

## Table des matières

Introduction : Quels modèles d'enseignement bilingue pour l'école du 21 <sup>ème</sup> siècle ? <i>Abdeljalil Akkari &amp; Stéphanie Heer</i> .....	2
Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire <i>Christine Hélot</i> .....	8
Le rôle des enseignants dans le développement de l'enseignement bilingue <i>Claire-Lise Luginbühl &amp; Eva Roos</i> .....	28
Droits, écoles et communautés linguistiques en milieu minoritaire <i>Angéline Martel</i> .....	42
Une lecture anthropologique du rapport à la différence <i>Lise Gremion</i> .....	66
Bibliographie sélective <i>Stéphanie Heer &amp; Abdeljalil Akkari</i> .....	82

# **Introduction :**

## **Quels modèles d'enseignement bilingue pour l'école du 21<sup>ème</sup> siècle ?**

**Abdeljalil Akkari & Stéphanie Heer**  
**Haute Ecole Pédagogique BEJUNE**

*Akkari.Abdeljalil@hep-bejune.ch, stephanie.heer@hep-bejune.ch*

L'espace scolaire Berne-Jura-Neuchâtel comme le reste de la Suisse est habité par plusieurs langues. Certes, la langue historique prédominante demeure incontestablement le français. Mais, de plus en plus de voix s'élèvent pour appeler à l'amélioration des compétences linguistiques des élèves. Des justifications économiques, culturelles et politiques sont avancées dans le débat. Pourtant, quand on y regarde de plus près, la conception du plurilinguisme suisse est fondée sur le principe de la territorialité. Cela signifie que le pays est perçu comme une mosaïque formée de quatre espaces géographiques unilingues (Lüdi, 1998). Au niveau pédagogique, les partisans d'une présence accrue des langues dans l'enseignement se rattachent à deux traditions distinctes : celle de l'enseignement des langues étrangères dans une école utilisant une seule langue d'enseignement et celle de l'enseignement bilingue où la parité entre deux langues est réalisée. Cette dernière est beaucoup plus récente que la première et elle mobilise des débats passionnés dans la plupart des pays du monde.

Les échanges que nous avons eus durant le séminaire du 17 décembre 2003 ont montré la nécessité d'une réflexion sur les expériences novatrices en matière d'enseignement bilingue dans notre espace scolaire. Il est en particulier utile pour les pédagogues de ne pas confondre enseignement traditionnel des langues et bilinguisme scolaire. Le potentiel d'expériences plus ambitieuses d'enseignement bilingue en terme de nombre d'élèves et d'acteurs associés a été discuté. Les ajustements nécessaires dans la formation des enseignants que nous devons opérer pour tenir comptes de ces nouvelles attentes sociales et politiques en matière de maîtrise des langues méritent une planification minutieuse.

Sans doute, l'enseignement bilingue est un label simple pour un phénomène complexe (Baker, 1996). En effet, plusieurs modèles d'enseignement bilingue sont pratiqués dans le monde avec des différences notables en terme d'apprenants, d'objectifs et d'organisation pédagogique. Par

enseignement bilingue, il faut entendre un enseignement où la « langue étrangère » est non seulement enseignée mais sert de support à l'enseignement d'autres matières. Duverger et Maillard (1996) soulignent à ce propos qu'il y a enseignement bilingue lorsque sont présentes deux langues d'enseignement, deux langues véhiculaires, deux langues qui vont servir aux apprentissages extralinguistiques.

Au niveau des apprenants, il faut distinguer les programmes qui s'adressent à des enfants « monolingues » vivant dans un contexte où leur langue est la langue (ou une des langues) d'enseignement de ceux qui s'adressent à des enfants migrants. La recherche montre que l'apprentissage dans la langue maternelle pendant les premières années d'école jette des bases éducatives solides tout en stimulant la confiance en soi et l'identité équilibrée de l'enfant.

De même, examiner les objectifs poursuivis par ces différents programmes permet de dégager trois catégories. Tout d'abord, nous trouvons les programmes « transitionnels » qui ont pour but de faire passer l'enfant de sa « langue maternelle minoritaire » à la « langue dominante majoritaire ». Dans ce cas, l'élève se situera entre une pure perte de sa première langue en acquérant sa seconde langue et une maîtrise insuffisante de la langue majoritaire accompagnée par le « maintien » de sa première langue minoritaire. Ensuite, nous trouvons les programmes de maintien (d'entretien) qui tendent à développer la langue minoritaire d'un groupe particulier (minorités régionales, migrants) de l'enfant et favorisent le bilinguisme des élèves. En troisième lieu, nous trouvons les programmes d'« enrichissement » qui tendent à développer une seconde langue, ou une langue étrangère selon le contexte, et à favoriser soit un bilinguisme complet, soit seulement l'aptitude à acquérir une familiarité ou une compétence de travail dans la langue étrangère.

Les opposants à l'enseignement bilingue estiment que le partage de la langue d'enseignement entre deux langues empêche une acquisition optimale de la langue majoritaire (historique) du territoire. Leur argumentation se développe autour de l'importance du « temps consacré » à l'apprentissage d'une langue (Rossel & Baker, 1996). Les partisans de l'enseignement bilingue pensent que les élèves apprennent à lire dans la langue où ils sont plus à l'aise puis transfèrent leurs compétences à d'autres langues. Ils peuvent ainsi développer des compétences plus solides à long terme (August & Hakuta, 1997). De plus, ils estiment que dans le monde globalisé dans lequel nous vivons, l'école doit aider les élèves à développer toutes leurs capacités linguistiques même s'il n'y a qu'une seule langue officielle d'enseignement.

Au niveau de l'organisation pédagogique de l'enseignement bilingue, il est nécessaire de réfléchir sur le mode de regroupement des élèves et la gestion du temps consacré à la langue 1 et la langue 2. De même, la ventilation des matières à enseigner avec la langue 1 ou avec la langue 2 pose un sérieux défi aux planificateurs. En effet, les matières scolaires n'ont ni le même poids horaire ni le même prestige.

En plus de la connaissance scientifique des modèles d'enseignement bilingue, il est nécessaire d'analyser d'une manière approfondie le contexte scolaire local pour évaluer les chances de succès d'un modèle (Akkari, 2000). Autrement dit, un modèle d'enseignement bilingue peut être adopté ou importé d'un autre contexte mais il doit surtout être adapté aux caractéristiques toujours particulières d'un établissement scolaire. Le problème consiste ici à s'approprier un modèle d'enseignement bilingue sans mettre en danger les principes de base du modèle.

Dans le contexte scolaire suisse marqué par une incontestable augmentation de la diversité culturelle due aux migrations, les formateurs d'enseignants et les enseignants du terrain sont confrontés à une réalité perçue parfois comme un désavantage puisque la langue de l'école est pour beaucoup d'enfants une langue étrangère. Pourtant, toutes les recherches concordent à dire que le bilinguisme potentiel des enfants migrants n'est pas un problème mais peut être un atout pédagogique.

Une certaine attitude négative à l'égard de l'éducation bilingue consiste à considérer que le cerveau humain peut traiter seulement une seule langue de manière efficace et que l'apprentissage d'une autre langue limiterait sa capacité à traiter la première, ou que les deux langues interféreraient entre elles. Plus précisément, la conception du bilinguisme légitime reste exclusivement associée dans les propos des enseignants aux enfants de milieux socioculturels favorisés et aux langues internationales et en premier lieu l'anglais. Certains signes alarmants de l'enquête PISA au niveau de la maîtrise du français par un nombre important d'élèves ne vont pas faciliter un changement de représentations pourtant nécessaire à ce niveau (Ferguson, Houghton & Wells, 1977).

La formation initiale et continue offre une occasion unique pour changer les attitudes et les comportements des enseignants vis-à-vis de l'enseignement bilingue. Nous avons déjà dans la Haute Ecole Pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel un stage linguistique obligatoire en milieu germanophone. Ce stage semble pour ses concepteurs et utilisateurs indispensable pour déstabiliser les repères monolingues et monoculturels des enseignants qui sont en formation dans notre institution. En vivant la difficulté de fonctionner dans un milieu germanophone, ces futurs enseignants seront plus sensibles aux réalités des enfants bilingues et biculturels.

Il ne suffit pas de compléter la formation des maîtres, appelés à enseigner en deux langues, par un perfectionnement linguistique et une initiation à la didactique des langues étrangères, il est sans doute possible d'envisager un fonctionnement bilingue de certaines écoles de l'espace scolaire de l'arc jurassien. Les expériences biennoises et neuchâtelaises sont à ce titre exemplaires et méritent d'être poursuivies. L'enseignement bilingue et interculturel constitue un atout de développement linguistique, culturel et cognitif de l'apprenant. Il favorise « l'ouverture à d'autres cultures » et la prise en compte de l'altérité. Dans la formation de futurs enseignants, il faut inclure des échanges linguistiques, des expériences culturelles vécues dans la communauté du groupe linguistique cible, des stages pédagogiques dans des classes spéciales et des formations didactiques intensives d'apprentissage d'au moins deux

langues secondes. Le défi consiste à préparer les futurs enseignants à enseigner à des populations très diverses d'élèves.

Les rapports entre les langues à l'école sont actuellement en pleine restructuration en Suisse: débat sur le choix de la deuxième langue à enseigner au primaire (allemand ou anglais), sur la place de plus en plus grande accordée à l'anglais, sur l'absence des langues de la migration. Des décisions importantes ont été prises par la CDIP. Notre rôle en tant qu'institution de formation des enseignants est d'anticiper cette restructuration et de mettre en œuvre des recherches pédagogiques susceptibles de la guider. Une enquête impliquant plusieurs institutions de l'espace BEJUNE auprès d'un large échantillon d'enseignants de l'espace BEJUNE est actuellement en cours. Elle devrait amener quelques pistes d'actions pour éviter que la formation des enseignants puisse être le dernier échelon atteint par le long processus d'implantation de l'enseignement bilingue dans un espace scolaire.

## **PRESENTATION DES TEXTES**

L'article de Christine Hélot se compose de trois parties : en premier lieu elle propose une analyse des représentations du bilinguisme en terme d'écart entre le bilinguisme des élites et le bilinguisme des migrants en milieu scolaire. Puis, elle présente différents travaux de recherche et modèles sur le bilinguisme, dont la notion de compétence plurilingue de Coste (2001) et le modèle des continua de bilitéracie de Hornberger (2003). Elle termine en proposant trois exemples de projets concernant les langues des migrants qui montrent la réussite des enseignants à construire des nouvelles relations entre les langues et à transformer ainsi le bilinguisme des élèves issus de la migration en ressource d'apprentissage pour tous les élèves.

Claire-Lise Luginbühl & Eva Roos présentent dans leur article une réflexion sur le rôle de l'enseignant dans le développement de l'enseignement bilingue. Décrivant tout d'abord le contexte bilingue particulier de Bienne, et plus précisément l'évolution démographique actuelle de la ville et les statistiques scolaires, elles exposent ensuite les différents projets en cours. Elles démontrent à travers différents exemples la volonté de promouvoir le bilinguisme scolaire par des projets bilingues, l'importance du rôle de l'enseignant dans la sensibilisation des élèves à la langue voisine, ainsi que dans la création d'un cadre favorable à l'apprentissage de la langue 2.

Angéline Martel présente une vue d'ensemble de la thématique des communautés linguistiques minoritaires au Québec (Canada). Elle met en relation les notions de droit et d'école à la notion de communautés linguistiques minoritaires, en développant plusieurs thèmes comme l'évolution démographique des communautés francophones et acadiennes,

l'évolution de l'effectif scolaire cible de 1986 à 2002, l'évolution des écoles de langue française et leurs effectifs, ainsi que les acteurs et les actrices-clés. Pour elle, la notion de communauté, l'accueil de l'effectif scolaire cible, ainsi que l'école et la famille jouent un rôle important dans les pistes d'action à mettre en œuvre pour le maintien de la langue minoritaire.

L'article de Lise Gremion a la particularité de proposer une lecture anthropologique du rapport à la différence. L'auteure présente plus précisément l'histoire du rapport à la différence en Europe, en s'inspirant avant tout des écrits de Laplantine, Lévi-Strauss, Gould et Stiker. En traversant les périodes du rapport à la différence elle développe les thèmes tels que « barbare », « apparence physique », « rejet, fascination et décentration ». Elle donne une explication de la naissance du racisme scientifique, du déterminisme biologique au 19<sup>ème</sup> siècle ainsi que des questions de la différence à l'école au 20<sup>ème</sup> siècle.

## REFERENCES

- Akkari, A. (2000). Bilingual Education: Beyond Linguistic instrumentalization. *Bilingual Research Journal*, 22(2,3 &4), 103-126.
- August, D. & Hakuta, K. (1997). *Improving Schooling for Language-Minority Children: A Research Agenda*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Duverger, J. & Maillard, J.P. (1996). *L'enseignement bilingue aujourd'hui*. Paris: Albin Michel.
- Ferguson, C.A., Houghton, C. & Wells, M. H. (1977). *Bilingual Education: An international perspective*. In B. Spolsky & R. Cooper (Eds), *Frontiers of Bilingual Education*. Rowley, MA: Newbury Hous.
- Lüdi, G. (1998). De la Suisse quadrilingue à la Suisse plurilingue : Bases démographiques, modèles de développement et problèmes de gestion. *DiversCité Langues*. En ligne. Vol. III. Disponible à <http://www.uquebec.ca/diverscite>.
- Rossel, C. & Baker, K. (1996). The effectiveness of bilingual education. *Research in the Teaching of English*, 30, 7-74.

# **Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire**

**Christine Hélot**

**IUFM Alsace, Strasbourg**

**Groupe de recherche sur le plurilinguisme européen**

**Université Marc Bloch, EA 3405**

*chelot@noos.fr*

*Cet article propose tout d'abord, une analyse des représentations du bilinguisme en terme d'écart: écart entre le bilinguisme des élites, soutenu par l'école, choisi par les parents, reconnu socialement, et le bilinguisme des migrants, ignoré, subi, encore perçu comme source de difficultés ou handicap pour l'apprentissage. Cette analyse est destinée à faire mieux comprendre le caractère inégalitaire des bilinguismes en milieu scolaire.*

*Dans une deuxième partie, seront présentés différents travaux de recherche qui permettent d'aller au delà des dichotomies descriptives et de penser ensemble les diverses formes de bilinguisme, tels la notion de compétence plurilingue (Coste, 2001) et le modèle des continua de bilitéracie de Hornberger (2003). Ce modèle propose une réflexion critique sur les relations de pouvoir qui influencent les politiques linguistiques éducatives ainsi que les pratiques qui touchent à l'éducation bilingue. Trois exemples de projets concernant les langues des migrants à l'école serviront à montrer comment des enseignants ont trouvé leurs propres solutions pour construire de nouvelles relations entre les langues, légitimer les langues de la migration, et transformer le bilinguisme des élèves issus de la migration en une ressource d'apprentissage pour tous.*

## **INTRODUCTION**

C'est en visitant des classes que m'est apparue la problématique de ce que j'ai appelé dans des travaux précédents le bilinguisme "ignoré" des enfants de migrants ou issus de l'immigration (Hélot, 1997). La place des langues autres qu'étrangères et régionales dans le système éducatif

français, langues que l'on appelle encore "langue d'origine"<sup>1</sup> (alors que dans d'autres pays elles sont *patrimoniales* ou *heritage* ou *home* ou encore *mother tongue*) m'a interpellée, ainsi que leur dénomination et les dispositions spéciales de leur enseignement qui ne prévoit aucune articulation avec les autres langues et encore moins la langue de scolarisation, le français. Plus récemment, les nouveaux programmes pour l'école primaire (MEN, 2002) restent encore largement silencieux sur les langues de l'immigration même si quelques efforts ont été faits envers l'arabe qui fait désormais partie des langues pouvant être enseignées dès l'école primaire- offre qui reste en réalité très rare (0, 06% des élèves en 2002/2003, RERS, 2003)<sup>2</sup>. Dans ce nouveau curriculum apparaissent aussi pour la première fois, des termes faisant référence au bilinguisme, au plurilinguisme et à la diglossie, termes que nous avons essayé d'analyser d'un point de vue idéologique dans un article récent (Hélot, 2003) afin de montrer combien ces textes sont encore marqués par une vision fortement monolingue de l'enseignement des langues. En effet, l'élève implicitement visé est un monolingue à qui l'on offre dès le plus jeune âge un choix de langues étrangères principalement européennes alors que dans la rubrique très courte réservée aux enfants dont le français n'est pas la langue maternelle, le bilinguisme semble concerner des élèves issus de l'immigration dont la situation linguistique est présentée de façon très ambiguë. Ces textes risquent donc de renforcer les représentations encore tenaces en milieu éducatif, entre un bilinguisme fortement valorisé pour les uns et pour certaines langues et un bilinguisme source de problèmes pour les autres et "leurs" langues, comme si, comme l'écrit Cummins (2000), "*Bilingualism was good for the rich and bad for the poor*".

C'est donc cet écart dans les représentations du terme bilingue que j'aimerais analyser, afin de mieux comprendre le caractère inégalitaire des bilinguismes en milieu scolaire. Dans une première partie je définirai les termes de bilinguisme d'élite et bilinguisme de migrants et j'expliquerai les raisons de cette vision dichotomique. Dans une deuxième partie je me baserai sur des travaux plus récents en particulier concernant les notions de compétence bilingue et plurilingue et sur le modèle des continua de Hornberger (2003), pour essayer de penser ensemble le bilinguisme d'élite et celui des migrants. Dans la dernière partie, je donnerai trois exemples de projet ou réalisation d'enseignants qui, sur le terrain, ont su trouver leur propres solutions à la gestion du plurilinguisme dans leur école afin de transformer les relations de pouvoir entre les langues et de valoriser les langues et cultures issues de l'immigration.

## **LE BILINGUISME DES ELITES ET LE BILINGUISME DES MIGRANTS**

### **Le bilinguisme des élites**

Il a toujours existé. Bien avant que les chercheurs ne s'intéressent au bilinguisme, les élites l'ont pratiqué que ce soit avec les gouvernantes françaises employées par les aristocrates dans

la Russie tzariste (Gilliard, 1921) ou à Vienne ou avec les nurses anglaises, en France et ailleurs. C'est aussi aujourd'hui celui de nombre d'enfants de familles mixtes, ou de familles de diplomates, tels ceux qui fréquentent les écoles internationales.

### *Un exemple en contexte scolaire en Alsace*

A l'école internationale de Strasbourg, implantée dans l'Ecole Robert Schumann et l'école du Conseil des XV, le collège de l'Esplanade et le lycée des Pontonniers, se côtoient les élèves des "sections internationales" (organisées en deux niveaux - national et spécial - selon les compétences des enfants dans la langue de la famille) et les élèves des filières non internationales. Les langues concernées sont l'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'italien, donc quatre langues européennes. L'entrée dans ces sections internationales se fait par test dans la langue autre que le français et l'enseignement au niveau secondaire consiste en 5 à 6 heures supplémentaires en langue cible (histoire, langue et littérature) par rapport au programme des autres élèves. A noter la terminologie : ces classes ne s'appellent pas "bilingues" mais "internationales" ce qui leur donne peut-être encore plus de prestige.

L'enseignement en section internationale est donc "en plus" du programme régulier et c'est "un plus", qui soutient la langue parlée à la maison, permet aux enfants de développer la littéracie dans leurs deux langues, prépare aux examens de fin de scolarité secondaire des pays concernés parallèlement au baccalauréat français, et ouvre les portes des universités européennes. De plus, l'école offre des cours de Français langue étrangère (FLE) pour les élèves nouvellement arrivés, et dispose d'un enseignant de FLE pour chaque niveau (primaire, collège et lycée). Ce dispositif a pour objectif de développer chez les élèves des compétences et des savoirs dans leurs deux langues et leurs deux cultures, auxquelles s'ajoutent d'ailleurs également une ou deux autres langues vivantes étrangères (LVE). Puisque ce choix éducatif existe, les parents des classes moyennes ne s'y trompent pas et y voient des chances supplémentaires de succès pour leurs enfants, des qualifications supplémentaires pour entrer dans les grandes écoles etc.

Le succès des sections internationales, est d'ailleurs invoqué dans les textes concernant l'éducation bilingue en langue régionale (MEN, 2001) pour justifier le bien fondé de l'éducation bilingue paritaire telle qu'elle se pratique en Alsace par exemple (13heures d'enseignement en français et 13 heures en allemand), ceci sans préciser ni prendre en compte que les conditions socio-économiques des enfants qui fréquentent les sections internationales sont extrêmement favorables dans la grande majorité des cas. Le même principe (un supplément d'heures d'enseignement) prévaut d'ailleurs dans nombre d'autres filières qui se sont développées ces dernières années dans l'enseignement des LVEs, filières bilingue, trilingue, européenne méditerranéenne etc., pour lesquelles les enfants sont évalués (à partir de leurs notes en mathématique et en français). Ces filières sont bien évidemment perçues par

les parents, les élèves et les enseignants comme des filières d'excellence. La diversification des modèles d'enseignement des langues étrangères a ainsi permis à une forme de sélection de se développer au sein de l'école et du collège unique et ces opportunités de promotion n'ont pas échappé aux parents. Or il est intéressant de noter que le Ministère n'ayant pas voulu créer des écoles qui ne seraient que internationales et donc élitistes de fait, a décidé d'intégrer des sections dans les écoles régulières. Mais cette précaution n' a pas empêché de créer un écart entre les élèves qui accèdent à ces classes et ceux qui en restent exclus, soit en raison d'un niveau jugé insuffisant soit de par leur milieu social et culturel. Car à l'intérieur du même établissement, ces "choix" créent une distance entre les enfants qui suivent une scolarité "normale" (les monolingues), et ceux qui fréquentent ces sections et filières (les bilingues).

Un contexte éducatif comme celui de l'école internationale favorise ce que Lambert (1974) appelle une forme "additive" de bilinguisme: les deux langues et les deux cultures se complètent, s'enrichissent et apportent des éléments positifs et complémentaires au développement de l'enfant, la communauté et la famille attribuent des valeurs positives aux deux langues, et l'enfant a un outil supplémentaire de pensée. De plus, la L2 ne menace pas la L1 et Lambert a montré que c'est ce type de contexte socio-culturel (communautés dominantes) qui permet d'expliquer les avantages cognitifs liés au développement bilingue.

### **Le bilinguisme des migrants**

En quoi se distingue-t-il du bilinguisme des élites? Une précision terminologique: j'ai choisi le terme "migrants" comme l'entendent Lüdi et Py (1986), même si d'autres chercheurs francophones (Deprez, 1994) utilisent le terme bilinguisme de masse. Par bilinguisme des migrants, j'entends celui qui concerne en général les minorités ethnolinguistiques dont le niveau socio-économique est différent de celui des élites internationales, et dont les deux langues n'ont pas le même statut: sont en contact en général une langue dominante, celle du pays d'accueil et une langue autre, celle d'un ex-pays colonisé, donc dominée, ou associée au fait migratoire, à l'immigration économique ou politique etc. Pour l'enfant bilingue qui vit dans ce contexte, les deux langues ont tendance à être en situation de concurrence plutôt que dans une relation de complémentarité parce que l'une est plus prestigieuse socialement et économiquement que l'autre.

C'est ce que Lambert (1974) a nommé bilinguisme "soustractif", contexte dans lequel la langue la plus prestigieuse va avoir tendance à s'imposer et à remplacer la langue première qui va soit se détériorer, soit se restreindre au milieu familial, soit même disparaître totalement. Lambert insiste d'ailleurs sur le fait que ce n'est pas tant le statut absolu de chaque langue qui va déterminer l'évolution de la bilingualité mais plutôt le rapport entre les statuts respectifs des deux langues en présence chez le bilingue.

Aujourd'hui, on sait combien le rapport des locuteurs à leurs langues est influencé par les représentations associées à ces langues et à leur place dans une société. L'enfant perçoit très tôt ces différences d'attitude et de représentation. Ce rapport aux langues chez le bilingue est capital: les enfants des élites ont rarement honte de leur langue, bien au contraire puisque leur connaissance de plusieurs langues est valorisée dans la famille, à l'école et dans la société. Par contre un enfant issu de l'immigration peut avoir honte de la langue de ses parents qui est associée à un contexte perçu négativement dans son entourage. Du reste il peut aussi, à force d'exclusion, être conduit à la revendiquer pour affirmer son identité.

De plus le rapport qu'aura l'enfant bilingue en milieu favorisé entre sa langue 1 et sa langue 2, n'est pas le même que dans le cas des enfants de migrants. En ce qui concerne ces derniers, Lüdi et Py (1986) suggèrent des termes plus neutres tels que langue d'origine et langue d'accueil. Il me semble que l'on peut aussi envisager la question en termes de langue de la famille et langue de l'école.

Swain et Cummins (1979) cités par Hamers et Blanc (1983) ont confirmé les hypothèses de Lambert. Ils écrivent: *"les résultats positifs sont généralement associés à ceux d'élèves provenant d'une communauté majoritaire et dominante alors que les résultats négatifs se retrouvent toujours chez les enfants de minorités pour lesquels la langue seconde tente de remplacer la langue maternelle"* (p.102).

### **L'écart entre les deux types de bilinguisme**

Or les politiques linguistiques éducatives en France, telles qu'elles transparaissent dans les nouveaux programmes pour l'école primaire (MEN, 2002) ou dans les dispositifs d'éducation bilingue, ont tendance à renforcer les représentations positives envers les langues dominantes et les représentations négatives envers ceux qui parlent des langues dominées. Dit-on par exemple que l'arabe est plus parlé dans le monde que le français?

Cet écart entre représentations positives et représentations négatives envers différentes langues permet de comprendre l'écart entre le bilinguisme des élites qui revendiquent auprès de l'institution scolaire une éducation bilingue pour leurs enfants (telle que l'éducation bilingue paritaire français /allemand en Alsace par exemple), et le bilinguisme de nombre de locuteurs "minoritaires" qui est encore envisagé comme un problème, voire une menace. En ce qui concerne les enfants de migrants de deuxième ou troisième génération, la transmission au sein de la famille d'une langue autre que le français sera plus ou moins valorisée selon le statut de la langue en question. En fait le bilinguisme des populations migrantes est encore souvent perçu dans le contexte scolaire comme un handicap à l'acquisition de la langue nationale. Et l'objectif des classes CLIN (classes d'initiation pour enfants non francophones) est bien l'acquisition la plus rapide possible du français.

Le bilinguisme serait un atout pour certains, mais un handicap pour d'autres. D'un côté il existe une forte pression sociale pour que l'école fasse de nos enfants de futurs citoyens multilingues mais, d'un autre côté, nous ne savons que faire des enfants multilingues présents dans nos classes. Et les représentations négatives du bilinguisme lorsqu'il concerne les enfants issus de l'immigration sont tenaces, comme si le bilinguisme des minorités représentait une sorte de transgression du monolinguisme symbolique de l'intégration à la nation française.

Loin de moi ici l'idée de blâmer les enseignants car c'est bien l'institution scolaire qui dans un contexte, met en place des dispositifs (parfois même importants) pour un type d'éducation bilingue que les parents choisissent pour leurs enfants monolingues et qui, dans un autre contexte, ne soutient pas le bilinguisme familial. En effet, les enfants issus de l'immigration ou nouvellement arrivés subissent le bilinguisme et n'ont pas de choix: c'est ce que l'on appelle aux USA l'éducation bilingue "submersive" où l'enfant reçoit une éducation dans une L2 dominante le plus rapidement possible. Et comme le fait remarquer Lietti (1994), le bilinguisme choisi des élites devient un privilège alors que celui des migrants est envisagé comme un accident, une transition.

Ainsi, alors que le bilinguisme des élites trouve une place dans l'école, où il est valorisé, le bilinguisme des migrants reste associé à la sphère familiale, et non légitimé par l'école, c'est-à-dire ignoré. Ceci entraîne un autre type d'écart pour l'individu bilingue: pour les élites, l'école va soutenir le développement des compétences écrites aussi bien qu'orales dans les deux langues alors que dans le cas des migrants, les compétences écrites et orales ne seront développées que dans la langue dominante et dans la plupart des cas, la langue de la maison en restera à l'oral. Cette distinction est importante car elle souligne le rôle de l'école pour l'accès à l'écrit. Le non accès à l'écrit dans la langue dominée pour les enfants de migrants renforce le déséquilibre entre leurs deux langues au profit de la langue dominante. Et ceci a des implications d'une part pour la langue, dont l'emploi sera lié à des contextes plus restreints aux niveaux cognitif et communicatif, et d'autre part, pour la transmission de ces langues de génération en génération.

De nos jours encore, la transmission familiale des langues de l'immigration est faible et elle a fortement diminué avec les générations. L'arabe, le portugais, l'espagnol, l'italien, toutes ces langues reculent d'une génération à l'autre pour être supplantées par le français. A mesure que leur séjour se prolonge, les immigrés tendent à basculer vers l'usage du français en famille et la part de la francophonie monolingue ne cesse de progresser depuis 100 ans (INSEE, 2002).

Pourquoi dans certains cas, celui des élites et des langues dominantes, l'institution scolaire soutient-elle cette transmission et aide à l'acquisition de la bilitéracie alors que les langues et les cultures des migrants continuent d'être ressenties comme une menace ? Y aurait-il une résistance au contact avec certaines langues, les langues de certains "autres" que l'on préfère

tenir à l'écart? Ainsi, si j'ai d'abord posé ma problématique en terme d'écart, c'était afin de mieux décrire le caractère inégalitaire du bilinguisme dans notre société et dans le contexte scolaire. Dans une deuxième partie j'aimerais présenter brièvement quelques travaux de recherche qui pourraient aider les enseignants à réduire cet écart et à penser ensemble le bilinguisme des élites et celui des minorités.

## **COMMENT PENSER ENSEMBLE LE BILINGUISME DES ELITES ET LE BILINGUISME DES MIGRANTS**

### **Comprendre ce que veut dire être bilingue**

La représentation du monolinguisme comme norme pose un problème majeur à l'étude du bilinguisme. En effet, pendant longtemps la plupart des études menées dans ce domaine comparaient les bilingues aux monolingues, mesuraient les compétences des bilingues à l'aune des compétences de locuteurs monolingues, comme si l'individu bilingue était la somme de deux monolingues et souvent même, de deux monolingues "parfaits". La question récurrente posée aux parents d'enfants bilingues "*alors votre enfant est un bilingue parfait?*" n'est jamais posée en ces termes aux locuteurs monolingues.

Certes, définir qui est bilingue et qui ne l'est pas est une tâche impossible : si l'on cherche dans l'abondante littérature sur la question publiée depuis les années 60, on s'aperçoit qu'il y a autant de définitions que de chercheurs, et que ces définitions vont d'un point de vue maximaliste (parler deux langues comme un locuteur natif) à un point de vue minimaliste (être capable de dire ou de comprendre quelques phrases en LE) incluant toute la gamme de possibilités qui se situent entre ces deux pôles. Or, on peut être capable de parler deux langues mais n'en utiliser qu'une, on peut parler régulièrement deux ou plusieurs langues mais dans certaines la compétence sera plus limitée, on peut utiliser une langue dans la vie de tous les jours et lire et écrire dans une autre etc. L'extrême variété des situations ne rend pas la description facile. Mais il est clair que la plupart des individus bilingues utilisent leurs deux langues dans des domaines différents. Il est donc plus intéressant de savoir ce que le bilingue fait avec ses deux langues, ce qui veut dire que le bilinguisme est alors envisagé d'un point de vue fonctionnel. On étudie quelle langue le bilingue utilise dans quel contexte, avec quel interlocuteur, pourquoi, quand, où, etc. Et si le répertoire communicatif du bilingue consiste bien en deux codes linguistiques différents, ce répertoire ne peut pas être considéré comme la somme de deux langues, il est plutôt la combinaison de ces deux langues et de leur interaction.

### **Comprendre la notion de compétence bilingue**

De nombreux chercheurs insistent aujourd'hui sur ce point: la compétence bilingue est une compétence très spécifique et différente de la compétence monolingue (Grosjean, 1985,

1994 ; Romaine 1989 ; Cook 1997). C'est Grosjean (1985) qui le premier a souligné le fait que l'individu bilingue n'est pas la somme de deux (ou plus) individus monolingues mais plutôt un locuteur spécifique totalement compétent qui a développé une compétence communicative qui est égale à celle des monolingues mais de nature différente. Et cette compétence de communication spécifique des bilingues inclut non seulement la connaissance de deux langues mais la capacité de passer de l'une à l'autre et la connaissance des effets produits par l'alternance, tout comme le monolingue passe d'un registre à l'autre suivant ses interlocuteurs et les situations de communication. On trouve d'ailleurs dans le parler bilingue les marques des interactions entre les deux langues, que l'on appelle alternance de code, mélange de code, transfert ou interférence. Or ce sont justement ces spécificités du parler bilingue qui sont perçues de façon négative par les locuteurs monolingues.

Lors d'une visite de classe primaire, j'ai vu une enseignante qui ne comprenait pas comment un enfant turc en CM2 (10 ans) pouvait encore placer l'adjectif toujours devant le nom en français. Or si l'on sait que la règle de la place de l'adjectif en turc est la même qu'en anglais et que l'adjectif est toujours placé avant le nom, on peut mieux comprendre cette "erreur" chez l'élève, erreur qui ne vient pas de la mauvaise volonté de l'enfant ni d'une interférence négative du turc dans l'acquisition du français, mais bien la trace de sa connaissance d'un autre code linguistique. Ce type de transfert disparaît en général au bout d'un certain temps, surtout si l'enfant n'est pas pénalisé. Il est d'ailleurs très fréquent et persiste assez longtemps chez les enfants bilingues français anglais tels que ceux observés pour mon travail de thèse (Helot, 1988). Ainsi l'exemple suivant:

- Enfant: "*une rouge voiture*"
- Mère: "*tu veux dire la voiture rouge de X?*",
- Enfant: "*mais non, tu comprends rien, la rouge voiture de Y!*".

Ceci dit, la spécificité de la compétence bilingue ne veut pas dire qu'il n'existe qu'une forme de bilinguisme. Les deux exemples cités ci-dessus sont tirés de contextes différents (scolaire et familial) et concernent deux couples de langues dans deux pays différents (le turc et le français et le français et l'anglais) dont le rapport de statut l'une par rapport à l'autre n'est pas le même.

### **Comprendre la notion de statut**

De nombreux adjectifs peuvent qualifier le mot langue: maternelle, première, seconde, étrangère, vivante (1, 2 ou 3) morte, régionale, patrimoniale, de travail, pivot, autochtone ou non, territoriale ou non, vernaculaire, véhiculaire, de grande communication, minoritaire, majoritaire, officielle, nationale, indigène etc. Ces termes reflètent des choix idéologiques. En

France par exemple, on hésite à adopter celui de "langues minoritaires" puisque la constitution de la République ne reconnaît pas l'existence de minorité au sein de la nation.

L'institution scolaire classe aussi les langues: les langues autres que le français sont étiquetées ou catégorisées en LVE, langues régionales (LR) et langues d'origine (LO), terme qui catégorise les locuteurs selon leurs origines et, d'une certaine façon, les exclut de l'espace républicain<sup>3</sup>. Cette dénomination établit des distances entre les langues, et crée une hiérarchie. La place centrale et première revient au français, langue de l'école et langue de la République dont la priorité est toujours défendue, que ce soit dans la Constitution ou dans les programmes scolaires. C'est la langue par laquelle passe l'intégration (ou l'assimilation). Viennent ensuite les langues européennes nécessaires à la construction de l'Europe et aux relations avec nos voisins, puis, les langues régionales parce qu'elles font partie de notre patrimoine et représentent une richesse culturelle propre à la France surtout depuis qu'elles ne sont plus une menace pour l'unité de la nation, puisqu'elles sont très peu transmises aujourd'hui. Restent les nombreuses autres langues parlées en France, sur lesquelles les nouveaux programmes pour le primaire restent dans l'ensemble silencieux, ou encore ambigus et contradictoires.

Or d'un point de vue strictement linguistique, il est important de rappeler aux enseignants que toutes les langues sont égales. Ce sont les locuteurs et les états qui les investissent d'un pouvoir symbolique plus ou moins grand. Et le statut des langues dépend du contexte ou du milieu où elles entrent en contact avec d'autres langues. Ainsi le statut d'une même langue peut varier tel par exemple celui de l'espagnol langue étrangère en France et langue seconde aux USA, statut beaucoup plus positif dans le premier cas que dans le second. Il faudrait donc insister également sur la relativité du statut des langues selon le contexte politique et historique et social et sur le fait que la perception de ces jugements de valeur a des effets qui peuvent aussi varier au niveau individuel. Ainsi, les locuteurs bilingues n'envisageront pas leur bilinguisme de la même façon selon qu'une de leurs langues ou les deux sont valorisées ou non. Par exemple, comme le font remarquer Lüdi et Py (1986), *"le bilingue français/alsacien évaluera différemment la nature de ses deux langues à Paris, Strasbourg ou Bâle"* (p.17).

### **De la notion de compétence bilingue à la notion de compétence plurilingue (Coste, 2001)**

Les récents travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des langues utilisent le terme de "répertoire" langagier, répertoire qu'il s'agit de développer et dans lequel toutes les capacités linguistiques de l'apprenant trouvent leur place. C'est donc une "compétence plurilingue" qu'il faut développer, compétence qui n'est pas la maîtrise d'une, de deux, ou de trois langues, mais plutôt la construction d'une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.

La notion de compétence plurilingue est ainsi définie dans le Cadre européen commun de référence (2000):

*On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (p.105).*

Ainsi que l'explique Coste (2001),

*Ce n'est pas la juxtaposition [...]. qui va caractériser la compétence plurilingue, mais une intégration ou, à tout le moins, une mise en relation entre ses différentes composantes. Ce n'est pas non plus l'homologie entre les compétences qui va caractériser la compétence plurilingue, mais une différenciation entre des composantes distinctes d'une compétence unique. D'où la nécessité de penser cette compétence plurilingue comme étant à certains égards une compétence déséquilibrée (le répertoire étant composé de variétés inégalement développées et maîtrisées), mais intégrant différentes capacités (p.4).*

La notion de compétence plurilingue me semble particulièrement utile parce qu'elle reconnaît à la fois une maîtrise différente dans chacune des langues du locuteur, ainsi qu'un profil de compétences différent d'une langue à l'autre et des connaissances culturelles qui ne correspondent pas forcément à des compétences linguistiques. Ainsi un locuteur peut avoir à un moment donné, une maîtrise plus grande dans la langue de scolarisation que dans la langue parlée dans son environnement familial, une connaissance de la culture d'une communauté dont il/elle ne parle pas la langue, une connaissance seulement orale d'une langue et écrite et orale d'une autre langue. Cette compétence, qui peut sembler déséquilibrée, est tout à fait normale: elle correspond au vécu du locuteur, à ses expériences d'apprentissage, aux différentes variétés auxquelles il/elle a été exposé(e) etc. Elle est aussi évolutive:

*Suivant la trajectoire professionnelle de l'acteur social considéré, son histoire familiale, ses voyages, ses lectures et ses loisirs, des modifications sensibles viennent affecter sa biographie linguistique et culturelle, modifier les formes de déséquilibre de son plurilinguisme, rendre plus complexe son expérience de la pluralité des cultures. Ce qui implique aucunement une instabilité, une incertitude, un 'déséquilibre' de l'acteur considéré, mais contribue plutôt dans la plupart des cas, à une meilleure prise de*

*conscience identitaire. (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2000, p. 105).*

La compétence plurilingue a donc une dimension dynamique qui permet de mobiliser un répertoire et de le reconfigurer selon ses expériences personnelles, de mettre de côté certaines langues à un moment donné puis de vouloir les réapprendre dans un autre contexte. On peut imaginer par exemple, un enfant qui à l'école primaire refuse de parler la langue de la maison et qui dans le secondaire choisit cette langue comme LV2 ou LV3.

La compétence plurilingue se manifeste dans des parcours ou des trajectoires et s'inscrit en permanence dans une évolution. L'usage ou la connaissance des différentes langues ou variétés de langues qui entrent dans le répertoire d'un locuteur plurilingue va évoluer selon le parcours de vie de celui-ci. Et comme le fait remarquer Coste (2001), "*lorsque l'on parle de compétence plurilingue (et non plus de compétence de communication), on en vient à passer d'une réflexion centrée sur le bilinguisme à une discussion axée sur le plurilinguisme*" (p.5).

Et dès lors que l'on a pris conscience que l'on évolue dans un contexte plurilingue, il est important d'insister sur le fait que l'apprentissage et l'enseignement des langues ne permettent pas à une personne de maîtriser totalement toutes les langues avec lesquelles elle est en contact, mais permet d'acquérir plusieurs compétences partielles. "*L'identité plurilingue suppose que l'on admette de ne jamais maîtriser complètement une langue. La connaissance d'une langue est partielle, seules certaines parties - plus ou moins importantes - de la langue rencontrée au hasard de la vie sont maîtrisées*", écrit Cogolin (1999, p. 58).

La notion de compétence plurilingue est donc particulièrement pertinente pour reconnaître les langues acquises en milieu familial ou en dehors du contexte scolaire, pour leur donner une légitimité quel que soit leur statut en regard des langues enseignées à l'école, et pour permettre aux apprenants et aux enseignants de modifier leurs représentations vis à vis des connaissances linguistiques et culturelles acquises en contexte non institutionnel. Elle permet ainsi de réduire l'écart entre langues de statut minoré et langues valorisées par le système scolaire et de ne plus envisager le bilinguisme comme un handicap dans certains cas, mais comme un avantage, quelle que soit la langue ou la variété de langue, quel que soit le contexte de son acquisition, quel que soit le niveau de compétence selon les domaines d'usage concernés etc.

### **Comment ne plus penser le bilinguisme en termes de dichotomies?**

J'aimerais citer brièvement quelques exemples de travaux sur le bilinguisme qui permettent de dépasser une vision du bilinguisme en terme de dichotomies, en particulier la dichotomie bilinguisme d'élite et bilinguisme de masse.

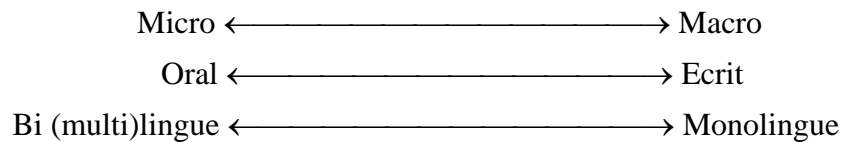
Deprez (1994) par exemple, dans ses travaux sur le bilinguisme en milieu familial dans la région parisienne, a choisi d'étudier le bilinguisme des enfants sans distinguer à priori les langues entre elles, selon leur statut ou le statut de leurs locuteurs. Les résultats de ses questionnaires ont permis de répertorier plus de 70 langues qui ont été mises sur le même plan dans son étude, que ce soit l'arabe, l'anglais, le turc, le bambara ou le finnois. Elle a ensuite demandé aux enfants d'auto-évaluer leurs capacités de compréhension et de production dans la langue déclarée maternelle de chacun de leurs parents. Elle écrit:

*Ces résultats, dans leur ensemble invalident l'idée fort répandue selon laquelle le bilinguisme des enfants est un bilinguisme passif et donc probablement transitoire à long terme. Les chiffres, toutes langues confondues, montrent au contraire, que les trois quarts des enfants interrogés ont des compétences affirmées non seulement pour comprendre mais aussi pour parler une autre langue que le français (p. 46).*

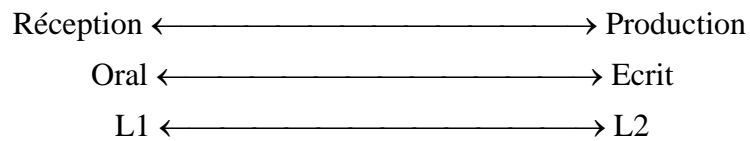
Lüdi et Py (1986) expliquent comment s'est fait jour une nouvelle façon de penser dont la notion centrale est celle de gradation continue. Selon cette perspective, écrivent-ils, il s'agit de dépasser l'utilisation des critères typologiques pour décrire le bilinguisme en termes de dichotomies, pour envisager "*des variations continues, des axes qui s'assemblent en un système de coordonnées pluri-dimensionnel où chaque individu bilingue peut être situé*" (p. 26).

C'est cette idée de "continuum" que développe et élabore Hornberger dans son ouvrage récent "Continua of Biliteracy" (2003). Elle propose un modèle théorique pour comprendre la "bilitéracie", qu'elle définit comme "*any and all instances in which communication occurs in two or more languages in or around writing*" (p. 340), modèle dans lequel elle utilise la notion de continuum pour décrire ce qu'elle appelle les "contextes", le "développement", les "contenus" et les "media" de la bilitéracie. Ce modèle lui permet d'une part de prendre en compte la complexité des facteurs qui entrent en jeu lorsque l'on aborde la question du bilinguisme et d'autre part, de comprendre que tous ces facteurs sont en relation les uns avec les autres. La notion de continuum met en valeur le fait que les différents points sur un même axe même s'ils peuvent être identifiés, ne sont pas statiques ou discrets, qu'il y a une infinité de points sur le continuum, que chaque point est inévitablement et inextricablement lié aux autres points et que tous ces points ont plus de traits communs que de différences entre eux. Aussi est-il important de considérer non seulement les points différents mais les points similaires le long de tout continuum. Le modèle des continua permet également de mettre en valeur les relations qui entrent en jeu dans les politiques éducatives et les pratiques qui touchent à la bilitéracie. Hornberger (2003, p.39) les présente en termes de "relations de pouvoir" qu'elle résume dans le tableau suivant:

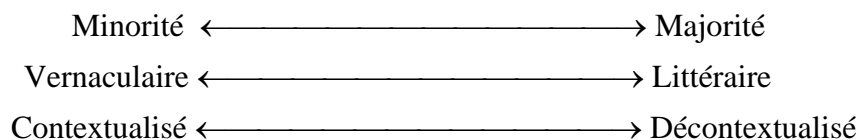
## Contexte de la bilitéracie



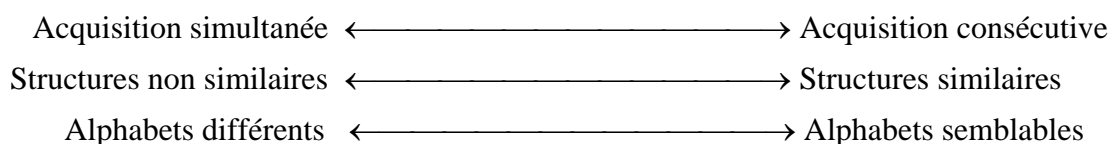
## Développement de la bilitéracie



## Contenus de la bilitéracie



## Media de la bilitéracie



Hornberger explique que, si l'on considère les deux extrémités du modèle, les systèmes scolaires ont tendance à privilégier la partie droite du continua par rapport à celle de gauche traditionnellement associée à moins de pouvoir. Par exemple le développement de l'écrit est considéré comme plus important que le développement de l'oral, la langue littéraire est considérée comme supérieure à la langue vernaculaire, le bilinguisme consécutif est soutenu à l'école alors que le bilinguisme simultané n'est pas toujours reconnu, etc. Et, de plus, le modèle permet de comprendre comment certaines pratiques, variétés de langues, contextes et stratégies d'enseignement ont été des moyens non seulement pour développer des formes de pouvoir mais aussi pour les préserver. Ce que propose Hornberger à travers ce modèle, c'est de contester l'équilibre traditionnel du pouvoir qui penche pour un côté du continuum en portant notre attention sur les pratiques, les acteurs, et les contextes qui restent

traditionnellement du côté du continuum dénué de pouvoir. Mais il ne s'agit pas pour cette auteure, ni pour Street (1996) qu'elle cite, de savoir comment certains peuvent accéder au pouvoir, ou comment il est possible de résister aux structures du pouvoir existant, mais plutôt de savoir comment transformer ce pouvoir. Comme moyen de transformer le pouvoir existant, Street (1996) propose une réflexion critique qui:

*porte son attention sur la réalité des relations de pouvoir que nous vivons quotidiennement et qui nous aide à reconnaître que nous sommes tous impliqués à la fois dans le contrôle et la résistance, plutôt que de penser que les relations de pouvoir sont ailleurs; cette conception envisage donc le pouvoir comme présent en chacun de nous et dans nos relations personnelles et sociales immédiates ainsi que dans les structures institutionnelles (notre traduction, Hornberger, 2003, p. 39).*

Hornberger ne propose donc pas de réifier le pouvoir mais plutôt de montrer comment les privilèges peuvent être transformés par le biais d'une réflexion critique des différents acteurs, enseignants, chercheurs, responsables des politiques éducatives et membres de la communauté, et comment nos propres pratiques de la bilinguïté exercent et maintiennent ou non le pouvoir. Et elle insiste:

*Ceci est particulièrement important pour les enseignants de langues qui travaillent avec des élèves venant de milieux linguistiques divers. Une réflexion critique sur le langage et le pouvoir dans et hors de la classe peut aider les nouveaux locuteurs, lecteurs et écrivains d'une langue à voir que les valeurs associées aux langues et à leurs variétés ne sont pas absolues, mais socialement et culturellement construites. Les classes peuvent ainsi devenir des endroits où une des diverses pratiques linguistiques peuvent être valorisées et entendues (p. 40).*

## **DES EXEMPLES D'INITIATIVES D'ENSEIGNANTS SUR LE TERRAIN**

Malgré l'importance donnée à l'enseignement des langues dominantes dans les textes officiels, et l'obligation de mettre en oeuvre les politiques linguistiques éducatives décrétées par le ministère, certains enseignants tentent de trouver leurs propres solutions face à l'inégalité de traitement des différentes langues en présence dans leur école, et remettent en question ces relations de pouvoir.

### *L'école du Hohberg à Strasbourg*

Ainsi l'école du Hohberg à Strasbourg a essayé de trouver un moyen pour donner une place égale à toutes les langues enseignées dans l'école, qu'elles soient étrangères, régionales ou d'origine, en réservant à leur enseignement le même créneau horaire le matin. Cette égalité de traitement dans l'emploi du temps a pour avantage de conférer aux langues une égalité symbolique. Malheureusement, elle a aussi un effet pervers : de fait, elle place les langues en

compétition les unes avec les autres, et elle n'empêche pas la demande forte pour l'anglais de la part des parents, demande à laquelle l'école ne peut pas répondre. Cet exemple illustre combien la valeur économique des langues pèse dans les choix des parents et elle montre que la diversification de l'offre des langues dès le primaire, ne peut guère faire reculer l'hégémonie de l'anglais. Les efforts des enseignants dans cette école montrent qu'ils sont bien conscients de la valeur symbolique des langues minoritaires dans la construction identitaire d'un grand nombre de leurs élèves et de l'importance d'accorder une valeur égale à toutes les langues dans l'école ; dans ce sens ils essaient de remettre en question les relations de pouvoir entre les langues qui sont le reflet des relations d'inégalité de leurs locuteurs dans la société. Leur tentative montre aussi un désir de construire une approche inclusive des langues, puisque toutes les langues sont offertes à tous les élèves, c'est à dire que les langues minoritaires ne sont pas réservées aux enfants issus de l'immigration, même si dans la réalité, ce ne sont que des enfants turcs par exemple, qui suivent les cours de turc. Néanmoins cette disposition évite que les enfants qui suivent les cours de langue dits d'origine ne sortent de leur classe alors que leurs pairs continuent les activités régulières de la classe.

### *Le projet d'éveil aux langues et aux cultures à Didenheim*

Le projet de l'école de Didenheim près de Mulhouse est différent. Il concerne le modèle de l'éveil aux langues (et aux cultures) et illustre comment même dans une petite école rurale, de nombreux enfants viennent de familles où sont parlées de nombreuses langues autres que le français. En effet, grâce à la collaboration des parents, les enseignantes ont pu mettre en place un projet d'éducation aux langues et aux cultures sur trois ans, projet qui a permis aux enfants d'entrer en contact avec 18 langues différentes y compris la langue des signes. Ces langues n'ont pas été choisies au hasard mais étaient les langues parlées par certains des enfants de l'école, ce qui a permis de mettre en valeur leur bilinguisme et celui de leurs parents, de le transformer en une richesse à partager avec tous les élèves c'est-à-dire de créer une réciprocité entre le savoir de ces élèves et celui de leur pairs. Le projet a également permis à toutes les langues (et cultures qui leur sont associées) quel que soit leur statut, d'être mises sur un pied d'égalité. Ainsi cette richesse linguistique et culturelle insoupçonnée avant le projet, a été révélée et est devenue objet d'apprentissage dans un objectif d'ouverture à l'autre et d'éducation à la tolérance (Hélot & Young, 2002, 2003). Mais pour le mettre en place, les enseignantes ont dû trouver les moyens de sortir du cadre imposé par le curriculum national pour l'enseignement des langues dans le primaire: le projet a donc concerné les trois premières classes (CP, CE1 et CE2), et non celles où a lieu un enseignement de LVE afin de ne pas concurrencer celui-ci.

De plus, au lieu de considérer les langues uniquement en tant que disciplines scolaires, elles les ont envisagées en tant que pratiques sociales dans l'environnement des élèves et de leur famille. Et c'est en impliquant les parents dans la co-construction de savoirs sur le langage, les langues et les cultures, qu'elles ont donné un certain pouvoir à des personnes qui auparavant

étaient restées très éloignées de l'école. Elles n'ont pas hésité non plus, à se mettre dans la situation d'apprenantes, c'est-à-dire au même niveau que leurs élèves, et se sont formées à la diversité linguistique et culturelle auprès des parents bilingues / biculturels de certains de leurs élèves.

Le projet de Didenheim illustre bien mon point de vue et ma conception du bilinguisme : le bilinguisme des enfants de migrants ou issus de l'immigration est réel, il existe bel et bien, il peut être reconnu par l'école et même légitimé grâce à un modèle d'éducation linguistique de type "éveil aux langues". Au lieu de rester virtuel comme dans de nombreuses classes, il s'est actualisé pour, comme les nouveaux programmes le recommandent, "en tirer le meilleur parti" (MEN, 2002, p. 90).

### *La formation PGCE à l'Université de Birmingham*

Un autre exemple de valorisation du bilinguisme d'élèves parlant des langues minoritaires est celui de l'Université de Birmingham au Royaume Uni (CILT, 2002). Le contexte éducatif était différent de celui de Didenheim puisque le projet impliquait des élèves de niveau secondaire et de futurs enseignants en formation à l'université. L'originalité du projet mérite d'être reconnue: il s'agissait d'inviter un groupe d'élèves de 14/15 ans parlant une langue minoritaire à la maison (Arabe, Urdu, Coréen, Albanais, Punjabi etc.), à venir présenter diverses activités dans leur langue aux étudiants préparant le PGCE. L'objectif premier était d'encourager ces élèves à changer leur regard sur leurs connaissances linguistiques et culturelles et à les envisager comme une ressource, à tirer une certaine fierté de leur identité biculturelle et leurs compétences linguistiques, ceci tout en mettant de futurs enseignants en situation d'apprenants débutants. L'évaluation du projet qui n'a duré qu'une journée a montré que les élèves avaient développé des attitudes plus positives envers leur bilinguisme, et qu'ils avaient compris que leur savoir avait une certaine valeur puisqu'il permettait à de futurs enseignants de prendre conscience de la difficulté de l'apprentissage d'une langue étrangère. La question de l'impact de ces changements de représentation sur les attitudes des élèves envers leur scolarisation sera mesuré ultérieurement. Dans ce cas, le bilinguisme des élèves a été envisagé comme un savoir investi d'une valeur éducative, et leur a permis d'assumer un rôle d'"enseignants" auprès d'adultes en formation.

## **CONCLUSION**

Si j'ai essayé d'analyser la notion de bilinguisme en terme d'écart c'est principalement parce que dans ce champ d'étude l'écart est synonyme d'inégalité. A la source de cette inégalité, se trouve un écart entre diverses façons de concevoir le bilinguisme que les nouveaux programmes ont peine à définir, et un écart entre langues dominées et langues dominantes.

Ces différents écarts posent la question du rôle de l'école et de la façon dont celle-ci devrait opérer une médiation entre les langues et les cultures. En niant les richesses linguistiques et culturelles que peuvent apporter certains enfants à l'école, on prive les autres enfants d'une éducation à l'altérité, à la tolérance, à l'ouverture à d'autres modes de vie et de pensée. Car d'un côté, l'école maintient à l'écart les langues des migrants et ralentit leur intégration, et de l'autre, elle promeut les langues dominantes et donne des chances supplémentaires à ceux qu'elle considère comme plus "performants". Or l'école devrait placer les enfants dans un rapport d'échange ou de réciprocité où chacun doit apprendre la langue de l'autre; elle devrait permettre à tous de s'enrichir des différences afin de mieux pouvoir les dépasser et de comprendre que c'est au delà des différences que l'on peut apprendre à vivre ensemble. Comme le dit si bien Edgar Morin (2000): "*Il est approprié de concevoir une unité qui assure la diversité, une diversité qui s'inscrit dans une unité. ... Les cultures doivent apprendre les unes des autres, et l'orgueilleuse culture occidentale, qui s'est posée en culture enseignante, doit devenir aussi une culture apprenante. Comprendre c'est aussi sans cesse apprendre et réapprendre*" (p.1).

Bien sûr l'école est écartelée entre des fonctions multiples. Elle doit à la fois prendre en compte les différences et garantir une culture commune. Mais il est temps pour l'école d'apprendre à accepter le métissage de la société comme norme et non comme exception ; l'école ne peut pas enseigner dans toutes les langues partout, mais son public a changé et de nouvelles attitudes doivent se développer face à cette réalité du plurilinguisme. Intégration ne devrait plus être synonyme de soustraction mais d'addition.

Cette question de l'intégration est aussi un défi pour les chercheurs : les travaux sur le bilinguisme des enfants issus de différents milieux, dans différents contextes et parlant différentes langues ainsi que ceux de la didactique des langues peuvent s'enrichir les uns des autres. Ils pourraient aussi contribuer à la prise de conscience de la richesse qu' a apportée l'immigration à la société française. Et je reprendrai pour conclure l'image du pont utilisée par Byram (2002): les enfants bilingues et biculturels, quel que soit le milieu dans lequel ils grandissent, sont ceux qui construisent des ponts entre les différentes langues et les cultures qu'elles véhiculent, ceux qui facilitent la compréhension qui permet d'opérer les médiations dont nous avons tous besoin pour vivre ensemble en paix.

## NOTES

---

<sup>1</sup> Les langues d'origine sont les langues parlées par une partie de la population qui sont reconnues par le Ministère de l'Éducation Nationale qui a signé des accords durant les années 70 avec huit pays: l'Algérie, l'Espagne, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Tunisie, la Turquie et la Yougoslavie. L'enseignement de ces langues est assuré par des enseignants nommés et rémunérés par leur pays. Il peut être intégré dans l'emploi du temps scolaire ou différé. Dans les deux cas, il marginalise les enfants concernés en les regroupant selon leurs origines. En 2001, il a concerné environ 86700 élèves (Le Monde, 1/6/01).

<sup>2</sup> Les chiffres pour l'anglais sont de 78,4%, l'allemand 16,6%, l'espagnol 2,2%, l'italien 1,4%, le portugais 0,2% autres 0,3% et les langues régionales 0,9%.

<sup>3</sup> Le récent rapport de la Commission Stasi sur la laïcité qui vient d'être publié (Le Monde, 12/12/03) pointe les discriminations induites par l'enseignement des langues et cultures d'origine aux enfants issus de l'immigration:

*Ce dispositif va souvent à l'encontre de l'intégration des jeunes issus de l'immigration, de la promotion de la langue française, de la valorisation de l'enseignement de l'arabe, du turc et d'autres langues. La commission recommande la suppression progressive des ELCO au fur et à mesure de leur remplacement par un enseignement de langues vivantes de droit commun.... L'éducation nationale doit réfléchir aux moyens de promouvoir cet enseignement à l'école, en valorisant notamment ces cours de langue" (p. 23).*

Il est légitime de se demander pourquoi la question de l'enseignement des langues et cultures d'origine n'a pas été résolue lors des importants travaux qui ont conduit à l'introduction des langues étrangères et régionales dans les nouveaux programmes de l'école primaire en 2002.

## REFERENCES

- Byram, M. (2002). *Rendre le familier étrange et l'étrange familier. Nous comprendre nous-mêmes et les autres*. Conférence publique, IUFM Alsace, 23/4/02, non publiée.
- Cogolin, I. (1999). *La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe. Actes*. Strasbourg: Editions du Conseil d e l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Evaluer. Division des Langues Vivantes*. Strasbourg: Didier.
- Cook, V. (1997). The consequences of bilingualism for cognitive processing. In A.M.B. De Groot, & J.F. Kroll (eds.), *Tutorials in Bilingualism*. Mahwah,(NJ): Laurence Erlbaum.
- Coste, D. (2001). *La notion de compétence plurilingue. Actes du séminaire: L'enseignement des langues vivantes, perspectives*. Paris: Ministère de la Jeunesse de l'Education et de la Recherche, DES. [<http://www.eduscol.education.fr/DOO33/langviv-act10.htm>]
- Cummins J. (2000). *Language Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues: Langues et familles*. Paris: Didier
- Gilliard, P. (1921). *Le tragique destin de Nicolas II et de sa famille*. Paris: Payot.
- Grosjean, F. (1985). The Bilingual as competent but specific speaker hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural development*, 6 (6), 467-477.
- Grosjean, F. (1994). *Individual bilingualism. The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford (UK): Pergamon.
- Hamers, J.F. & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et Bilingualité*. Bruxelles: Mardaga.
- Hélot, C. & Young, A. (2002). Bilingualism and Language Education in French Primary Schools: Why and how should migrant languages be valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 (2), 96-112.
- Hélot, C. & Young, A. (2003). Education à la diversité linguistique et culturelle: le rôle des parents dans un projet d'éveil aux langues en cycle 2. In D.L. Simon & C. Sabatier (eds), *le Plurilinguisme en construction dans le système éducatif. Contextes. Dispositifs. Acteurs. LIDIL, Hors Série. (pp. 187-200)*.
- Hélot, C. ( 1988). *Infant Bilingualism: a Sociolinguistic and Linguistic Study*. PhD thesis. Trinity College, Dublin, Irlande. (Non publiée)
- Hélot, C. (1997). Les dimensions sociales et affectives du bilinguisme précoce: Quelles incidences pour l'enseignement des langues à l'école? *Les Cahiers du CIRID*, (6).
- Hélot, C. (2003). Language Policy and the Ideology of Bilingual Education in France. *Language Policy*, 2 (3), 255-277.
- Hornberger, N. (2003). *Continua of Biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual Settings*. Clevedon (UK): Multilingual Matters.
- INSEE. (Février 2002). Langues régionales langues étrangères: de l'héritage à la pratique. *INSEE Première* n°830, rubrique condition de vie-société [[www.insee.fr](http://www.insee.fr)].
- Lambert, W.E. (1974). Culture and Language as Factors in Learning and education. In F.E. Aboud & R.D. Meade. (eds). *Cultural Factors in learning and Education*. Bellingham, Washington: 5<sup>th</sup> Western Washington Symposium on Learning.

- Lietti, A. (1994). *Pour une éducation bilingue*. Paris: Payot.
- Lüdi, G. & Py, B. (1986). *Être Bilingue*. Berne: Peter Lang.
- MEN. (2001). Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire. Circulaire n° 2001-167 du 5-9-2001 *Bulletin Officiel* n° 33 du 13-09-2001. Paris : MEN.
- MEN. (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire. Les nouveaux Programmes*. Paris: CNDP.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : UNESCO.  
[[www.education.gouv.fr/magazine/2000/7](http://www.education.gouv.fr/magazine/2000/7)]
- Pagliari, H. (2002). Community Languages in Northern Ireland. *Community Language Bulletin*, 4-5.
- RERS. (2003). *Repères, Références, Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris: Ministère Jeunesse Education Recherche.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford (UK): Basil Blackwell.
- Street, B.V. (1996). Literacy and Power? *Open Letter*, 6 (2), 7-16.
- Swain, M. & Cummins, J. (1979). Bilingualism, cognitive functioning and education. *Language teaching and Linguistic Abstracts*, 4-18.

# Le rôle des enseignants dans le développement de l'enseignement bilingue

Claire-Lise Luginbühl & Eva Roos

Office scolaire de Bienne et, Forum du bilinguisme, Bienne

[clairelise@bluewin.ch](mailto:clairelise@bluewin.ch), [forum@bilinguisme.ch](mailto:forum@bilinguisme.ch)

*Cet article est constitué de deux parties. La première partie donne un survol du contexte particulier bilingue dans lequel se situent les écoles de Bienne et qui influence le rôle des enseignants. L'évolution démographique de la ville, ainsi que la situation actuelle (60 % de germanophones et 40% de francophones) sont présentées. Au niveau des statistiques scolaires par contre, la relation est de 54 % de classes alémaniques et 46% de classes francophones. Les projets actuels s'échelonnent de l'école enfantine au gymnase sans oublier le secteur tertiaire. Ces initiatives ne touchent pas tous les élèves et les auteurs de l'article souhaitent que l'offre bilingue se développe. En troisième lieu, l'institution du Forum du bilinguisme est présenté avec ces deux axes : recherche et sensibilisation.*

*La seconde partie concerne la présentation des projets en cours. Le premier projet bilingue officiel du canton de Berne concerne l'école de quartier Boujean. Il s'intitule « Ponts – Brücken » et comprend une immersion partielle de quatre leçons hebdomadaires pour toutes les classes de 1<sup>ère</sup> à 4<sup>ème</sup> année scolaire. La ville de Bienne a la volonté de promouvoir le bilinguisme scolaire. Tous les établissements ont la possibilité de recevoir une décharge pour un ou une responsable des projets bilingues. De plus, un poste partiel a été créé par l'office scolaire pour promouvoir de nouveaux projets. Le rôle de l'enseignant est primordial dans la sensibilisation des élèves à la langue voisine. Il doit créer un cadre favorable et mettre les élèves en confiance, ce qui crée un terrain affectif et émotionnel favorable au futur apprentissage de la langue 2.*

## LE CONTEXTE BIENNOIS

### Quelques données historiques

#### *Données statistiques*

De nombreuses personnes pensent que Bienne est une ville francophone qui s'est germanisée. Or c'est en fait le contraire qui s'est passé. Même si la cité a été de tout temps très francophile, la population de Bienne a été alémanique jusqu'à la fin du 18<sup>ème</sup> siècle. C'est avec l'industrialisation et le développement de l'horlogerie que des francophones s'établissent à Bienne en plus grand nombre. Jusqu'en 1990, la population francophone a constamment augmenté, mais depuis une dizaine d'années on observe un léger recul dans la population francophone. Cette diminution s'explique en partie par le départ de migrants d'origine latine et l'arrivée de migrants des Balkans, mais probablement aussi par l'homogénéisation<sup>1</sup> des régions linguistiques en Suisse. Les chiffres sur le tableau 1 (voir annexes) montrent ces changements. Les chiffres n'indiquent pas la langue première des personnes, mais la langue administrative. Chaque personne qui prend domicile à Bienne s'inscrit en tant que francophone ou germanophone, quelles que soient ses langues premières. Si on étudie l'évolution de la population étrangère sous le critère du choix de la langue administrative, on voit que le nombre d'étrangers « francophones » est resté à peu près stable ces dix dernières années (environ 13 % de la population globale), tandis que du côté germanophone, le chiffre a augmenté de 9 à 13 %. Cette évolution s'explique par le départ de migrants des pays méditerranéens, qui choisissent le français comme langue d'accueil et l'arrivée de personnes des Balkans, qui s'insèrent en général dans la population germanophone.

#### *Intégration institutionnelle des francophones*

Les francophones ont été peu à peu intégrés au niveau des institutions politiques et sociales. Pour ne donner que quelques exemples : c'est depuis 1920 que les règlements de la ville sont bilingues, mais le texte en langue allemande fait foi. On observe donc un bilinguisme asymétrique. A partir de 1964, les textes en allemand et en français ont le même statut et l'égalité de traitement est ainsi réalisée au niveau de la loi. Il est à noter que le district de Bienne, comportant Bienne et Evillard, est officiellement bilingue selon la constitution bernoise.

Très rapidement, Bienne s'est dotée d'écoles obligatoires en langue française, mais la question d'un gymnase en langue française est restée longtemps en suspens. A force de débats, un gymnase francophone a ouvert ses portes en 1955. Depuis lors, c'est un acquis non contesté.

L'intégration de la population francophone s'est faite sans grands heurts aux 19<sup>ème</sup> et 20<sup>ème</sup> siècles. Il n'y a par exemple pas de 'barrière de röstis' à Bienne, c'est à dire qu'il n'y pas de quartier francophone ou alémanique. Les personnes de langue allemande et française se côtoient au quotidien, dans leur quartier et au niveau professionnel.

Globalement, on observe un bilinguisme très consensuel : « l'esprit de Bienne » veut qu'on comprenne la langue partenaire autant que possible, ou du moins qu'on tolère l'autre communauté linguistique. Il existe beaucoup de domaines, où le bilinguisme est réalisé. Si vous prenez un bus à Bienne, tout est dans les deux langues et les noms des rues sont inscrits dans les deux langues. Mais il y a bien sûr aussi des problèmes. Dans le monde du travail, les francophones ont plus de peine à s'intégrer, par exemple au niveau des places d'apprentissage.

### *Ville multilingue et multiculturelle*

Mais Bienne n'est pas seulement une ville bilingue, c'est aussi une ville multilingue et multiculturelle. Nous avons des personnes issues de 120 nations différentes et qui parlent environ 70 langues. Nous voyons sur le tableau 2, qu'en l'an 2000, 26% de la population résidente n'avait pas le passeport suisse.

### *Deux systèmes scolaires*

Comme conséquence de l'émancipation institutionnelle des francophones que nous avons mentionné plus haut, résultent deux systèmes scolaires séparés avec des plans d'études séparés, en partie des bâtiments différents, des horaires différents, et j'en passe. Dans un de nos projets de recherche, nous avons plusieurs personnes qui témoignent avoir appris la langue partenaire dans le quartier et d'avoir perdu ces connaissances au moment de la scolarisation. L'école les a socialisés dans une langue uniquement, avec des copines et copains parlant la même langue, ils ont perdu le contact avec la langue partenaire. Pour certaines personnes en tout cas, l'école actuelle diminue le bilinguisme et augmente par conséquent le monolinguisme.

Il y a toujours eu des enseignants qui organisaient des activités bilingues, mais il s'agissait d'initiatives de personnes isolées et tous les enfants n'étaient pas touchés par ces activités. Il y a quelques années, les parents d'élèves ont commencé eux-mêmes à organiser des activités d'échange et d'enseignement de la langue partenaire. Ils trouvaient dommage que leurs enfants ne profitent pas du bilinguisme ambiant. Dans un premier temps, la ville a soutenu ces initiatives, mais l'enseignement fourni s'est avéré non qualifié, l'offre n'étant pas assez structurée et proposée seulement à un nombre restreint de collèges. La ville a coupé les fonds alloués à ces projets en 2002. Les personnes impliquées ont contesté cette décision, en argumentant qu'il ne se passait pas assez d'activités bilingues dans les écoles. En contrepartie, la ville a créé un poste à 40% pour favoriser les projets bilingues. C'est au départ Jean Racine, ancien délégué au Forum du bilinguisme, ainsi que Claire-Lise Luginbühl qui étaient chargés de cette mission. Entre-temps, Claire-Lise Luginbühl a repris le flambeau. Le travail sera présenté dans la seconde partie de cet article.

Ce survol historique succinct sera terminé dans le présent, avec les statistiques scolaires de 2003.

### *Les statistiques scolaires 2003*

Les statistiques scolaires montrent que 46% des enfants font partie des classes francophones et 54% des classes alémaniques (cf. tableau 3). Si on se souvient que la population résidente se compose de 39% de francophones et de 61% de germanophones, on est évidemment un peu étonné. Ce pourcentage élevé s'explique par le fait que la ville de Bienne a des contrats avec des communes germanophones environnantes. Ces contrats autorisent les enfants francophones des communes concernées à suivre une scolarité en français à Bienne. Il n'existe pas de contrats similaires avec des communes francophones des alentours. Les enfants germanophones de ces communes sont scolarisés en français et ne sont pas autorisés à venir à l'école obligatoire à Bienne.

### **Projets et modèles bilingues actuels**

#### *Projet Boujean (1-4<sup>ème</sup> primaires)*

Le projet Ponts-Brücken de l'école primaire de Boujean propose un enseignement par immersion partielle pour les élèves de la 1<sup>ère</sup> à la 4<sup>ème</sup> classes primaires (4 leçons hebdomadaires). Dans la seconde partie de ce texte, nous vous présentons le projet plus en détails.

#### *Divers projets dans les autres écoles (primaires et secondaires)*

Dans les autres écoles primaires et secondaires, plusieurs plus petits projets ont lieu chaque année. Il s'agit de rencontres entre les élèves lors d'excursions ou de camps scolaires ou bien de leçons partagées. Le travail de Claire-Lise Luginbühl consiste à soutenir les différents acteurs dans les écoles et collèges. Elle motive et encourage la création de nouveaux projets bilingues, qu'ils soient de petite envergure ou plus conséquents.

#### *Immersion réciproque dans les gymnases*

Dans les gymnases biennois, il existe depuis six ans des classes bilingues et déjà trois volées ont accomplies une maturité bilingue. La spécificité de ces projets par rapport à d'autres maturités bilingues qui ont vu le jour à Neuchâtel, à Lausanne ou à Genève est que les classes sont constituées de germanophones et de francophones. On a donc une immersion réciproque avec des classes intégrées. Durant les leçons en langue allemande, les francophones se trouvent en immersion, et vice versa.

#### *Autres offres au niveau tertiaire*

D'autres offres bilingues au niveau tertiaire sont à signaler, tel le lycée technique, offrant des formations professionnelles et La Haute Ecole Spécialisée en Technique et Informatique (HTI).

### *L'offre bilingue préscolaire « Petit Poucet » (Waldkindergarten)*

En dernier lieu, une offre bilingue pour le degré préscolaire est à signaler. Le « Petit Poucet » ou *Waldkindergarten*, est une école enfantine, qui est tenue conjointement par deux enseignantes, l'une francophone, l'autre germanophone. Cette offre s'adresse aux enfants à partir de quatre ans. Elle n'est donc pas en concurrence avec les écoles enfantines publiques. La particularité de ce projet réside dans le fait que l'enseignement se déroule dans la forêt, toute l'année, indépendamment du temps qu'il fait.

### *Conclusion à propos des offres bilingues à Bienne*

En conclusion, on constate qu'il existe beaucoup d'initiatives, mais que ces initiatives ne touchent pas tous les élèves. Pour le Forum du bilinguisme, l'objectif serait que l'école biennoise offre à tous les élèves – sauf ceux qui souhaitent explicitement ne pas en profiter – au moins un projet bilingue de plus grande envergure durant leur scolarité, ainsi que plusieurs rencontres avec des élèves de la culture partenaire. Et l'idéal – qui n'est pas atteignable à court terme, serait une immersion partielle généralisée dans toutes les écoles biennoises, du jardin d'enfant à la neuvième année (le projet PONT-BRUECKEN de Boujean généralisé, en quelque sorte).

## **Le Forum du bilinguisme**

### *La fondation*

Sur le plan juridique, le Forum du bilinguisme est une fondation. L'institution a été fondée en 1996. Le Conseil de fondation est présidé par Christine Beerli, directrice de la HTI bernoise, ancienne Conseillère aux Etats du Canton de Berne. Le vice-président est Pierre-Yves Moeschler, Conseiller municipal, Directeur des écoles et de la culture. Six assesseurs venant de différents domaines, tel le monde des médias, les universités de Neuchâtel et de Berne et de la formation des adultes complètent le conseil de fondation (cf. tableau 4).

### *Le but de la fondation*

Selon les statuts, la fondation poursuit les objectifs suivants : « La fondation a pour but la promotion du bilinguisme, d'une part par l'observation scientifique, d'autre part par des mesures qui facilitent et, si nécessaire, améliorent la rencontre des différentes cultures et leur cohabitation dans la région. » (Art. 2 des statuts).

### *Collaborateurs et collaboratrices du Forums*

Nous sommes une petite équipe de deux personnes, avec des collaborateurs et collaboratrices extérieurs, mandatés par le Forum. Pour les projets de recherche, il y a d'autres collaborateurs et collaboratrices, engagés par les Universités.

### *Activités du Forum*

Les activités du Forum tournent autour de ces deux axes, l'axe 'recherche' et l'axe 'sensibilisation'. Le but des recherches est de mieux connaître la problématique et les points sensibles de la situation linguistique de la région. Cela permet d'aller au-delà des lieux communs et des idées reçues et de construire une image plus objective de cette situation linguistique.

Les actions de sensibilisation, quant à elles, visent un public aussi large et diversifié que possible : la population globale, mais aussi des groupes spécifiques, tels les responsables économiques et politiques, les écoliers ou les enseignants. Il s'agit de faire parler du bilinguisme, d'inviter la population à participer à des actions concrètes, que ce soit des manifestations ponctuelles, à la Foire de Bienne par exemple, ou des programmes à plus longue haleine. Nous organisons des cours de formation pour les enseignants, des cours de langues, entre autres sous la forme de « tandems ». Ces tandems consistent à mettre en relation deux personnes de communautés différentes qui se rencontrent régulièrement et s'enseignent mutuellement leur langue simplement en discutant, en échangeant. Ces rencontres ont également un impact sur la connaissance de l'autre culture. L'enrichissement est donc à la fois linguistique et culturel.

Par rapport à notre thématique actuelle, le rôle des enseignants dans l'enseignement bilingue, le Forum a plusieurs fonctions :

- Soutenir les enseignantes et enseignants ou l'administration scolaire dans des projets innovateurs ;
- les soutenir dans l'organisation de cours de formation continue ;
- une fonction plutôt indirecte, qui a pour but d'influencer le 'climat' général lié au bilinguisme. C'est cet axe de sensibilisation, qui a été mentionné plus haut. La sensibilisation tourne autour de la notion de bilinguisme en général et de bilinguisme fonctionnel en particulier. Il s'agit de donner une image positive, mais nuancée du bilinguisme, de donner envie aux gens d'entrer en contact avec l'autre communauté linguistique, avec l'autre culture, même si leurs connaissances de la langue partenaire ne sont pas parfaites.

Pour terminer cette première partie, nous voulons mentionner l'association de soutien au Forum, qui s'appelle *Bilinguisme*<sup>+</sup> (le + fait allusion au multilinguisme, ainsi qu'aux différentes formes de bilinguismes et du multilinguisme qui existent à Bienne). Cette association a été fondée en 2001. Elle attribue le *label du bilinguisme* aux entreprises et institutions qui pratiquent le bilinguisme au quotidien. D'autre part, elle décerne le *prix du bilinguisme*. En 2001, c'est le projet 'Pont-Brücken' de Boujean qui a reçu ce prix. La seconde partie de l'article traite de ce projet, ainsi que des autres activités de promotion du bilinguisme dans les écoles biennoises.

## ECOLES OBLIGATOIRES DE BIENNE : PROJETS BILINGUES

### Le projet PONTS-BRUECKEN

#### *Historique*

Le premier projet bilingue est parti d'une école primaire de quartier. Au début, deux enseignantes, déjà ouvertes et à l'aise dans la deuxième langue de Bienne, ont initié le projet. La situation particulière de Bienne bilingue et le fait que les deux communautés linguistiques scolaires vivaient sous le même toit nous ont permis d'imaginer une collaboration plus étroite que la cohabitation un peu distante qui était installée depuis trente ans ! Avec l'aide du Forum ces deux initiatrices ont été vite intéressées, motivées et soutenues pour créer un projet d'enseignement bilingue. Elles ont découvert la signification de projets immersifs. Il a fallu deux ans de gestation pour oser proposer aux collègues un projet d'enseignement bilingue partiel. Elles ont été tout de suite soutenues par les autorités scolaires. Un projet pilote sur quatre ans a été créé. Il a nécessité la décision de tout le corps enseignant. Ce fut très important que les trente enseignants aient dit oui et ont toujours soutenu le projet même dans les moments difficiles. Le projet a nécessité l'aval du département de l'instruction publique bernois (DIP), des inspecteurs respectifs, des autorités scolaires (commissions scolaires) et des parents de nos élèves. L'objectif de cet enseignement partiel par immersion a été de sensibiliser les enfants à la langue partenaire. Il est bien clair qu'un tel projet, avec quatre leçons hebdomadaires d'enseignement par immersion, n'allait pas générer des enfants bilingues. Il n'a jamais été question de créer un projet d'apprentissage de la langue partenaire. Le projet s'est déroulé sur quatre ans, entre 1999-2003. Il a concerné 400 élèves de 6 à 12 ans, à savoir toutes les classes francophones et alémaniques de l'école. La proportion des enfants allophones se situe aux environs de 40% et varie légèrement d'une année à l'autre. Le quartier de Boujean se caractérise par un grand mélange de population autochtone et étrangère. Dans les écoles biennoises, les parents ont le choix de scolariser leurs enfants dans l'une ou l'autre langue. Le projet PONTS-BRUECKEN s'est déroulé sur quatre ans. L'enseignement a été donné dans les deux langues (80% en langue 1<sup>2</sup> et 20% en langue 2, à savoir 4 leçons par semaine dans la langue partenaire<sup>3</sup>). Les parents francophones nous ont poussés à réfléchir à la langue d'enseignement : dialecte ou allemand standard ? Ils ont insisté pour que les quatre leçons soient dispensées en dialecte. La résistance est venue de l'inspecteur. Après négociation, nous avons trouvé un arrangement : commencer avec le dialecte en première année, introduire l'allemand standard petit à petit pour arriver à une proportion de deux leçons en dialecte et deux leçons en allemand standard à partir de la troisième classe.

L'enseignement en langue 2 a été donné par immersion, sur le principe « d'un enseignant – une langue » ou « un enseignant – deux langues », selon les compétences bilingues des enseignantes et enseignants. Le projet fut destiné à tous les enfants scolarisés dans l'école de quartier de Boujean. Tous les parents ont donné leur accord à ce projet (ils auraient eu la

possibilité de déplacer leur enfant dans une autre école). Ce projet s'est terminé en juin 2003. Les enseignants se sont posés la question d'une suite à donner au projet. Il a été décidé à l'unanimité de continuer pour quatre ans, mais de manière plus allégée, soit deux leçons hebdomadaires d'enseignement par immersion, pour toutes les classes. Les collègues ont adapté, à la lumière de leur quatre ans d'expérience, leur manière d'enseigner. Ils ont choisi, selon leurs besoins et envies, parmi plusieurs modèles : « un enseignant – une langue », « un enseignant – deux langues », « immersion réciproque<sup>4</sup> » et « projet emmental<sup>5</sup> ».

### *Les conditions de réussite*

Il est primordial que les enseignants aient envie de se lancer dans un projet bilingue. Cela paraît évident, mais lorsque des problèmes apparaissent, par exemple la discipline, le capital de motivation doit être élevé, sinon, les enseignants ont tendance à baisser les bras et à abandonner trop vite. Les enseignants doivent être volontaires pour mener à bien un tel projet. Il ne faut surtout pas forcer la main à quelqu'un. Il est important d'informer les enseignants que tout projet innovateur peut amener des difficultés qu'il faudra reconnaître et accepter, et pour lesquelles il faudra chercher des solutions, le moment venu. Malgré l'élaboration d'un concept professionnel (cf. prochain paragraphe), il n'est pas possible d'anticiper tous les aspects d'un tel projet. S'adapter aux conditions en cours est un gage de réussite, pour permettre la suite de l'enseignement.

Il est important de créer un concept, définissant le cadre du projet. Le concept doit contenir jusque dans les détails le nombre d'heures enseignées, les branches choisies, l'évaluation, ainsi que la formation continue. Le cadre imaginé au départ doit néanmoins rester souple pour permettre de trouver des solutions ad hoc pour chaque problème qui survient. A titre d'exemple, une collègue expérimentée s'est vue confrontée à d'énormes problèmes de discipline. Après son refus d'enseigner dans la classe partenaire, nous avons trouvé une solution. C'est ainsi que le modèle « un enseignant – deux langues » a vu le jour. Si nous étions restés strictes, le projet se serait arrêté pour ces deux classes.

L'accompagnement scientifique peut grandement aider un projet d'une telle envergure. Le concept a été publié par l'Office de recherche pédagogique (Merkelbach, 2001).

Un tel projet n'est pas réalisable sans frais supplémentaire. Il est souhaitable de nommer une personne responsable dans le collège qui soit un lien entre les enseignants, les autorités scolaires, les parents et le canton. Cette personne est également le partenaire à qui les médias, ainsi que les personnes intéressées (chercheurs, étudiants, etc.) peuvent s'adresser, afin de décharger les enseignants. Cet enseignant doit recevoir une décharge pour sa fonction.

### *Les résultats*

Il est bien clair qu'après quatre ans d'enseignement partiel par immersion, les enfants ne sont pas bilingues. Ils ont été sensibilisés à la langue partenaire et, nous l'espérons, motivés à apprendre cette langue. Un lien nouveau avec la culture voisine s'est développé. Un rapport intermédiaire est sorti (Merkelbach, 2002) et le rapport final sera publié prochainement. Il est

intéressant de noter qu'après un an, ce sont les élèves allophones qui ont les meilleurs résultats en compréhension de la L2. La crainte souvent exprimée que les enfants allophones seraient désavantagés par un enseignement bilingue partiel est démenti. Si un enfant a de mauvais résultats en immersion, il a généralement aussi de mauvais résultats dans les branches enseignées en langue 1. Ce n'est donc pas l'immersion qui est la cause de ses mauvais résultats scolaires. Les enfants bilingues français-allemand sont valorisés par cette expérience. L'aspect affectif a un rôle très important à jouer. Si les leçons se sont bien passées et que les enfants s'entendent bien avec l'enseignante ou l'enseignant, ils ont des représentations positives pour la langue 2. Et nous espérons qu'ils auront du plaisir à apprendre cette langue le moment venu. Pour les francophones, qui commencent l'apprentissage de l'allemand avec la méthode *Tamburin* en 3<sup>ème</sup> année, cela s'avère exacte. Les alémaniques sont d'ailleurs un peu frustrés de devoir attendre la 5<sup>ème</sup> année pour démarrer l'apprentissage du français avec la méthode *Bonne Chance*.

## **L'Office scolaire**

### *Promotion du bilinguisme*

La ville de Bienne a depuis plusieurs années la volonté de promouvoir le bilinguisme dans ses écoles. Le Conseil de Ville a débloqué un crédit pour un poste à 40%. Dans chaque collège qui le souhaite, un enseignant ou une enseignante est nommé, avec une décharge de 5%, pour soutenir les projets bilingues de l'établissement. L'Office scolaire propose des activités ou des projets bilingues de l'école infantine à la 9<sup>ème</sup> année scolaire. Elle propose également une formation facultative en immersion.

Un site web<sup>6</sup> concernant les projets bilingues des écoles est en construction sur le site de la ville de Bienne.

### *La formation*

Une formation en immersion est organisée par le Forum du bilinguisme. Elle comprend une journée de formation théorique avec réflexion au sujet de la différence de l'apprentissage des langues et de l'apprentissage par immersion. Elle comprend également des modules de pratique réflexive dans des classes bilingues. Un autre volet propose des visites d'écoles bilingues en Suisse et à l'étranger. Les différents modules sont ouverts et souples, tenant compte des besoins réels des enseignants. Ils permettent aux enseignants d'être acteurs de leur propre formation. Par exemple, ce sont eux qui ont proposés une journée pour constituer du matériel et des journées d'échange d'idées pédagogiques. Ces journées sont fructueuses, car les enseignants n'ont pas eu de formation en immersion au cours de leurs études de base.

## **Le rôle de l'enseignant**

Devant sa classe, l'enseignant doit être clair par rapport à ses convictions. C'est à lui de transmettre un message d'ouverture et de sensibilisation à la langue partenaire. C'est lui qui

permet la rencontre des deux cultures voisines. C'est lui qui éveille chez l'enfant la curiosité pour cette culture. Il crée un cadre favorable pour permettre cette rencontre et ces échanges. C'est à lui de mettre les enfants en confiance pour que les buts fixés par le projet puissent être atteints. Le rôle de l'enseignant, dans les degrés du primaire, est donc en grande partie affectif et émotionnel. Et même dans les degrés du secondaire, il est primordial que l'enseignant ne véhicule ni préjugés ni stéréotypes négatifs face à la langue partenaire.

Il est bien clair que le rôle premier de l'enseignant, durant les leçons d'immersion, est de transmettre des matières. L'objectif linguistique, durant ces leçons, ne vient qu'en deuxième lieu. Il ne faut en aucun cas transformer ces leçons d'enseignement par immersion en leçons d'apprentissage de langue. La difficulté pour l'enseignant, réside dans son adaptation formelle au niveau de compréhension de la langue 2 des élèves. La matière enseignée doit être adaptée.

## **Conclusion**

A Bienne, depuis quelques années, s'est mis en place une stratégie de rapprochement des deux communautés francophone et alémanique. Cela touche différents niveaux : les écoles, des parents d'élèves, les autorités politiques et économiques, les actions du Forum du bilinguisme et de l'Association bilinguisme+. Cette liste n'est pas exhaustive. La crainte d'être assimilés à l'autre culture, est exprimée principalement par des francophones monolingues, mais aussi par certains germanophones. A notre sens, l'objectif n'est pas de fusionner les deux cultures ni les deux langues, mais de créer un climat favorable pour que chaque enfant ou adolescent développe une attitude positive et sensible qui lui permettra de devenir fonctionnellement bilingue (Grosjean, 1982 ; Lüdi & Py, 2003).

En ce qui concerne le rôle des enseignants, il nous paraît important de rappeler qu'ils ont une grande responsabilité dans la transmission non seulement des savoirs, mais de l'attitude à adopter face à la langue partenaire<sup>7</sup>. C'est à l'enseignant de favoriser la rencontre des deux communautés linguistiques. Ceci est avant tout important pour les élèves monolingues, qui ont souvent plus de difficultés à s'ouvrir à l'autre langue. L'enseignant peut, par son attitude d'ouverture, rapprocher ceux qui ne se connaissent pas, ceux qui sont étrangers parce qu'ils ne parlent pas la même langue. Il agit au plan humain pour permettre d'aller à la rencontre de l'autre. Il nous paraît également important que l'enseignant tienne compte de la diversité langagière de sa classe. Il peut s'appuyer sur le nouveau moyen d'enseignement EOLE, mis à disposition pour tous les cantons romands (1<sup>ère</sup>-6<sup>ème</sup> primaires) (Perregaux, Goumoëns et al., 2003a ; Perregaux, Goumoëns et al., 2003b).

## NOTES

---

<sup>1</sup> Les chiffres du recensement fédéral ont montré qu'entre 1990 et 2000, le nombre de francophones dans les régions germanophones et le nombre de germanophones dans les régions francophones a diminué. On peut donc émettre l'hypothèse que ce phénomène d'homogénéisation touche également la ville de Bienne.

<sup>2</sup> Langue 1 (L1) : dans cet article, ce terme désigne la langue dans laquelle les enfants sont scolarisés, soit le français, soit l'allemand. Langue 2 (L2) : le suisse allemand ou l'allemand pour les francophones et le français pour les enfants scolarisés dans la filière alémanique.

<sup>3</sup> Pour les francophones, l'enseignement immersif se déroule en Suisse allemand (2 leçons) et en allemand standard (2 leçons).

<sup>4</sup> Immersion réciproque : les deux classes partenaires sont partagées en deux et chaque enseignant travaille avec une demi classe alémanique et une demi classe francophone durant les leçons immersifs. Les enseignants parlent dans leur langue.

<sup>5</sup> Projet emmental : il s'agit de faire un ou plusieurs « trous » dans une classe, en échangeant un à quatre élèves de classe. Il s'agit donc en quelque sorte d'une immersion réciproque « allégée ».

<sup>6</sup> [www.biel-bienne.ch/fr/pub/administration/ecoleculture/officescolaire.htm](http://www.biel-bienne.ch/fr/pub/administration/ecoleculture/officescolaire.htm)

<sup>7</sup> Rappelons que dans les années septante, les enseignants apprenaient à l'école normale qu'il fallait interdire aux enfants allophones de parler leur langue première entre eux durant les leçons. Il fallait submerger ces élèves avec le français et il était tabou de s'appuyer sur leurs langues premières.

## REFERENCES

- Grosjean, F. (1982). *Life with two Languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lüdi, G. and Py, B. (2003). *Etre Bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Merkelbach, C. (2001). *Concept pour un enseignement bilingue à l'école primaire de Bienne-Boujean / Konzept für das Projekt zweisprachiger Unterricht an der Quartierschule Bözingen-Biel*. Tramelan: Office de recherche pédagogique. Direction de l'instruction publique du canton de Berne.
- Merkelbach, C. (2002). *Voyage en immersion à l'école des langues. Rapport intermédiaire sur l'expérience d'enseignement bilingue à l'école de quartier Bienne-Boujean / Deutsche Zusammenfassungen*. Tramelan: Office de recherche pédagogique. Direction de l'instruction publique du canton de Berne.
- Müller, C. (1987). *Zweisprachigkeit in Bienne-Biel*. Zürich: Eigenverlag.
- Perregaux, C., Goumoëns, C. et al. (2003a). *Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE). Volume 1 (1re enfantine-2e primaire), avec documents reproductibles et glossaire*. Neuchâtel: Conférence intercantonal de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin ([www.ciip.ch](http://www.ciip.ch)).
- Perregaux, C., Goumoëns, C. et al. (2003b). *Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE). Volume 2 (3e année primaire - 6e année), avec documents reproductibles et glossaire*. Neuchâtel: Conférence intercantonal de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin ([www.ciip.ch](http://www.ciip.ch)).
- Racine, A. J. (2001). *Über die Bedeutung der Zweisprachigkeit im Amtsbezirk Biel. Bericht (...) im Zusammenhang mit der Schaffung eines Sonderstatus für den Amtsbezirk Biel, im Auftrag der von der Stadt Biel und der Gemeinde Evilard eingesetzten Projektorganisation*. Biel: Forum für die Zweisprachigkeit.

## ANNEXES

**Tableau 1 : Développement de la population biennoise (Müller, 1987 ; Racine 2001)**

Année	germanoph.	francoph.	total	% F
1793	1726	21	1747	1.0
1860	7340	1385	8725	15.8
1920	23059	10440	33499	31.2
1990 <sup>1</sup>	31133	21052	52185	40.3
1997	30690	19084	49774	38.3
2002	30640	19362	49980	38.7

**Tableau 2 : Nombre et pourcentage d'étrangers selon la langue officielle**

Année	germanoph.	francoph.	total	% F
1980	3247	5.94% 5567	10.18%	
1990	4608	8.83% 6482	12.42%	
2000	6452	13.18% 6269	12.81%	

Chiffres de l'office biennois de la statistique.

Le pourcentage des francophones se rapporte à la population totale.

**Tableau 3 : Statistiques scolaires 2003**

Ecole obligatoire : Nombre de classes			
Alémaniques	%	Francophones	%
113	54.3 %	95	45.7 %
Ecole enfantine : Nombre de classes			
26	55.3 %	21	44.7 %
Nombre d'élèves (sans les classes spéciales ni les écoles enfantines)			
2205	53.5 %	1915	46.5 %

**Tableau 4 : Présentation du Forum**

Fondation „Forum du bilinguisme“ / Stiftung « Forum für die Zweisprachigkeit »

Fondé en / Gründung: 1996

Conseil de Fondation / Stiftungsrat (Etat janvier 2003):

- Christine Beerli, Präsidentin
- Pierre-Yves Moeschler, Vice-Président
- Werner Hadorn, Biel
- Bernard Py, Neuchâtel

- Marie-Thérèse Sautebin, Bienne
- Fredy Sidler, Bern und Biel
- Iwar Werlen, Bern
- Carine Zuber, Bienne
- Urs Zysset, Protokollführer, Biel

But de la Fondation / Ziel der Stiftung:

Die Stiftung Forum für die Zweisprachigkeit befasst sich mit den besonderen Problemen des Zusammenlebens verschiedener Sprachgruppen in einer zweisprachigen Stadt und Region. (Préambule des statuts)

La fondation a pour but la promotion du bilinguisme, d'une part par l'observation scientifique, d'autre part par des mesures qui facilitent et, si nécessaire, améliorent la rencontre des différentes cultures et leur cohabitation dans la région. (Art. 2 der Statuten)

Collaboratrices et collaborateurs du Forum / MitarbeiterInnen des Forums :

- Eva Roos, Geschäftsführerin, 60%
- Danièle Criblez, Sachbearbeiterin, 50%
- Nicole Ding, Mandat (Tandem)
- Catherine Wettstein, Mandat (Espace langues, CHB)
- Benoit Curdy, Mandat (Recherche BEJUNE)

Site internet : [www.bilinguisme.ch](http://www.bilinguisme.ch)

# **Droits, écoles et communautés linguistiques en milieu minoritaire**

**Angéline Martel**

**Télé-université du Québec**

[Angeline.Martel@teluq.quebec.ca](mailto:Angeline.Martel@teluq.quebec.ca)

*Cet article présente une vue d'ensemble de la thématique des communautés linguistiques minoritaires au Québec (Canada). L'auteure met en relation les notions de droit et d'école à la notion de communautés linguistiques minoritaires, en développant plusieurs thèmes comme l'évolution démolinguistique des communautés francophones et acadiennes, l'évolution de l'effectif scolaire cible de 1986 à 2002, l'évolution des écoles de langue française et leurs effectifs, ainsi que les acteurs et les actrices-clés. Pour elle, la notion de communauté, l'accueil de l'effectif scolaire cible, ainsi que l'école et la famille jouent un rôle important dans les pistes d'action à mettre en œuvre pour le maintien de la langue minoritaire.*

## **LE DROIT SCOLAIRE CANADIEN POUR LES COMMUNAUTÉS LINGUISTIQUES : L'ARTICLE 23**

### **Article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés**

1. Les citoyens canadiens :

- a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident,
- b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la

province, ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue.

2. Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction.
3. Le droit reconnu aux citoyens canadiens par les paragraphes (1) et (2) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province :
  - a) s'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité;
  - b) comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics.

## **NOTION DE COMMUNAUTÉ LINGUISTIQUE**

Les notions d'effectif scolaire cible (l'ensemble des enfants) et de titulaires des droits (les parents) se rapportent à la nature individuelle et collective de l'article 23. Cet article donne des droits individuels dans la mesure où chaque parent répondant à ses critères peut se prévaloir des services offerts : instruction, école et gestion scolaire. Mais, l'un des aspects les plus importants de cet article porte sur sa fonction collective émanant de la mention « de la minorité ». Ainsi, la communauté minoritaire devient la vraie bénéficiaire des droits conférés par l'article 23.

D'ailleurs, la Cour suprême l'a clairement indiqué en 2000 : « Mettre l'accent sur le droit individuel à l'instruction au détriment des droits linguistiques et culturels de la communauté minoritaire restreint dans les faits les droits collectifs de la communauté minoritaire ». Au moins deux éléments en font foi au plan opérationnel : le collectif potentiel que constitue l'effectif scolaire cible et les collectifs appelés à exercer la gestion scolaire.

Le collectif potentiel de l'effectif scolaire cible, celui-là même que nous quantifions dans cette étude, fonde en partie les décisions d'offre de services de même que les conditions dans lesquelles ces services sont rendus. Et ce collectif est soumis à la clause du « nombre

suffisant». Or, ce nombre a été établi d'après une échelle variable par la Cour suprême en 1990 dans la cause Mahé et al. :

[...] l'article 23 [...] doit être considéré comme établissant une exigence « variable », le niveau supérieur étant prévu à l'alinéa (3)b) et le niveau inférieur, correspondant au mot « instruction » étant prévu à l'alinéa (3)a). L'idée de critère variable signifie simplement que l'article 23 garantit le type et le niveau de droits et de services qui sont appropriés pour assurer l'instruction dans la langue de la minorité au nombre d'élèves en question.

[...]

Selon nous, le chiffre pertinent aux fins de l'article 23 est le nombre de personnes qui se prévaudront du programme ou de l'établissement envisagé. Il sera normalement impossible de connaître le chiffre exact, mais on peut en avoir une idée approximative en considérant les paramètres dans lesquels il doit s'inscrire : la demande connue, relative au service, et le nombre de personnes qui pourraient éventuellement se prévaloir des services.

La justification par le nombre requiert, en général, la prise en considération de deux facteurs pour déterminer les exigences de l'article 23 : (1) les services appropriés, en termes pédagogiques, compte tenu du nombre d'élèves visés; et (2) le coût des services envisagés.

Ainsi, le bassin de clientèle admissible à l'article 23, que nous quantifions ici comme effectif scolaire cible, est d'importance cruciale dans les considérations d'offre de services. Mais il est tout aussi crucial pour les communautés francophones qui y puisent un très grand potentiel de développement. Par ailleurs, dans une perspective d'aménagement linguistique, nous proposons également un pourcentage de cet effectif scolaire cible qui pourrait constituer une hypothèse à proposer dans les actions de récupération prévues dans les prochaines années.

Ce collectif, que constitue l'effectif scolaire cible, s'insère dans un collectif plus grand, celui de la communauté minoritaire. Les trois jugements de la Cour suprême font grand cas de la notion de communauté minoritaire en l'établissant à la fois comme paramètre définitoire de l'article 23 appartenant à une communauté en étant de langue maternelle française ou en ayant reçu son instruction en français et comme son objectif maintien et développement de la communauté minoritaire.

En 2000, la Cour suprême a confirmé le pouvoir de gestion et de contrôle de la communauté linguistique minoritaire en ce qui a trait aux décisions qui touchent son développement. Elle affirme ce qui suit :

Quant au degré de gestion et de contrôle requis, la Cour a statué que les titulaires des droits garantis par l'article 23 doivent avoir un contrôle sur « les aspects de l'éducation qui concernent ou qui touchent [leur] langue et [leur] culture » (p. 375). Il n'est pas possible de donner des détails exhaustifs principalement en raison de l'échelle variable des droits et du besoin d'adapter les modalités à la situation particulière de chaque province ou territoire.

En pratique, cette notion de communauté dans un contexte de contrôle et de gestion scolaire pose la question à savoir qui aura le droit de vote et de participation à cette gestion. La question reste encore à éclaircir formellement, mais la Cour suprême s'est déjà prononcée en cette matière dans le jugement *Mahé et al. c. Alberta* en 1990 :

Les personnes qui exerceront le pouvoir de gestion et de contrôle décrit précédemment sont des « parents visés par l'article 23 » ou des personnes désignées par ces parents comme leurs représentants. Je me rends compte que ces parents, vu la formulation de l'article 23, peuvent ne pas faire partie, d'un point de vue culturel, du groupe linguistique minoritaire. Cela pourrait à l'occasion signifier que des personnes qui ne sont pas à proprement parler membres de la minorité linguistique exercent un certain contrôle sur l'enseignement dans la langue de la minorité. Ces cas seraient rares et ne justifient pas la réduction du degré de gestion et de contrôle accordé aux parents visés par l'article 23.

Ainsi, l'article 23 crée-t-il une communauté de référence inclusive et recoupe en partie celles qui sont créées par les associations minoritaires. Et c'est à leur développement que participe l'article 23.

## **RÉSUMÉ DE L'ÉVOLUTION DÉMOLINGUISTIQUE DES COMMUNAUTÉS FRANCOPHONES ET ACADIENNES DU CANADA**

Avant d'analyser les répercussions de l'article 23, il est utile de résumer la situation linguistique globale des communautés francophones et acadiennes vivant en milieu minoritaire. Cela permettra d'en dégager les tendances dominantes, particulièrement pour la période à l'étude qui s'étend de 1986 à 2002 puisque l'évolution de l'effectif scolaire cible est aussi soumise aux tendances générales.

Voyons d'abord le poids respectif des communautés francophones et acadiennes, toutes catégories d'âges confondues, par rapport aux populations globales pour le français langue maternelle, le français langue parlée à la maison et les indices de continuité du français. C'est

ce qu'illustrent, pour le Canada moins le Québec, le tableau 1 et pour chaque province et territoire le tableau 1.

On observe qu'en général, le nombre de personnes dont le français est la langue maternelle a augmenté en un peu moins de 50 ans (1951 à 1996). L'augmentation de la population de langue maternelle française totalise 248 375 personnes, alors que l'augmentation en pourcentage est de 34,4 %. L'augmentation est plus marquée pour la période de 1951 à 1971, et on observe une diminution légère entre 1971 et 1981.

Mais l'accroissement de la population de langue maternelle française s'avère clairement moins marqué que celui de la population totale des provinces canadiennes à majorité anglophone qui a augmenté, pour sa part, de plus de 11,5 millions de personnes, soit de +115,8 %.

**Tableau 1**

**Population et proportion des minorités de langue officielle, langue maternelle, par rapport aux populations provinciales et territoriales du Canada, 1986-1996**

	1986*	1996*			
Proportions**	Provinces/	Population	Pourcentage	Provinces/	Population
Considérable : plus du tiers	Nouveau-Brunswick	237 570	33,5	Nouveau-Brunswick	242 410
Importante : (de 10 à 33 %)	Québec***	678 785	10,4	Québec	621 860
Intermédiaire : de 4 à 10 %	Ontario	484 265	5,3	Ontario	499 690
	Manitoba	51 775	4,9	Manitoba	49 100
	Île-du-Prince-Édouard	5 920	4,7	Île-du-Prince-Édouard	5 720
	Nouvelle-Écosse	35 810	4,1	Nouvelle-Écosse	36 310
Faible : de 1 à 3%	Territoires :	2 040	2,7	Territoires :	2 590
	Nord-Ouest et Yukon			Nord-Ouest et Yukon	
	Alberta	56 245	2,4	Alberta	55 290
	Saskatchewan	23 720	2,3	Saskatchewan	19 900
	Colombie-Britannique	45 845	1,6	Colombie-Britannique	56 755
Minime : moins de 1%	Terre-Neuve-Labrador	2 670	0,5	Terre-Neuve-Labrador	2 440
<b>Total francophones</b>		<b>945 860</b>	<b>5,0</b>		<b>970 205</b>

**Source :** B. Harrison & L. Marmen (1994) et Statistique Canada (1999).

\*Données après répartition des réponses multiples pour fin de comparaison avec les années antérieures.

\*\* La typologie présentée dans Martel (1991 : 64) est légèrement modifiée.

\*\*\* Anglais langue maternelle. Le Québec est inclus pour fin de comparaison.

## ÉVOLUTION DE L'EFFECTIF SCOLAIRE CIBLE, 1986-2002

Notre étude donne un aperçu du bassin d'élèves qui, dans l'esprit de l'article 23(1)a), devraient fréquenter l'école française en milieu minoritaire. Cette étude longitudinale porte sur dix ans (recensements de 1986, 1991, 1996) et se prolonge jusqu'en 2002 à l'aide de projections. L'effectif scolaire cible est calculé à partir du nombre d'enfants dont au moins un parent a déclaré le français comme langue maternelle unique ou double. Pour les fins de cette étude, le bassin des enfants âgés de 6 à 17 ans constitue l'effectif scolaire cible, alors que les enfants âgés de 0 à 5 ans servent à établir des projections jusqu'en 2002.

Les jeunes, qui composent l'effectif scolaire cible, sont :

- de langue maternelle française;
- de langue maternelle anglaise;
- bilingues, de langue maternelle française ou anglaise ;
- de langue maternelle ni française ou ni anglaise.

L'effectif scolaire cible affiche une nette tendance à la baisse de 1986 à 1996 (tableau 3). Il diminue de quelque 39 000 jeunes personnes en dix ans (1986-1996). Cette chute semble vouloir se perpétuer pour 2002 (-8 904 élèves).

Le tableau 2 fournit aussi des données comparatives en ce qui concerne la population scolaire totale. Celle-ci ne suit pas la même tendance. Au contraire, elle augmente d'environ 10 % de 1986 à 1996.

Plusieurs facteurs sont responsables de cette baisse de l'effectif scolaire cible des communautés francophones et acadiennes :

- un taux de fécondité inférieur à celui de la population des provinces à majorité anglophone;
- une pyramide d'âge où la part occupée par les moins de 15 ans a considérablement diminué en comparaison avec cette même population par rapport à la population totale;
- les effets cumulatifs des faibles taux de scolarisation en français;
- un très faible ressourcement démographique des communautés francophones et acadiennes par l'immigration.

**Tableau 2**  
**Effectif scolaire cible des écoles de langue française et population scolaire totale, Canada moins Québec, 6 à 17 ans, 1986-1996**

	1986	1991	1996	Changement 1986-1996 (%)
a) Effectif scolaire cible	271 914	259 035	232 942	-14,3
b) Population scolaire totale	3 466 697	3 617 306	3 811 677	+10,0
Pourcentage de l'effectif scolaire cible/ population scolaire totale	7,8	7,2	6,1	

**Source :** a) Tableaux spéciaux de Statistique Canada pour les recensements de 1986, 1991 et 1996  
b) Statistique Canada

## TYPES DE PROGRAMMES D'INSTRUCTION

Les trois droits conférés par l'article 23 sont interdépendants. Ainsi, le droit à l'instruction accordé aux ayants droit doit-il être offert dans les établissements mêmes, soit des écoles (deuxième droit) pour lesquelles la minorité aura un droit de gestion (troisième droit).

Mais de quels types d'établissements s'agit-il ? Normalement, plusieurs types de services sont offerts dont :

- les écoles mixtes francophones et anglophones dans une même école;
- les écoles bilingues 50 % du temps en français et 50 % du temps en anglais;
- les programmes spéciaux un cours de français assorti d'un autre cours, comme l'histoire;
- les écoles de langue française un bâtiment distinct regroupant les ayants droit.

Au fil des ans, il est devenu conventionnel de penser que les écoles de langue française constituent de meilleures institutions pour le maintien et le développement des communautés minoritaires. Mais sont-elles appuyées par des références juridiques ? En 1993, la Cour suprême a indiqué ce qui suit :

Comme les locaux doivent avoir des limites précises pour être placés sous le contrôle du groupe linguistique minoritaire, il s'ensuivrait un droit à des établissements dans des lieux physiques distincts. Comme l'a affirmé le juge Twaddle de la Cour d'appel (à la page 112) :

[Traduction] « Pour être ceux « de la minorité », les établissements devraient être, dans la mesure du possible, distincts par rapport à ceux dans lesquels l'instruction en anglais est offerte. Je ne mets pas en doute l'importance du milieu dans le domaine de l'éducation. Les élèves de langue française devraient vivre en français dans la cour de récréation, à l'occasion des activités hors-programme ainsi que dans la classe. Le français devrait être la langue utilisée dans le cadre de l'administration et du fonctionnement de l'établissement, y compris l'affichage. »

Cette conclusion est également compatible avec la reconnaissance du fait que les écoles de la minorité jouent un rôle utile à la fois comme centres culturels et comme établissements d'enseignement. Bien que notre Cour, dans l'arrêt Mahé, n'ait pas explicitement parlé de lieux physiques distincts dans son examen des écoles comme centres culturels, il me semble raisonnable de déduire qu'il faut un certain degré de démarcation dans les lieux physiques pour que ces écoles s'acquittent bien de ce rôle. À mon avis, l'ensemble des objectifs de l'article 23 énoncés dans l'arrêt Mahé appuient cette conclusion.

[...]

Toutefois, le juge en chef Monnin et le juge O'Sullivan ont tous deux reconnu que la notion de droit à des « lieux physiques distincts » ne crée pas automatiquement un droit à des établissements entièrement distincts (Renvoi, 1993, p. 15-16).

Ainsi, parmi les types d'établissements répondant aux conditions créées par l'article 23, les écoles de langue française constituent la solution la plus *viable* pour répondre à l'objectif de maintien et de développement d'une communauté minoritaire. C'est pourquoi, dans la suite de cette étude, nous distinguons entre les écoles de langue française et les autres types d'établissements.

Par ailleurs, le sujet des établissements distincts est aussi fondamental dans le développement d'une communauté. L'affaire *Arsenault et al. c. le gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard*, entendue par la Cour suprême, constitue un excellent exemple. Dans cette affaire, la communauté de Summerside demandait l'établissement d'une école pour permettre à ses enfants de recevoir leur instruction en français dans leur communauté et pour aider la communauté à se reconstruire autour de l'école. Les précédents créés dans d'autres communautés, par exemple à Charlottetown avec la fondation du Carrefour-de-l'Île, laissent entrevoir la possibilité d'une reconstruction communautaire autour d'une nouvelle école. D'ailleurs, en 2000, la Cour suprême a abondamment rappelé le rôle de construction communautaire que peut jouer une école dans une communauté minoritaire:

Il faut clairement tenir compte de l'importance de la langue et de la culture dans le domaine de l'enseignement ainsi que de l'importance des écoles de la minorité linguistique officielle pour le développement de la communauté de langue officielle lorsque l'on examine les mesures prises par le gouvernement pour répondre à la demande de services à Summerside. Comme notre Cour l'a récemment expliqué dans l'arrêt *Beaulac*, au paragraphe 25, « les droits linguistiques doivent dans tous les cas être interprétés en fonction de leur objet, de façon compatible avec le maintien et l'épanouissement des collectivités de langue officielle au Canada ». Une interprétation fondée sur l'objet des droits prévus à l'article 23 repose sur le véritable objectif de cet article qui est de remédier à des injustices passées et d'assurer à la minorité linguistique officielle un accès égal à un enseignement de grande qualité dans sa propre langue, dans des circonstances qui favoriseront le développement de la communauté.

Mais pour servir de rôle moteur dans une communauté, les conditions doivent s'y prêter : accès distinct à l'école, sentiment d'appartenance, etc. Là encore, l'école de langue française qui appartient à la communauté minoritaire s'y prête le mieux. Ce sont des considérations importantes dans l'établissement et l'évolution de l'institution de la communauté qu'est l'école.

## ÉVOLUTION DES ÉCOLES DE LANGUE FRANÇAISE ET LEURS EFFECTIFS

Plusieurs types d'écoles enseignent le français. Nous les répartissons en deux catégories :

- écoles de langue française (catégorie privilégiée par l'article 23) dans lesquelles la langue d'enseignement et d'administration est le français;
- écoles tous programmes qui dispensent « l'instruction dans la langue de la minorité », c'est-à-dire le français. On y trouve des écoles de langue française (la catégorie ci-dessus), des écoles mixtes (une partie de l'effectif scolaire cible et des élèves de la majorité), des écoles bilingues ou des écoles qui offrent quelques cours ou quelques programmes en français.

Quant à l'évolution des écoles de langue française et des effectifs réalisés entre les années scolaires 1986-1987 et 1997-1998 (tableau 3), on note ce qui suit :

- une augmentation des inscriptions dans les écoles de langue française à la fin des années 1980, suivie d'une relative stabilité;
- le nombre d'écoles augmente de 1986-1987 à 1992-1993, puis diminue au niveau atteint en 1990-1991, ce qui représente en douze ans une augmentation nette de 9,4 %;
- les écoles de langue française occupent une part accrue du nombre total des établissements scolaires dispensant l'enseignement en français;
- les effectifs des écoles de langue française croissent de +2,9 % entre 1986-1987 et 1990-1991, puis tendent à diminuer à partir de 1995-1996;
- la part des effectifs scolaires associée aux écoles de langue française s'accroît, passant de 88,3 % en 1986-1987 à 95,7 % en 1997-1998.

Cette évolution du nombre d'écoles est intéressante quand on sait que bon nombre de fusionnements scolaires, entraînant des fermetures d'écoles, ont eu lieu durant cette période.

**Tableau 3**

**Écoles et effectifs réalisés, tous programmes et écoles de langue française, 1986-1987 à 1997-1998**

	1986-1997-1987 1998	1990-1991 Changement 1986-1987 à	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997
1997-1998 (%)								
<b>a) Écoles</b>								
Françaises	499	547	555	556	554	554	562	545
	546		+9,4					
Tous programmes	630	664	668	669	668	665	668	651
	646		+2,5					
Pourcentage des	79,2	84,9	83,1	83,1	82,9	83,3	84,1	83,7
	86		+5,3 points					
écoles françaises/ tous programmes								
<b>b) Effectifs</b>								
Écoles françaises	123 027	129 461	129 778	130 836	129 819	129 645	128 781	126 718
	126 622	+2,9						
Tous programmes	139 322	137 500	137 175	137 765	137 096	136 880	134 585	133 370
	132 253	-5,1						
Pourcentage des	88,3	94,2	94,6	95,0	94,6	94,7	95,7	95,0
	95,7							
écoles françaises/ tous programmes								
<b>c) Population scolaire</b>								
Canada moins	3 466 977	3 472 238	3 617 306	3 702 708	3 720 668	3 748 851	3 793 757	3 811 677
	+9,9							
Québec								
Pourcentage de l'effectif/ tous programmes/ population scolaire totale	4,1	4,0	3,7	3,7	3,7	3,7	3,5	3,5

**Sources :** Ministère de l'Éducation des provinces et territoires et Statistique Canada.

\*Année scolaire, données de juin

Une autre façon de mesurer la vitalité des écoles de langue française est de se pencher sur leur capacité à retenir leurs effectifs tout au long du cheminement scolaire des enfants. Le tableau 6 fournit un éclairage particulier à cet effet en présentant la répartition des effectifs réalisés de tous les programmes dispensant de l'enseignement en français selon les niveaux, et en comparant ces effectifs entre 1991-1992 et 1996-1997.

Bien que le calcul transversal des données ne tienne pas compte des phénomènes comme la transformation de la pyramide des âges ni des migrations, il a le mérite d'illustrer les niveaux où les décrochages scolaires se produisent. Trois niveaux se dégagent clairement, et ce, pour les deux années qui font l'objet de notre comparaison : entre la première et la deuxième année, entre la huitième et la neuvième année et entre la onzième et la douzième année.

Le décrochage qui se produit entre la première et la deuxième année semble indiquer que les élèves et leurs parents choisissent de ne pas rester à l'école de langue française après un «

essai » d'un an. Ce phénomène remet en question la qualité d'accueil de l'école. Le décrochage entre la huitième et la neuvième année se fait au moment de la transition vers le secondaire et pourrait indiquer un choix de langue d'enseignement en fonction de la langue des études postsecondaires ou d'un choix de carrière possible. Le décrochage entre la onzième et la douzième année semble confirmer cette dernière hypothèse. Les transitions dont nous venons de parler constituent des points charnières qui devront faire l'objet d'une attention toute particulière du point de vue de l'aménagement linguistique.

Le tableau 4 permet aussi de constater qu'au primaire, les effectifs scolaires réalisés ont sensiblement diminué de 1991-1992 à 1996-1997, alors que les effectifs du secondaire ont sensiblement augmenté. Ce « vieillissement » des effectifs scolaires semble indiquer que le système scolaire réussit à retenir les élèves du secondaire.

**Tableau 4**  
**Taux de rétention (pourcentage de la 1<sup>re</sup> année) en 8<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années dans les écoles de langue française en milieu majoritaire, 1994**

	8 <sup>e</sup> (%)	12 <sup>e</sup> (%)
Terre-Neuve/Labrador	106,3	0,0
Île-du-Prince-Édouard	88,9	84,8
Nouvelle-Écosse	77,1	52,0
Nouveau-Brunswick	97,3	87,3
Ontario	84,9	80,6
Manitoba	102,6	62,2
Saskatchewan	43,3	17,3
Alberta	116,9	57,2
Colombie-Britannique	63,2	23,3

Source : Frenette et Quazi, 1994

## ENJEUX DE L'HISTOIRE QUOTIDIENNE

Afin de cibler davantage le rôle de chaque intervenant ou acteur dans la mise en œuvre d'une deuxième phase de l'article 23, il est utile de tenir compte de la vie quotidienne des communautés francophones et acadiennes. Nous le faisons ici par le biais d'histoires qui mettent en évidence les enjeux dont un nouvel aménagement linguistique devrait tenir compte. Si l'histoire des communautés francophones, celle-là même qui se vit au jour le jour, est fort instructive, elle peut compléter l'évaluation statistique que nous venons de faire. C'est pourquoi nous racontons ici six faits qui ont pour objectifs de résumer les enjeux qui émergent de notre étude.

## **Relations avec la majorité**

Voyons tout d'abord les relations qui existent entre les communautés francophones et acadiennes et la majorité anglophone. Celles-ci ne sont pas nécessairement harmonieuses. L'histoire de l'école de Zenon Park, en Saskatchewan, en témoigne. Créé en 1997, le conseil scolaire fransaskois a connu de sérieuses difficultés. Celles-ci découlaient du fait qu'il ne disposait pas d'installations scolaires convenables pour dispenser son programme en français. L'arrêté ministériel qui avait établi le conseil scolaire de Zenon Park n'avait pas prévu de lui transférer des installations scolaires. Des négociations engagées avec une commission scolaire (division scolaire 53 de Tisdale), concernant le transfert possible d'une installation scolaire, se sont révélées infructueuses. Par conséquent, le conseil scolaire a dû offrir son programme dans des locaux temporaires situés dans un vieux couvent qui avait besoin de rénovations (certaines rénovations ont été effectuées). Étant donné que ce couvent n'avait pas de gymnase, le conseil scolaire a demandé à avoir accès, un soir par semaine, au gymnase de l'école qui avait fait l'objet des négociations avec la division scolaire 53 de Tisdale. La demande a été rejetée. Aucune explication qui vaille n'a accompagné ce rejet. Par ailleurs, il semble que 50 % du financement destiné à la construction originale du gymnase en question ait été fourni par Patrimoine canadien autrefois appelé le Secrétariat d'État du Canada (Commissariat aux langues officielles, 1998, p. 116).

De nombreuses communautés se reconnaîtront dans ces événements. C'est donc dire que dans les pistes d'actions concertées que nous présentons en dernière partie de texte, certaines porteront sur ce problème contextuel.

## **Rôle de l'école de langue française dans la reconstruction de la communauté**

Une seconde histoire, celle de l'école de Saint-Claude, au Manitoba, montre l'importance qu'accordent les parents à la (re)construction de leur communauté. Après de nombreuses requêtes, des parents francophones de Saint-Claude ont fondé, en 1997, une petite école de langue française privée (environ 20 à 25 élèves de la maternelle à la huitième année), alléguant que le programme bilingue géré par une commission scolaire anglophone (La Montagne) ne perpétuait pas suffisamment le français et que le transport à l'école de langue française voisine, celle de Notre-Dame-de-Lourdes, ne permettait pas à leur communauté de survivre. L'établissement de l'école de langue française privée a créé des inquiétudes financières, mais ce geste a prouvé la viabilité et la vitalité d'une petite école et de parents dévoués, petite école qui devient le noyau de la construction communautaire. La commission scolaire franco-manitobaine a intégré l'école Saint-Claude dans sa gestion et son financement en 1998. Pour une petite communauté minoritaire, la reconstruction de la vie sociale en français passe très souvent par la fondation et le développement d'une école qui, au fil des ans, en devient le centre communautaire. On devra également porter attention au développement de ces petites communautés.

## **Langue de l'école au quotidien**

L'école joue un rôle de transmission de la langue et de la culture françaises. Mais, cette langue et cette culture doivent aussi faire partie du quotidien. Prenons une situation précise. Jean-Paul Marceau, sa femme Catherine et leurs deux enfants (Candy, 15 ans et Matthieu, 10 ans) vivent en Alberta. Ils parlent français à la maison et les enfants fréquentent l'école de langue française. Mais, lorsque Frédéric, l'ami de Candy vient manger avec eux, tous ressentent une grande gêne. Frédéric fréquente, lui aussi, l'école de langue française depuis la première année. Mais, dit-il, ne parle pas français à l'extérieur de la classe. Il comprend bien le français. Il le parle aussi, bien sûr, mais il communique difficilement. Les mots de la vie courante ne lui viennent pas facilement. Il a l'habitude de dire qu'il ne sait pas sacrer ni exprimer ses émotions en français parce que c'est pour lui une langue formelle, celle de l'école. Disons-le carrément, il est plus à l'aise en anglais. Cette situation montre l'importance du milieu familial et communautaire pour l'acquisition d'une solide compétence linguistique. Les conséquences de cette situation sont multiples : le choix de la langue à utiliser pour l'accueil et le confort de chacun dans une famille francophone; la langue que l'on parlera dans le futur foyer que fondera Frédéric; la capacité de l'école à transmettre efficacement, et à elle seule, la langue française.

## **Intégration de l'effectif scolaire cible non francophone**

L'intégration de l'effectif scolaire cible dans les écoles de langue française suscite de nombreuses questions. Écoutons les paroles d'un directeur d'école, Ulysse LeBlanc.

Ici au Nouveau-Brunswick, environ un ayant droit sur cinq ne fréquente pas l'école de langue française. C'est sûr que nous devrions intégrer ces enfants. Ils viendraient grossir nos communautés acadiennes, mais je rencontre beaucoup de résistance de la part des parents qui ont peur que l'intégration des ayants droit dans les écoles de langue française ne vienne diminuer le niveau de français. Il est vrai que ces ayants droit ne parlent pas habituellement français. Il faut leur enseigner le français et nous ne voulons pas que nos écoles soient des écoles d'immersion.

Que faire ? Dans un esprit préventif, avec la collaboration du « Réseau d'appui à l'intégration des ayants droit au système éducatif francophone » composé d'une vingtaine d'organismes et du Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, nous avons envisagé des pistes d'actions : recherches-actions pour bien connaître la situation, service d'appui aux parents pour préparer leur enfant à l'école de langue française, camps d'été pour les enfants d'âge préscolaire, programmes de refrancisation à l'école, intégration de dimensions culturelles dans l'enseignement et moniteurs de langue à l'école.

Nous pensons qu'avec persévérance, nous devrions introduire un pourcentage raisonnable d'ayants droit dans le système francophone, sans pour autant diminuer la qualité de l'éducation en français au Nouveau-Brunswick.

### **Cellules familiales exogames**

Lors de mes voyages, j'ai eu le privilège d'entendre le témoignage public de Jeanne, qui, à Saint-Jean, Terre-Neuve, partageait ses réflexions sur les statistiques portant sur les familles exogames. Voici ce qu'elle raconte :

Moi, je suis une « exogame », mais je ne le savais pas. Bien sûr, le mot a peu d'importance, mais j'ai vécu dans un foyer mixte sans me rendre compte des enjeux que cela représentait pour moi et pour mes enfants. Avec mon conjoint, je parlais anglais. Quand les enfants sont venus, cela a été beaucoup plus facile de parler anglais. En fait, on ne s'est pas posé la question.

Quand mon dernier a commencé l'école, j'ai entendu parler de la nouvelle école de langue française. Je me suis informée et on m'a donné la documentation publicitaire. J'en ai discuté avec mon mari qui était très réticent. Je me sentais seule. Mais au fond de moi, j'avais la nostalgie de ma langue maternelle. Je suis Acadienne d'origine et je voulais que mes enfants parlent français à mes parents.

J'ai parlé à d'autres parents à l'école de langue française. Mon petit dernier, lui aussi, avait un peu peur de l'école française. Il a des problèmes : il est dyslexique. J'ai commencé à lui parler français quand il avait quatre ans. Et, malgré l'opposition de mon mari, je l'ai mis à l'école de langue française.

Aujourd'hui, je suis divorcée. C'est comme si le fait de retrouver ma langue et ma culture avait mené à une impasse. Mon dernier, John Arthur, apprend bien à l'école de langue française.

Mon expérience me porte à dire qu'il faut soutenir les couples exogames dès le début de leur mariage. Il faut leur faire connaître l'importance d'un partage des langues et des cultures. Quand on n'utilise qu'une langue, l'anglais, il y a toujours un parent qui souffre. Je suis prête à apporter mon témoignage et à aider les jeunes parents. Il ne faut pas que l'un ou l'autre souffre, mais qu'on apprenne à vivre sans être obligé de divorcer pour garder sa langue.

Jeanne n'est pas la seule et le soutien qu'elle propose devrait s'établir à l'échelle communautaire.

### **Préoccupations d'avenir des jeunes**

Voyons maintenant le cas d'Amélia, étudiante de huitième année en Ontario. Les jeunes ont leurs propres préoccupations dans le développement des systèmes d'éducation française,

notamment l'avenir que leur prépare cette éducation et sa concordance avec leur propre identité. Amélia nous parle d'elle-même :

Oui, je m'appelle Amélia Lachance. Mes amis me disent que j'ai de la chance de m'appeler Lachance. Quand je pense à ma vie, je me dis que « oui », j'ai de la chance. Mes parents ont beaucoup travaillé pour que nous ayons une école de langue française dans mon quartier. Je suis attachée à mon école, à ma famille. Mais aujourd'hui, j'essaie de leur faire part de mes inquiétudes.

C'est mon avenir qui se joue. Est-ce que je devrais continuer à l'école de langue française en neuvième année ? Voyez-vous, je veux devenir physicienne. Est-ce que je peux le faire en français ? Quel rôle est-ce que le français va jouer dans ma vie ? Est-ce que mon école peut m'enseigner les sciences aussi bien qu'une école anglaise ? Je compte étudier à l'université de Toronto, en anglais.

Je sais que l'on dit que l'on peut transférer tout ce que l'on a appris d'une langue vers l'autre, que je ne perds rien. Au contraire, je m'enrichis. Mais est-ce que cet enrichissement sera suffisant pour me permettre de réussir et d'être aussi bonne que les autres en anglais plus tard ?

Oui, étudier en français m'a permis d'être bilingue. Mais justement, je suis une « bilingue », pas une francophone parce que souvent francophone veut dire qu'on n'est pas attaché à l'anglais et à nos amis qui parlent anglais. Je suis une bilingue et je compte le rester. On dit que je vis dans une zone que l'on appelle « interculturelle ». C'est un grand mot mais je l'aime bien.

Je suis à l'aise dans les deux langues. Cela n'empêche pas que parfois, je ne me sens pas à ma place, ni en français ni en anglais. Ou plutôt, je me sens à l'aise partout, mais jamais complètement.

Quel est le meilleur moyen pour m'assurer un bon avenir ? En fait, existe-t-il un meilleur moyen ? Non, je pense qu'il n'existe que des solutions individuelles. Chacun doit choisir. Mais au moins, j'ai la chance de pouvoir choisir.

Les inquiétudes d'Amélia sont toutes légitimes. Elles font partie des nouvelles valeurs. Alors que l'éducation en français s'améliore, se généralise jusqu'à l'université et même au-delà, les jeunes font face à des préoccupations nouvellement articulées, notamment, une identité bilingue qu'ils valorisent.

Ces situations ont fait ressortir des enjeux qui portent sur les relations avec la majorité anglophone, le rôle de la communauté, l'intégration de l'effectif scolaire cible, les mariages mixtes, les compétences linguistiques et l'identité des jeunes. Pour chacun des ces enjeux, nous proposons des pistes d'actions pour les associations et organismes qui œuvrent dans le domaine de l'éducation en français selon l'article 23 de la *Charte*.

## **QUI SONT LES ACTEURS ET LES ACTRICES-CLES ?**

Nous venons de le voir, les choses ne sont pas simples et le souhait de récupérer l'effectif scolaire cible à l'école de langue française joue sur tous ces tableaux. Or, le développement futur de la francophonie canadienne passe probablement par cet effectif scolaire cible. Dans une société en mondialisation rapide, les minorités auront tendance à devenir de plus en plus minoritaires, mais la francophonie canadienne dispose d'un bassin potentiel : l'effectif scolaire cible. Pourtant, la moitié de ce bassin se dilue dans la majorité puisqu'à l'échelle nationale, environ 50 % de l'effectif scolaire cible étudie dans le réseau des écoles anglaises, à cause notamment d'une mise en œuvre partielle de l'article 23 de la *Charte*, et ce bassin diminue d'année en année.

Quels gestes faut-il poser pour assurer l'inclusion, idéalement permanente, de cet effectif scolaire cible dans les communautés francophones et acadiennes du Canada ? Et surtout, comment les acteurs concernés peuvent-ils s'entendre pour faire avancer ensemble le développement de l'école de la minorité avec cet effectif scolaire cible ? Avant de proposer des pistes d'actions concertées, voyons donc qui sont les acteurs et actrices-clés d'une deuxième étape de mise en œuvre de l'article 23. Nous les regroupons en trois secteurs : la classe politique, les professionnels de l'éducation et les cellules familiales.

### **Classe politique**

Un nouvel aménagement linguistique découlant de l'article 23 passe tout d'abord par une volonté politique de tout mettre en œuvre pour accomplir le plein objectif de récupération de cet article. À cet égard, le gouvernement du Canada (ses agences et ses ministères) est un acteur important, comme il l'a été par le passé. Pour l'essentiel, il s'agit d'appuyer les demandes et les besoins que les communautés francophones et acadiennes exprimeront.

Les communautés francophones et acadiennes ont créé des instances politiques puissantes qui revendiquent régulièrement leurs droits. Pour celles-ci, il sera important de convenir ensemble que leur avenir démolinguistique est mis en question par le rôle que jouera l'effectif scolaire cible, surtout les enfants qui délaissent les écoles de langue française. Des mécanismes, conçus pour déterminer des stratégies par concertation, devraient donc être mis sur pied rapidement pour que ces stratégies donnent des résultats avant l'an 2002.

Quant aux commissions scolaires des minorités de langue officielle, elles sont investies d'une mission précise par la Loi constitutionnelle de 1982. Leur responsabilité n'est pas des moindres. Au contraire, leur position, leur rôle, leurs actions dépendent directement de l'article 23. Il est donc essentiel qu'elles affirment leur adhésion à l'objectif principal de cet article.

De plus, les membres de la majorité devront aussi participer à ce travail. Comme le montre le cas de Zenon Park, leur compréhension et leur adhésion sont essentielles pour assurer une dynamique harmonieuse.

### **Professionnels de l'éducation**

C'est surtout sur les professionnels de l'éducation que repose principalement la responsabilité d'une nouvelle mise en œuvre de l'article 23 : directeur d'école, directeur général de commission scolaire, enseignant, aide-enseignant, conducteur d'autobus, cadre au ministère de l'Éducation, concepteur de programme, professeur d'université, etc. Pourquoi ? D'abord parce qu'il leur appartient de connaître, chacun à sa façon, les conditions d'enseignement et de vie quotidienne dans les écoles de langue française. Ensuite, parce qu'ils sont appelés à agir en première ligne. Enfin, parce que leurs connaissances et leurs capacités d'action acquièrent une crédibilité primordiale auprès de la communauté et des instances politiques. Ce sont les vrais leaders d'une nouvelle mise en œuvre de l'article 23.

### **Cellules familiales**

Quant aux parents et aux jeunes, leurs choix et leurs responsabilités sont tout d'abord individuels. Il faut bien en prendre acte et les respecter. En effet, la première responsabilité d'une cellule familiale est de veiller au développement de ceux qui s'y trouvent. Les décisions habituellement prises le sont dans cette perspective. Remémorons-nous le cas d'Amélia dans la section précédente. Le choix d'une école pour et par les jeunes, de même que le choix de la langue ou des langues parlées au foyer dépend de nombreux facteurs.

Pourtant, il existe au moins deux situations sur lesquelles les communautés francophones et acadiennes peuvent agir. D'une part, à qualité égale et à services égaux, elles se doivent de faire connaître le rôle communautaire que joue l'adhésion à l'école de langue française. L'inscription à l'école d'immersion peut être une option valable mais à qualité égale selon l'évaluation des parents, l'inscription à l'école de langue française servira également la communauté francophone ou acadienne. C'est là une responsabilité supplémentaire à assumer.

D'autre part, des campagnes d'information peuvent faire connaître l'importance de conserver un capital linguistique au sein des cellules familiales. Nous en reparlerons dans la section suivante. Les décisions familiales doivent être éclairées. Les familles constituent l'une des principales cellules vivantes d'une communauté. Il faut prendre en considération la richesse que transmettraient deux ou même trois langues.

## **PISTES D' ACTIONS CONCERTÉES**

Les actions de récupération de l'effectif scolaire cible à l'école de langue française doivent avoir un effet ponctuel, directement sur l'effectif scolaire cible ou de manière contextuelle sur des facteurs complémentaires. Nous proposons ici un ensemble de mesures, étant bien conscients que seule une communauté vibrante peut accueillir de manière profitable tout un effectif scolaire cible.

### **Relations avec la majorité**

Du point de vue contextuel, voyons les relations avec la majorité. Les 20 dernières années ont beaucoup porté sur les négociations relatives au droit et à l'article 23 de la *Charte*. Cela a largement servi les communautés francophones et acadiennes, comme nous en faisons état précédemment. Le recours au droit et aux tribunaux, dans le discours comme dans l'action, a permis de transformer les structures scolaires pour accommoder la gestion et le contrôle scolaires partout au Canada. Il a également engendré (sans oublier l'effet pédagogique) une nouvelle crédibilité et fait respecter encore plus les communautés francophones par les majorités anglophones. En outre, au sein même des communautés francophones, les droits conférés par l'article 23 ont suscité une nouvelle fierté et apporté des assises communautaires indéniables (Martel, 1999c). En d'autres mots, l'article 23 a contribué à égaliser les positions de pouvoir au plan sociologique.

Pourtant, les gains apportés par le droit et le système judiciaire ont aussi créé un climat de confrontation entre la majorité et les minorités, climat nécessaire en une première période, mais improductif à long terme. Il sera impossible d'inviter l'effectif scolaire cible à s'inscrire dans les écoles de langue française, surtout celui qui n'est pas de langue maternelle française, à moins qu'un certain climat de sérénité ne règne entre les deux groupes.

Le moment est peut-être venu de lancer des opérations de sensibilisation de la majorité.

L'argument principal pourrait être le suivant : la vitalité d'une démocratie se juge au traitement qu'elle accorde à ses minorités. La tendance au développement communautaire peut être bien comprise par la majorité qui, rappelons-le, n'est pas homogène. Elle est constituée de petites communautés qui, dans la présente mondialisation des échanges et des sociétés, tentent de survivre et de se développer. La grande différence entre une majorité et une minorité revêt pourtant une importance certaine. Pour une majorité, la fusion d'une communauté dans une communauté plus vaste (entraînant une certaine acculturation) n'a pas pour effet immédiat la perte d'une langue, ni du patrimoine culturel qui lui est associé. Or, c'est le cas des individus d'une minorité qui, en perdant leur communauté, perdent aussi leur soutien principal.

Les prochaines décennies « problématiseront » encore plus le rôle des communautés, qu'elles soient minoritaires ou majoritaires. C'est ainsi que les minorités constituent des laboratoires en ce qui concerne les conditions de vie dans un univers qui se mondialise.

### **Rôle de la communauté**

La médiatisation du cas de la communauté de Summerside, à l'Île-du-Prince-Édouard, devant la Cour suprême a largement contribué à sensibiliser la population à l'importance de l'école dans le développement communautaire. Nous avons fait état, auparavant, de l'importance de l'école dans le développement d'une communauté. Nous avons également présenté l'effectif scolaire cible comme étant une extension potentielle de la communauté scolaire.

Dans ce contexte, il importera de valoriser constamment l'école comme centre d'une communauté. Cela signifie que la prochaine décennie sera peut-être celle des petites écoles, celles-là même qui permettraient la reconstruction des communautés qui, au fil des décennies, se sont effritées, car les communautés les plus fortes ont en bonne partie obtenu leurs écoles depuis l'avènement de la *Charte*. Il reste maintenant à consolider les acquis avec les petites communautés. La vitalité d'une minorité se fonde sur celle de toutes ses cellules, qu'elles soient petites ou grandes.

L'école devrait de plus en plus jouer le rôle du centre communautaire. Plusieurs centres scolaires ont d'ailleurs été construits à travers le Canada. Ces centres mettent en contact les associations, les commerces et l'école. Ils contribuent à l'éclosion et à la consolidation de la vie communautaire. Ils permettent aux membres de tous âges de se fréquenter, du niveau de la garderie à l'âge d'or. Ces centres communautaires offrent un concept de développement aux petites comme aux plus grandes communautés.

Nos réflexions nous portent à penser qu'au cours de la prochaine décennie, le rôle de l'école, petite ou grande, devrait être consolidé comme outil de développement des francophones vivant en milieu minoritaire. Pourtant, il sera important de s'assurer que l'école, tout en constituant un centre d'attraction, ne soit pas la seule institution à transmettre le français et le patrimoine culturel francophone. L'école peut devenir un centre névralgique, mais comme nous le laissait voir l'histoire de Jean-Paul Marceau et de sa famille, le français doit se vivre au quotidien dans d'autres sphères que l'école pour être florissant.

### **Accueil de l'effectif scolaire cible non francophone**

Que l'effectif scolaire cible fasse potentiellement partie d'une communauté francophone ne fait aucun doute au plan juridique. Des difficultés surviennent toutefois dans les façons de l'intégrer aux structures scolaires.

Le témoignage d'un directeur d'école du Nouveau-Brunswick révèle les craintes exprimées face à l'effectif scolaire cible non francophone. La première étape consiste à sécuriser les communautés francophones et acadiennes à cet égard. Or, il semble certain que l'avenir démographique des communautés francophones se jouera dans leur capacité d'intégrer cet effectif scolaire cible. Par ailleurs, le droit à l'instruction en français, accordé par l'article 23, comporte le droit de retrouver ou de conserver la langue de ses origines et de la transmettre à son enfant, même si cela se fait à l'école.

Mais, les craintes des communautés francophones par rapport à l'effectif scolaire cible sont fondées, car les dangers d'angliciser les écoles de langue française par l'intégration d'individus non francophones sont réels. Comment franciser cette portion de l'effectif scolaire cible pour conserver les acquis, les améliorer et les développer ? Trois types d'actions nous semblent importants. Premièrement, sensibiliser les foyers à la transmission du français. Deuxièmement, il faut mettre sur pied des structures et des activités d'acquisition du français avant l'entrée à l'école de langue française. Celles-ci peuvent être de divers ordres, comme le montrait le cas du Nouveau-Brunswick : camps d'été, garderies, jumelages entre foyers, activités entre jeunes et personnes de l'âge d'or, sports, etc. Mais surtout, les organismes communautaires ont avant tout intérêt à se regrouper pour unir leurs efforts en vue de l'intégration de cette portion de l'effectif scolaire cible. L'union fera la force.

## **L'école**

La vie en milieu minoritaire favorise le bilinguisme. Pour certains, ce bilinguisme s'avère une frontière médiane entre deux états, l'un négatif, l'autre positif. Les uns voient cette frontière médiane comme le début de l'assimilation. C'est la perte d'une compétence dans une langue. Les autres y voient l'enrichissement ou le maintien d'une double compétence. De nombreux enfants des communautés francophones et acadiennes sont élevés avec ces frontières médianes et nos chiffres montrent combien cette frontière est fragile, combien il est facile de perdre sa compétence dans la langue non dominante, en l'occurrence, le français. La question devient alors la suivante : « Comment faire basculer cette condition vers un enrichissement constant et progressif, vers une compétence marquée en deux langues, voire trois langues ? »

L'école joue un rôle important dans le maintien de la langue minoritaire de même que, par ricochet, l'influence de la langue de l'école sur la langue parlée à la maison. Ainsi, l'école peut-elle fortement perpétuer la langue à un moment déterminant alors que la famille perd graduellement le rôle de leader et de protecteur de la langue minoritaire.

Devant ces deux conditions, le bilinguisme et le rôle de l'école, il y aurait sûrement lieu de continuer à informer les parents de l'importance de l'éducation en langue minoritaire. La commission nationale des parents francophones et d'autres organismes partenaires du Projet

national s'en préoccupent constamment. Leurs nombreuses activités et leurs plans d'action en témoignent.

Pour favoriser le développement d'une compétence en français en matière de communication, il faut remplir deux conditions. Les enseignants, les directions d'école et de commissions scolaires doivent promouvoir l'utilisation d'une langue riche et nuancée, car en milieu minoritaire, pour qu'une langue soit un outil de communication, elle doit être plus riche que la langue dominante parce qu'elle se perd naturellement au contact de cette dernière. Mais cette langue riche et nécessairement formelle doit être davantage enrichie par une valorisation de la langue vernaculaire, la langue plus ou moins décontractée que parle la communauté et, le cas échéant, l'enfant qui entre à l'école. Il arrive souvent que les membres d'une communauté minoritaire pensent que leur français est « mauvais ». Il y aurait lieu de démystifier le rôle que joue chaque variété de langue, car c'est seulement dans la valorisation de la langue spontanée, informelle et parfois argotique, que les communautés minoritaires acquerront la fierté de leur langue et le goût d'en apprendre le registre formel à l'école.

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'école ne peut être la seule institution de transmission de la langue française. Celle-ci doit être vécue au quotidien, dans des activités courantes, que ce soit dans les loisirs, la consommation ou les affaires, pour ne citer que quelques exemples.

Pour compléter ces actions, n'y aurait-il pas lieu de présenter, également à l'école, un programme d'appoint axé sur l'éveil aux langues ? De tels programmes sont déjà en œuvre dans la Communauté européenne. Le concept d'éveil aux langues serait bien adapté à une situation minoritaire. C'est justement dans la valorisation objective de la langue française et des langues en général que se préparent les attitudes et les représentations qui, en sous-tendant les comportements, favoriseront une utilisation enrichissante des langues, y compris le français.

Un programme d'éveil aux langues pourrait sensibiliser la population à la communication verbale et non verbale, au fonctionnement des langues (registres de langues, langue à l'école, avec les amis, en public), à la différence entre le langage parlé et écrit (divers systèmes d'écriture), aux stratégies d'apprentissage des langues (sa propre biographie langagière, méthodes d'apprentissage, suggestions pour un apprentissage efficace), etc. Les communautés francophones et acadiennes pourraient ainsi développer leur propre programme d'éveil aux langues, un programme adapté à la vie en milieu minoritaire. Ce serait un outil de valorisation qui donnerait priorité au français, mais qui ferait également place à d'autres langues. Ce programme favoriserait un éveil graduel et vaste de la population minoritaire des communautés francophones et acadiennes.

Il serait également important de valoriser le développement interculturel d'un élève francophone et le développement naturel d'un élève bilingue en milieu minoritaire. Les compétences nécessaires dans l'actuelle mondialisation des échanges et des sociétés ne sont plus celles qui sont valorisées dans les milieux francophones. Or, les personnes vivant en milieu minoritaire développent naturellement des capacités de négociation et de conciliation, de compréhension des enjeux de pouvoir, d'ouverture aux points de vue des autres, de pratiques d'inclusion, de relativisation des valeurs et de curiosité par rapport aux cultures des autres. Souvent, dans un monde de concurrence, ces compétences conduisent à une perte d'autonomie et d'auto-valorisation. C'est alors l'assimilation dans son sens le plus concret du terme : la perte de soi. Pourtant, les compétences interculturelles seront de plus en plus nécessaires dans un monde où chacun sera toujours minoritaire par rapport à l'autre. Nous croyons que des études sur les pratiques interculturelles à l'école de langue française devraient être effectuées pour en faire ressortir les apports à nos sociétés contemporaines.

### **La famille**

Comme nous le montre l'histoire de Jeanne, la vie dans une famille exogame demande une sensibilisation particulière à l'importance de la transmission intergénérationnelle du français. Exactement comme un compte bancaire constitue un capital lors de l'entrée en ménage d'un couple, une langue est un capital culturel à ne pas dilapider.

Ayant à l'esprit l'objectif de la transmission du français d'une génération à l'autre, quelles pratiques et quelles politiques faut-il adopter pour apporter un soutien à la sphère familiale ? Outre les nombreux gestes déjà posés par les différentes associations francophones, il nous semble que trois éléments pourraient s'ajouter en faveur des diverses unités familiales.

Nous faisons d'abord deux suggestions pour les foyers exogames. Comme le constatent Heller et Lévy (1994), pour que la famille exogame devienne un lieu de reproduction de la francophonie, le français doit constituer « pour au moins un parent, sinon les deux, une ressource économique et sociale importante. Il doit représenter une forme de pouvoir et d'épanouissement dans leur propre vie ». Pour ce faire, il faudrait préparer, à l'intention des cellules familiales concernées, des fiches d'information portant sur les avantages de connaître le français. Mais, une campagne d'information ne peut suppléer aux difficultés de la vie en situation minoritaire. Il faut donc compléter cette sensibilisation par des cellules de soutien, de contacts sociaux, peut-être entre foyers endogames et foyers exogames.

Il faudrait ensuite valoriser les lieux familiaux où deux langues se perpétuent. Il serait donc intéressant d'explorer le champ de l'interculturel, champ dont sont souvent détenteurs, par leurs pratiques, les foyers exogames. D'ailleurs, ces espaces peuvent non seulement être porteurs de pratiques quotidiennes, mais ils peuvent aussi faire partie des atouts

professionnels, personnels et psychologiques utiles à la société : négociation, tolérance et persévérance.

Ces deux suggestions visent à soutenir les foyers exogames, mais elles seraient également utiles aux foyers endogames. Il faudrait en quelque sorte aider chaque famille à constituer sa propre politique linguistique. Les foyers monoparentaux devraient aussi faire l'objet d'un soutien particulier. Le nombre des foyers exogames s'accroît avec les années. Ces foyers ont un parent de langue maternelle française, ce qui représente un atout considérable.

Dans la francophonie canadienne, la cellule familiale constitue le lieu où se construit une appartenance singulière ou multiforme. Cette appartenance aura une répercussion importante sur le maintien et le développement des groupes minoritaires francophones et acadiens. Ainsi, la question est-elle maintenant de savoir dans quelle mesure et dans quelles conditions, ces groupes, avec leur diversité, peuvent soutenir la construction de cette appartenance au sein même de la famille, tout en composant de manière ouverte et positive avec la concurrence que lui pose l'anglais. L'avenir de la francophonie se trouve peut-être dans la valorisation de ces frontières linguistiques et culturelles.

## REFERENCES

- Commissariat aux langues officielles. (1998). *La gestion scolaire : La mise en œuvre de l'article 23 de la Charte*. Ottawa : Ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux.
- Cour suprême du Canada. (1993). *Renvoi relatif à la Loi sur les écoles publiques (Man.)*, (1993) R.C.S. 839.
- Frenette, N. & Quazi, S. (1994). *L'effectif et la rétention des élèves dans les écoles de langue française de langue minoritaire au Canada, 1980-1994* [Page Web]. Accès : <http://www.oise.utoronto.ca/~nfrenette/Francophonie/CNPF.html>
- Harrison, B. & Marmen, L. (1994). *Les Langues au Canada*. Ottawa : Statistique Canada.
- Heller, M. & Lévy, L. (1994). Mariages linguistiquement mixtes : les stratégies des femmes franco-ontariennes. *Langage et société*, 67, 53-88.
- Martel, A. (1999c). « Heroes, Rebels, Communities and States in Language Rights Activism and Litigation ». In M. Kontra, T. Skutnabb-Kangas & R. Philipson (Eds.), *Linguistic Human Rights*. Budapest: Central European University Press.
- Martel, A. (1991). *Les droits scolaires des minorités de langue officielle au Canada : De l'instruction à la gestion/Official Language Minority Education Rights in Canada: From instruction to management*. Ottawa : Commissariat aux langues officielles.

# Une lecture anthropologique du rapport à la différence

**Lise Gremion**

**Haute Ecole Pédagogique BEJUNE**

*lise.gremion@hep-bejune.ch*

*Cet article a la particularité de proposer une lecture anthropologique du rapport à la différence. L'auteure présente plus précisément l'histoire du rapport à la différence en Europe, en s'inspirant avant tout des écrits de Laplantine, Lévi-Strauss, Gould et Stiker. En traversant les périodes du rapport à la différence elle développe les thèmes tels que « barbare », « apparence physique », « rejet, fascination et décentration ». Elle donne une explication de la naissance du racisme scientifique, du déterminisme biologique au 19<sup>ème</sup> siècle ainsi que des questions de la différence à l'école au 20<sup>ème</sup> siècle.*

Dans leurs propos, un certain nombre de jeunes enseignants en formation ne semblent pas faire de liens avec les outils de réflexion collectés dans les cours. Deux questions se posent alors à la formatrice que je suis. D'où viennent ces réactions diverses qui semblent préexister à la formation et que celle-ci ne parvient pas bousculer? Et d'où vient cette différence d'attitude entre ceux qui, avec nombre de leurs aînés, semblent nier le principe d'éducabilité et rejeter les causes des difficultés rencontrées chez l'Autre, que ce soit l'élève, sa famille, le système ou la formation, cependant que d'autres de leurs collègues posent des hypothèses et se donnent les moyens de chercher et de trouver des solutions?

Comment faut-il préparer les futurs enseignants, à la rencontre de l'Autre? Faut-il former les futurs enseignants à la pédagogie curative, à la pédagogie interculturelle, à la pédagogie "autre" (sonderpädagogig)? En clair, faut-il multiplier les approches? Ou bien est-il préférable d'envisager une pédagogie de la relation à l'élève, une pédagogie qui, postulant la différence radicale de tout être humain, s'intéresserait avant tout à l'approche relationnelle du maître et des élèves quels qu'ils soient?

Aujourd'hui, différents mouvements vont dans ce sens que ce soit la pédagogie actualisante, la pédagogie de l'accueil et de l'appartenance, la pédagogie de la diversité ou de l'inclusion.

Les textes officiels, lois scolaires, recommandations CDIP, promeuvent une école pour tous, une école ouverte à tous en visant la formation des enseignants à l'interculturalité (rapport n°60) et à la pédagogie spécialisée (rapport n° 27). Les conventions internationales, les DH, les recommandations CDIP, les législations scolaires, etc., affirment que chaque élève, chaque enfant, a droit au respect de sa personne. Pourtant, bien des enquêtes montrent que l'élève en difficulté scolaire, l'élève migrant, l'élève handicapé, sont encore difficilement intégrés en Suisse (Hutmacher, 1987; Bless, 1990; Doudin, 1996; Lischer, 1997; Sturny-Bossart, 1999). Ils semblent être des révélateurs qui mettent en évidence les croyances et les choix relationnels des enseignants. Il semble que le rapport à la différence, le rapport à l'Altérité s'organise autour de trois axes: le rejet, la fascination ou la décentration. Or cette organisation est celle que l'on peut lire dans l'histoire du rapport à la différence.

En passant par une lecture anthropologique de l'histoire du rapport à la différence en Europe, j'aimerais montrer que ces rapports axés sur le rejet, la fascination ou la décentration, ne sont pas nouveaux et que dans cette histoire, l'Autre peut être, tour à tour ou tout à la fois, l'infirme, l'étranger, le pauvre, le vieux, l'oisif, le vagabond, le débile, le noir, la femme ou l'enfant. Le besoin d'expliquer les différences a donné lieu à des classifications de l'Autre différent de soi, souvent au service d'une idéologie visant à préserver ou améliorer la race, la nation, le groupe ou l'espèce. C'est ce besoin d'explication de la différence qui oriente les rapports à la différence selon trois types de réponses: rejet, fascination ou décentration.

Le passage par "une lecture historique" est nécessaire parce que les mots soutenant les représentations et les pratiques sont ancrés dans un contexte, celui des recherches, découvertes et pensée des époques où ils émergent. Elle est, évidemment, non exhaustive et subjective comme toute lecture de l'histoire, ne pointant que certains éléments avec le seul but de montrer leur existence en relation avec le sujet observé.

Les concepts de *différence* et d' *Altérité* sont larges et renvoient à ce qui est autre que soi, ce qui sort de l'appartenance à un "Nous", aux normes du groupe d'appartenance. Ils seront utilisés ici de façon interchangeable et concerneront les populations mises en marge, rejetées ou disqualifiées de nos sociétés qu'il s'agisse de l'étranger, du handicapé, mais aussi, du pauvre, du marginal, parfois des femmes, des vieillards et souvent des enfants.

Il y a toujours une réponse à la différence, par principe, la différence ne laisse pas indifférent. Le passage par " l'histoire du rapport à la différence" que je propose ici, veut mettre en évidence des attitudes récurrentes dans le rapport à l'autre dans le temps et dans l'espace et

montrer ainsi, que l'amalgame handicap/interculturalité/minorité/ constitue une part importante dans la construction des sciences humaines et que, par conséquent, cette histoire qui nous précède (de peu), pourrait bien être le support de réactions et de représentations jamais questionnées concernant le rapport à l'Autre, rapport que je retrouve dans mon fonctionnement et dans celui de mes étudiants. Ces attitudes sont:

- Le besoin d'*expliquer* la différence et de justifier "logiquement" les réponses sociales qu'elle éveille.
- Les modes personnels *d'accueil* de la différence qui oscillent entre *rejet, fascination et décentration*.

Les écrits sur lesquels j'appuie principalement dans cette lecture sont issus pour la plupart de sources anthropologiques: Laplantine (1987), Lévi-Strauss (1952), Gould (1983), de même les textes de Michelet et Woodill (1993) et ceux de Stiker (1997 et 2003).

## **LES BARBARES**

Depuis longtemps, tout autour du bassin méditerranéen, on sait ce qu'est un étranger. Les barbares, ainsi nommés par les grecs, peuvent être voyageurs, voisins ou simplement faire partie d'un groupe différent et vivant à proximité. Des voyageurs avaient permis de se rendre compte de l'éloignement, de l'existence d'autres contrées peuplées. La légende dit que le roi Salomon serait tombé amoureux de la Reine de Saba qu'on suppose être la région de l'actuelle Éthiopie. Différents textes parlent de l'accueil qu'il s'agit de réserver à "l'étranger". Jusqu'à la Renaissance, si l'on reconnaît des différences entre les êtres humains, avec Saint-Augustin l'humanité sera pensée sur le modèle de l'homogénéité représentée par l'image d'un être humain, passant par la naissance (la Création), puis l'enfance (Abraham), la maturité (Jésus-Christ) et s'achevant avec la mort (la fin des temps).

C'est avec les Grandes Découvertes, au 15<sup>e</sup> siècle, que cette représentation va se modifier. On prend conscience alors que d'autres populations vivent en dehors de la "civilisation". On se demande alors si les êtres que l'on vient de "découvrir" appartiennent bien au genre humain. Cette différence radicale met en question les origines communes de l'Humanité: comment les descendants d'Adam et Ève peuvent-ils être si différents entre eux? On se demandera s'ils ont une âme? S'il vaut la peine de les évangéliser? Et si l'on peut réellement leur accorder le baptême? Une chose est sûre, la différence fait problème et demande explication.

Désormais, les deux positions à symétrie inverse que sont le rejet ou la fascination se dessinent clairement dans les textes des explorateurs, des voyageurs et de penseurs:

*Le refus de l'étranger appréhendé à partir d'un manque, et dont le corollaire est la bonne conscience que l'on a de soi et de sa société: la fascination de l'étranger, dont le corollaire est la mauvaise conscience que l'on a de soi et de sa société.* (Laplantine, 1987, p.36-37)

Cependant, à chaque période, dans divers lieux, une troisième position sera perceptible également. Ce sera une position médiane ou méta, que j'appellerai ici la décentration, qui questionne sa propre position au travers de la différence et permet ainsi l'accueil de l'Altérité sans le reniement de soi.

Des critères vont nécessairement être cherchés pour expliquer la différence et justifier les positions adoptées. Si la croyance ou la foi vont être fréquemment évoquées, trois autres critères vont être essentiellement retenus au cours des siècles qui vont suivre pour classer et catégoriser les différences:

- l'intelligence ( au départ, telle qu'elle peut être appréhendée à partir du langage)
- l'apparence physique
- le mode d'alimentation (coutumes et habitudes de groupes)

Je reprends dans la suite du texte deux de ces critères qui sont utilisés aujourd'hui encore: le langage associé à l'intelligence et l'apparence physique.

## **LE LANGAGE ET L'INTELLIGENCE OU COMMENT AVEC L'APPARITION DU "BARBARE" APPARAISSENT LES CRITERES DE CLASSIFICATION.**

Sous le même mot "barbare" les grecs et les romains classaient tout ce qui n'appartenait pas à leur culture, selon d'autres interprétations, est barbare celui qui ne parle pas le grec et dont la langue est incompréhensible pour un Grec<sup>2</sup>. Selon Claude Lévi-Strauss (1952, p.20), "*...il est probable que le mot barbare se réfère étymologiquement à la confusion et à l'inarticulation du chant des oiseaux, opposées à la valeur signifiante du langage humain;* "

Le mot barbarisme apparaît dans les textes des grammairiens grecs et signifie comme aujourd'hui dans le Petit Robert : "faute grossière de langage".

Par contre on trouve aussi, dans les textes grecs du Nouveau Testament, une position médiane attribuée à l'apôtre Paul lorsqu'il s'adresse aux Corinthiens en disant:

*" Si nombreux que soient les divers langages du monde, aucun n'est dépourvu de sens; si donc je ne connais pas le sens d'un langage, je serai un barbare pour celui qui le parle, et celui qui le parle sera un barbare pour moi." 1Corinthien 14.10-11*

Lors des Grandes Découvertes, il sera dit des peuples rencontrés sur le nouveau continent, que leur langage est "inintelligible". La notion d'*intelligence* ou d'*inintelligence* va se coller au

langage et deviendra un critère important pour classer le genre humain entre personne agréée ou non jusqu'à nos jours. Dès lors, il n'est pas sans intérêt de s'interroger sur le discours de l'école à propos des enfants migrants arrivant dans nos classes, sur les mots qui servent à les désigner, *élèves allophones* (de *allo* "autre" et *phônê* "voix, son") qui *ne parlent pas* ou *ne savent pas* le français, et sur le lien avec leur relégation fréquente dans les filières les moins prestigieuses, voir dans les classes spéciales. Il n'est pas inintéressant non plus de s'interroger sur le discours social posé très longtemps sur les personnes sourdes, les décrivant également comme muettes, c'est-à-dire privées de langage et par là d'intelligence ou sur les personnes infirmes motrice perçues, parce que ne parvenant pas à s'exprimer par le langage comme handicapées mentales (que l'on pense ici au film relatant l'histoire d'un handicapé moteur durant les années 1950: "My left foot"; aux programmes Hector dans les années 1980; à Hawkins et plus récemment *L'éloge de la différence* de Alexandre Jolien relatant son propre parcours).

## L'APPARENCE PHYSIQUE

La différence de l'Autre est connue et perçue de tout temps. C'est d'abord l'*aspect physique*, la difformité plus que la débilité qui marque la différence. Dans le monde gréco-romain, une difformité, même légère, une tache de vin, un doigt en plus, décide de la différence radicale de l'enfant qui vient de naître. Elle est signe de la colère des dieux. L'enfant sera, sur décision des anciens, "exposé", c'est-à-dire, abandonné dans un endroit isolé. S'il en meurt, tel devait être son sort. S'il survit, il réintégrera le groupe comme un épargné du sort, voir comme un envoyé porteur de dons particuliers. Quoi qu'il en soit, le besoin de justifier une pratique fait toujours appel à un discours "logique" que l'on trouve ici dans les propos d'Aristote cité par Michelet et Woodill (1993, p. 12): *Il doit y avoir sur le sort des enfants nouveaux-nés une loi qui décide de ceux qu'on exposera et de ceux qu'on élèvera; qu'il ne soit permis d'en élever aucun de ceux qui naissent mutilés, c'est-à-dire privés de quelques-uns de leurs membres.*

Michelet et Woodill (1993, p.14) mentionnent qu'au 2<sup>ème</sup> siècle de notre ère: *Un marché spécial était établi à Rome, où l'on pouvait acheter "des hommes sans jambe, bras, ou avec trois yeux, des géants, des nains, des hermaphrodites". Longinius affirme que des enfants étaient délibérément mutilés pour augmenter leur valeur sur les marchés romains. Cette mutilation d'enfants pour exploiter la charité n'aura de cesse jusqu'à nos jours. Les Romains aisés avaient parmi leurs esclaves des "retardés", des infirmes dénommés *sulti* ou *fauti*, *morios* ou *idiots* ou des *nanus*. La tradition perdurera jusqu'au Moyen-Age, où les nains, les fous, seront les "idiots de cours", les "fous du roi". Il sera même du meilleur goût de se les offrir en cadeau entre princes! Pour expliquer cette utilisation des personnes handicapées, Michelet et Woodill font, entre autre, les hypothèses suivantes :*

- Soit, ils jouent le rôle de mascotte porte-bonheur,
- Soit, ils absorbent les maléfices et influences malveillantes
- Soit, c'est un rappel à l'humilité
- Soit, au contraire, ils exaltent, en contrepoint, l'intelligence et la vertu de leur propriétaire.

Au Moyen Age, démence, idiotie, possession et folie toutes confondues trouveront des explications plausibles dans la pratique de la sorcellerie et les pactes avec le diable:

L'évêque de York écrit en 1599 à propos des personnes brûlées pour sorcelleries: *Je les trouve toutes rassemblées dans une de ces cinq grandes catégories: les enfantins, les fous, les femmes, les lâches, les malades ou esprits mélancoliques*" (cité par Michelet & Woodill, 1993, p.19).

Sans entrer dans les détails de l'histoire, on peut dire que le monde Chrétien ne sera pas plus clément que les grecs ou les romains et verra souvent dans la personne handicapée le courroux divin.

*En 1500 Luther qualifiait encore les anormaux "d'enfants du diable" et se scandalisait que le Prince d'Orange refuse, à sa requête de faire noyer un idiot du voisinage. Alors "il le fit mourir dans l'année" par des prières collectives* (cité par Michelet & Woodill, 1993, p.19).

Au 13<sup>ème</sup> siècle, s'opère ce que Stiker (1997, p.86) appelle un glissement historique. La figure de l'infirme est conçue comme la présence même "du Seigneur". L'infirme est ainsi porté à un statut inconnu jusqu'alors. Spirituellement, mentalement, il est plus qu'intégré: il est magnifié, exalté, "surévalué". Le christianisme devient religion des minorités, des pauvres et des opprimés, il permet de voir le misérable, le pauvre, le handicapé, comme "frère en Dieu". Saint François d'Assise deviendra le chantre de la pauvreté. La fascination de l'autre est perceptible dans cette nouvelle vision: *le pauvre, le petit, le marginal devenait à son tour, éminemment, un lieu et un moment de contemplation et d'adoration. Le pauvre n'est plus celui à qui l'on fait l'aumône, mais celui en qui on reconnaît Dieu, celui qui devient comme un sacrement vivant, comme le sacré lui-même.*

Dans *La potence ou la pitié, l'Europe et les pauvres du Moyen Age à nos jours*, Geremek (1987) montre le tiraillement de la pauvreté prise entre valeur spirituelle et déchéance et les réactions qu'elle suscite, tendues entre compassion et répulsion. Le plus souvent, le pauvre et le handicapé feront partie de ceux dont il faut se méfier et le baptême, reconnaissance de l'appartenance à la communauté des croyants peut leur être refusé ou donné sous condition, parce que la difformité faisait douter de leur appartenance humaine.

Montaigne (1985) dans les *Essais* prendra explicitement une position de décentration et redonnera au simple d'esprit sa condition humaine en affirmant que *ceux que nous appelons monstres ne le sont pas à Dieu, nous appelons contre-nature ce qui est contre la coutume.*

## ENTRE REJET, FASCINATION ET DECENTRATION

### Rejet

Si le mot *barbare* s'associait au langage, c'est le mot *sauvage* que la civilisation occidentale va utiliser pour décrire ce qui n'est pas de sa coutume. Comme le relève Claude Lévi-Strauss (1952, p.20) le mot "*sauvage, qui veut dire «de la forêt», évoque aussi un genre de vie animale, par opposition à la culture humaine. (...) On refuse d'admettre le fait même de la diversité culturelle; on préfère rejeter hors de la culture, dans la nature, tout ce qui ne se conforme pas à la norme sous laquelle on vit.*"

Ainsi, ajoute François Laplantine (1987, p. 39) "*ne croyant pas en Dieu, n'ayant pas d'âme, n'ayant pas accès au langage, étant effroyablement laid et se nourrissant comme une bête, le sauvage est-il appréhendé sur le mode du bestiaire. Et ce discours sur l'altérité, qui a sans cesse recours à la métaphore zoologique, déploie la longue litanie de l'absence: sans morale, sans religion, sans loi, sans écriture, sans État, sans conscience, sans raison, sans but, sans art, sans passé, sans avenir, Cornélius de Pauw ajoutera même au XVIIIe siècles : «sans barbe», «sans sourcils», «sans poils», «sans esprit», «sans ardeur pour sa femelle».*

Il est intéressant, ici, de relever que ce rejet de l'Altérité dans la non-humanité, dans la négativité de l'autre, n'est pas le propre de l'Occident, comme le mentionne Lévi-Strauss (1952, p.21): *L'humanité cesse aux frontières de la tribu, du groupe linguistique, parfois même du village: à tel point qu'un grand nombre de populations dites primitives se désignent d'un nom qui signifie les «hommes» (ou parfois – dirons-nous avec plus de discrétion – les «bons», les «excellents», les «complets»), impliquant ainsi que les autres tribus, groupes ou villages ne participent pas des vertus – ou même de la nature – humaines, mais sont tout au plus composés de «mauvais», de «méchants», de «singes de terre» ou d'«œufs de pou».*

### Fascination

En symétrie contraire de la position de rejet, de la négativité de l'Autre, un discours s'élabore sur la figure du "Bon Sauvage". Même s'il faut attendre le XVIIIe et les écrits de Rousseau pour le trouver dans sa plénitude, il est déjà perceptible dans les écrits de Amerigo Vespucci ou de Christophe Colomb cités par Laplantine (1987, p. 45-46) "*Les gens sont nus, beaux,*

*foncés de peau, élégants de corps... Aucun ne possède quoi que ce soit, car tout est mis en commun.*

*"Ils sont très doux et ignorants de ce qu'est le mal, ils ne savent se tuer les uns les autres (...) je ne crois pas qu'il y ait au monde de meilleurs hommes, pas plus qu'il y a de meilleure terre."*

Dans les salons des familles nobles ou aisées, ce ne sont plus des nains ou des personnes handicapées physique qui servent de faire-valoir, dès le XVIIe siècle, ce seront des serviteurs "importés" du Nouveau Monde qui seront du plus grand chic. Rameau (1735) écrit à cette époque les *Indes Galantes*. Dans les foires ce ne sont plus les "monstres" qui sont sources de revenus, mais l'exhibition de "vrais sauvages". Le XVIIIe se laissera ravir par le charme de l'exotisme. L'engouement pour le *Sauvage* pénètre la philosophie même des Lumières ce que traduisent les arts, la peinture, l'opéra ou la littérature de l'époque.

### **Décentration**

La position médiane soutenue par Montaigne (1985, p.73) affirmant dans les Essais que *"Chacun appelle barbare ce qui n'est pas de son usage" et que "nous n'avons d'autre mire de la vérité et de la raison que l'exemple et idée des opinions et usances du pays où nous sommes"* sera une position minoritaire mais présente tout au long des siècles. On la retrouve aussi dans les écrits de Jean de Léry dans son *Histoire d'un voyage fait en la terre du Bresil* (1578).

### **Le XVIIIe recherche d'explications**

L'apparence physique sera un critère très prisé tout au long du XVIIIe siècle et principalement durant le XIXe siècle. On mesurera les membres, les crânes, on observera la forme du corps, celle de la tête, pour déterminer le développement de l'intelligence, pour repérer les criminels potentiels afin d'en protéger la société, pour classifier les peuples et les gens. On évoquera les analogies physiques pour comparer des singes et des hommes, et décider "scientifiquement" que certains hommes ne sont, en fait...que des singes.



Orang-outan



Charretier hottentot



Chimpanzé



Hottentot du Somerset

*Comparaisons entre les Noirs et les singes tirées de Nott et Cliddon, 1854. Cet ouvrage n'était pas un document marginal, mais le plus important des livres américains traitant des différences raciales humaines.*

Gould (1983, p.33)

Il est désormais clair et admis qu'il y a des différences radicales entre les êtres humains et entre les peuples, mais au fond, pourquoi ces différences?

Le XVIII<sup>e</sup> avait donné l'idée d'étapes successives et progressives dans le développement de l'humanité ce qui justifiait une sorte de classification entre les peuples du monde. L'idée de stades progressifs dans les cultures s'impose alors. On compare non seulement l'homme civilisé à l'homme sauvage, mais les hommes dans l'espace et dans le temps; ainsi, peut-on, sans sourciller, comparer les conditions de vie des africains et des asiatiques du siècle avec celles des européens de la préhistoire. Adam Smith (1776), père de l'économie politique, définira quatre étapes successives dans l'évolution des sociétés: la chasse et la pêche, favorables à la vie en société; l'élevage ne favorisant que les relations sociales locales; l'agriculture, conduisant à l'élaboration d'un système de gouvernement; et le commerce comme point culminant, "civilisant les passions sauvages".

Ce même XVIII<sup>e</sup> siècle cherche des explications au fossé qui se creuse entre riches et pauvres. La classe émergente de la bourgeoisie se sent menacée par la masse des pauvres, des démunis, des paysans et des ouvriers. La misère provoque des rancœurs qui mettent en danger la classe dominante. Cette grogne inquiète d'autant plus que les "miséreux" sont nombreux. Les écrits des économistes donnent les réponses idéologiques et nécessaires à la société marchande qui s'affirme. Adam Smith introduit l'idée du "droit de propriété protégée". Les pauvres, qui représentent une menace pour les nouveaux propriétaires, seront accusés de comportements antisociaux s'ils se rebiffent. Une voie leur est ouverte, voie de rédemption par excellence : le travail.

Malthus (1798) publie une "loi sur la population" encore toujours utilisée aujourd'hui comme tentative d'explication de la pauvreté dans le Tiers-Monde. Il y propose une corrélation entre "accroissement démographique" et "croissance économique". Les pauvres ont trop d'enfants, c'est bien connu! Dans cette lignée, les utilitaristes expliqueront que les riches sont là pour investir et dépenser, c'est ainsi qu'ils procurent du travail aux pauvres. C'est donc par leur travail que les pauvres pourront s'élever de leur condition..

## NAISSANCE DU RACISME SCIENTIFIQUE: LE DETERMINISME BIOLOGIQUE DU XIXE SIECLE

A la suite des Ages de l'humanité (St-Augustin), de l'Echelle des Etres (Moyen Age), des Stades de la société (XVIIIe), le concept d'évolution transforme la pensée donnant naissance à une classification des groupes humains par diverses théories qui, elles aussi, arrivent à point nommé:

Le *récapitulatisme* affirme que : « *Chaque individu, au cours de sa croissance, traverse toute une série de phases représentant ses formes ancestrales adultes dans leur ordre exact; autrement dit, il parcourt de haut en bas tout son propre arbre généalogique. (Gould, 1983, p. 133)* Tous les "groupes inférieurs", les groupes méprisés: Européens du Sud, Juifs, non blancs, femmes, vieux avaient souvent été comparés à des enfants, mais cette fois, cette représentation se donne des allures de Vérité scientifique. A ceux qui mettraient en doute la véracité scientifique Jouvencel (cité par Gould, p. 131) déclare: "J'ai remarqué depuis longtemps que ceux qui nient l'importance intellectuelle du volume du cerveau ont la tête petite."

Le *monogénisme*, qui admet une origine commune à toutes les races, explique les différences par des dégénérescences dues à des conditions climatiques (les climats chauds entraînant une maturation précoce et donc un déclin précoce du développement).

Le *polygénisme* considère toutes les races comme étant d'origines distinctes.

Vont suivre des théories sur le caractère héréditaire de l'intelligence qui favoriseront la poursuite des recherches sur la mesure des cerveaux. Ainsi se perpétuera le présupposé de la supériorité de la race blanche anglophone et masculine, après quoi viennent les femmes, les pauvres, puis les Noirs. L'anatomiste allemand Carl Vogt écrivait en 1864: "*Le Noir adulte participe, pour ce qui est de ses facultés intellectuelles, de la nature de l'enfant, de la femme et du vieillard blanc sénile*" (cité par Gould, 1983, p.118).

Parmi les monogénistes convaincus et influents, on peut citer Lombroso et Down. Lombroso, médecin italien, pensait avoir découvert, en observant le crâne d'un célèbre criminel, des caractéristiques qui lui ont fait concevoir une théorie sur le caractère biologique du crime. Pour lui, le passé est inscrit dans notre hérédité. Ainsi, chez certains individus, ce passé réapparaît et donc, ces personnes se conduisent de façon innée *à se conduire comme le ferait normalement un singe ou un sauvage, mais notre société civilisée juge ce comportement criminel.*(Gould, 1983, p. 147). Il assimile ainsi la criminalité au comportement normal des « peuples inférieurs » et affirme que, dans sa nature profonde, l'enfant est un criminel. En

affirmant que "*des études s'accordent(...) pour nous faire voir dans le criminel l'homme sauvage et en même temps l'homme malade*", il englobe, à sa conception, des maladies comme l'épilepsie, faisant de ces malades des cibles pour les projets eugénistes qui se profilent. (Gould, 1983, p.158)

Down est un médecin anglais qui travaille à cette époque dans le domaine de la pathologie. Il pense pouvoir montrer que la dégénérescence des races supérieures, qu'on ne pouvait décidément pas attribuer à l'hérédité, correspondait à des traits spécifiques des races inférieures. Dans un article intitulé *Observation sur la classification ethnique des idiots*, il décrit pour la première fois le syndrome auquel il a donné son nom et connu aussi sous l'appellation populaire de *mongolisme*. Il affirme dans cet article qu' "*Un très grand nombre d'idiots congénitaux sont des Mongols typiques*". Il décrit des similitudes de traits physiques et conclut que ces traits ethniques sont bien le signe d'une dégénérescence de la race blanche.

Malgré la tendance générale de l'époque à la classification et à la réification de l'Autre, la pensée de décentration peut être lue dans l'attitude d'un médecin français, Jean Itard, qui, en 1801, dans *De l'éducation du jeune sauvage de l'Aveyron* relate son expérience et son travail avec le jeune Victor. Ce travail marque un tournant important dans le rapport aux enfants considérés comme aliénés, fous ou sauvages. Itard pense qu'il est possible de "rééduquer" cet enfant sauvage que l'on allait voir comme on allait voir un animal du zoo. Même si certains l'ont trouvé maladroit, Itard, à la suite de Rousseau, fait sienne l'idée d'éducabilité et cherche des moyens pour permettre à ceux qui étaient considérés jusqu'alors comme irrémédiablement hors norme, pour les "vauriens", une réhabilitation. Certains y voient les prémices de la démarche d'intégration.

## **XXE : OU L'ON RETROUVE LA QUESTION DE LA DIFFERENCE A L'ECOLE:**

Au début du XXe siècle, les asiles, ou hôpitaux, sont de véritables dépotoirs dans lesquels se côtoient indifféremment les enfants et les adultes que la misère sociale ou physique a réunis. En France, à la suite de Itard, c'est un médecin, aliéniste de l'hôpital de Bicêtre qui demande la création de classes spéciales, non pas dans le cadre de l'hôpital mais dans celui de l'école publique. Ainsi, l'enseignement spécialisé ne serait pas initié, par des enseignants. Ce sont des médecins, aliénistes, précurseurs de la psychiatrie, qui souvent, s'interrogeront sur l'"anormalité" de façon générale et dans les classes de l'école publique (Vial, 1990).

L'échelle de l'Intelligence que construit Binet, sur commande du Ministère de l'Instruction Publique, devrait permettre de trier entre les "vrais anormaux" et les "faux anormaux". Binet, qui, depuis longtemps s'intéresse aux théories de l'intelligence, donc à la craniométrie, a

effectué ses propres recherches. Cependant, il n'a pas trouvé de différences significatives dans ses mesures et donc, abandonne l'idée de mesurer l'intelligence en mesurant les tours de tête. En 1904, il élabore un ensemble d'épreuves qui devraient permettre d'évaluer, de mesurer, quelques facultés de l'intelligence. Cherchant des critères permettant d'utiliser valablement cette échelle, il attribue à chaque épreuve un niveau d'âge en rapport avec les capacités supposées des enfants. Toutefois, prudent, il se refuse à utiliser les chiffres des tests comme de réels révélateurs de la personne. Il considère l'intelligence comme trop complexe pour être définie par un chiffre.

Si l'échelle du QI, inventée par Binet, est vite oubliée en Europe, elle trouve ses lettres de noblesses au début du siècle, aux États Unis, dans le cadre de l'armée et aux douanes pour permettre de sérier les immigrants qui fuient l'Europe en crise. Elle revient en Europe après la 2<sup>e</sup> guerre mondiale, évidemment transformée, marquée par l'eugénisme et la culture occidentale de la classe dominante. Ses questions, très ciblées culturellement, permettent plutôt de reconnaître une appartenance sociale qu'un quotient d'intelligence. Le QI sera cependant l'outil providentiel pour chiffrer l'intelligence des enfants et justifier leur entrée dans les classes spéciales qui fleurissent alors. Si l'on ajoute à ce passage historique les recherches sur la sur-représentation des enfants issus principalement des pays du Sud de l'Europe et des classes sociales défavorisées, dans les classes spéciales, on peut légitimement affirmer qu'il y a un même regard porté sur la différence des élèves qu'ils soient migrants, handicapés ou en difficulté scolaire, qu'il ne s'agit pas d'un amalgame maladroit, mais d'une réalité construite qui nous précède et qui est à interroger dans nos pratiques éducatives.

Toute l'histoire de l'enseignement spécialisé racontera le rapport ambigu qu'entretient l'éducation de l'école ordinaire face à toute différence ainsi que les amalgames constants qu'elle induit entre handicap et "handicap socio-culturel". L'école sera toujours tiraillée entre ces mêmes attitudes de fascination et de rejet de ces "vauriens", "idiots" et autres "vagabonds". Les mots les rejettent, mais les intentions sont celles du "sauveur" comme le montre Vial (1990, p. 35-36) se référant à des textes officiels du début du siècle en France: *«Il faut "arracher à l'école du vice et du crime", les "petites récidivistes de l'école buissonnière", "l'armée de petits réfractaires qui courent les chemins ou restent à la chaumière au lieu de fréquenter l'école", les "écoliers inconstants et vagabonds qui ne viennent en classe que selon leur caprice ou ceux de leurs parents" (...) Un directeur d'école parle des enfants infirmes, parmi lesquels les vagabonds "de naissance" ou "accidentels" (...) les "enfants les plus misérables... nomades... anormaux de toutes catégories", qui composent, pour la plus grande part, le "résidu d'ignorants" opposant "à la pénétration de tout enseignement une résistance et des difficultés toutes spéciales"»*.

## EN CONCLUSION

Héritiers de cette histoire nous ne sommes jamais neutres face à la différence. D'où viennent nos réactions. Comment favorise-t-on leur questionnement? La formation ou le contexte de politique d'éducation jouent-ils un rôle dans l'appréhension de la différence à l'école?

Hier, des politiciens, dans le cadre d'un débat sur la dépénalisation du cannabis, appelaient de leur vœux une "pédagogie de la répression" vis-à-vis de tous "ces jeunes délinquants"... Aujourd'hui l'UDC se fait reprocher ses propos racistes dans une propagande politique assimilant "étranger" et "délinquant". L'étranger, l'Autre, le déviant, le marginal, le pauvre, celui qui appartient à un groupe méprisé est aujourd'hui, comme par le passé, victime des passions antagonistes du rejet et de la fascination. L'attitude que nous aimerions transmettre, quand nous formons de jeunes enseignants est celle de la décentration. Mais est-ce possible?

Si, ce qui se joue dans la résistance de l'accueil de l'enfant différent est lié à nos représentations, à l'histoire des idées de notre culture, ne faudrait-il pas premièrement s'intéresser à celles-ci? Avant d'être interculturelle, curative, compensatoire ou autre, je maintiens que la formation est avant tout celle du rapport à la différence, celle d'une confrontation à mes modèles de pensées, à mes représentations de l'Autre. En ce sens, la formation des enseignants est à définir non pas en fonction d'un contenu mais en fonction d'une réflexion à mener.

Grande est notre faute, si la misère de nos  
pauvres découle non pas des lois naturelles,  
mais de nos institutions.

*Charles Darwin,*  
Voyage d'un naturaliste autour du monde  
(cité par Gould, 1983)

## NOTES

---

<sup>1</sup> Selon les chiffres du service de la statistique de l'office des habitants biennois.

<sup>2</sup> Nouvelle Bible Second, édition d'étude, 2002

## REFERENCES

- Bless, G. (1990). Intégration et/ou séparation? La scolarisation des élèves ayant des difficultés scolaires. *Educateur*, 9, 6-10.
- De Léry, J.(1578). *Histoire d'un voyage en terre de Brésil*. Paris : Librairie Générale Française.
- Doudin, P.-A. (1998). *Scolarisation des enfants portugais en Suisse. Rapport d'expert*. Berne: Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Hutmacher, W. (1987). Le passeport ou la position sociale? Quelques données sur la réussite et l'orientation scolaire d'enfants suisses et étrangers, compte tenu de la position sociale de leur famille. In CERI/OCDE (Ed.), *Les enfants migrants à l'école* (pp.228-256). Paris: OCDE
- Geremek, B. (1987/1987). *La potence ou la pitié, l'Europe et les pauvres du Moyen Age à nos jours*. Paris : Gallimard.
- Gould, J.S. (1983). *La mal-mesure de l'Homme*. Paris: Ramsay
- Gremion, L. (1998). Le développement, un regard spécifique sur la différence. In G. Sturny-Bossart et A.-M. Besse Caiazza, *Handicap et migration, un double défi pour la formation en Suisse?* Lucerne: SPC.
- Laplantine F. (1987). *L'anthropologie*. Paris: Seghers.
- Lévi-Strauss C. (1952). *Race et histoire*. Paris : Denoël réédition,.
- Lischer, R. (1997). *Intégration: une histoire d'échec? Les enfants et les adolescents étrangers face au système suisse de formation*. Berne: Officie Fédéral de la Statistique.
- Michelet, A. & Woodill, G. (1993). *Le handicap dit mental*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Montaigne. (1985). *Essais*. Paris : Bordas.
- Stiker, H.-J. (1997). *Corps infirmes et société*. Paris: Aubier Montaigne.
- Stiker, H.-J. (2003). *Handicaps, pauvreté et exclusion, dans la France du XIXe siècle*. Paris : Editions de l'Atelier.
- Sturny-Bossart G. (1999). Le pourcentage d'élèves de l'enseignement spécialisé en constante augmentation. *Pédagogie spécialisée*, 4/99, 9-14.
- Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école, Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*. Paris: Armand Colin.

# Bibliographie sélective

Préparée par Stéphanie Heer et Abdeljalil Akkari

## EDUCATION BILINGUE

- Appel, R. & Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold.
- Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1995). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. & Taeschner, T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle: quels résultats, à quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck.
- Cummins, J. & Corson, D. (1997). *Encyclopedia of language and education. Vol. 5 : Bilingual education*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. New York: Longman.
- Dalgalian, G. (2000). *Enfances plurilingues : témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : L'Harmattan.
- De Houwer, A. (1999). Language acquisition in children raised with two languages from birth: an update. *Revue Parole*, 9 (10), 63-88.
- Diebold, A.R. (1964). Incipient bilingualism. In D. Hymes (Ed.), *Language in Culture and Society*. New York: Harper and Row.
- Elmiger, D. (2000). Définir le bilinguisme. Catalogue des critères retenus pour la définition discursive du bilinguisme. *Tranel*, 32, 55-76.
- Ferguson, C.A., Houghton, C. & Wells, M.H. (1977). Bilingual Education: an international perspective. In B. Spolsky & R. Cooper (eds.), *Frontiers of Bilingual Education*. Rowley, MA: Newbury House.

- Fitoury, C. (1983). *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Gajo, L. (2000). Le bilinguisme par l'apprentissage et le bilinguisme pour l'apprentissage. *Le Français dans le monde : recherches et applications, n° spécial*, 110-117.
- Garcia, O. & Baker, C. (1995). *Policy and practice in bilingual education : a reader extending the foundations*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Girard, D. (1994). L'éducation bilingue : une problématique de l'éducation bilingue en Europe centrorientale. *Dialogues et cultures*, numéro spécial 94-1.
- Grosjean, F., Gentilhomme, Y. & Borin, G. (1984). Le bilinguisme. *BULAG Bulletin de linguistique générale et appliquée*, n° 11, numéro spécial sur le bilinguisme.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of Language. The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books.
- Hoffmann, C. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman.
- Lietti, A. (1994). *Pour une éducation bilingue*. Paris : Payot.
- Mackey, W.F. (1970). A typology of bilingual education. *Foreign Language Annals* 3, 596-608.
- Oesh, C., Py, B., Auer, P. & al. (1996). Le bilinguisme. *Aile-Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7.
- Perregaux, C. (1995). L'école, espace plurilingue. *Lidil*, 11, 125-139.
- Py, B. & Grosjean, F. (1991). La restructuration d'une première langue : l'intégration de variantes de contact dans la compétence de migrants bilingues. *La Linguistique*, 27, 35-60.
- Reynolds, A. G. (1991). *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning*. Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum.
- Siguan, M., Mackey, W. F. (1986). *Éducation et bilinguisme*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

## FORMATION DES ENSEIGNANTS

Alladina, S. (1995). *Being bilingual : a guide for parents, teachers and young people on mother tongue, heritage language and bilingual education*. London : Trentham Books.

Allemann-Ghionda, C., De Goumoëns, C. & Perregaux, C. (1999). *La pluralité des langues et cultures dans la formation des enseignants*. Fribourg : Presses Universitaires.

Allemann-Ghionda, C., De Goumoëns, C. & Perregaux, C. (1999): *Recueil d'éléments curriculaires pour une formation des enseignants ouverte à la pluralité*. Berne: Fonds National de la Recherche Scientifique, PNR 33.

Baker, C. (2000). *The care and education of young bilinguals : an introduction for professionals / in association with Anne Sienkewicz*. Clevedon : Multilingual Matters.

Demarty Warzée, J. (2000). *Formation pour l'enseignement bilingue. Le Français dans le monde : recherches et applications, n° spécial, 171-177*.

Lanfranchi, A., Perregaux, C. & Thommen, B. (2000). *Formation des enseignants à la pluralité linguistique et culturelle*. Berne : CDIP.

Leralu, C. (1997). *Quelle formation pour des enseignants bilingues? : intervention au Colloque de la FLAREP, Perpignan. Education et sociétés plurilingues, 3, 11-18*.

Macaire, D. (1998). *L'éveil au langage à l'école primaire en contexte européen : Eléments de réflexion pour la formation des enseignants*. In J. Billiez (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène* (pp. 341-353). Grenoble : CDL-Lidilem.

Meissner, F.-J. (2001). *Studienelement "Lehrerin/Lehrer für den bilingualen Sachfachunterricht": Vorüberlegungen zu einem Ergänzungsstudium in Hessen. Französisch Heute, n° 3, 316-326*.

## MODÈLES D'ENSEIGNEMENT BILINGUE

Baetens Beardsmore, H. (1993). *European models of bilingual education*. Clevedon : Multilingual Matters.

Baetens Beardsmore, H. (1994). *Les cadres institutionnels de l'éducation bilingue : quelques modèles. Études de linguistique appliquée, 96, 45-65*.

- Baetens Beardsmore, H. (2000). Typologie des modèles de l'éducation bilingue. *Le Français dans le monde : recherches et applications, n° spécial*, 77-84.
- Blackledge, A. (1994). *Teaching bilingual children*. London : Trentham Books.
- Broi, A.-M., De Pietro, J.-F., Jeannot, D., Muller, C., Marguet, J.-C. & Theurillat, M. (1995). *L'éveil au langage : une perspective d'enseignement plurilingue*. La Chaux-de-Fonds : Département de l'Instruction Publique et des Affaires Culturelles.
- Care, J.-M. (2000). L'année zéro des programmes bilingues. *Le Français dans le monde : recherches et applications, n° spécial*, 134-140.
- Christ, I. & Coste, D. (1994). Aspects de l'enseignement bilingue. *Études de linguistique appliquée*, 96, 5-126.
- Coste, D. (2000). Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances. *Le Français dans le monde : recherches et applications, n° spécial*, 86-94.
- Dabène, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, 6, 13-22.
- Day, E. & Shapson, S.M. (1996). *Studies in immersion education. The Language and Education Library*. Ontario: Multilingual Matters
- De Goumoëns, C., De Pietro, J.-F. & Jeannot, D. (1999). Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école : vers une prise en compte des langues minoritaires. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 62(2).
- De Pietro, J.-F. (1995). L'éveil au langage, un complément nécessaire à l'enseignement bilingue. In A.-M. Cardinaux-Mamie (Ed.), *Rencontres IRDP-Canton du Valais : apprentissage bilingue à l'école. Compte-rendu des travaux de Bramois / Sion*. Neuchâtel : IRDP.
- Duverger, J. (1996). *L'enseignement bilingue aujourd'hui : les bénéfices reconnus, les conditions de réussite, des exemples dans le monde, des volontés nouvelles en France, enjeux et urgence / en collab. avec Jean-Pierre Maillard*. Paris : Albin Michel.
- Duverger, J., Sellier, M., Siguan, M. & al. (2000). Actualité de l'enseignement bilingue. *Le Français dans le monde : recherches et applications, n° spécial*, 192.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages*. Cambridge, MA: Newbury University Press.

Hermann-Brennecke, G. (1995). Plusieurs langues ou une seule langue à l'école primaire? Vers une flexibilité cognitive et affective. In D. Moore (Ed.), *L'éveil au langage* (pp. 103-128). Paris : Crédif/Lidilem & Didier Erudition.

Le Coq, J. & Massacret, M. (1995). Enseignements bilingues. *RIES Revue internationale d'éducation Sèvres*, 7, 27-149.

Py, B. (1997). Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Études de linguistique appliquée*, 108, 495-503.

Rebuffot, J. (1993). *Le point sur l'Immersion au Canada*. Anjou, Québec: Centre Educatif et Culturel.

Rioux, J.-P., Becquelin, G., Vial, G., Duverger, J., Janitza, J. (1998). *Objectifs méthodes et perspectives de l'enseignement bilingue*. Paris : Ministère des affaires étrangères, Ministère de l'Éducation nationale de la Recherche de la Technologie.

## **EXPERIENCES D'ENSEIGNEMENT BILINGUE (ETUDE DE CAS)**

Boehm, J.-M. (1997). Bilinguisme dès la maternelle = Zweisprachigkeit vom Kindergarten an [enregistrement vidéo]. Strasbourg : Office régional du bilinguisme.

De Pietro, J.-F. (1995). Vivre et apprendre les langues autrement à l'école – une expérience d'éveil au langage à l'école primaire. *Babylonia*, 2, 32-36.

Diadie, B. (1994). Le bilinguisme une richesse culturelle ? *Revue de phonétique appliquée*, 111, 109-122.

Faure, E. (1995). Les sections bilingues de Pologne : quatre années d'expérience. Sèvres : CIEP.

Fioux, P. (2001). Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue : expérience de la Réunion. Paris : Karthala.

Fruhauf, G., Coyle, D., Christ, I. (1996). *Teaching Content in a Foreign Language, Practice and Perspectives in European Bilingual Education*. Alkmaar: Stichting Europes Platform voor het Nederlandse Onderwijs.

Gajo, L. & Serra, C. (2000). Acquisition des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue : l'exemple des mathématiques. *Études de linguistique appliquée*, 120 (12), 497-508.

- Genesee, F. (1995). The Canadian Second Language Immersion Program. In O. Garcia & C. Baker (eds.), *Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader extending the Foundations*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Greub, J. & Matthey, M. (1998). *Expérience interculturelle à l'école primaire de la Chaux-de-Fonds: intégration des cours de la langue et de culture italiennes dans l'enseignement neuchâtelois. Rapport final, années scolaires 1994-1997*. Neuchâtel : Office de la documentation et de la recherche pédagogiques.
- Heller, M. (1996). L'école et la construction de la norme en milieu bilingue. *Aile-Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7, 71-93.
- Lambert, W.E. & Tucker, R. (1972). *Bilingual Education of Children. The St Lambert Experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Mac Carthy, J. (1994). The Case for Language Awareness in the Irish Primary School Curriculum. *Language Awareness*, 3(1), 1-9.
- Mäsch, N. (1997). Les sections bilingues franco-allemandes en Allemagne et leur Fédération. *Dialogues et cultures*, 41, 257-264.
- Morgan, C. (1999). The process of transfer from primary to secondary in a bilingual schooling context. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 2 (4), 233-251.
- Morgen, D. (2000). Alsace : un bilinguisme scolaire fondé sur les principes de précocité et de continuité éducatives. *Le Français dans le monde : recherches et applications*, n° spécial, 46-55.
- Perrot, M.-E. (2001). Bilinguisme en situation minoritaire et contact de langues : l'exemple du Chiac. *Faits de langues*, 18, 129-137.
- Saunders, G. (1988). *Bilingual Children: From Birth to Teens*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sigüan, M. (2000). Bilinguisme dans l'enseignement : panorama européen. *Le Français dans le monde : recherches et applications*, n° spécial , 10-21.
- Vila Romero, E. (2001). Sections bilingues en Andalousie : un démarrage prometteur. *Le Français dans le monde*, 313, 26-27.

## **SITES INTERNET**

[http://europa.eu.int/comm/education/language/foreign\\_fr.html](http://europa.eu.int/comm/education/language/foreign_fr.html)

<http://crdp.ac-bordeaux.fr/lem/lv/anglais.asp>

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_34.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_34.html)

<http://www.ledevoir.com/edu/2000b/angl280900.html>

<http://www.ciep.fr/doc/biblio/ensbilin.htm>

<http://www.enfantsbilingues.com/enfantsbilingues/recherche.html>