type d'enseignement, et il aborde une série de questions fréquemment posées par les enseignants et les parents. Enfin, les auteurs souhaitent montrer avec la plus grande évidence possible que cette approche, qui souligne l'importance d'une adaptation des programmes bilingues aux contextes et besoins locaux spécifiques, exige des responsables des politiques en question un suivi et une évaluation constante de leurs programmes : c'est en grande partie l'objet du Chapitre V. Et, tout dernier élément : une brève bibliographie (sélective) est annexée au présent document, à l'usage de tous ceux et celles qui souhaitent approfondir le sujet par d'autres lectures.

P. Ó Riagáin, ITE, The Linguistics Institute of Ireland
G. Lüdi, Université de Bâle

Chapitre I

Introduction

Les questions de politique linguistique sont incontournables dans tout système éducatif. Le contenu de l'éducation – qui englobe aussi bien des valeurs socioculturelles qu'un savoir théorique – est forcément véhiculé par une langue. Dans les sociétés linguistiquement homogènes qui, en Europe, sont l'exception, le choix de la langue d'enseignement peut être relativement clair et incontestable. En revanche, dans les sociétés multilingues, ce type de décision peut provoquer des tensions entre les groupes voire à l'intérieur d'un même groupe quant au nombre de langues à utiliser dans l'enseignement scolaire, à la nature de ces langues, à leur mode d'emploi dans ce contexte, et aux responsabilités des choix en la matière. Un nombre croissant de collectivités, de régions et d'Etats sont confrontés à des problèmes très délicats en matière de politique linguistique. Ces problèmes sont dus à l'écart, dans la vie quotidienne, entre, d'une part, la langue pratiquée par certaines communautés, et de l'autre, la (ou les) langue(s) de la majorité socioéconomique. Dans de nombreux cas, cette réalité ne concerne qu'un territoire national ; mais, parfois, il peut s'agir également d'entités plus importantes (telles que l'Union européenne), ou encore d'un Etat (ou de plusieurs Etats) avec lequel (ou lesquels) certaines communautés souhaitent communiquer, ou qui est/sont appelé(s) à « absorber » des ressortissants étrangers contraints de quitter leur pays en raison de pressions économiques, sociales ou politiques.

La diversité linguistique – reflétée par l'éventail des langues parlées et le nombre de locuteurs de chaque langue – est une caractéristique largement reconnue et appréciée de la vie culturelle européenne. Le manque d'uniformité des critères et procédures utilisés dans les recensements et enquêtes officiels peut rendre impossible toute quantification précise de cette diversité linguistique ; il n'en reste pas moins que celle-ci est incontestable. Même à l'échelon international, on est frappé par le degré de diversité des langues nationales officiellement reconnues en tant que telles. Une même langue officielle n'est partagée par plusieurs Etats que dans un nombre de cas relativement limité. Cinq langues seulement constituent la langue principale de plus de 10% de la population européenne : il s'agit du russe, de l'anglais, de l'allemand, du français et de l'italien. Les statistiques officielles sous-estiment la diversité de l'Europe, en raison d'un décompte des minorités inférieur à la réalité, dans les différents Etats concernés – sous-estimation tout à fait reconnue. Une étude de douze pays européens réalisée en 1996 comptabilisait et identifiait quelque 45 communautés linguistiques non nationales. Et la diversité est encore plus importante en Europe centrale et orientale.

On peut faire quelques grandes distinctions. Premièrement, du fait de la répartition transnationale des locuteurs de certaines langues, il arrive qu'une langue soit la langue nationale de tel pays et, en même temps, une langue régionale ou minoritaire dans un autre pays. En deuxième lieu, on compte un grand nombre de minorités indigènes dont les effectifs et la répartition géographique sont assez limités ; cependant, dans la plupart des cas, ces

minorités vivent sur le territoire en question depuis de nombreux siècles. Troisièmement, il existe aujourd'hui de nombreux groupes d'immigrés arrivés récemment en Europe, ou ayant effectué un mouvement de migration à l'intérieur même du continent européen, vers des territoires où la souche ethnique et linguistique de ces immigrés sera différente de celle de la population majoritaire. Si ces groupes d'immigrés sont constitués à la fois d'Européens et de non-Européens, ce sont ces derniers qui, aujourd'hui, sont la composante majeure de la diversité européenne. Enfin, sur l'ensemble du continent européen, la communication transnationale se fait aujourd'hui aussi bien dans des langues de proximité que dans des langues de diffusion beaucoup plus large.

La diversité linguistique doit être envisagée dans le contexte social, économique, politique et culturel actuel. A la suite des bouleversements spectaculaires qui se sont produits en Europe au cours des dernières décennies du 20^e siècle, la réalité linguistique apparaît sous un jour nouveau. Pour qualifier la mutation économique, on parle souvent de « mondialisation », notion qui désigne la croissance accélérée de l'activité économique par delà les frontières politiques nationales et régionales. Ce processus se traduit non seulement par une circulation accrue des biens et des services, mais aussi par des flux migratoires. Et ce mouvement général est facilité par la suppression de certaines barrières officielles qu'avaient érigées les Etats, et par le progrès technologique en matière de transports et de communication. Désormais, les Etats visent à créer les conditions de la compétitivité économique dans ce nouvel ordre économique mondial. Ces réalités ont des effets sur les politiques linguistiques dans la mesure où elles conditionnent prioritairement les exigences du marché et le besoin de flexibilité et de mobilité dans le domaine de l'emploi. Dans la plupart des cas, les priorités en question déterminent davantage encore les rôles respectifs des langues nationales et internationales, ces dernières répondant plus particulièrement aux besoins du commerce extérieur existant et potentiel, et des flux migratoires.

Dans cette perspective, la préoccupation première et universelle des gouvernements est celle de l'échec réel ou supposé de nombreux jeunes dans les systèmes éducatifs actuels – notamment au sein des groupes minoritaires et immigrés – à assimiler la (ou les) langue(s) nationale(s) à un niveau leur permettant de participer pleinement au marché du travail. Cependant, on note parallèlement la reconnaissance croissante de l'importance de la maîtrise de langues étrangères, et, par voie de conséquence, une préoccupation tout aussi importante face aux résultats insuffisants dans ce domaine aussi bien des élèves parlant la langue majoritaire que de ceux appartenant à des groupes minoritaires. En Europe, l'élan vers l'intégration politique et économique du continent, la libre circulation des populations et le développement des institutions européennes créent un besoin, voire de véritables exigences, en matière d'enseignement des langues vivantes, à tous les niveaux des systèmes éducatifs.

Cependant, la vision des gouvernements ne peut pas être seulement économique. Ils doivent également se préoccuper d'insertion et de solidarité sociales, du fait des bouleversements dus aux restructurations économiques et sociales. Lorsque, au sein de la population d'un Etat, des communautés relativement importantes ne

peuvent pas participer pleinement aux grands courants économiques et sociaux du pays en raison des langues qu'ils parlent (ou ne parlent pas), la répartition des compétences linguistiques a manifestement des effets sur la cohésion sociale de l'Etat. Cependant, si ces préoccupations politiques et sociales renforcent les arguments en faveur de l'apprentissage des langues d'Etat – à un niveau permettant au minimum à l'enfant de ne pas être désavantagé, plus tard, dans son parcours éducatif et sa carrière professionnelle d'adulte –, les mêmes arguments peuvent également militer, dans de nombreuses collectivités, en faveur d'une demande d'enseignement des langues minoritaires et régionales. En effet, de nombreux parents et communautés affirment que, si l'on consacre trop de temps et d'énergie à l'enseignement et l'apprentissage de deuxièmes et troisièmes langues, cela se fera au détriment de la première langue (maternelle) de l'enfant, voire de ses progrès scolaires en général. Le sens de la valeur de sa langue natale est une composante essentielle de la prise de conscience de la place que l'on occupe dans l'espace social. Les langues étant la partie la plus visible de l'identité des différentes communautés, elles en viennent tout naturellement à symboliser les groupes en question, notamment en cas de conflits intercommunautaires. A vrai dire, un examen plus approfondi révèle souvent que ce n'est pas tant l'appartenance linguistique en soi qui crée les conflits que d'autres problèmes et difficultés. Cependant, même si les facteurs sociaux, économiques et politiques peuvent être la cause première des problèmes intercommunautaires, l'élément linguistique constitue une partie du problème, mais aussi de la solution. C'est ainsi que la tendance actuelle à une radicalisation de la mondialisation et de l'intégration politique va de pair avec une réaffirmation croissante des intérêts locaux, régionaux et ethniques, illustrée notamment par l'émergence de nouveaux Etats indépendants en Europe centrale et orientale.

Les tensions créées par ces nouvelles tendances font que les concepteurs des politiques éducatives, à tous les niveaux, sont confrontés à des problèmes difficiles quant à la nature des langues à enseigner en Europe, et à la manière de les enseigner à l'école et dans d'autres institutions éducatives. Divers travaux de recherche ont permis d'identifier de multiples facteurs associés aux faibles résultats scolaires – notamment les problèmes de santé, le chômage, les mauvaises conditions de logement, la violence au sein du foyer et la mobilité familiale (de nombreux parents devant fréquemment déménager et se déplacer pour trouver du travail). Pour les enfants des milieux immigrés, ces problèmes sont souvent exacerbés par une tension supplémentaire : celle de l'adaptation à une nouvelle culture. De toute évidence, l'éducation n'est pas la solution unique aux sous-performances de tel ou tel groupe d'enfants. Mais elle apporte incontestablement un plus.

Sur un plan historique, il convient de distinguer les programmes destinés aux groupes linguistiques minoritaires des programmes conçus pour l'enseignement de langues vivantes. Vis-à-vis des jeunes élèves issus de familles parlant une langue minoritaire, les programmes linguistiques ont toujours essentiellement porté sur l'enseignement de la langue la plus prestigieuse d'un pays à des enfants ne connaissant pas cette langue – l'objectif étant de permettre à ces jeunes de participer plus efficacement à la culture prédominante du pays. Le plus souvent,

la langue ou la culture d'origine de ces enfants bénéficient de très peu d'attention. En fait, de nombreux éducateurs défendaient l'idée que le processus d'enseignement traditionnel coûtait tout simplement moins cher et était parfaitement efficace. Les enfants de milieux immigrés ou appartenant à des groupes linguistiques minoritaires ne font que participer au programme scolaire normal, l'idée de base étant, encore une fois, qu'en apprenant la langue majoritaire, ces jeunes élèves rattraperont en principe rapidement le niveau de leurs camarades monolingues dans les disciplines fondamentales. Mais les recherches ont montré certains points faibles dans cette approche. Les enfants passent à côté d'une bonne partie du contenu de l'enseignement, du fait qu'ils ne connaissent pas suffisamment la langue dominante pour tout comprendre. C'est là, d'ailleurs, la principale raison avancée pour expliquer les résultats scolaires généralement faibles de ces groupes d'élèves. En outre, les capacités de ces élèves dans leur première langue se détériorent, et l'on aboutit, de ce fait, à un bilinguisme « soustractif » entraînant une baisse, voire la perte de la compétence dans la première langue de l'enfant. C'est la raison pour laquelle, aujourd'hui, les professionnels de l'enseignement des langues ne sont pas favorables à ce type de « submersion » des élèves par le programme classique, que l'on peut résumer par ces images familières : « nage ou coule ».

En ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes, on observe, du milieu du 19^e siècle à la première moitié du 20^e, un déclin généralisé de l'enseignement des langues classiques et un développement parallèle de l'enseignement des langues vivantes. En ce qui concerne le français – l'une des langues vivantes les plus enseignées vers la fin du 19^e siècle –, le nombre de pays où cette langue était enseignée a augmenté jusqu'au début du 20^e siècle. De même, l'enseignement de l'anglais, limité à un petit nombre de pays vers le milieu du 19^e siècle, s'est de plus en plus développé. L'allemand était très largement enseigné dans la seconde moitié du 19^e siècle mais il a considérablement décliné vers le début du 20^e siècle. Et, après 1945, l'essor de l'enseignement des langues vivantes s'est limité de plus en plus à l'anglais. La place du français s'est considérablement réduite à partir de 1945, (mais, en fait, ce déclin avait commencé antérieurement). Excepté l'allemand, qui connaît un léger regain de popularité en tant que langue étudiée, et, dans une moindre mesure, l'espagnol et l'italien, très peu de langues nationales sont enseignées en dehors des territoires où elles sont parlées.

Si ce manque de diversité dans la gamme de langues vivantes enseignées constitue l'un des problèmes, un autre point faible est le fait que les langues vivantes ne constituent généralement qu'une matière parmi d'autres : cela, en effet, réduit considérablement le niveau potentiel de compétence des élèves, dans le cadre de la scolarité obligatoire.

Le Conseil de l'Europe se préoccupe depuis longtemps de tous ces problèmes. Dans ce domaine, les diverses initiatives de cette organisation sont fondées sur trois grands principes visant à aider les Etats membres à élaborer et mettre en œuvre des programmes éducatifs susceptibles :

- de renforcer les droits de l'homme et la démocratie pluraliste ;

- de rapprocher tous les peuples européens, et d'instaurer entre eux une plus grande confiance et une meilleure compréhension ;
- de permettre à tous les Européens de concrétiser pleinement leurs potentialités tout au long de leur vie.

Les activités du Conseil de l'Europe dans le domaine des langues minoritaires ont commencé dans les années 1970 dans le contexte des flux migratoires vers l'Europe occidentale ; depuis une dizaine d'années, cette action s'est étendue en direction des minorités nationales. Les principes essentiels de ces travaux sont formulés dans deux Conventions spécifiques et dans un certain nombre de Recommandations :

(a) *La Convention-cadre pour la protection des minorités nationales*

Ce document établit les principes et les obligations qu'implique la protection des minorités nationales, « dans le respect de la prééminence du droit, de l'intégrité territoriale et de la souveraineté nationale ». En ce qui concerne l'éducation, l'article 12 de la Convention-cadre stipule que « les Parties prendront, si nécessaire, des mesures dans le domaine de l'éducation et de la recherche pour promouvoir la connaissance de la culture, de l'histoire, de la langue et de la religion de leurs minorités nationales aussi bien que de la majorité ». Aux termes de l'article 14, les Parties « s'engagent à reconnaître à toute personne appartenant à une minorité nationale le droit d'apprendre sa langue minoritaire ». Et cet article ajoute : « Dans les aires géographiques d'implantation substantielle ou traditionnelle de personnes appartenant à des minorités nationales, s'il existe une demande suffisante, les Parties s'efforceront d'assurer, dans la mesure du possible et dans le cadre de leur système éducatif, que les personnes appartenant à ces minorités aient la possibilité d'apprendre la langue minoritaire ou de recevoir un enseignement dans cette langue ».

(b) *La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*

Ces mêmes principes constituent le fondement de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Dans un Etat où existe un enseignement public, l'interdiction de toute discrimination est généralement associée à l'obligation d'offrir un enseignement dans toutes les langues parlées par la population. Comme dans le cas de la Convention-cadre, l'action proposée par la Charte est liée au « nombre de locuteurs de la langue minoritaire (ou de familles parlant cette langue) ». Ce nombre doit être jugé « suffisant » pour que les pouvoirs publics en question décident de soutenir la structure éducative adéquate. En outre, étant donné la nécessité d'équilibrer les divers droits et intérêts en jeu, et l'objectif ultime – qui consiste dans une égalité à la fois juridiquement fondée et concrétisée dans les faits –, l'interdiction de la discrimination dans l'enseignement public ne peut être invoquée pour priver les jeunes élèves en question des bénéfices de l'enseignement de la langue officielle ou majoritaire du pays dans lequel ils vivent. Aussi la Charte exige-t-elle que l'action en faveur des langues minoritaires se fasse « sans préjudice de l'enseignement de la (des) langue(s) officielle(s) de l'Etat ». L'article 8 de la Charte ajoute que l'action recommandée soit entreprise – lorsque le nombre d'élèves est jugé suffisant – aux niveaux ou dans les domaines préscolaire,

primaire, secondaire, technique et professionnel, universitaire, de l'éducation des adultes et de la formation des enseignants.

(c) *La Recommandation R (98) 6 du Comité des Ministres*³

En 1998, dans le cadre d'un examen de ces initiatives et autres actions, le Comité des Ministres soulignait de nouveau l'« intérêt politique » de l'intensification et de la diversification de l'apprentissage des langues. Notant les « défis d'une coopération internationale renforcée », la promotion de la « compréhension et de la tolérance mutuelles », « les dangers de la marginalisation », et, enfin, le développement « de la richesse et de la diversité de la vie culturelle européenne », le Comité des Ministres concluait son préambule en ces termes : « Les besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle ne peuvent être satisfaits qu'en augmentant sensiblement la capacité des Européens à communiquer entre eux, par-delà les limites linguistiques et culturelles ; cet objectif requiert un effort soutenu, tout au long de la vie, qui doit être encouragé, organisé et financé par les instances compétentes à tous les niveaux du système éducatif ». Dans les situations de diversité linguistique, le Comité des Ministres appelle les Etats membres à prendre les mesures nécessaires afin de garantir « une parité d'estime entre toutes les langues et toutes les cultures concernées, afin que les enfants de chaque communauté puissent apprendre non seulement à parler et à écrire la langue de leur propre communauté, mais aussi à comprendre et à apprécier la langue et la culture de l'autre ».

C'est ainsi que, dans un esprit totalement contraire à celui des programmes de submersion évoqués plus haut, le Conseil de l'Europe propose plutôt un programme d'enrichissement pouvant conduire à un « bilinguisme additif », grâce auquel les élèves ont la possibilité d'ajouter une deuxième, voire une troisième langue à leur « bagage » conceptuel, tout en poursuivant le développement de la connaissance de leur langue maternelle, d'une manière générale aussi bien que dans le cadre scolaire.

Ces résolutions et recommandations sont complétées par un ensemble d'instruments pédagogiques élaborés dès le début des années 1970. Parmi ces instruments figurent les 'Niveaux-seuil' (maintenant connus sous le nom « Niveaux de référence pour les langues nationales et régionales »), le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, qui détermine une approche commune quant aux niveaux de résultats à atteindre en matière d'apprentissage linguistique, et en ce qui concerne les méthodes et moyens d'enseignement et d'apprentissage des langues, ou encore le *Portfolio européen des langues*, instrument largement utilisé et reconnu de mesure des progrès accomplis dans le cadre de l'apprentissage des langues, et instrument pour la promotion d'un apprentissage des langues diversifié. Tous ces outils, largement adoptés par les pays européens, ont créé, chez tous les « professionnels des langues vivantes »,

³ Voir également la Recommandation 1383 (1998) sur la « Diversité linguistique » et la Recommandation 1539 (2001) sur l'Année européenne des langues 2001 de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe (<http://assembly.coe.int/Mainf.asp>).

une culture éducative commune de compréhension de l'enseignement et de l'étude des langues⁴.

Les principes de réciprocité linguistique définis dans les documents précités soulignent implicitement – ou explicitement dans certains cas – la nécessité de bons programmes d'éducation bilingue, et ils conditionnent dans une large mesure les principaux objectifs à atteindre dans ce domaine. L'enseignement bilingue conduit manifestement à de meilleurs résultats scolaires que les programmes dits de submersion.

L'éducation bilingue peut se définir comme un ensemble de programmes éducatifs qui (a) comportent une certaine part d'enseignement de matières autres que linguistiques au moyen de la deuxième et/ou de la troisième langue des élèves concernés, et qui (b) visent, conformément aux principes du Conseil de l'Europe formulés dans les déclarations politiques, à développer chez les élèves un certain degré de bilinguisme additif. Ainsi définie, l'éducation bilingue exclut d'une part les programmes de « submersion », et, de l'autre, « l'enseignement des langues comme matière ».

Cependant, les programmes d'enseignement bilingue n'auront un apport significatif et positif que s'ils sont bien conçus, soigneusement mis en œuvre et subtilement liés au contexte social et linguistique. Ces critères qualitatifs ont une importance capitale. En effet, toutes les études existantes démontrent très clairement que des programmes bilingues mal conçus, incorrectement mis en œuvre, ou encore ne tenant pas assez compte du contexte échouent dans leurs objectifs sociaux, mais aussi qu'ils peuvent très sérieusement limiter la capacité des élèves à trouver ensuite une place dans l'enseignement supérieur et sur le marché du travail. Mais, d'un autre côté, un programme réussi ne constitue pas automatiquement, ni sur un plan théorique ni de manière empirique, un modèle idéal d'enseignement bilingue applicable à toutes les situations. L'un des rares points sur lesquels s'accordent les chercheurs dans ce domaine est le fait que des modèles semblables ont abouti à des résultats contraires selon les contextes. On ne peut pas dire pour autant qu'une évaluation adéquate de modèles bien précis ne puisse fournir de données utiles. En tout cas, s'il faut, de toute évidence, examiner les exemples reconnus de bonnes pratiques, il est clair, également, que la réussite, dans ce domaine, est due davantage à la cohérence des composantes du programme, des objectifs et des ressources d'une collectivité donnée qu'à l'application d'une théorie prétendument « universelle ». Les composantes des programmes doivent varier en fonction de facteurs qui diffèrent non seulement d'une collectivité à une autre, mais aussi, parfois, au sein d'une même communauté.

Ainsi, s'il n'est pas facile de répondre aux questions posées par le multilinguisme et la diversité linguistique, on s'accorde dans une assez large mesure sur les variables qui, de toute évidence, influent sur les résultats de l'enseignement. Ce sont ces facteurs que chercheront à analyser les chapitres suivants.

⁴ Pour un examen plus approfondi du sujet, voir le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Strasbourg 2003 : Conseil de l'Europe).

Chapitre II

Le contexte social

Toute politique d'éducation bilingue est formulée et mise en œuvre dans un contexte assez complexe de processus économiques, sociaux et politiques liés entre eux. Les responsables de ces politiques et les autres participants au processus d'élaboration doivent donc avoir une vision très large en matière de conception de ce type d'enseignement, et ne pas limiter leur réflexion à de simples questions de programmes ou de langue(s) d'enseignement. Le plus difficile est de définir un contenu de programme susceptible de bien fonctionner pour tous les enfants d'une collectivité donnée. Cet ensemble de composantes doit varier en fonction de facteurs qui diffèrent non seulement d'une collectivité à une autre, mais aussi au sein de chaque communauté. En fait, il est probable que les effets cumulés de ces facteurs en termes d'efficacité des politiques et programmes d'enseignement bilingue ont plus d'importance que les éléments proprement éducatifs (programme, cursus, contenu, méthodes pédagogiques).

Bon nombre de variables intervenant dans la conception d'une politique d'enseignement bilingue valent également pour toute politique éducative en général. Par exemple, la conception d'un système d'enseignement primaire exige que l'on accorde une certaine attention à des éléments tels que l'importance et le degré de concentration ou de dispersion des populations scolaires, les tendances en matière de natalité, les effets des flux migratoires, le rapport numérique entre garçons et filles, la condition socioéconomique des familles, les exigences du marché du travail, les comportements des parents et des enseignants, l'offre et la formation d'enseignants, etc. En fait, tous ces facteurs sont également pertinents en matière d'enseignement bilingue – mais uniquement si toutes ces données socio-démographiques sont associées à d'autres données relatives aux capacités linguistiques, à l'utilisation des langues, aux comportements en matière linguistique, aux marchés linguistiques, au passage d'une langue à une autre, etc. C'est alors que les éléments suivants entrent également en jeu : la (ou les) langue(s) parlées dans les familles et dans la communauté en général ; les schémas d'utilisation de la (ou des) langue(s) dans la collectivité et chez les parents ; le point de vue des jeunes élèves et des parents vis-à-vis de la (ou des) langue(s) en question, et le rôle de celle(s)-ci dans l'éducation ; les objectifs nationaux et locaux en termes de compétence (le « bilinguisme additif » par opposition au « bilinguisme soustractif »), etc. La réussite ou l'échec d'un programme d'éducation bilingue, aussi bien conçu soit-il, bénéficiant d'un financement et de matériels suffisants et de la présence d'enseignants très qualifiés – dans un contexte ou une période donnés – dépend en fait des interrelations de la plupart des facteurs cités.

L'intention ici n'est pas d'examiner l'ensemble des relations entre les variables sociolinguistiques d'une part, et socio-démographiques, de l'autre⁵ ; ce serait d'ailleurs quasiment impossible dans le cadre d'un document aussi bref. Notre

⁵ Pour une analyse plus approfondie, nous renvoyons le lecteur à l'un des manuels les plus agréés sur le sujet du bilinguisme : *Bilingualism*, de S. Romaine (2^e édition – 1995). Oxford : Blackwell.

objectif est plus limité et concentré : il est d'attirer l'attention sur quelques-uns des problèmes majeurs susceptibles de se poser en matière de conception ou de fonctionnement d'établissements scolaires bilingues, ainsi que sur d'importantes notions pouvant contribuer à l'analyse et au débat.

Démographie et diversité linguistique

La Convention-cadre pour la protection des minorités nationales et la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires offrent toutes deux un cadre très souple dans le domaine de l'éducation. Ces textes proposent que les services éducatifs en question soient fournis « s'il y a une demande suffisante » (sans autre précision). Naturellement, cette donnée constitue l'exigence minimum, quelle que soit la langue concernée. Plus fondamentale pour la conception d'une politique est la répartition géographique de la population scolaire existante ou à venir qui parle une langue minoritaire (il s'agit, autrement dit, du nombre d'élèves et de leur situation géographique). Mais, même si toutes ces données semblent assez évidentes, le contenu d'éléments tels que la « répartition géographique », les « locuteurs », le « nombre » et la « situation géographique » peut être plus problématique.

La notion de « locuteur » d'une langue est assez large. Elle comporte au moins deux dimensions – comprendre et parler/écrire –, correspondant d'une part à une capacité « réceptive » (écouter/lire), et, d'autre part, à une capacité productive (interaction/production orale, production écrite). Ces deux dimensions se situent à des niveaux de compétence très variables selon les individus, et il peut y avoir des désaccords assez importants quant au niveau de compétence jugé nécessaire pour pouvoir qualifier quelqu'un de « locuteur » d'une langue. En outre, il est assez difficile de mesurer ces deux dimensions ou capacités. S'il y a de plus en plus de chercheurs à élaborer et utiliser des instruments et procédures permettant de tester la compétence linguistique, ce type de test est rarement utilisé en dehors de cadres d'analyse très restreints et relevant d'une approche très professionnelle. En effet, le temps nécessaire à ce type d'analyse et d'autres problèmes techniques ont, jusqu'à présent, empêché un usage généralisé des tests en question – sur des populations importantes et variées. En l'occurrence – c'est-à-dire pour un grand nombre d'individus très divers –, les chercheurs ont plutôt recours à des échelles de valeur simples et individuelles, en fonction desquelles la personne interrogée doit évaluer elle-même ses capacités (c'est ce que permet, par exemple le « Portfolio européen des langues »). Même si ce type de mesure reste très subjectif, on peut dire qu'il constitue tout de même un indicateur de la compétence linguistique des personnes ainsi étudiées. Et, de toute manière, ces tests plus subjectifs sont parfois les seuls possibles.

Dans certains Etats européens, le recensement officiel de la population comporte des questions telles que « Quelles langues savez-vous parler ? », « Parlez-vous telle ou telle langue ? », ou encore « Quelles langues parlez-vous chez vous/sur votre lieu de travail ? ». Les réponses appelées par ce type de questionnaire sont forcément brèves, et se limitent souvent à « oui » ou « non ». Mais, malgré leurs limites, ces données peuvent constituer une évaluation préliminaire. A défaut de ce type de données, ou dans les cas où des informations plus approfondies sont

nécessaires, il convient d'effectuer des enquêtes linguistiques⁶. Un établissement scolaire peut procéder, sans concours extérieur et sans trop de difficultés, à une enquête sur la langue parlée en famille par les élèves ; de nombreuses écoles bilingues le font dans le cadre de leurs procédures traditionnelles d'inscription des élèves.

L'autre problème majeur à résoudre dans tout processus devant contribuer à l'élaboration d'une politique précise est de déterminer la base d'analyse : est-ce que cela doit être l'élève, la cellule familiale, la collectivité, la région, l'Etat, un ensemble d'Etats, ou encore l'échelon international ?

Dans la pratique, la réponse à cette question va dépendre du niveau administratif auquel se prennent les décisions concernant l'enseignement bilingue. Ainsi, un établissement scolaire examinera essentiellement les capacités linguistiques des élèves lors de leur première entrée dans l'établissement, les capacités linguistiques des parents, et les langues parlées dans la zone scolaire que recouvre l'établissement. Il serait également utile d'étudier la répartition des capacités linguistiques dans l'ensemble de la collectivité couverte par l'établissement en question. Ces données pourront révéler soit un schéma assez homogène, soit une réalité légèrement ou très hétérogène. Dans tous les cas, cette réalité aura des conséquences majeures pour les choix opérés par l'établissement scolaire.

Au niveau de l'élaboration des politiques au-delà de l'échelon scolaire, deux autres considérations (au moins) interviennent. En premier lieu, la répartition géographique des locuteurs d'une langue peut se compliquer si les frontières linguistiques et les frontières politiques ne coïncident pas. Dans certains cas, ce facteur peut modifier, voire totalement bouleverser les conclusions tirées des données locales. En effet, certaines langues sont parlées dans plusieurs Etats à la fois. On a ainsi des situations où une même langue est la langue officielle de plus d'un Etat, ou encore où telle langue est la langue officielle d'un Etat, mais également une langue non nationale et minoritaire dans tel autre Etat. Il y a même des cas où une langue peut être une langue minoritaire dans plusieurs Etats à la fois, sans être officielle nulle part. Il faut encore noter l'importance croissante d'une langue telle que l'anglais qui, dans de nombreux pays, ne peut être considérée ni comme langue minoritaire ni comme la langue nationale, mais comme la langue seconde de plus en plus choisie.

En second lieu, si les taux de fécondité et de mortalité sont généralement considérés comme les facteurs essentiels de l'évolution démographique, on ne saurait ignorer, aujourd'hui, l'importance des flux migratoires. Chacun sait que de nombreux pays comptent aujourd'hui d'importantes communautés d'immigrés, dues aux arrivées récentes de personnes d'origine ethnique différente de celle de la population majoritaire. Mais l'importance des

⁶ On trouvera une analyse récente et très utile des enquêtes linguistiques (avec des références à de nombreuses études très précises) dans l'ouvrage de R.B. Kaplan et R.B. Baldauf *Language Planning : from practice to theory* (1997), Clevedon : Multilingual Matters, pp. 102-120.

mouvements migratoires dépasse ce simple constat. En effet, au cours des trente dernières années, il s'est créé, en Europe, un système migratoire assez complexe, mêlant presque toutes les formes possibles de mobilité interne et externe. Tous ces mouvements de populations – saisonniers, temporaires, permanents, cycliques, ou encore de retour dans tel ou tel pays – constituent un ensemble de liens et de réseaux pouvant avoir des effets jusque sur les relations entre divers groupes linguistiques. Au total, les politiques linguistiques ne peuvent se fonder, en Europe, sur l'évolution géographique ou politique d'un seul pays ou d'une seule région.

L'utilisation des langues

Le niveau de compétence, dans telle ou telle langue, d'une personne ou d'une communauté peut être révélé ou non par l'usage qui est fait de la langue en question. Pour étudier ce lien entre compétence et usage, il faut également recueillir un certain nombre d'informations. Comme dans le cas des premières variables socio-linguistiques évoquées plus haut (celles concernant les capacités linguistiques), la notion d'utilisation d'une langue peut aussi avoir plusieurs dimensions ou composantes.

L'une des approches possibles est de considérer les différents secteurs de la vie sociale, autrement dit, les différents contextes sociaux dans lesquels se déroule la vie quotidienne de la plupart des gens : le foyer familial, l'école, le lieu de travail, la religion, la collectivité, les médias et les services publics. On peut alors, par des méthodes d'observation directe ou d'enquête, déterminer la ou les langue(s) utilisée(s) dans chacun de ces secteurs.

Les études des chercheurs établissent un lien évident entre, d'une part, le nombre et la répartition des locuteurs d'une langue, et, d'autre part, l'utilisation effective de cette langue dans tel ou tel contexte social. D'une manière générale, seules les langues largement parlées prédominent dans tous les contextes. En ce qui concerne les langues dont l'utilisation est moins répandue, on constate généralement une certaine forme de bilinguisme – la langue locale ou minoritaire étant parlée principalement dans la sphère privée (famille, communauté, et, dans certains cas, le domaine religieux), alors qu'une autre langue, qui est généralement la langue nationale du pays en question, est utilisée dans la sphère publique (école, travail, médias et services publics). Il est très important de déterminer précisément l'ampleur de ces phénomènes dans une situation donnée. Par exemple, la connaissance des habitudes linguistiques des parents et des enfants au sein de la cellule familiale et de la communauté peut aider à la conception et au choix d'un contenu d'enseignement bilingue adapté au contexte linguistique de l'élève. Toutefois, ce lien entre la dimension numérique d'une communauté linguistique et l'usage de la langue dans tel ou tel domaine social n'est pas absolu. Il faut noter que, si le schéma que nous venons d'évoquer caractérise essentiellement les langues minoritaires, il est également observable lorsque, par exemple, un locuteur d'une langue majoritaire se trouve en position minoritaire, au milieu d'un groupe parlant une autre langue que lui. En matière d'utilisation des langues, une deuxième approche se concentre davantage sur la ou les langue(s) utilisée(s) dans les relations interpersonnelles, ainsi que sur la nature des interactions alors en jeu (thème de discussion, cadre, etc.), des

relations entre les membres des groupes en question et les différentes données caractérisant ces derniers (âge, sexe, statut social, etc.). Bon nombre de recherches et d'études combinent les deux approches, dans la mesure où chacune fournit des données quelque peu différentes, et même si elles peuvent se recouper dans certains cas. Il est évident que les gens se croisent et se côtoient dans différents « secteurs » sociaux, tels que le quartier ou le voisinage, le lieu de travail, l'école, l'église, les clubs de rencontre et de loisirs, ou encore les associations volontaires et conviviales de certains groupes linguistiques ; mais les données relatives aux interactions observables dans ces différents cadres fournissent une image plus précise de la nature et de l'importance des rapports des différents locuteurs. Plus encore, ce type de données permet une étude plus approfondie du lien entre des locuteurs de différentes classes sociales et l'usage qu'ils font de la langue en question. Car ce ne sont pas seulement les modes de vie et les identités qui diffèrent en fonction de la classe sociale, mais aussi l'usage de la langue (par « classe sociale », on entend ici l'organisation générale de la société en catégories caractérisées par un niveau de richesse, de revenus et/ou un statut social globalement similaire à l'intérieur de chacun de ces groupes). Précisons que la notion de « classe sociale » est souvent définie et mesurée en liaison avec l'activité professionnelle. Or, le lien entre ces deux données est effectivement étroit, mais pas absolu. Une division des classes sur le plan linguistique⁷ est observable dans tous les cas où des groupes linguistiques se subdivisent en fonction de la classe sociale de leurs membres. Il s'agit d'un lien souvent « pyramidal », dans la mesure où il y a une sorte de hiérarchie sociale dans l'usage de la langue : ainsi, on pourra fréquemment observer que les locuteurs des langues minoritaires se situent au bas de l'échelle sociale. Mais ce lien peut être plutôt – ou également – « segmentaire », dans la mesure où les différents groupes linguistiques correspondent à des activités professionnelles spécifiques : ainsi, on peut noter, dans de nombreux cas, un lien entre les activités rurales et la pratique d'une langue minoritaire, ou encore entre des catégories professionnelles de cadres ou de diplômés d'université et la connaissance et la pratique de l'anglais. Le phénomène est similaire dans le cas des régions frontalières, où la préférence pour la langue régionale par rapport à un outil de communication international dépend également de la nature de l'activité professionnelle : ainsi, les cadres supérieurs et dirigeants d'entreprise utiliseront davantage l'anglais, tandis que des personnes exerçant une activité qui touche aux deux côtés de la frontière auront, peut-être, davantage besoin de connaître la langue du pays voisin ou de la région en général. Par conséquent, on peut dire que la situation sociale des membres des différents groupes linguistiques par rapport à ces deux paramètres – classe et activité professionnelle – a une importance capitale en termes de statut de telle ou telle langue et de positionnement par rapport à son usage.

⁷ Pour désigner ce phénomène, l'expression « cultural division of labour » ('division culturelle du travail') a été employée pour la première fois par Michael Hechter (en 1978), dans un article intitulé « Group Formation and the Cultural Division of Labour » et paru dans l'*American Journal of Sociology*, 84, 2, pp. 293-318.

Les points de vue au sujet des langues

Ces points de vue sont également pluridimensionnels⁸. Ce que l'on entend par « point de vue » peut se référer à une dimension « cognitive » (croyances au sujet des langues), « affective » (sentiments vis-à-vis des langues), ou encore « comportementale » (penchant pour un certain comportement linguistique). Ainsi, dans un contexte linguistique, les « points de vue » consistent dans des éléments tels que l'évaluation (la faveur que peut avoir telle ou telle langue), la préférence linguistique (autrement dit, sur deux langues, laquelle est préférée par rapport à certains objectifs ou certaines situations), le désir et les raisons d'apprendre telle ou telle langue, l'évaluation des catégories sociales qui utilisent une langue donnée ou un éventail de langues, le souhait d'être bilingue et d'avoir une éducation bilingue, ou encore les avis sur des politiques permettant le passage d'une langue à une autre ou, au contraire, le maintien du statut d'une certaine langue. Tous ces facteurs influent sur la motivation des élèves, et donc sur la réalité des enseignements en classe.

Mais, dans une situation donnée, toutes les dimensions constituant un « point de vue » sur la langue ne jouent pas forcément dans la même direction. Par exemple, il n'est pas inhabituel qu'un groupe apprécie sa langue en tant que signe identitaire et en ait en même temps une vision négative en termes d'utilité et de prestige social. Cela peut paraître contradictoire mais est parfaitement compréhensible si l'on se situe sur le terrain de la condition sociale du groupe en question.

On observe donc souvent que certaines langues jouissent d'un plus grand prestige et ont un statut supérieur à celui d'autres langues. Mais il importe de souligner, à cet égard, que, dans tous les cas, la langue caractérise une catégorie sociale donnée. Il y a un lien étroit entre, d'une part, le point de vue sur une certaine langue, et, de l'autre, le point de vue vis-à-vis du groupe social qui parle la langue en question. En réalité, le prestige d'une langue ne concerne pas la langue en soi, mais plutôt la classe et la position sociale des membres du groupe qui la pratiquent. La vision négative que certains locuteurs d'une langue majoritaire peuvent avoir des langues moins parlées reflète souvent, en fait, l'idée qu'ils ont de tel ou tel groupe linguistique minoritaire, et non pas de la langue en soi. Ce type de point de vue conduit à des jugements sociaux fondés sur des stéréotypes, et ne correspond pas, en réalité, à une opinion relative à la langue même. Cependant, il n'y a pas, à cet égard, de point de vue absolu, figé ou invariable, si bien que le point de vue sur le groupe est également, assez souvent, un élément de l'appréciation de la valeur relative des différentes langues.

Il n'en reste pas moins que la langue joue aussi un rôle majeur pour définir ou symboliser l'identité et l'appartenance communautaires ou régionales. Le sentiment que chacun a de la valeur de sa langue est une dimension fondamentale de la conscience de la place qu'il occupe dans l'espace social. Les

⁸ Cf. notamment le texte de H. Giles, M. Hewstone et P. Ball « Language attitudes in Multilingual Settings : Prologue with Priorities » (1983) dans le *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 4, 2-3, pp. 81-100.

langues étant un élément particulièrement « visible » des différentes identités collectives, elles peuvent facilement symboliser les groupes en question. Que ce soit pour un individu ou un groupe, la langue peut être une richesse appréciable à protéger, et cela se reflètera dans les points de vue sur la langue en question.

L'évolution d'une langue vers une autre

Les tendances concernant les effectifs de locuteurs et le degré d'utilisation de telle ou telle langue sont des éléments très importants pour la mise en œuvre de programmes d'enseignement bilingue. Une « évolution linguistique » se produit lorsqu'on observe des changements importants dans les habitudes d'utilisation d'une langue et/ou le nombre de locuteurs de la langue en question. Si cette notion d'« évolution » renvoie généralement à un déclin des deux éléments à la fois (l'usage et le nombre de locuteurs), on constate assez rapidement que cette tendance négative s'accompagne toujours, parallèlement, d'une évolution positive en faveur d'une autre langue (c'est ce que l'on appelle parfois un « déplacement linguistique »). Lorsqu'il n'y a pas évolution, on parle de situation stable ou de statu quo. On constate de nouveau que – malgré le manque de données globales dans ce domaine, à quelques exceptions près – les langues se situant dans la partie supérieure de l'échelle numérique (c'est-à-dire en termes de nombre de locuteurs) sont apparemment celles qui se généralisent le plus. A l'autre bout de l'échelle, de nombreux indices prouvent à l'évidence que les effectifs de locuteurs de nombreuses langues minoritaires baissent ; d'autre part, ceux des locuteurs d'autres langues varient plus ou moins en fonction du niveau démographique des populations nationales concernées ; en l'occurrence, il y a stabilité. Assortie d'autres mesures politiques, une politique d'éducation bilingue peut permettre de renverser la tendance négative de certaines langues et de maintenir ainsi la diversité linguistique.

Le marché linguistique

Comme d'autres capacités et qualifications, les compétences linguistiques font partie du « capital humain ». Et, comme toutes les autres ressources constituant un capital, ces compétences ont plus ou moins d'utilité et de valeur en fonction du marché. C'est ce qui a conduit le sociologue français Pierre Bourdieu⁹ à formuler le concept désormais connu de « marché linguistique ». Ce concept est facile à comprendre si l'on précise qu'il désigne le lien entre des personnes possédant des compétences linguistiques données et des personnes exprimant une demande vis-à-vis de ces compétences. Ainsi, la capacité d'un individu à maintenir ou modifier sa position sociale est déterminée par l'importance de son capital. Il entre dans la compétence pratique de ces locuteurs de savoir quand, où et comment il convient de parler telle langue plutôt que telle autre pour en tirer le plus grand « bénéfice » possible au service de leurs intérêts particuliers. Dans un contexte de plurilinguisme, la répartition du capital linguistique est donc souvent

⁹ P. Bourdieu (1982) : *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris, Librairie Arthème Fayard. Également édité en anglais, sous le titre *Language and Symbolic Power* (sous la direction et avec une introduction de J.B. Thompson – Cambridge : Polity Press, 1991).

liée à celle d'autres formes de capital, et c'est l'ensemble de ces « capitaux » qui détermine la position des locuteurs d'une certaine langue – et des communautés qui parlent cette langue – dans la hiérarchie sociale en général.

Toutefois, il importe de savoir que les pratiques linguistiques ne sont pas uniquement déterminées par des facteurs économiques au sens strict du terme. Nous utilisons ici des concepts et une terminologie économiques en tant que métaphores, qui laissent entendre que les pratiques linguistiques peuvent, dans une certaine mesure, être décrites en termes économiques. Lorsqu'une personne décide d'acquérir et d'utiliser telle ou telle langue, son « profit » sera symbolique ou culturel, plutôt que simplement ou principalement économique. Comme le faisait observer Fishman¹⁰, « une langue qui n'est pas imposée par la force doit permettre (ou promettre) l'accès à un certain pouvoir et à certaines ressources ; sinon, des populations indigènes auraient peu de raison d'adopter la langue en question pour communiquer au sein de la communauté... Les langues sont rarement acquises pour le seul plaisir de les pratiquer ».

Par conséquent, il est évident que l'organisation du marché linguistique détermine l'acceptabilité et le désir d'une langue. Et il en découle que les comportements vis-à-vis des langues et les stratégies d'apprentissage et d'utilisation des langues sont inévitablement liés à des stratégies sociales plus générales des individus et des communautés. Il est donc probable que toute stratégie de mobilité sociale – impliquant, par exemple, un processus éducatif, des changements d'activité professionnelle, des changements de résidence ou encore une migration – aura des conséquences sur le plan linguistique. Le fait même de prévoir de telles stratégies peut avoir des implications en termes de comportement linguistique, avant le déclenchement de tout mouvement concret, social ou géographique.

Cependant, à moins de considérer que cette approche théorique équivaut à reconnaître la domination suprême du « marché » linguistique national, il faut dire aussi que cette métaphore du « marché » peut également recouvrir – dans certains cas – une possibilité de survie et de prospérité de langues minoritaires. Autrement dit, certaines compétences linguistiques peuvent avoir une valeur dans des contextes locaux ou régionaux – alors qu'elles n'ont pas ce prix sur les marchés national ou international (de la même manière que, dans le domaine économique, des marchés locaux peuvent conserver une viabilité et une durabilité à l'intérieur même d'un marché national). En outre, comme on le verra plus loin, les marchés linguistiques peuvent faire aussi l'objet d'interventions politiques.

Mais, d'un autre côté, il faut absolument souligner le fait que les marchés linguistiques deviennent de plus en plus *internationaux* et dépassent les frontières linguistiques. Ainsi, les langues de proximité et les langues internationales jouent un rôle croissant dans le cadre national. Certes, dans la

¹⁰ J.A. Fishman (1977) : « The Spread of English as a New Perspective for the study of Language Maintenance and Language Shift », dans l'ouvrage de J.A. Fishman, R.L. Cooper et A.W. Conrad, *The Spread of English*, Rowley, Mass. : Newbury House.

plupart des cas, elles ne concurrencent pas les langues nationales ou régionales en tant que premières langues (L1), mais elles peuvent néanmoins prendre leur place, à l'école, en tant que langues préférées et les plus appréciées. Par exemple, dans certaines parties de la Suisse allemande, l'anglais a davantage de prestige que les autres langues nationales du pays : parents et employeurs demandent que l'on enseigne l'anglais, plutôt que le français et/ou l'italien. D'une manière plus générale, l'anglais est choisi comme première langue vivante jusque dans des régions frontalières (où l'on parle une autre langue de l'autre côté de la frontière) ou des pays multilingues. Ce phénomène peut provoquer un désintérêt croissant à l'égard de l'étude et de l'enseignement des langues de proximité et minoritaires, et, par voie de conséquence, une réduction de la diversité linguistique.

La dynamique du changement

Avant de conclure ce chapitre, il faut également souligner que les schémas de diversité linguistique sont constamment en mutation. Les processus socioéconomiques sont les principales forces à l'origine de ces mutations linguistiques. Bien qu'il puisse sembler que nous nous éloignons de notre sujet central, en abordant les grandes tendances socioéconomiques, il n'en est rien. En effet, de même que la planification de l'éducation au présent doit tenir compte, de façon très précise, des tendances démographiques et économiques à venir, l'éducation bilingue – en tant que composante de l'éducation en général – ne peut pas non plus éviter ce type d'approche.

La mobilité accrue qui caractérise le capitalisme contemporain modifie les facteurs de développement. L'internationalisation croissante des entreprises crée de nouveaux marchés, qui transcendent les frontières nationales. Mais le développement lié au capitalisme crée également des inégalités, et le déséquilibre économique qui en résulte entre les différentes régions du monde est la cause principale d'une grande partie des flux migratoires récents – avec les conséquences que ces migrations peuvent avoir, aussi bien dans les pays d'accueil que pour les régions d'origine. A cet égard, il faut rappeler, toutefois, que le développement des migrations touche aussi bien les travailleurs très qualifiés que les travailleurs non qualifiés.

Cependant, la mondialisation est vue trop souvent sous le seul angle économique. En fait, ces mutations affectent – de manière différente – divers groupes sociaux et individus. Certains groupes sociaux et certaines cultures tirent de très grands avantages de ce phénomène, tandis que d'autres sont gravement pénalisés, voire voués à disparaître. Par conséquent, on peut dire que tous ces processus affectent les schémas identitaires, et la relation des tenants de ces identités avec le territoire, aux niveaux à la fois national et international. Ainsi, parallèlement à la restructuration économique, on assiste à une restructuration d'autres institutions importantes, politiques et sociales.

Il semblerait qu'en raison de cette tendance à la mondialisation, l'Europe se transforme dans deux directions. D'une part, l'émergence d'instances internationales telles que le Conseil de l'Europe et l'Union européenne indique

un élan vers une information et une communication globales, et des processus de mobilité dans le sens de l'intégration. D'autre part, le système des Etats-nations perd de sa force – précisément en raison de la nécessité de cette régulation économique mondiale –, et l'on voit réapparaître les tendances régionales et sociales. En liaison avec cette évolution, mais également en raison d'autres pressions, on assiste aussi à une modification des structures socio-politiques de l'Europe. La disparition de pouvoirs fortement centralisés dans une grande partie de l'Europe orientale, et la réapparition du régionalisme et des tendances ethniques ont été des éléments majeurs de la dernière décennie du 20^e siècle. L'effondrement de l'ex-Union soviétique, la division de l'ex-Tchécoslovaquie et les conflits qui ont éclaté dans l'ex-Yougoslavie ont d'ores et déjà des conséquences sur le plan démographique.

Dès lors, on n'aura aucune difficulté à constater que ces changements affectent dès aujourd'hui les schémas de la diversité linguistique. Des données incontestables indiquent un accroissement du nombre de personnes qui ont appris, ou apprennent actuellement, l'une des grandes langues internationales ou mondiales. En Europe occidentale, il s'agit essentiellement de l'anglais, tandis qu'en Europe centrale et orientale, c'est le russe qui occupe cette place – avec, toutefois, un recul récent en faveur de l'anglais. A l'autre bout de l'échelle, les problèmes et exigences des groupes parlant des langues minoritaires ou liées aux milieux immigrés deviennent de plus en plus pressants. Et rien n'indique que l'une ou l'autre de ces tendances puisse faiblir.

Les politiques linguistiques

Dans l'Europe d'aujourd'hui, la compétitivité économique, l'insertion sociale et les droits de l'homme sont désormais les objectifs majeurs autour desquels les politiques linguistiques sont élaborées, mises en œuvre et évaluées. Mais ces objectifs constituent un ensemble complexe, dont toutes les composantes ne sont pas faciles à concilier. Par exemple, les dispositions linguistiques nécessaires à une maximisation de la compétitivité économique peuvent être en conflit plus ou moins direct avec le type de politique visant l'insertion sociale et la défense des droits de l'homme.

De même qu'il peut avoir recours à toute une série de mesures juridiques, monétaires, financières et autres pour modifier les structures du marché économique, un Etat peut se servir de son autorité pour changer les structures du marché linguistique – et ce, afin de renforcer la valeur symbolique, culturelle et économique attachée à la pratique de telle langue. L'Etat peut jouer ce rôle du fait qu'il est lui-même un employeur important, ainsi qu'un acteur majeur du processus de régulation du marché du travail du secteur privé. Par conséquent, l'Etat peut avoir une véritable influence économique et politique sur le fait que les détenteurs de compétences linguistiques officiellement reconnues au niveau national jouissent d'une certaine position et de certains avantages économiques.

Même si les politiques linguistiques peuvent avoir des objectifs plus larges sur le plan social, l'objectif ultime de l'Etat est, de manière plus ou moins explicite, soit le monolinguisme, soit le bilinguisme/plurilinguisme.

Dans sa forme la plus extrême, la recherche du monolinguisme aboutit toujours à une politique d'assimilation. Ce type de politique vise en effet à « assimiler » le groupe linguistique minoritaire – avec ou sans son accord – à la langue et à la culture majoritaires du pays, et ce, dans les délais les plus brefs possibles. Dans les pires des cas, il peut même y avoir un processus d'élimination de la langue minoritaire en question. Dans des cas aussi extrêmes, l'éducation bilingue – telle qu'on l'entend ici – n'a aucune place. Le fait de dispenser aux élèves du groupe linguistique minoritaire un enseignement dans la langue majoritaire – et dans cette langue uniquement – est souvent désigné sous le terme de « submersion » ; il a été démontré que cette approche donnait généralement des résultats négatifs. Ce constat d'échec est particulièrement vrai dans le cas d'enfants issus de l'immigration, que l'on prive souvent de leur droit le plus strict à se voir offrir un minimum de cours dans leur langue maternelle. Toutefois, il faut noter également que, sous certaines formes un peu plus souples, cette politique de « submersion » peut englober quelques éléments d'enseignement bilingue de type « transitoire » (cf. le Chapitre III, ci-après, pour une analyse plus détaillée à ce sujet).

Tout au contraire, les politiques bilingues « positives » (que l'on considère comme « enrichissantes ») sont l'équivalent linguistique de la recherche d'une coexistence pacifique entre les communautés. Ce type de politique est généralement qualifié de « multiculturel » ou « pluraliste ». Dans ce cas de figure, deux langues (ou plus) sont considérées comme une base indispensable, mais il est également reconnu que les langues ayant la position la moins forte nécessitent une aide particulière. En termes de « marché linguistique », une telle politique vise à garantir le fonctionnement correct du marché linguistique local, tout en cherchant à assurer le bon fonctionnement des marchés national et international. La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires repose précisément sur ce principe. On désigne souvent ce type de politique par l'expression « politique de maintien des langues », ou encore, dans les cas d'évolution linguistique extrême, de « politique de renouveau des langues » ou de « renversement de la tendance linguistique ». Les politiques linguistiques – notamment dans leur dimension éducative – visent non seulement les locuteurs de langues minoritaires, mais également les usagers des langues majoritaires. Par exemple, une politique bilingue « positive » consiste à enseigner, en deuxième langue (L2), la langue de la région concernée plutôt que des langues internationales telles que l'anglais – ou, mieux encore, en plus de l'anglais.

Conclusions

Tous les problèmes brièvement examinés dans ce chapitre – qu'il s'agisse d'un problème précis ou d'un ensemble de questions – ont des implications en termes de programmes d'éducation bilingue. Certaines de ces questions permettent de déterminer les compétences linguistiques que les différents groupes d'élèves vont pouvoir apporter dans le cadre de l'enseignement scolaire ; d'autres problèmes permettent de déterminer dans quelle mesure les programmes scolaires pourront trouver un soutien dans une sorte d'équilibre « écologique » entre la langue maternelle des élèves et celle de la collectivité ; enfin, certains éléments influent sur le point de vue – positif ou négatif – des élèves, des enseignants, des parents et des décideurs vis-à-vis des objectifs de l'école et du

fonctionnement de l'enseignement qui y est dispensé. Dans les différentes situations données, l'ensemble de ces paramètres ne peut être défini que dans le cadre d'une planification et d'une recherche très minutieuses. Toutefois, comme on l'observe au sujet de nombreux autres types de politiques sociales (touchant aux domaines de la pauvreté, du chômage, des inégalités entre les régions, etc.), les solutions toutes faites et définitives à des problèmes très complexes ne donneront probablement pas entière satisfaction. Dans le domaine des politiques linguistiques – et notamment en ce qui concerne leur dimension éducative –, il convient d'adopter une approche qui favorise les expériences plutôt que les initiatives rigides, et qui permette de tirer des enseignements aussi bien des erreurs que des éléments positifs.

Chapitre III

Le cadre scolaire

Dans toute stratégie de politique linguistique, l'élément le plus universel est sans doute le choix de la langue d'enseignement à l'école. Par tradition, le système scolaire est la principale institution sociale où se construit l'avenir linguistique et culturel des prochaines générations. L'influence de la dimension proprement éducative sur le choix de la langue d'enseignement varie selon les contextes ; mais les considérations politiques jouent presque toujours un rôle. Pour les minorités l'éducation – et en particulier la place des langues minoritaires dans le système éducatif – a une importance capitale. Plus encore, l'école est une institution sociale de première importance, où les identités culturelles et communautaires se construisent et se perpétuent. C'est également à l'école et autour de la question scolaire que se créent ou se reconstruisent les réseaux sociaux permettant aux groupes minoritaires de se renforcer. Par conséquent, la réponse des systèmes éducatifs publics aux demandes fondamentales des politiques linguistiques constitue souvent un test majeur du degré d'engagement de ces systèmes éducatifs – donc, de l'Etat – dans la recherche de solutions aux problèmes linguistiques. Par ailleurs, c'est aussi l'école qui offre un enseignement global des langues à tous les élèves. Toute politique de « diversité linguistique » favorise la formation et l'apprentissage de l'ensemble de la population scolaire – ce qui implique l'enseignement des langues minoritaires et/ou de proximité aussi bien que des langues internationales. Dans de nombreux cas, les programmes d'enseignement bilingue se sont déjà révélés très appréciables, et ils ont montré leur capacité à jouer un rôle encore plus utile et pertinent.

Toutefois, il apparaît clairement, à ce point du débat, que l'impact des politiques d'éducation bilingue sur les populations-cibles dépend également en grande partie de l'ancrage de ces politiques dans les réalités économiques et sociales, aussi bien que dans les problèmes d'ethnicité. L'élaboration, la mise en œuvre et l'efficacité des programmes bilingues sont conditionnées par les processus économiques et sociaux. Pour être très précis, cette mise en place des programmes bilingues est influencée par les structures professionnelles de la société et les classes sociales, et cette influence apparaît surtout lorsque les structures et hiérarchies en question sont elles-mêmes en pleine mutation. Bon nombre de politiques d'enseignement des langues, notamment relatives aux langues minoritaires, sont inefficaces soit parce qu'elles ne tiennent pas totalement compte du système socio-économique ambiant, soit parce qu'elles sont contraires aux politiques menées par l'Etat dans d'autres domaines. Ce n'est que ces dernières années que l'on a tenté d'élaborer une approche plus globale de l'éducation bilingue.

En étant bien conscient des objectifs plus généraux des politiques linguistiques, on peut se poser un certain nombre de questions sur le but spécifique de l'éducation bilingue. Quels sont les objectifs de ce type d'éducation : le monolinguisme ou le plurilinguisme ? Quels types et conceptions d'éducation

bilingue doit-on envisager ? Telles sont les questions que nous abordons dans le présent chapitre. Puis, les Chapitres IV et V soulèveront les questions suivantes : comment doit-on mesurer les résultats individuels ou, à un niveau plus global, les résultats des établissements scolaires ? Quel est le résultat d'ensemble ? Quels sont les résultats de l'éducation bilingue au niveau individuel ? Quel groupe de personnes en tire le plus de bénéfices ?

Modèles et types de programmes

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** de base, classés en fonction de leurs objectifs ou buts généraux (acquisition de compétences monolingues ou plurilingues par les populations-cibles). A l'intérieur de chaque groupe de modèles, on pourra ensuite identifier un certain nombre de variantes ou de **types** de programmes, caractérisant de manière très spécifique le modèle particulier utilisé à tel ou tel endroit (c'est-à-dire un modèle d'assimilation, de restauration (ou « rétablissement »), de maintien ou de développement). Enfin, on pourra identifier les **caractéristiques** propres à chaque programme (début et durée du programme, etc.).

Modèles d'éducation bilingue

Cette première classification des modèles est fondée sur les objectifs généraux de l'enseignement bilingue. Ainsi, on peut distinguer, avec Colin Baker¹¹, des modèles « faibles » et des modèles « forts » :

Le modèle « faible » d'enseignement bilingue considère le bilinguisme non pas tant comme un but en soi que comme un stade intermédiaire entre le monolinguisme de première langue (L1) et le monolinguisme de deuxième langue (L2). En l'occurrence, on parle habituellement de *modèles transitoires*. Certains de ces modèles (cf. ci-après) offrent un enseignement de première langue tellement limité et un passage de l'élève vers l'étude de la deuxième langue (L2) à un âge tellement jeune qu'ils ne peuvent être rattachés à la notion d'« enseignement bilingue » telle que nous l'avons définie plus haut. Ce type de modèle ne répond pas aux préoccupations légitimes des parents, et ne correspond pas non plus aux normes définies par le Conseil de l'Europe.

A l'opposé, le modèle d'enseignement bilingue « fort » vise à faire acquérir au futur adulte le bilinguisme ou plurilinguisme, ou encore une véritable compétence bi/plurilingue. En d'autres termes, ce type de modèle considère l'« éventail plurilingue », sous ses différentes formes, comme une ressource appréciable, et constitue un instrument en vue de parvenir à cet objectif. Ce type de modèle répond aux aspirations des parents qui vivent dans des contextes multilingues et souhaitent que leurs enfants soient compétents dans plusieurs langues.

¹¹ Colin Baker (2001), « *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* », Clevedon, Multilingual Matters, 3^e édition.

Types de programmes bilingues

Les formes « faibles » d'enseignement bilingue visent en principe à assurer une *transition* maîtrisée d'une L1 différente de la langue officielle pratiquée dans l'établissement scolaire vers cette dernière. Même si ce type de modèle ne vise pas explicitement la suppression totale de la première langue (L1) de l'élève, il n'est pas particulièrement soutenu par le système éducatif au-delà de cette période de transition. Ce modèle « faible » d'enseignement bilingue est traditionnel dans les contextes de langues minoritaires et liées aux milieux immigrés, pour lesquels on rejette les programmes dits de « submersion » (c'est-à-dire d'enseignement non contrôlé dans la langue majoritaire uniquement pour des raisons pédagogiques. En ce qui concerne de nombreux pays d'Europe occidentale, il est largement prouvé qu'un premier enseignement dans la langue 1 prépare mieux les élèves issus de l'immigration (parlant d'autres langues que la langue officielle du pays d'accueil) à l'entrée dans l'enseignement secondaire, où cette langue majoritaire est la langue d'enseignement ; ce type d'approche fait également accéder ces enfants immigrés à une pleine et entière citoyenneté démocratique. Cependant, si, dans le cas d'élèves qui, dans tel ou tel pays, parlent une langue minoritaire, les programmes bilingues 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 souvent liés à ce type de situation.

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 », précisément par ce soutien personnel. Dans le cas d'enfants issus de l'immigration, il arrive que ce type d'initiative soit cofinancée par les pays d'origine.

Les modèles « forts » d'enseignement bilingue sont fonction du contexte social. Il peut être utile de faire les distinctions suivantes :

des modèles qui visent au *maintien* de la langue moins utilisée ou de la 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 dominante du pays d'accueil. Dans les textes existant dans ce domaine, on désigne généralement ce type de modèle par les formules « modèle de maintien », « modèle protecteur », « modèle de patrimoine linguistique », etc.

des modèles qui visent au *rétablissement* 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 « normalisation » de l'usage de la langue minoritaire en question – autrement dit, de rétablir son utilisation en tant que langue reconnue et écrite¹² ;

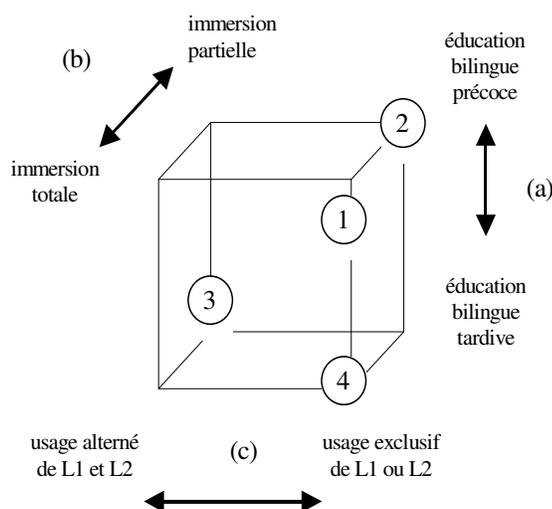
¹² Cf. notamment l'ouvrage de Lluís Aracil (1965) : *Conflit linguistique et normalisation linguistique dans l'Europe nouvelle*, Nancy.

des modèles visant à développer ou à *enrichir* le répertoire monolingue (ou déjà plurilingue) de l'enfant, autrement dit, à faire fonctionner concrètement le bi-/plurilinguisme dans tous les cas où il ne se développe pas de manière naturelle. Le soutien en question peut être soit national (ce peut être le cas de l'anglais, en tant que langue vivante, dans les pays d'Europe du Nord), soit limité à une région particulière (par exemple, en ce qui concerne l'allemand et le français respectivement dans les parties française et allemande de la région du Haut-Rhin). En l'occurrence, l'idée est d'acquérir une deuxième langue de manière plus efficace par le biais de l'enseignement bilingue que dans le cadre de l'enseignement traditionnel des langues vivantes (c'est le cas du modèle d'immersion canadien). Pour des raisons démographiques, c'est ce troisième type de modèle qui a, en principe, vocation à atteindre le plus grand nombre d'élèves.

Conception de l'enseignement bilingue à l'intérieur de modèles/types 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 :



L'axe (a) sera analysée en premier lieu, puis la distinction entre immersion « totale » et « partielle » sera présentée avant un bref commentaire sur les usages « en alternance » et « exclusif » des L1/L2, pour un thème d'étude donné, en immersion partielle.

En tant que point de départ, on pourra distinguer les formes « précoce », « intermédiaire » et « ultérieure » d'enseignement bilingue – la forme précoce se situant au niveau préscolaire, la forme ultérieure dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, voire seulement dans l'enseignement supérieur, et la forme intermédiaire quelque part entre ces deux extrêmes.

On ne peut donner de réponse unique à la question de la période « idéale » à laquelle il convient de commencer l'enseignement et l'apprentissage bilingues. Cela dépend en effet du contexte socioéconomique et des objectifs fondamentaux du programme en question. Du point de vue de l'acquisition d'une deuxième langue en général, on serait 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). Cela est particulièrement vrai dans le cas de programmes d'enrichissement ou de développement à partir d'un terrain/première langue (L1) déjà riche. Cependant, même dans des cas aussi favorables, un départ assez prématuré de l'apprentissage de la L2 pose souvent des problèmes importants : on doit se demander, en effet, si, dans de tels cas, la première langue L1 ne va pas être en danger ; ou encore se poser les questions suivantes : ce type de processus n'est-il pas la première étape dans le sens du passage à une autre langue (par exemple, la langue majoritaire, qui deviendrait alors la seule et unique langue d'enseignement) ? La maîtrise de la langue officielle du pays ne va-t-elle pas être compromise par le processus d'éducation bilingue dans le cas d'enfants que l'on soumet à ce défi intellectuel ? L'enseignement bilingue doit-il être proposé à tous les élèves ou seulement à une élite ? Toutes ces questions se posent avec encore plus d'acuité dans le cas des programmes de « maintien » ou de « rétablissement » d'une langue. L'objectif de renforcement de la première langue (L1) peut 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. Par conséquent, 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 première langue doit être maintenu le plus longtemps possible (au moins pendant toute la période de l'enseignement primaire), avant l'introduction d'une deuxième langue (L2) en tant que langue d'enseignement (partiellement). A l'opposé, les concepteurs de modèles transitoires pourront défendre l'idée que l'enseignement dans une première langue 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 pour l'enfant, afin de garantir l'égalité des chances entre les enfants issus de milieux immigrés et ceux appartenant à la population de souche. D'une manière plus générale, il conviendrait 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 première langue comme d'une deuxième langue.

L1 : Les programmes doivent prévoir un nombre d'années suffisant en ce qui concerne l'enseignement en L1, 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. De nombreuses expériences concernant des enfants immigrés, en Europe, ont montré que la maîtrise intellectuelle/théorique d'une deuxième langue n'était guère au rendez-vous si l'enfant n'avait pas déjà, au préalable, acquis des compétences suffisantes dans la première langue. Cette thèse repose sur le fait que les compétences acquises dans deux langues ou plus ne sont pas indépendantes les unes des autres, mais sont, au contraire, enracinées dans une maîtrise linguistique globale (cf. notamment Cummins, en 2000). En d'autres termes, l'acquisition d'une deuxième langue est beaucoup plus efficace si l'élève part d'une bonne connaissance d'une première langue. Par conséquent, la grande question consistant à déterminer le moment où il faut sortir de l'étude de la L1 pour passer à l'apprentissage de la L2 est de nature pédagogique : il s'agit de savoir si le niveau de compétence en L1 nécessaire à la maîtrise intellectuelle/théorique d'une L2 a déjà été atteint ou non. Mais cette question a également une dimension politique : il s'agit, cette fois, de déterminer si le droit de l'élève de recevoir un enseignement fondamental en L1 est ou non respecté (cf. Chapitre I). Ainsi, la sortie d'un enfant d'un programme bilingue transitoire peut se faire soit relativement tôt (par exemple à la fin du cycle primaire) soit ultérieurement (par exemple à la fin du premier degré du secondaire) en fonction de la réalisation préalable des objectifs que nous venons d'évoquer.

L2 : C'est une évidence que de dire qu'il faut un temps suffisant pour apprendre correctement une deuxième langue. Cette donnée est particulièrement importante dans le cas des programmes dits

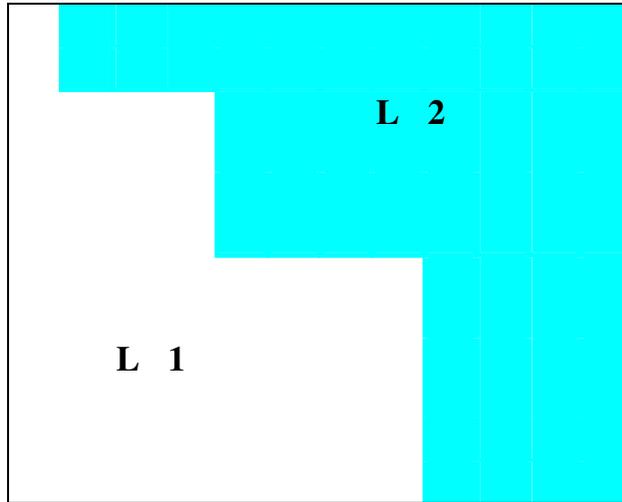
d'« enrichissement » (ou de développement). Sachant que les enfants oublient les langues aussi vite qu'ils les ont apprises, une certaine continuité de l'enseignement en L2 s'impose. Ainsi, si l'usage de la L2 n'est pas fortement soutenu par la collectivité, une immersion linguistique brève et précoce – au niveau de la maternelle ou de l'enseignement primaire – ne sera guère efficace si elle ne se poursuit pas au niveau du secondaire. A cet égard, il convient d'accorder une attention toute particulière aux points de passage entre le niveau préscolaire et le primaire, ainsi qu'entre le primaire et le secondaire. En ce qui concerne la durée de l'apprentissage de la L2, il faudrait également prendre en compte les différentes formes de préparation à l'enseignement dans une nouvelle langue (par exemple, le fait d'enseigner d'abord la L2 en tant que matière), et de prolongement de cette préparation (par exemple, par des programmes de mobilité des élèves). En d'autres termes, des cours intensifs de langue précédant l'enseignement dans la L2 à proprement parler, et diverses formes de séjours obligatoires dans un environnement lié à la L2 en question, à la fin de ces premiers programmes, peuvent compenser la brièveté éventuelle de la période d'enseignement bilingue proprement dit.

L'étape suivante en matière de conception d'un programme d'enseignement bilingue est celle de l'utilisation des L1 et L2. L'intensité du processus d'« immersion » va d'un enseignement partiel – c'est-à-dire l'enseignement d'un seul sujet dans la deuxième langue (L2) – à une immersion totale (dans ce dernier cas, c'est l'ensemble du programme qui est enseigné dans cette deuxième langue). Il faut se rappeler qu'il existe diverses formes efficaces d'enseignement d'une langue que l'on ne peut considérer comme un enseignement proprement bilingue (c'est le cas, par exemple, de cours de L2 intensifs, associés à une pédagogie d'échange – c'est-à-dire des périodes restreintes d'exposition à la L2 grâce à des échanges individuels, à des échanges de classes entières ou encore à des échanges d'enseignants). La notion d'« enseignement bilingue » implique l'usage constant de plus d'une langue d'enseignement ; autrement dit, il ne s'agit pas simplement de l'étude d'une langue en tant que matière « objective ».

En l'occurrence, le choix de l'approche dépend d'abord des objectifs du programme bilingue, et il varie souvent en fonction du niveau en question. Par exemple, dans le cas d'un programme d'« enrichissement », on pourra commencer par des cours de langue intensifs au niveau de l'enseignement primaire, puis passer à un enseignement à 50% dans la deuxième langue au niveau du premier degré du secondaire, avant d'atteindre le stade de l'immersion totale dans le second degré du secondaire :

Graphique 1 : emploi du temps et importance variables des sujets consacrés au domaine linguistique, pendant toute la durée du programme scolaire

niveau 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12



On parviendra à un bilinguisme équilibré en enseignant un grand nombre de sujets dans la langue ayant la position la plus faible. Pour un bilinguisme simplement « fonctionnel », on pourra se contenter d'un niveau d'immersion moins important.

C'est ainsi, par exemple, que, pour une même communauté linguistique minoritaire, il existe deux modèles d'équilibre entre langue majoritaire et langue minoritaire :

	niveau préscolaire	primaire Classes 1 2 3 4 5 6					premier degré du secondaire
modèle I	romanche	romanche	romanche			romanche	
			<i>allemand</i>			allemand	
modèle II	romanche	<i>romanche</i>					<i>romanche</i>
	allemand	allemand					allemand
	Langue d'enseignement	<i>Langue enseignée en tant que matière autonome</i>					

Graphique 2 : Durée et répartition de l'enseignement entre l'allemand et le romanche dans le cadre de deux modèles d'enseignement bilingue dans le Canton des Grisons (Graubünden), en Suisse.

La différence essentielle entre les deux modèles ci-dessus est le fait que le modèle II révèle – et favorise en même temps – un stade plutôt avancé de « germanisation » de la collectivité. En revanche, le Modèle I impose aux élèves qui ne parlent pas le rhéto-romanche à apprendre cette langue en l'occurrence minoritaire, et qui est, tout au moins pendant la scolarité primaire, la principale langue d'enseignement ; ce modèle I contribue ainsi, de manière importante, à l'utilisation officielle de la langue romane.

Cependant le choix de la langue d'enseignement est également lié au contexte. Dans un contexte où la première langue (L1) occupe une position forte – comme c'est le cas dans certaines situations observées au Canada -, on peut courir le risque d'une immersion totale dans la deuxième langue (L2) pour une durée limitée. En revanche, ce type d'option serait tout à fait exclus dans une situation de coexistence de deux langues (comme cela est le cas dans la partie allemande de la Suisse), car, en l'occurrence, l'objectif de maîtrise de la langue nationale serait fortement compromis sans un soutien conséquent par les établissements scolaires.

Par ailleurs, le soutien que les langues peuvent avoir implicitement, en dehors du cadre scolaire, joue un rôle important. Par exemple, pour atteindre un même niveau de compétence en anglais, certains pays auront besoin d'un enseignement scolaire un peu moins important si la télévision et le cinéma offrent à la population de nombreux programmes et films en anglais – par rapport à des pays où la langue nationale est absolument dominante. De la même manière, l'absence de programmes et de spectacles audiovisuels dans une langue minoritaire donnée obligera les professeurs à assurer un volume d'enseignement plus important dans la langue en question.

Un autre critère – qui peut varier considérablement – est le choix des sujets à enseigner respectivement en L1 et L2 (excepté dans les cas d'immersion totale, où l'ensemble des sujets est enseigné dans la L2). Ce choix des sujets à enseigner dans l'une ou l'autre langue dépend de différents éléments, tels que la disponibilité d'enseignants dans les langues en question (ces derniers ne doivent pas être obligatoirement des personnes dont la langue d'enseignement est aussi leur langue natale, mais ils doivent, en tout cas, posséder d'excellentes compétences communicationnelles dans la langue d'enseignement en question), les matériels pédagogiques, l'existence ou non d'examens dans chacune des deux langues, etc. L'expérience de pays ayant une longue tradition d'enseignement bilingue – par exemple le Luxembourg – indique que l'on doit plutôt, au départ, utiliser la L2 dans des matières moins caractérisées par un « discours », telles que les mathématiques. Il arrive aussi que le contenu même de l'enseignement en question rende le choix de la langue véhiculaire assez évident (par exemple, on enseignera une culture minoritaire dans la langue minoritaire correspondante, l'histoire

nationale dans la langue nationale du pays en question, l'histoire de la Révolution française en français, etc.). Enfin, on peut tenir compte du fait que, dans le cas des sciences de la vie, au niveau du second degré du secondaire, la plupart des manuels scolaires et des programmes universitaires sont conçus en langue anglaise.

La dernière question à prendre en considération est celle des groupes-cibles de l'enseignement bilingue. Dans le cas d'une population scolaire homogène (c'est-à-dire composée de locuteurs de la langue dominante), la relation entre la L1 et la L2 est unidirectionnelle. Les principales questions qui se posent alors sont les suivantes : (a) faut-il proposer un enseignement bilingue uniquement à quelques classes pilotes d'un seul établissement scolaire, à l'ensemble des élèves d'un établissement donné (par exemple, ce que l'on appelle les « Ecoles européennes »), ou à toute la population scolaire de toute une région ou de tout un pays ? ; (b) faut-il proposer toute une gamme de langues cibles ou non ? ; (c) faut-il viser un bilinguisme « équilibré » ou « fonctionnel » (voir plus haut) ?, etc. Le principe d'universalité exigerait que l'enseignement bilingue ne soit pas réservé à une élite et soit conçu pour l'ensemble du système éducatif.

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 ».

D'une manière générale, le fait que les élèves parlent toute une gamme de langues en L1 constitue un défi majeur pour de nombreux modèles d'enseignement bilingue. En ce qui concerne le modèle dit « transitoire », cela signifie que l'on peut trouver, dans des établissements scolaires liés à telle ou telle minorité, des élèves parlant une autre langue que la langue minoritaire dominante dans ce contexte (par exemple, en Lettonie, des élèves ukrainiens dans des écoles russes d'enseignement intermédiaire). En ce qui concerne le modèle dit d'« enrichissement » ou de « développement », ce type de situation se traduit par la présence d'élèves immigrés dans une école publique d'enseignement intermédiaire (par exemple, en Allemagne, des élèves

turcs dans une école bilingue franco-allemande). Il existe différentes options de prise en compte de ces ressources linguistiques supplémentaires : par exemple, des cours spécifiques de L1 pour les locuteurs d'autres langues (cours de turc pour les élèves d'origine turque), et/ou des méthodes de sensibilisation linguistique, fondées sur les éventails plurilingues présents dans la classe en question.

Enfin, il faut noter qu'il y a de très nombreuses manières de séparer ou d'utiliser les langues en alternance, en classe. Il y a, par exemple, les modèles d'« immersion » – au sens fort du terme, comme au Canada –, dans lesquels toutes les matières scolaires sont enseignées exclusivement en L2. Dans ce cas de figure totalement « monolingue », le lien entre les deux langues doit être établi par les élèves eux-mêmes – ces derniers devant, pour ce qui est de la L1, apprendre telle ou telle terminologie spécifique dans la vie quotidienne ou dans le cadre d'un apprentissage personnel. Par ailleurs, l'exemple irlandais démontre qu'il est tout à fait possible de suivre la totalité de l'enseignement secondaire en langue irlandaise, puis de poursuivre des études en anglais. L'autre cas de figure est ce que l'on appelle l'« enseignement bilingue » à proprement parler, et qui équivaut à une « immersion » élargie. Cela consiste, par exemple, à enseigner une matière en alternance en L1 et L2 (notamment en utilisant la L2 en classe, et des manuels en L1 pour les devoirs à la maison), ou encore, avec le concours de l'enseignant, à acquérir un vocabulaire parallèlement dans les deux langues. Ce type d'approche a l'avantage de faire partager aux élèves et au système éducatif l'effort de mise en relation entre la L1 et la L2.

Chapitre IV

Réalités et stéréotypes en relation avec l'enseignement bilingue

Lorsqu'on traite de différents modèles d'enseignement bilingue, on doit se rappeler que ce type d'éducation a fait ses preuves dans de nombreux contextes, dans le monde entier. Ceci concerne aussi bien la maîtrise acquise dans les deux langues en question (ou uniquement en L2 dans les programmes dits « transitoires »), que les résultats obtenus dans les différents sujets ou disciplines enseignés dans une autre langue.

Les avantages de l'enseignement bilingue sont les suivants :

L'acquisition d'une langue est plus spontanée dans des situations de communication authentiques ou concrètes (par exemple dans le cadre des cours de géographie, de mathématiques, etc.). En l'occurrence, les élèves peuvent exploiter au maximum leur capacité naturelle à apprendre les langues. Dans ce cas de figure, l'enseignement formel de la L2 est adapté aux besoins de la discipline en question, ce qui permet d'associer de manière idéale un apprentissage sous contrôle de l'enseignant et un apprentissage plus libre.

Les disciplines étudiées, et susceptibles d'intéresser directement les élèves, sont donc d'importants facteurs de motivation première, qui émergent directement de la situation d'apprentissage immédiate, et non pas d'éventuels avantages que la connaissance de la langue en question pourrait apporter à terme. Dans ce cas précis, l'apprentissage de la langue en soi et l'acquisition d'un savoir non linguistique constituent un seul et même processus (« intégré », pourrait-on dire) au service d'un apprentissage global.

Ce type d'enseignement bilingue exige beaucoup des enseignants, qui doivent faire un usage éclairé de la langue en question pour enseigner leur discipline au moyen d'un instrument supplémentaire (par rapport à leur langue habituelle). De plus, le fait de déployer également des efforts importants pour comprendre les problèmes inhérents à la discipline enseignée exige de l'élève qu'il fasse doublement attention à la langue véhiculaire, ce qui renforce l'enseignement linguistique en général, au-delà des frontières séparant les différentes disciplines.

En fait, l'enseignement bilingue exige une réorientation générale de l'approche de l'apprentissage des langues. Cette adaptation concerne notamment le lien entre les quatre compétences de base (écouter, lire, parler, écrire), le recours, en classe, à des ressources linguistiques diversifiées, le rôle des formes traditionnelles d'enseignement des langues et de sensibilisation aux langues, de nouvelles formes d'évaluation, l'utilisation des nouvelles technologies de

l'information, etc. En un mot, un enseignement bilingue réussi suppose des structures appropriées.

Vu son efficacité, l'enseignement bilingue remplace de plus en plus les formes traditionnelles d'enseignement des langues. Après formation des enseignants dans cette direction et élaboration des matériels pédagogiques appropriés, l'enseignement bilingue n'est pas plus coûteux que l'éducation monolingue. En outre, la société est appelée à bénéficier des avantages considérables que cette diversification des compétences linguistiques peut apporter aux individus comme à la collectivité dans son ensemble. Les études relatives à la dimension économique de l'apprentissage et de l'enseignement des langues montrent que des compétences dans une ou plusieurs langues étrangères peuvent améliorer les niveaux de rémunération par rapport à des personnes occupant le même type de poste, possédant les mêmes qualifications de base, mais n'ayant pas ces capacités linguistiques¹³.

Il est important d'insister ici sur la nécessité toute particulière d'une formation intensive des enseignants. Le double éclairage – enseignement d'une discipline donnée (par exemple les mathématiques) et, en même temps, l'utilisation d'une langue vivante (par exemple, l'anglais en tant que langue d'enseignement dans des pays non anglophones) – exige des professeurs de mathématiques qui soient également des professeurs de langues. A cet égard, il n'est ni suffisant ni efficace d'envoyer, par exemple, un(e) géographe anglais(e) en Hongrie et de lui demander d'enseigner sa discipline en anglais. Il ou elle doit être également formé(e) à l'enseignement de la géographie dans une langue étrangère (et, dans l'idéal, devrait même être en mesure de répondre à des questions posées en langue hongroise). Les écoles bilingues doivent recourir à des méthodes spécifiques et adaptées à chaque modèle d'enseignement bilingue. Cela s'applique également aux matériels pédagogiques. En effet, un manuel scolaire destiné à des élèves allemands en Allemagne ne sera probablement pas utilisable, tel quel, dans le cadre d'un enseignement de l'allemand à un niveau intermédiaire au Danemark – tout au moins pour des élèves ayant une compétence intermédiaire en allemand. Comme nous l'avons dit plus haut, l'enseignement se fera dans de nombreux cas dans les deux langues (répétition du contenu dans la deuxième langue, lectures dans cette deuxième langue également, passage systématique d'une langue à l'autre). Autant de techniques qui doivent reposer sur une stratégie intelligente de l'utilisation de l'une ou l'autre langue, et exigent de très grandes compétences bilingues chez les enseignants.

Comme l'expose le Chapitre III, l'éducation bilingue peut prendre de nombreuses formes différentes, adaptées à des situations elles-mêmes différentes. Malheureusement pour tous ceux qui veulent des réponses simples, la plupart des situations sont uniques en leur genre, et, par conséquent, les modèles ne peuvent être simplement transférés d'un contexte à un autre. Donc, comme souligné aux Chapitres II et III, il faut très soigneusement analyser les

¹³ Cf. notamment l'étude de l'économiste suisse F. Grin (1997) : « Langue et différentiels de statut socio-économique en Suisse ». Berne : Office fédéral de la statistique.

facteurs sociolinguistiques avant de choisir définitivement tel ou tel modèle ou type d'enseignement bilingue. Pour ce type de décision, la liste de référence que l'on trouvera en annexe aux Chapitres III et IV pourra être utile ; de toute manière, il faudra procéder à l'évaluation complète de tel ou tel modèle dans des classes pilotes avant de décider de le généraliser.

Avant d'examiner les résultats de l'évaluation des différents modèles et types d'enseignement bilingue, il est utile d'analyser d'abord les préoccupations les plus fréquemment exprimées au sujet de l'éducation bilingue. Ces préoccupations sont souvent fondées sur des préjugés et/ou de fausses informations. Il est clair que de nombreuses craintes reposent sur une confusion entre différents modèles d'enseignement bilingue, ou sur une application inappropriée des résultats obtenus dans tel contexte à un cadre tout à fait différent. Il n'en reste pas moins que tous ces éléments constituent un véritable handicap pour toute politique d'éducation bilingue, et qu'ils peuvent avoir des effets négatifs sur ses résultats.

Peut-on parvenir à une totale maîtrise linguistique dans plus d'une langue ?

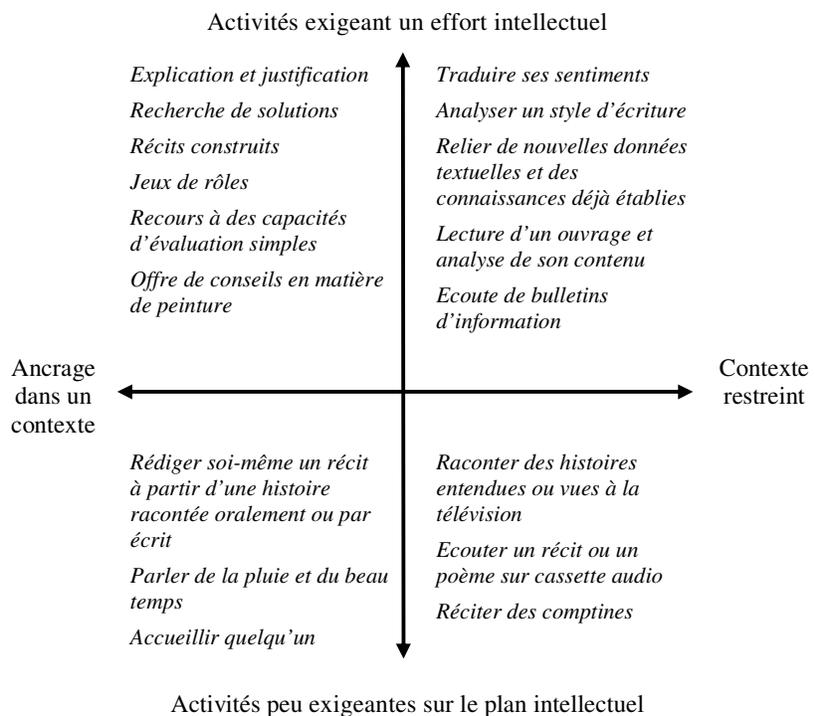
Cette question est au cœur d'une bonne part de résistance – implicite ou explicite – à l'égard de l'enseignement bilingue. Elle est posée sous différentes formes : la langue maternelle ne risque-t-elle pas de subir des « dégâts » du fait de l'enseignement bilingue ? Un enseignement bilingue dès le niveau préscolaire n'est-il pas prématuré ? La maîtrise de la langue officielle / langue d'Etat ne va-t-elle pas être entravée par le soutien de la langue minoritaire ? Peut-on atteindre une parfaite maîtrise orale dans deux langues en même temps ? De toute évidence, les éléments prouvant que nos capacités cérébrales peuvent parfaitement s'accommoder d'un plurilinguisme symétrique, grâce à un enseignement bilingue (y compris chez des enfants moins doués sur le plan intellectuel) ne constituent pas un contre-argument suffisant, car un tel objectif nécessite un soutien adéquat de la part du système éducatif : un tel soutien est cependant moins répandu qu'on ne le souhaiterait.

Le principal problème est d'évaluer correctement la compétence linguistique d'un élève, en se rappelant la devise du pédagogue suisse du 18^e siècle Johann Pestalozzi : « Ne jamais comparer les enfants entre eux. Juger chaque enfant uniquement par rapport à son propre potentiel ». Ce type de problème se pose aussi bien au stade de la conception première du programme bilingue qu'au moment de l'évaluation de ses résultats.

Pour mesurer la maîtrise linguistique, les tests de langue traditionnels ne sont pas adaptés. Comme l'indique le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, les analyses des besoins et les audits linguistiques ont débouché sur une importante littérature relative à l'usage de la langue qu'un apprenant peut – ou doit – maîtriser pour répondre aux différentes nécessités, dans différents domaines. Mais, aujourd'hui, le descriptif du comportement typique ou probable de l'apprenant, la formulation des objectifs d'apprentissage et d'enseignement, et l'élaboration de tests aux niveaux pertinents se traduisent généralement par un ensemble d'activités de communication bien précises, que l'apprenant doit pouvoir réaliser dans le cadre de tests – ou qu'il est invité à réaliser de cette manière. Les activités en question

doivent être définies de manière positive (on indique, par exemple, « ce que l'apprenant peut faire effectivement ») et compatibles avec une échelle de compétences (le Conseil de l'Europe propose six niveaux de compétence en matière d'utilisation d'une langue – du niveau « élémentaire » au niveau « expérimenté »). Ce type d'instruments d'évaluation, fondé sur une échelle de compétences, est utilisé de manière croissante dans l'enseignement bilingue également.

Cependant, pour vérifier la capacité d'un élève à effectuer tel ou tel type de travail, il est possible de classer les travaux en question par rapport au défi qu'ils représentent pour le locuteur. A cette fin, un instrument commun a été proposé par Cummins, puis développé par Baker¹⁴ entre autres. Ce modèle (représenté ci-dessous) distingue une communication « ancrée dans un contexte » d'une communication « au contexte restreint », et il établit une distinction entre les différentes activités correspondant à ces deux cas de figure – respectivement des activités « exigeant un effort intellectuel » et des activités « peu exigeantes sur le plan intellectuel ».



Ce modèle permet d'expliquer, par exemple, pourquoi des enfants issus de milieux minoritaires (donc, parlant une langue minoritaire) et suivant un

¹⁴ Colin Baker, op. cit.

enseignement dispensé uniquement dans la langue dominante ont de maigres résultats scolaires en dépit de bonnes aptitudes à l'oral. La raison en est que ces enfants n'ont pas suffisamment acquis les compétences nécessaires pour aborder des travaux exigeants sur le plan intellectuel, dans un « contexte restreint ».

Il peut être utile de rappeler, dans ce contexte, que des compétences élaborées et symétriques dans deux langues permettent de réaliser ces travaux « intellectuellement exigeants » dans ces deux langues. En revanche, les enfants se trouvant dans une situation linguistique « asymétrique » sont capables d'effectuer des activités exigeantes dans une langue, mais ne pourront aborder que des travaux beaucoup plus simples dans l'autre langue – et ce, dans des situations où les deux interlocuteurs s'appuient très fortement sur un contexte clair de part et d'autre (par exemple, en demandant quelque chose, et en appuyant la demande par des gestes). Si quelqu'un ne possède que des compétences de communication très rudimentaires dans les deux langues, on peut parler de « bilinguisme limité ».

Lorsqu'on aborde la question des différents modèles et types d'enseignement bilingue, le problème de la « maîtrise linguistique » est presque toujours capital. L'objectif peut être un *bilinguisme parfaitement symétrique*, un *bilinguisme fonctionnel* (c'est-à-dire une totale maîtrise de la L1 et des compétences simplement « fonctionnelles » en L2), voire tout simplement une parfaite maîtrise de la langue nationale du pays concerné, quelle que soit la première langue de l'enfant (c'est ce que l'on appelle le *bilinguisme soustractif*) ; mais, de toute manière, le pire des cas de figure – à éviter absolument – est celui du *bilinguisme limité*, dans lequel l'enfant n'acquiert correctement ni la L1 ni la L2. Ce type de situation peut être dû, en fait, à une mauvaise conception ou organisation de l'enseignement bilingue. Afin de l'éviter, il est nécessaire, en règle générale, de chercher à assurer une solide compétence en L1 avant d'effectuer un passage complet à la L2. C'est peut-être à cette condition seulement que les élèves peuvent acquérir une bonne connaissance théorique et intellectuelle de la deuxième langue, et éviter ainsi ce que nous avons appelé le « bilinguisme limité » (que certains appellent aussi un « double demi-bilinguisme »). Cela revêt une importance toute particulière dans le cas de programmes « transitoires » : en l'occurrence, même si le renforcement de la L1 n'est pas le but en soi, c'est une exigence préalable à la réussite de l'apprentissage de la L2 et à de bons résultats scolaires en général.

Par ailleurs, l'utilisation d'une deuxième langue en tant que langue d'enseignement n'est pas, en soi, un danger pour la L1. Les programmes dits de maintien sont précisément conçus pour lutter contre la perte d'une langue minoritaire dans les situations où la maîtrise de celle-ci ne suffit pas. Par conséquent, on peut dire que l'utilisation de la L2 en tant que langue d'enseignement doit commencer à un stade où la L1 est déjà bien acquise par les élèves. Enfin, dans les modèles dits d'« enrichissement » ou de « développement », la position de la L1 est fortement aidée par un environnement linguistique très solide, et, dès lors, le programme bilingue constitue un moyen d'apprentissage/d'enseignement d'une L2 valorisée d'autant.

De quelle manière l'enseignement bilingue affecte-t-il la culture des élèves ?

L'un des arguments les plus extrêmes contre l'enseignement bilingue 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. Cet argument est aussi bien celui des adversaires du « modèle de maintien » (qui sont favorables à un enseignement dispensé uniquement dans les langues minoritaires concernées) que des opposants au système d'enseignement en L1 de niveau intermédiaire des modèles dits « transitoires », ou d'enseignement en L2, également à un niveau intermédiaire, dans le cadre des modèles dits d'« enrichissement » ou de « développement ».

Les 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. Si cette condition est remplie, la dimension "biculturelle" n'est un danger ni dans le cadre des modèles de maintien, ni dans celui des modèles dits d'enrichissement. En revanche, il peut y avoir danger dans le cas des modèles de « submersion » ou « transitoires », dans la mesure où la deuxième langue 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).

La compétence linguistique ne devrait-elle pas se limiter à une seule langue ?

Dans le cadre de la recherche sur des modèles spécifiques d'enseignement bilingue, les « doubles compétences » sont souvent considérées comme problématiques sur le plan pédagogique. La maîtrise d'une langue favorise-t-elle ou, au contraire, empêche-t-elle la maîtrise d'une autre langue ? En fait, 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.

Par conséquent, la vraie question est de savoir si l'enseignement bilingue donne de meilleurs résultats qu'un enseignement dispensé exclusivement dans la langue dominante du pays. Et la question corollaire est celle de l'opposition éventuelle entre, d'une part, le droit de tout enfant, sur le plan éducatif, d'utiliser sa langue natale dans le cadre de ses études, et, d'autre part, l'aspiration, à l'âge adulte, à un bien-être social et/ou professionnel. Cette problématique fait que, aux Etats-Unis, par exemple, des parents d'élèves de classes bilingues posent des questions telles que « Pourquoi n'enseigne-t-on pas l'anglais à mon enfant ? », confondant les classes bilingues avec des cours d'espagnol. Ou encore, certaines formes de bilinguisme peuvent être stigmatisées par la société lorsque celle-ci les associe à des types de comportement jugés « hors normes », sur le double plan social et linguistique. Cela s'applique tout particulièrement aux enfants bilingues, mais ne maîtrisant en réalité qu'une seule langue, dans la mesure où les capacités orales dont ils font preuve dans leur langue maternelle ou familiale ne sont pas bien vues dans des sociétés occidentales qui valorisent surtout l'écrit.

En fait, la tendance générale penche davantage vers le bilinguisme « partiel » ou « équilibré », qui n'est pas simplement une exception ; et cette réalité est

déterminée par la répartition des différentes langues dans l'« éventail linguistique » de chacun – entre autres éléments. Ainsi, on peut considérer que chaque personne ou chaque groupe se caractérise par une compétence plus ou moins fonctionnelle selon les langues, et que ces niveaux de compétences ne reflètent pas nécessairement le niveau global de bilinguisme de la personne ou du groupe en question.

L'enseignement bilingue peut-il être efficace dans une situation déjà double sur le plan linguistique (par exemple, un enseignement bilingue en arabe et français, pour des élèves déjà partagés entre l'arabe classique et l'arabe parlé au Maroc, ou encore un enseignement bilingue en espagnol et en anglais, en Catalogne) ? L'enseignement bilingue peut-il avoir des effets négatifs sur des enfants parlant déjà une autre langue (par exemple, les enfants issus de l'immigration) ?

Ces deux questions s'appuient sur l'idée que les capacités linguistiques d'un enfant sont limitées, et que, s'il apprend une troisième langue, cela se fera forcément au détriment des deux premières. Il faut souligner en outre que l'échec d'un enseignement bilingue dans des contextes linguistiques déjà doubles est généralement dû au fait que cette situation d'origine (c'est-à-dire cette dualité au niveau de la première langue) n'est pas suffisamment prise en compte lors de la conception même du programme. Les problèmes dus à la « submersion » d'enfants immigrés par la langue dominante de l'école – avant leur intégration à un système d'enseignement bilingue – ne peuvent, de toute évidence, être reprochés au programme bilingue ; en l'occurrence, c'est le processus de « submersion » préalable qui est « en cause ». Par conséquent, les programmes bilingues concernant une situation de « double langue », ou destinés à des élèves déjà bilingues, doivent être révisés en fonction de ce contexte, et prendre en considération, de manière explicite, la dualité linguistique ou le bilinguisme des élèves.

Y a-t-il risque, pour les élèves, de mélanger toutes les langues qu'ils connaissent ?

Aux premiers temps de l'ère bilingue, on se posait souvent la question des « interférences » éventuelles entre la L1 et la L2. On pensait alors qu'une personne bilingue était la juxtaposition de deux personnes monolingues ; et cette croyance menait à stigmatiser des traces d'une langue dans l'expression orale d'une autre. Aujourd'hui, au contraire, on considère les compétences bilingues comme un tout et le « discours bilingue » comme la preuve d'une véritable « double maîtrise linguistique », plutôt que comme une incapacité à parler correctement l'une ou l'autre langue ; le bilinguisme est également considéré comme un comportement légitime des personnes bilingues face à certaines situations appelant de telles compétences. La plupart des enfants bilingues passent par une phase de « mixité des codes linguistiques » avant d'apprendre à séparer les deux langues et à choisir l'une ou l'autre en fonction des règles formelles et fonctionnelles de la communauté bilingue à laquelle ils appartiennent. De la même manière, le degré de pureté de l'expression orale de ces enfants est fonction des normes sociales.

On peut, cependant, se poser un certain nombre de questions intéressantes au sujet de l'idée selon laquelle l'acquisition d'une deuxième langue est le début du

processus de bilinguisme, et que l'apprenant est alors en situation de « bilinguisme asymétrique ». Ces questions concernent notamment ce que l'on appelle la « confusion des phénomènes »¹⁵.

A priori, il semble possible d'établir une distinction très claire entre les techniques dites « exolingues » et les procédures discursives bilingues. D'une part, de nombreux signes indiquent que le 'code-switching' (changement de code), chez les locuteurs bilingues, ne se situe pas seulement sur le plan fonctionnel, mais aussi au niveau grammatical¹⁶. Dans l'exemple qui suit, ce 'code-switching' est assez frappant : il marque la distance géographique entre les deux cultures de l'auteur des lignes en question. Et le point de passage d'une langue à l'autre se situe précisément là où il est rendu possible par les règles linguistiques les plus générales : « Je suis partie à la gare, et je suis arrivée le lendemain à neuf heures na estação de Pombal » (autrement dit, je suis partie de la gare, à Paris, et suis arrivée... à la gare de Pombal, à Lisbonne). Par ailleurs, on peut aussi constater que le mélange des langues joue un rôle un peu différent dans une conversation « exolingue » (c'est-à-dire entre des élèves d'une langue étrangère et des personnes dont cette langue est la langue maternelle)¹⁷. Un locuteur non français, qui mélange le français et l'allemand : « moi, je trouve plus... les filles surtout je trouve plus, euh, oui... modernes...non, euh, pas « modernes... *gepflegt [bien mises]* » incitera le locuteur de langue maternelle à deviner le terme « soignées ? ». En l'occurrence, le vocabulaire de la première langue (natale) est utilisé comme une sorte de « bouée de sauvetage » – et, en même temps, comme un appel à l'aide – afin de surmonter les lacunes lexicales.

Cependant, dans des contextes multilingues, la situation peut être qualifiée à la fois d'« exolingue » et de « bilingue » par des interlocuteurs ayant des langues maternelles différentes et faisant appel à divers éléments de communication. Par exemple, un locuteur ayant telle ou telle langue maternelle peut accepter un mot ou une expression empruntés à la L1, le (ou la) considérer comme approprié(e) (en avalisant le procédé de passage d'un code à un autre), et même l'adopter complètement. En revanche, une personne bilingue pourra être corrigée par son interlocuteur (ou interlocutrice) également bilingue – lequel (ou laquelle) souhaite indiquer, par cette correction, qu'il ne considère pas, pour sa part, que la situation se prête à un discours bilingue. Ainsi, le statut d'un « transfert lexical » peut varier selon la situation, en fonction de la perception que l'on en a de part et

¹⁵ Différents ouvrages et articles ont proposé, à cet égard, la notion de « signes translinguistiques » pour désigner toute trace de contact, dans le discours, entre deux ou plusieurs systèmes linguistiques, indépendamment du processus en jeu : juxtaposition (par exemple, confusion des codes ou transferts lexicaux) ou interpénétration (emprunts, interférences). Cf. par exemple Georges Lüdi/Bernard Py (2002) : « Etre bilingue », Berne, Peter Lang, 2^e édition.

¹⁶ Cf. L. Milroy et P. Muysken (sous la dir.) (1995) : « One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching », Cambridge/London/New York : Cambridge University Press.

¹⁷ Ce terme d'« exolingue » a été inventé en 1984 par Rémy Porquier et Colette Noyau : Colette Noyau/Rémy Porquier (sous la dir.) (1984) : *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris : Université de Paris VIII.

d'autre : signe de lacunes de vocabulaire, ou, au contraire, de la richesse d'une compétence bilingue¹⁸.

L'une des conclusions essentielles de l'analyse des auteurs est que toutes les formes d'enseignement bilingue ne sont pas forcément 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 l'enseignement bilingue en regard de leurs objectifs propres. Le tableau ci-après illustre certains de ces choix :

Forme d'enseignement	Unilingue	Immersion partielle	Immersion totale	Submersion
Objectif	L1 en tant que langue d'enseignement L2 en tant que matière	L1 et L2 en tant que langues d'enseignement	L2 en tant que langue d'enseignement L1 en tant que matière	L2 en tant que langue d'enseignement Aucun statut pour la L1
Transitoire	Non adapté	Meilleur moyen d'allier l'acquisition d'une L2 dominante et le renforcement de la L1, en tant que soutien aux élèves les plus jeunes	Bon moyen, pour des élèves PLUS AGES, d'acquérir une L2 dominante mais sur la base d'une vision unilingue de la société. Non adapté au niveau précoce / primaire	Non adapté
Maintien	Efficace pour le maintien de la L1, mais fondé sur une vision unilingue de la société – donc incompatible avec les normes du Conseil de l'Europe	Meilleur moyen d'associer le maintien d'une L1 moins enseignée et l'apprentissage de langues vivantes dans le cadre scolaire	Non adapté	Non adapté

¹⁸ Cf. Georges Lüdi, « Code-switching and unbalanced bilingualism », à paraître dans : *Festschrift für Hugo Baetens Beardsmore*.

Enrichissement	Pas très efficace	Meilleur moyen d'étudier des langues vivantes dans le cadre scolaire	Bonne expérience lorsque la L1 (sous sa forme courante et écrite) jouit d'une forte présence dans le contexte social	Non adapté
-----------------------	-------------------	--	--	------------

Annexe aux Chapitres III et IV

Liste de référence destinée aux responsables des politiques d'enseignement bilingue

1. Analyse de la mission

Quelle est la nature du problème ?

Comment trouver des solutions applicables dans la pratique, adaptées à la situation spécifique de la nation ou de la région, largement consensuelles, et prenant en compte la nécessité d'une diversité linguistique ?

Quelle est, dans ce domaine, l'action de nos partenaires européens ?

De combien de temps disposons-nous ?

2. Analyse du contexte

Les stéréotypes au sujet des langues, à l'école et dans la société ;

La situation en Europe (rôle de l'anglais, mobilité, politiques linguistiques du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne) ;

Situation réelle du pays sur le plan linguistique (éventail linguistique de la population [par ex. données fournies par le recensement linguistique], statut juridique des langues, domaines et fréquence d'utilisation concrète des langues, besoins linguistiques en fonction des facteurs économiques, culturels et politiques) ;

Quelles langues sont véritablement enseignées, et de quelle manière ?

Réactions éventuelles des partenaires sociaux, des enseignants, des parents, des médias, etc.

3. Problèmes à aborder

Combien de langues doivent être respectivement apprises et enseignées ?

Quelles langues doivent être traitées (langue[s] nationale[s], langue[s] régionale[s], langues voisines, langues des immigrés, langues internationales) ?

Pour répondre à quels besoins et à quels objectifs politiques (par exemple, le « bien-être », une plus-value pour les personnes et la collectivité dans son ensemble, la mobilité professionnelle, la mondialisation, l'accès de chacun et de l'ensemble de la collectivité à l'information, la cohésion nationale, les identités ethniques, la compréhension mutuelle, etc.) ?

A quel stade du cursus scolaire ?

Au sein et/ou à l'extérieur du système éducatif ?

Dans quel ordre, et dans quelles conditions de continuité et d'intensité ?

Avec quels objectifs pédagogiques (niveaux, compétences partielles, transparence, « apprendre à apprendre ») ?

Avec quels types d'évaluation (certificat, portfolio, méthodes d'évaluation) ?

Avec quels moyens et méthodes pédagogiques (par exemple, la sensibilisation linguistique, l'éducation bilingue, les solutions mixtes, les programmes d'échanges, un système modulaire, etc.) ?

Dans quel cadre organisationnel (budget, efficacité, degré d'autonomie, etc.) ?

Y a-t-il d'autres solutions possibles ?

4. Les conditions nécessaires

Formation des enseignants

Matériels d'apprentissage, ressources pédagogiques

Durée

Acceptabilité sur le plan politique

Chapitre V

De la planification des politiques à l'évaluation

Une part importante de l'énergie nécessaire à l'élaboration et au maintien de tout programme éducatif va obligatoirement à la résolution des problèmes financiers, de ressources humaines et autres questions d'organisation. Il en est de même pour l'enseignement bilingue. Cependant, les fonctionnaires et enseignants en charge de ce domaine savent aussi, d'expérience, qu'il faut également consacrer de l'énergie et des ressources à un suivi constant, notamment en matière d'évaluation des résultats des élèves. De toute évidence, les écoles bilingues font partie de systèmes éducatifs plus larges, et peuvent être invitées à calquer leurs procédures d'évaluation sur des méthodes existantes (par exemple, les examens nationaux ou régionaux). Cependant, afin que les élèves de ces établissements bilingues puissent à la fois démontrer et réaliser leur véritable potentiel, il faut certainement analyser les problèmes propres à cette situation, et adapter les méthodes en conséquence. Mais il y a encore d'autres problèmes, qui sont propres à l'enseignement bilingue.

Pour de nombreux parents – voire pour la majorité ou la totalité d'entre eux – l'enseignement bilingue va être une nouveauté absolue. Si les parents peuvent voir d'un œil positif les perspectives offertes par l'enseignement bilingue à leurs enfants, les craintes liées à certains stéréotypes dans ce domaine (et consistant essentiellement à croire que le bilinguisme a des effets négatifs) gardent une place importante. Il faut donc prendre ces préoccupations très au sérieux. Au Canada, par exemple, les principales préoccupations sont les suivantes : de quelle manière se développe la compétence en anglais (qui est généralement la L1) ? De quelle manière se développent les compétences relatives au contenu de l'enseignement (par exemple, en mathématiques, en sciences, en histoire, etc.) ? De quelle manière se développent les compétences en français (qui est généralement la L2, et, plus rarement, la L3) ? Comment se développent les autres compétences (cognitives, créatives, métalinguistiques) ? De quelle manière les compétences sociales se développent-elles ? De quelle manière se mettent en place les stratégies d'apprentissage ? Une autre approche est-elle plus adaptée et aussi ou plus efficace ? Telles sont quelques-unes des questions que se posent non seulement les parents, mais aussi les enseignants, les responsables gouvernementaux, voire le grand public en général.

En fonction de situations particulières, des questions politiques et sociolinguistiques plus vastes peuvent également avoir leur importance : quel est l'impact de l'enseignement bilingue sur le maintien de la langue minoritaire concernée ? De quelle manière se constituent les points de vue vis-à-vis des langues et des communautés linguistiques coexistantes ? Par ailleurs, les raisons qui peuvent expliquer les mauvais résultats persistants et à long terme de certains groupes composés d'élèves venant d'horizons culturels divers sont davantage liées à des questions de statut et de pouvoir dans la société qu'à des facteurs

linguistiques isolés de tout contexte¹⁹. Par conséquent, les actions éducatives qui améliorent la position de faiblesse d'un groupe culturel ou linguistique ont beaucoup plus de chances de donner des résultats positifs que celles qui ne font que renforcer ce statut inférieur. Dès lors, l'un des principaux critères pouvant indiquer l'efficacité potentielle de telle ou telle forme d'enseignement bilingue ou de programme entièrement conçu en langue anglaise est le niveau du sentiment d'émancipation que ce type d'enseignement ou de programme donne à des élèves et des communautés appartenant à des cultures différentes, en remettant en question la dévalorisation de l'identité de ces élèves ou communautés dans l'ensemble de la société.

Validité et fiabilité

Il importe que tout système d'évaluation réponde à des normes de validité et de fiabilité²⁰. La première norme à respecter, pour tout évaluateur, est de démontrer l'adéquation et la validité des conclusions tirées de l'évaluation en regard de la nature et des objectifs de celle-ci. Il faut se demander, par exemple, si tel ou tel test des capacités linguistiques d'un élève permet de mesurer également, de manière valable, sa capacité à suivre un programme scolaire dans une deuxième langue (cf. ci-dessous, pour une analyse plus approfondie). Le deuxième critère – la fiabilité – exige de l'évaluateur qu'il vérifie les variations possibles du processus d'évaluation de l'enseignement bilingue, variations dues à des facteurs indépendants du type de processus adopté. Ainsi, comme nous l'avons déjà souligné plus haut, les mauvais résultats de certains groupes d'élèves qui suivent un enseignement bilingue peuvent s'expliquer par des facteurs socioculturels qui sont à l'origine de l'échec scolaire dans tous les domaines, et non pas seulement dans celui de l'enseignement bilingue.

Des groupes de référence

L'évaluation de tout programme éducatif – en l'occurrence, les programmes d'enseignement bilingue – implique forcément la comparaison avec ce que l'on peut appeler des « groupes de référence ». Selon les objectifs de l'évaluation, ces groupes pourront être choisis soit dans d'autres écoles bilingues, soit dans des établissements d'enseignement monolingue. Mais, de toute manière, l'évaluateur devra veiller à ce que les deux groupes (ou les différents groupes, s'il y en a plus de deux) soient équivalents sur les plans éducatif et démographique ; à défaut de cette précaution, le critère de fiabilité sera compromis.

Conversation quotidienne vs discours formel

La recherche a montré que les élèves pouvaient rapidement acquérir une grande aisance dans la seconde langue s'ils étaient exposés à celle-ci dans leur environnement quotidien aussi bien qu'à l'école ; cependant, en dépit de ces

¹⁹ Cf. J. Cummins, *Beyond Adversarial Discourse : Searching for Common Ground in the Education of Bilingual Students*. Exposé devant le « California State Board of Education », le 9 février 1998, à Sacramento, en Californie.

²⁰ Pour une analyse plus approfondie, cf. le « National Research Council » (1997) : *Improving Schooling for language-minority children*. D. August & K. Hakuta (responsables éditoriaux). Washington, DC : National Academy Press. Chapitre 5.

progrès rapides en conversation, il faut en général un minimum de cinq ans environ (et souvent davantage) pour que les élèves atteignent, sur un plan plus théorique et formel, le niveau des locuteurs natifs²¹. De nombreux processus d'évaluation en vigueur actuellement ne rendent pas compte de la correction de l'expression à la fois orale et *formelle*, mais reflètent uniquement la connaissance de base et quotidienne de la langue chez les élèves en question, voire seulement leur connaissance des règles grammaticales de base de la langue concernée ; par conséquent, ce type d'évaluation ne fournit pas d'informations précises sur les capacités de l'élève à l'oral, telles qu'elles se présentent dans le contexte scolaire. Donc, pour obtenir une idée plus précise à ce sujet, les autorités éducatives devraient soutenir l'utilisation de méthodes d'évaluation reflétant de manière plus authentique la maîtrise linguistique de l'élève dans le cadre de son travail scolaire. Ainsi, afin d'évaluer la compréhension et la production, il serait souhaitable de recourir le plus possible à une observation en classe plutôt qu'à des tests, c'est-à-dire observer (au moyen d'un magnétophone ou d'un enregistrement vidéo) le travail oral et écrit de l'élève dans cet « environnement naturel » (autrement dit, la salle de classe), ou créer des conditions spécifiques de production orale et écrite proches de la spontanéité liée à l'école. Cela étant, les principales questions qui se posent sont les suivantes : comment distinguer l'évaluation du contenu de l'enseignement de l'évaluation linguistique proprement dite ? Comment traiter l'écart qu'il peut y avoir entre un niveau intellectuel élevé et des capacités linguistiques beaucoup plus limitées en L2 ? Comment aborder, au départ, la question de l'écart entre les compétences de réception et de production ? Comment suivre la trace des « avantages » apportés par le bilinguisme (créativité accrue, tolérance, compétence dans la société, souplesse, etc.) ?²²

Evaluation du processus d'enseignement bilingue

La plupart des processus d'évaluation de l'enseignement bilingue réalisés à ce jour portaient essentiellement sur la question des résultats. Ce type de processus fournit des informations sur les performances réalisées par les élèves dans le cadre des tests ou des examens – données qui peuvent être appréciables d'un point de vue quantitatif –, mais il néglige l'essence même du processus d'enseignement, à savoir les problèmes de personnel, de contenu des programmes, d'équipement, et autres éléments qu'il est utile de connaître si l'on veut améliorer les programmes. Aujourd'hui, on met davantage l'accent sur les processus d'apprentissage et les stratégies d'enseignement (l'évaluation formative). Et, parallèlement, on s'éloigne des tests de type quantitatif réalisés par écrit, pour se diriger vers des formes d'évaluation plus qualitatives. Ainsi, par exemple, Claudine Brohy²³ invite à associer différentes approches (observation, entretiens avec les élèves et les enseignants, interviews, tests, etc.), et suggère aux différents partenaires (enseignants, parents, élèves, décideurs) de constituer des relations « triangulaires ». Par exemple, l'évaluation de la

²¹ J. Cummins (1984) : *Bilingualism and special education : Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon England : Multilingual Matters.

²² Cf. notamment Claudine Brohy (1999).

²³ Brohy, op.cit.

compétence productive des élèves implique également une réponse aux questions suivantes : Quels types d'informations / de fonctions linguistiques les élèves sont-ils en mesure de fournir ou d'utiliser en L1 et L2, et avec quel pourcentage d'erreurs ? (processus d'évaluation orienté vers des activités précises). Avec qui – enseignants, camarades, visiteurs – les élèves sont-ils en mesure d'avoir des relations interactives ? (problème de mise en contexte ou de sortie du contexte). Quelles sont les compétences linguistiques des élèves ? (évaluation des structures acquises plutôt que simple comptabilisation), etc.

L'équipe d'évaluation devra notamment analyser les processus d'apprentissage et d'enseignement (observation du travail effectué en classe), le contexte sociolinguistique des élèves²⁴, les comportements et points de vue des enseignants/des élèves/des parents, ainsi que les matériels pédagogiques ; les évaluateurs devront également mesurer les compétences des élèves (analytiques / synthétiques). En ce qui concerne l'observation du travail en classe, il s'agira essentiellement d'analyser le comportement des enseignants et des élèves : quelle est la relation affective des enseignants vis-à-vis des élèves, et quelle est la position des uns et des autres vis-à-vis des langues avec lesquelles ils sont en contact ? Se comportent-ils comme des locuteurs de langue natale ? Utilisent-ils régulièrement la langue d'enseignement pour des activités d'ordre émotionnel / relationnel ? De quelle manière les enseignants motivent-ils leurs élèves pour la production ? De quelle manière réagissent-ils aux erreurs des élèves ? Quelles autres formes de correction des erreurs utilisent-ils (notamment la présentation du « modèle idéal », ou encore le « relevé appuyé » des erreurs en question²⁵) ? Quelle est l'organisation du travail scolaire, sur la semaine et sur l'année ?

Parmi les instruments pouvant servir à ce type d'évaluation, on pourra recourir notamment à une liste de référence permettant d'établir une relation avec un certain nombre de partenaires et d'« acteurs » du processus : ainsi, on pourra se demander qui sont les partenaires en question (enseignants, associations d'enseignants, directeurs d'établissement et proviseurs, conseils éducatifs, parents, élèves). Tous ces partenaires sont-ils informés du processus d'évaluation ? De quelle manière formulent-ils les objectifs du projet ? Y a-t-il des divergences (par exemple entre enseignants et parents) ? Qui participe à quelles formes d'évaluation ? S'agit-il d'une évaluation analytique ou synthétique ? Quelles sont les ressources disponibles (temps, nombre de classes, nombre d'élèves, équipements techniques, moyens financiers) ?

²⁴ *Langue(s) dominante(s) du père/de la mère (et première(s) langue(s), au cas où celle(s)-ci n'est (ne sont) pas la(les) même(s).*

Langues utilisées par les couples mère-enfant, père-enfant, père-mère, enfants et demi-frères ou sœurs, enfants et autres membres de la famille.

Langues utilisées dans d'autres contextes (crèche, groupes de jeu, école maternelle, etc.).

Langues utilisées par la famille dans le contexte socioculturel (chansons, presse écrite lue ou consultée, médias électroniques, etc.).

²⁵ Par **modèle idéal**, on se réfère au professeur qui utilise, avec patience et constance, les formes correctes d'expression sans corriger directement les erreurs des élèves.

Et par **relevé appuyé** des erreurs (uniquement lorsque celles-ci perturbent la communication), on se réfère à la reformulation, par l'enseignant, des propos de l'élève, en les corrigeant et/ou en reconstruisant les phrases de manière plus claire.

Le contenu de l'enseignement

Les progrès accomplis par les élèves d'écoles bilingues doivent également se mesurer en termes de résultats par rapport au contenu même de l'enseignement et aux normes fixées dans ce cadre. Nous avons déjà souligné qu'il fallait cinq ans – ou plus – à des élèves d'écoles bilingues pour parvenir à une connaissance linguistique suffisante pour passer à un niveau d'étude plus théorique. Par conséquent, il n'est guère raisonnable d'attendre des élèves en début de scolarité qu'ils atteignent le niveau de leurs camarades dont la L2 est la langue natale ; une telle attente, trop prématurée, peut compromettre les progrès scolaires de ces élèves débutants, et affecter leur amour-propre. A cet égard, il y a deux approches possibles. La première consiste à évaluer le travail des élèves par rapport à un contenu pédagogique spécialement conçu à leur intention. Mais cette approche pourra ne pas donner satisfaction aux parents, aux enseignants et aux responsables des politiques éducatives, qui peuvent être désireux d'évaluer le niveau de ces élèves d'écoles bilingues selon les critères nationaux ou régionaux. Par conséquent, on ne pourra pas toujours éviter de soumettre les élèves débutants aux mêmes tests que leurs camarades qui suivent un enseignement plus classique. Toutefois, les autorités responsables doivent être conscientes que, pour évaluer ainsi les élèves d'écoles bilingues, il faudra peut-être procéder à des aménagements spécifiques. L'une des adaptations possibles consiste, par exemple, à traduire les termes de l'évaluation dans la langue natale des élèves. Autre possibilité : recourir à des manuels de tests bilingues, utilisant la première langue des élèves pour leur faciliter la compréhension du test rédigé en L2. D'autres aménagements possibles consistent à leur accorder du temps supplémentaire, de les autoriser à utiliser des dictionnaires, ou encore de simplifier les instructions attachées aux tests²⁶.

La collecte des données

Il y a un certain écart entre la théorie, les méthodes et les objectifs d'une évaluation et l'opération concrète de collecte des données sur l'enseignement bilingue par des organismes officiels. Cependant, il est évident que ces deux pôles vont se recouper en de nombreux points. La collecte de données sur l'enseignement bilingue se heurte souvent à diverses difficultés – évaluation non normalisée, procédures de recensement mal définies, etc. – qui rendent les données peu fiables. C'est pourquoi, outre les procédures d'évaluation que nous avons déjà analysées plus haut (notamment celles qui fournissent des données quantifiables), il conviendrait de collecter également des données dans d'autres domaines susceptibles d'intéresser les responsables des politiques, notamment l'offre et la demande d'enseignants, l'adoption de divers modèles d'enseignement, ou encore le coût de programmes de substitution. Cet ensemble de données devrait aussi comporter, idéalement, une série d'informations collectées dans la salle de classe (textes rédigés par les élèves, enregistrements audio et vidéo des activités scolaires et extra-scolaires, etc.). Dans la Sarre, par exemple, le Ministère de l'éducation finance ce type de collecte de données (comme l'avaient déjà fait les ministères de l'éducation des Cantons du Valais et

²⁶ Pour une analyse plus détaillée de cette question, cf. le « National Research Council » (1997), cité plus haut.

de Fribourg) ; l'analyse de ces données fournit non seulement un éclairage très utile sur les processus d'apprentissage, mais aussi des matériels destinés à des séminaires de formation des enseignants en exercice.

Résumé

Le processus d'évaluation d'un programme d'enseignement bilingue ne peut se limiter aux seules compétences linguistiques des élèves. Ainsi, on pourra distinguer trois niveaux d'« évaluation », portant sur un contenu, des acteurs, des objectifs et des méthodes :

Tableau global des niveaux, des objectifs et des méthodes d'évaluation

	Evaluation des <i>élèves</i>	Evaluation des <i>composantes</i> de l'enseignement bilingue	Evaluation de <i>modèles/types</i> d'enseignement bilingue
Quoi ?	<ul style="list-style-type: none"> • compétences en L1 • compétences par rapport aux matières enseignées (par ex., en mathématiques) • compétences en L2 • comportements • autres compétences (cognitives, sociales, d'apprentissage, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • méthodes d'enseignement • matériels utilisés • discours utilisé en classe • comportements des enseignants 	<ul style="list-style-type: none"> • efficacité du modèle / type • milieu socioéconomique des élèves et des parents • « valeur marchande » des langues • formation des enseignants • aspects budgétaires
Par qui ?	<ul style="list-style-type: none"> • enseignants • conseils d'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> • équipes d'observation • pairs 	<ul style="list-style-type: none"> • sciences sociales
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • information en retour des élèves • information des parents • sélection 	<ul style="list-style-type: none"> • information en retour des enseignants et des directeurs d'établissements • contrôle de la qualité • formation des enseignants • élaboration de matériels 	<ul style="list-style-type: none"> • information en retour des décideurs • décisions politiques (choix des modèles, modification des programmes pour la formation des enseignants, etc.)

Comment ?	<ul style="list-style-type: none"> • questionnaires • tests • entretiens • observation en classe 	<ul style="list-style-type: none"> • entretiens • observation en classe • analyse au niveau de la conversation • analyse des matériels pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> • évaluation des programmes scolaires • questionnaires • micro-recensement • programmes de recherche
-----------	--	---	---

De toute évidence, il y a des liens entre les différents types d'évaluation. Ainsi, les résultats des élèves dépendent en grande partie de la qualité de l'enseignement, laquelle dépend à son tour de la conception des programmes et de la formation des enseignants, etc. Par conséquent, pour la réussite de l'enseignement bilingue, il est essentiel de comparer différents types et concepts dans ce domaine, d'évaluer la conception de chaque programme en particulier, et, à cet effet, d'y associer la linguistique, la pédagogie et les sciences sociales. L'objectif doit être de vérifier l'éventail global des capacités des élèves (et non pas seulement leurs compétences en L1 et L2), leurs capacités intellectuelles en général (et non pas seulement leurs résultats dans telle ou telle matière en particulier), les stratégies d'apprentissage et d'enseignement, les résultats du processus d'apprentissage, et, enfin, les comportements de tous les participants, sur le plan linguistique.

Bibliographie sélective

- August, D. et Hakuta, K. (dir.), 1997 *Improving Schooling for Language-Minority Children : A Research Agenda*, Washington, D.C. : National Academy Press.
- Baker, C., 2001, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3^e édition), Clevedon, Angleterre : Multilingual Matters.
- Brohy, C., 1999, *L'enseignement bilingue / l'enseignement précoce des langues secondes en Suisse romande*. Neuchâtel : IRDP.
- Corson, D., 1998, *Language policy across the curriculum*. N.J. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cummins, J., 2000, *Language, Power and Pedagogy : Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, Angleterre : Multilingual Matters.
- Cummins, J. & Corson, D., 1997, *International Encyclopedia of Language and Education, Vol. 5, Bilingual Education*. Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer Academic Publishers.
- Johnson, R. K. & Swain, M., 1997, *Immersion Education : International Perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press.