

Toiles @ penser

Cahiers d'éducation permanente de

La Pensée et les Hommes



Coexistence des langues et des cultures...
entre utopie et réalités

Cahier n° 2006-04-032

Connaissez-vous nos publications ?

Nous publions annuellement trois dossiers thématiques et un numéro « Varia ».

Dans sa nouvelle conception, notre revue paraît annuellement sous la forme de trois livres brochés qui comptent chacun environ cent pages et regroupent le point de vue d'une dizaine de spécialistes du sujet traité.

Chaque volume ambitionne de faire le point sur une question relative à la philosophie et à la morale de notre temps ou de traiter en profondeur un sujet qui intéresse les défenseurs des idéaux laïques. Aussi, tout naturellement, nos numéros ont pris place dans la collection « Espace de Libertés » qu'édite le *Centre d'Action Laïque*.

Comment s'abonner à nos publications ?

En effectuant un versement au profit du compte :

000-0047663-36

de *La Pensée et les Hommes* Asbl

Le prix de l'abonnement annuel s'élève à 25 € (pour trois volumes thématiques et un numéro de « Francs-Parlers ») ou plus pour un abonnement de soutien. Si votre domicile implique un envoi par voie aérienne, majorez s'il vous plaît votre versement de 5 €.

Coexistence des langues et des cultures... entre utopie et réalités

Avec la collaboration de Raymond RENARD

Université de Mons-Hainaut

Les pages qui suivent se proposent de fournir un éclairage sur la manière dont les textes officiels belges traduisent la coexistence des langues et des cultures et sur le rôle de moteur ou de frein qu'ils ont pu jouer ou qu'ils jouent dans cette coexistence. Belgique : un État multilingue et multiculturel La Belgique est, comme beaucoup d'autres, un État relativement jeune (1830).

Dès sa création, la Belgique fut dirigée par la bourgeoisie et la noblesse francophones (de Flandre et de Wallonie), et la décision fut prise d'emblée de faire du français la langue officielle, ce qui engendra pendant un siècle une situation sociolinguistique fort contrastée entre les deux principales communautés. Au Nord, la revendication populaire, relayée par le mouvement nationaliste flamand, visait à mettre le néerlandais au niveau du français (dans l'administration, dans l'enseignement, dans la justice,...) ce qui fut obtenu en 1932.

Au Sud, la diffusion du français s'opéra progressivement aux dépens des dialectes romans¹.

Le pays est devenu fort complexe dans ses structures fédérales récentes (1993), avec ses trois communautés (française, flamande, germanophone), ses trois régions institutionnelles (wallonne, flamande, bruxelloise) et ses quatre régions linguistiques (française, néerlandaise, allemande et bilingue). Pour certains, cet État multilingue est un modèle de cohabitation réussie, grâce à la prudente et permanente

¹ En 1990, la Communauté française Wallonie/Bruxelles a adopté un « Décret relatif aux langues régionales endogènes », qui accorde un statut à ces dernières.

recherche d'un consensus toujours arraché après d'épuisantes négociations « au finish ». Pour d'autres, un État sous tension dont le Premier ministre, asexué linguistique, assume régulièrement le rôle de pompier pour la prévention des incendies communautaires.

Comme l'écrit le politologue Xavier Mabille, spécialiste de la question linguistique en Belgique : « Un survol même rapide de l'histoire politique de l'État belge depuis sa création fait apparaître un long processus de mutation du contentieux linguistique en contentieux institutionnel » (dans Blampain et al., 1997, 447)². Constitutionnellement, l'unilinguisme est de règle en Flandre (néerlandais), en Wallonie (français) et en région allemande (70000 germanophones) ; le bilinguisme (français - néerlandais) l'est dans la région bruxelloise. Un régime de « facilités » (droit de s'adresser à l'administration et de recevoir l'enseignement de base dans sa langue) est garanti aux habitants de quelques communes de la frontière linguistique et aux francophones de la région allemande.

Un débat sur le bilinguisme se développe depuis des décennies ; il souffre évidemment de se trouver mêlé à des considérations d'ordre politique. Dans l'Europe en construction, et devant un État belge qui tend à s'y dissoudre, les francophones résistent, davantage que les néerlandophones, à l'apprentissage de la langue seconde du pays.

Les francophones d'Arlon (petite ville située à une vingtaine de kilomètres de Luxembourg)³ ou de Liège ont à l'évidence plus besoin de l'allemand que du néerlandais... et n'ont d'ailleurs pas attendu que les pouvoirs publics le leur proposent à titre de produit d'enseignement pour l'apprendre et l'utiliser.

Les Belges sont-ils multilingues? Les statistiques officielles ne répondent plus à cette question depuis la suppression en 1961 du « volet linguistique » du recensement décennal, exigée par la majorité flamande. Celle-ci voulait contenir dans un « carcan » le phénomène de

² « La Belgique fédérale est un paradis pour les juristes constitutionnalistes », écrit Michel Francard (2000, 7), « mais un dédale pour nombre de citoyens ordinaires... ».

³ Ils partagent le même dialecte francique mosellan que les citoyens du Grand-Duché.

Coexistence des langues et des cultures... entre utopie et réalités

« tâche d'huile » du français dans l'agglomération bruxelloise, avec sa conséquence : l'augmentation en région flamande du nombre de communes bénéficiant des « facilités ». La population francophone de la périphérie de Bruxelles, avec ses six communes flamandes « à facilités », s'élève à quelque 130.000 personnes (soit plus que les Flamands de Bruxelles-Capitale).

Du point de vue du bilinguisme français-néerlandais des individus, on peut affirmer qu'il est plus répandu et plus réel, selon les milieux, en Flandre et dans les communes en bordure de la frontière linguistique qu'à Bruxelles, d'une part, et à Bruxelles qu'en Wallonie, d'autre part. (De l'importance de la langue du voisin...). La majorité des Bruxellois néerlandophones s'expriment davantage et mieux en français que la majorité de leurs concitoyens francophones ne le font en néerlandais.

À l'évidence, le problème linguistique majeur se situe à Bruxelles.

Comment évaluer le degré de bilinguisme des Bruxellois sans enquête officielle ? On ne peut ignorer non plus la présence aux côtés des 700 000 citoyens belges, de quelque 260 000 étrangers en voie d'assimilation (dont 77 000 Marocains, 31 000 Italiens, 25 000 Espagnols, 21 000 Turcs, 10 000 Portugais, 10 000 Grecs...).

Le dernier recensement linguistique, en 1947, donnait 70,61 % de francophones et 29,39 % de néerlandophones. Si l'on inclut les étrangers et que l'on se fonde sur les actes d'état civil, les déclarations d'impôts, etc., le rapport francophones/néerlandophones est de 90/10.

Si l'on ne vise que les Belges, la référence la plus fiable est la ventilation des votes sur les listes unilingues aux élections régionales, ce qui donne depuis celles de 1995 un rapport inchangé de 86/14.

Pour être complet, il faudrait aussi parler des langues et dialectes des régions (wallon, picard, francique, champenois et lorrain, pour la région wallonne, ouest et est-flandrien, brabançon, limbourgeois, pour la flamande) et ceux parlés par les étrangers : berbère, arabe, italien, espagnol, turc, portugais...

Ces quelques données n'illustrent que fort partiellement la problématique de l'aménagement linguistique de la Belgique...

Les textes officiels

Dans la description qui suit des textes officiels, on tentera de distinguer ce qui contrarie et ce qui favorise la mise en place des conditions d'un bilinguisme, voire d'un trilinguisme véritablement national : français, néerlandais, allemand.

Pour ne pas compliquer les choses, nous n'aborderons ici ni les applications des lois linguistiques à l'armée ou dans la justice, ni le cas des communes de la périphérie bruxelloise ou de certaines communes frontalières dites « à facilités », ni le cas de la région allemande qui, comptant une importante minorité francophone, propose le français comme langue d'enseignement ou comme matière obligatoire pour tous les élèves jusqu'à la fin du secondaire. (Il ne sera pas question non plus des problèmes linguistiques liés aux populations immigrées).

1. Les lois linguistiques fondamentales

1.1. Période 1932-1963

Entendons par là la période qui régit l'enseignement des langues ou leur utilisation en matière administrative ou juridique.

Avant 1932, le français, langue de la classe bourgeoise dominante, dominait au Nord, aux dépens de la majorité flamande. (L'Université de Gand ne sera flamandisée qu'en 1930)⁴.

La loi du 14 juillet 1932, fondée sur le principe de la territorialité, modifie fondamentalement les bases mêmes de l'enseignement : elle instaure la langue de la région en Flandre et en Wallonie, et la langue maternelle à Bruxelles.

La législation linguistique de 1963 (Decreet van Basisonderwijs [13/7/63] ; loi concernant le régime linguistique dans l'enseignement

⁴ Loi du 5 avril, *Moniteur belge*, 16 avril 1930.

Coexistence des langues et des cultures... entre utopie et réalités

[30/7/63]⁵ ; loi sur l'emploi des langues en matière administrative [2/8/63], prolongées par les lois coordonnées du 18/7/66) consacre, pour l'essentiel, la législation de 1932.

En matière administrative (cf. Lagasse, 1999, 216 sv.), en principe (car il y a des exceptions), les agents des services centraux de l'État sont rattachés à un rôle linguistique (F/N) déterminé par la langue du diplôme. Ceux du bas de l'échelle sont répartis selon le volume des affaires, ceux du haut (grade de directeur et au-dessus), pour 40% au cadre unilingue F, 40% au cadre unilingue N, et 20 % au cadre bilingue. Les actes publics sont bilingues. Les contacts avec le public se font dans la langue du client.

Dans les Communautés et Régions, l'unilinguisme est de règle, tant pour les agents que pour les actes.

En matière d'enseignement, les programmes diffèrent selon la région qui les applique. Dans le primaire (6 années) des 3 régions institutionnelles, l'enseignement de la 2^e langue (français ou néerlandais) est facultatif à partir de la 5^e année à raison de 3 heures maximum par semaine, en Flandre et en Wallonie, mais, en Flandre, le choix proposé aux parents comporte aussi l'anglais (jusqu'en 1990 ; depuis, c'est le français uniquement) et en Wallonie, le choix comporte aussi l'anglais et l'allemand. À Bruxelles, l'enseignement de la 2^e langue (F ou N) est obligatoire à partir de la 3^e année, à raison de 3 heures par semaine en 3^e et 4^e année et de 5 heures par semaine en 5^e et 6^e. Dans la capitale, une inspection linguistique est chargée de vérifier si la langue maternelle de l'élève coïncide avec celle de l'école⁶.

Dans le secondaire général⁷ (6 années), l'enseignement de la 2^e langue est obligatoire, mais l'anglais figure au choix proposé aux

⁵ Cette loi n'inclut pas les universités. La scission de l'Université catholique de Louvain (en fait, l'expulsion des francophones et la création de Louvain-La-Neuve en sol wallon) s'est réalisée sans initiative législative, à la suite des émeutes étudiantes de 1968-1969, lesquelles entraînent la chute du Gouvernement.

⁶ Art. 17 et 18 de la loi du 30 juillet 1963, et arrêté du 30 novembre 1966.

⁷ C'est-à-dire pas dans le technique, ni le professionnel.

parents⁸. Il est donc possible à un élève d'achever son parcours scolaire sans avoir jamais étudié une des deux langues officielles du pays.

Le cas est relativement rare en Flandre, mais il est courant, quoique minoritaire en Wallonie. Il est important de signaler, d'une part, que cette législation n'autorise pas que des cours portant sur d'autres disciplines (« immersifs », v. infra) que les langues soient donnés dans la 2^e langue. D'autre part, sauf dérogation spéciale (délivrée par le Ministre en vue de permettre des expérimentations), l'enseignant doit être porteur du diplôme requis délivré par une institution du même régime linguistique que celui de l'établissement où il enseignera. Autrement dit, le diplôme donnant accès à la fonction enseignante n'est valable que dans la communauté où il a été délivré. Pour pouvoir enseigner la langue « étrangère » à la région, le « natif » doit faire preuve d'une connaissance « approfondie » de la langue de l'école.

« Un candidat fournit la preuve de sa connaissance approfondie d'une langue s'il a obtenu, dans cette langue, le diplôme qui est à la base de son recrutement, ou s'il produit un certificat constatant qu'il a réussi un examen sur la connaissance approfondie de cette langue, devant une commission d'examen constituée par arrêté royal » (Art. 15. §1 de la loi du 30/7/1963). Il est ainsi devenu rare qu'un francophone enseigne le français en région néerlandophone ou qu'un Flamand enseigne le néerlandais au Sud du pays !

Une « Commission permanente de contrôle linguistique » est chargée de s'assurer du respect de la loi.

1.2. Frémissements : années 1990

Face aux revendications de plus en plus déterminées de l'opinion publique devant l'inefficacité de l'enseignement des langues en général et le constat du repli linguistique de chacune des grandes communautés Flandre/Wallonie, de nouvelles dispositions ont été mises en place dès les années 90. En 1990, la Communauté flamande (en partie pour des

⁸ Circulaire du Ministre de l'Éducation nationale du 23 août 1986, MB, 27 septembre 1986 : « ... le choix de la seconde langue est libre... ».

Coexistence des langues et des cultures... entre utopie et réalités

raisons budgétaires, il est vrai) impose le français comme langue obligatoire au secondaire. La 3^e langue est l'anglais.

En 1986/87, la Communauté française de Belgique avait lancé une expérience visant à généraliser l'apprentissage du néerlandais entre 10 et 12 ans, dans les deux dernières années du primaire. Ce fut un échec, faute d'enseignants (maîtres spéciaux) compétents. De même, elle dut mettre fin à une autre expérience d'enseignement simultané de deux langues étrangères en 1^{ère} année du secondaire (néerlandais/anglais ou allemand), devant les craintes de charge accrue pour les élèves ou de risque de confusion... (Eurydice, 2001, 68).

Le décret du 13 juillet 1998, du Conseil de la Communauté française, portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement, apporte trois changements essentiels en matière d'apprentissage des langues. Ils concernent l'insertion de la langue moderne dans le groupe des matières obligatoires du programme primaire, la pratique de l'immersion, les titres requis des maîtres de langues.

Jusqu'ici, il n'existait à l'école primaire en Région wallonne aucun enseignement obligatoire d'une seconde langue, mais la faculté d'en proposer en 5^e et 6^e année. Désormais (Art. 7 du Décret), la seconde langue (au choix : néerlandais, anglais ou allemand) figure au programme à raison d'au moins deux périodes hebdomadaires de 50 minutes en 5^e et 6^e.

L'immersion, définie (Art. 2, 20°) comme une « procédure pédagogique visant à favoriser l'apprentissage d'une langue moderne en assurant une partie des cours de la grille-horaire dans cette langue », peut être autorisée par le gouvernement en 3^e année de maternelle à raison d'une moitié de l'horaire au moins et des trois quart de celui-ci au plus. Le gouvernement peut également autoriser des écoles primaires à organiser certains cours⁹ et activités pédagogiques de la grille-horaire dans une langue moderne autre que le français et, dans ce cas, la partie réalisée en immersion l'est au moins pour un quart et au plus pour

⁹ Pas les cours de religion ou de morale.

deux tiers¹⁰ (Art. 12). Dans le secondaire, seul un quart de l'horaire peut être organisé en immersion¹¹ (Art. 70).

Dans la Région de Bruxelles-Capitale, la langue moderne d'immersion est le néerlandais, dans la Région Wallonne, l'anglais, le néerlandais ou l'allemand (Art. 12).

L'autre amélioration réglementaire touche à la qualification des maîtres de seconde langue, qu'il s'agisse de ceux du système classique ou du système par immersion.

Dans l'enseignement primaire classique, le cours de langue moderne peut être dispensé, soit par un agrégé de l'enseignement secondaire inférieur, section langues germaniques (communément appelé « régent » [bac+ 3, comme l'instituteur]) ; titulaire en outre d'un certificat d'aptitude à enseigner une langue étrangère dans l'enseignement primaire, soit par un instituteur, titulaire d'un certificat de connaissance approfondie de la langue enseignée (Art. 7).

Dans le système d'immersion, on retrouve le même souci d'ouverture dans la recherche des personnes les plus compétentes.

Au niveau maternel, le titre pédagogique requis, « équivalent à celui d'instituteur maternel », peut - et c'est là que se trouve la grande nouveauté - être « délivré dans la langue de l'immersion »¹². Au niveau primaire, le titre pédagogique requis, « équivalent à celui d'un instituteur primaire », peut également être délivré dans la langue de l'immersion.

Aussi bien dans le maternel que dans le primaire, on reconnaîtra un titre pédagogique de niveau supérieur (agrégé de l'enseignement secondaire supérieur) délivré dans la langue de l'immersion¹², complété

¹⁰ A ce niveau, le cours de langue moderne est intégré dans la partie de la grille-horaire réalisée en immersion.

¹¹ Le cours de langue moderne peut être intégré dans cette partie de l'horaire.

¹² Art. 13. § 1er. Dans l'enseignement maternel, la partie de la grille horaire durant laquelle est pratiquée l'immersion dans l'apprentissage d'une langue est assurée par un membre du personnel porteur d'un des titres suivants :

Coexistence des langues et des cultures... entre utopie et réalités

par un certificat d'aptitude à enseigner une langue étrangère au niveau concerné (Art. 13).

Enfin, le gouvernement peut accorder une dérogation pendant trois années scolaires à des enseignants qui ne rempliraient pas toutes les conditions...

L'Art. 71 du Décret prévoit également que les titres requis par les professeurs de cours généraux chargés de l'apprentissage par immersion peuvent avoir été délivrés dans la langue de l'immersion, pour autant que ces enseignants aient fait la preuve de leur connaissance suffisante du français (à défaut, une dérogation peut leur être accordée pendant trois années scolaires).

1° un titre pédagogique, équivalent à celui de l'instituteur maternel délivré dans la langue de l'immersion ;

2° un titre pédagogique, équivalent à celui d'instituteur primaire délivré dans la langue de l'immersion, complété par le certificat d'aptitude à enseigner une langue étrangère dans l'enseignement primaire visé à l'article 7 ;

3° le diplôme d'instituteur maternel complété par un diplôme équivalent au moins au certificat d'enseignement secondaire supérieur délivré dans la langue de l'immersion ;

4° le diplôme d'instituteur primaire complété par un diplôme équivalent au moins au certificat d'enseignement secondaire supérieur délivré dans la langue de l'immersion ;

À défaut, peuvent aussi être désignés ou engagés, uniquement à titre temporaire, des porteurs du titre d'agrégé de l'enseignement secondaire inférieur, Section langues germaniques, complété par le certificat d'aptitude à enseigner une langue étrangère dans l'enseignement primaire, dont le gouvernement organise la délivrance, ou de celui d'instituteur maternel ou primaire complété :

1° pour le néerlandais et l'allemand, par le certificat de connaissance approfondie visé à l'article 8 de l'arrêté royal du 25 novembre 1970 relatif à l'organisation des examens linguistiques ;

2° pour l'anglais, par un certificat de connaissance approfondie dont le gouvernement organise la délivrance.

Moteur ou frein ?

Quelle leçon retirer de cette brève présentation de la législation belge, du point de vue de la coexistence des langues ?

On reconnaîtra aisément le rôle de frein de la législation, dans la mesure où le principe de territorialité a eu pour conséquence malencontreuse de faire obstacle à l'enseignement de la 2^e langue nationale. Vue sous cette optique, la loi protège la langue bien plus que l'individu.

Mais le fait d'avoir fait sauter quelques verrous ne signifie pas que les nouvelles dispositions pourront servir de moteur à cette coexistence. Simplement, elles apporteront une condition nécessaire pour une coexistence plus harmonieuse, grâce à l'école. Nécessaire, mais pas suffisante. À l'école, mais à l'école seulement...

À présent, l'essentiel reste à faire. Les mesures administratives ou la refonte de programmes scolaires, si nécessaires qu'elles soient, ne peuvent seules assurer l'harmonie interculturelle des États multilingues. Encore faut-il que les peuples qui y cohabitent trouvent intérêt et plaisir à se fréquenter.

En Belgique, des tensions intercommunautaires ont existé qui, sans doute, ont engendré les lois linguistiques de 1932 à 1963, avec en retour des répercussions interculturellement négatives.

Durant le dernier tiers du XX^e siècle, les avantages du bilinguisme pour l'individu ont été mis en lumière et relayés par les politiques et par les médias.

Avec Ahmed Moatassime (1992, 66 sv.), constatons d'abord qu'en matière de bilinguisme on a pu (et on peut encore) affirmer tout et son contraire. Dans les pays industrialisés, une vision positive (développement cognitif, flexibilité mentale, créativité, ouverture...) s'est substituée, après la première guerre mondiale, à une vision négative du bilinguisme (risques psycho-affectifs, troubles de la parole...). Si l'ensemble des recherches concernées « en grande partie psycholinguistiques, n'étaient », poursuit le chercheur marocain,

Coexistence des langues et des cultures... entre utopie et réalités

« connues par leur rigueur expérimentale, un sociologue ou un politologue aurait sans doute porté ces constatations contradictoires au crédit d'une transposition subconsciente de l'imaginaire collectif correspondant aux deux périodes indiquées : celle de l'avant-guerre caractérisée par un nationalisme culturel singulier et celle d'après, allant en revanche vers une ouverture plurielle, même limitée à une conception occidentalocentriste » (*Ibid*, 66- 67).

Un véritable intérêt s'est incontestablement développé pour les contacts et les échanges intra et intercommunautaires. On peut dire qu'aujourd'hui une certaine motivation pour les langues s'installe dans les mentalités.

Motiver

En matière d'apprentissage des langues, la motivation est capitale et toute politique linguistique volontariste doit s'appuyer sur un large consensus des populations concernées. Les apprenants motivés par des raisons personnelles finissent toujours par satisfaire leur volonté. Observons d'ailleurs que cela se produit tout naturellement dans les pays multilingues (nous songeons à l'Afrique ou à des États comme le Liban ou le Luxembourg), alors que, dans le monde monolingue, où l'on tend à l'institutionnaliser, le bilinguisme n'est naturel que dans les couples mixtes. Pour généraliser avec succès un bilinguisme "artificiel"¹³, il faut d'abord créer le climat d'ouverture indispensable. Sans doute, les décideurs ont-ils souvent le souci de répondre à certaines nécessités : ils devraient veiller à faire partager leur point de vue par l'ensemble des acteurs directement concernés : parents et élèves... (Raison pour laquelle certains préfèrent retarder l'apprentissage non souhaité de la langue

¹³ L.-J. Calvet (1999, 78) parle lui, d'apprentissage programmé, qu'il oppose à l'apprentissage spontané. Il faut en effet bien distinguer les situations de bilinguisme institutionnalisé (scolaire) et de bilinguisme naturel (cas de couples mixtes). Dans ce dernier cas, on recommande d'appliquer le principe de Ronjat : une personne, une langue. S. De Vriendt (communication personnelle) préfère : un milieu, une langue. Il faudrait, certes, bien définir la notion de milieu.

étrangère et concentrer les efforts sur les seuls apprenants motivés, garants d'une action rentable).

N'est-ce pas un magnifique cadeau pour un enfant que de lui offrir la motivation ?

Dès lors qu'un plurilinguisme d'État a été adopté, - affaire essentiellement sociopolitique et économique - il va falloir le mettre en œuvre au sein même du système éducatif, - affaire psychosocio linguistique et pédagogique. Les avantages du bilinguisme pour l'individu ont été mis en lumière. Encore faut-il veiller à ce que le bilinguisme ne soit pas soustractif.

Les risques de tension grandissent, bien entendu, si l'articulation entre les langues apprises et utilisées à l'école n'a pas fait l'objet des plus grands soins. Il n'est pas question ici d'aborder la problématique du bilinguisme, mais seulement quelques aspects utiles dans une perspective d'aménagement linguistique.

Pour ce qui concerne le problème ici posé, une question importante est de savoir quand, et surtout comment, introduire la seconde langue à l'école.

Un argument mérite d'être considéré ici : celui de l'interdépendance développementale (Cummins, 1979 ; Holmstrand, 1979 ; Cummins, Swain, 1986). Il s'agit de la tentative la plus sérieuse de conciliation entre les partisans et les adversaires d'un bilinguisme précoce. Cette théorie lie, en effet, le développement de la compétence en langue seconde (L2) à la compétence en langue maternelle (L1). Si un seuil n'est pas atteint dans la maîtrise de la L1, la bilingualité peut entraîner un handicap cognitif¹⁴, que certains appellent « semi-linguisme », caractérisé par un bas niveau de compétence dans les deux langues. En revanche, si ce seuil est atteint, les effets de la bilingualité sur le fonctionnement cognitif se révèlent positifs, après que soit franchi un nouveau seuil. En d'autres termes, le bilinguisme précoce peut être la pire et la meilleure des choses. Plus prosaïquement : on ne prête qu'aux riches. Mais quelle richesse pour l'enfant qui maîtrise une nouvelle langue !

Les décideurs d'un aménagement linguistique devraient donc s'imprégner de l'idée que mettre en place un bilinguisme fonctionnel implique une grande prudence dans la définition même des fonctions à attribuer à chacune des langues, surtout en début de scolarité. La question de l'articulation entre les différentes langues est donc capitale, et elle est intimement liée à celle du statut.

Ce n'est pas le lieu ici de définir les contenus de l'enseignement de la deuxième langue au niveau primaire : rappelons cependant qu'ils ont davantage de chance d'être acquis dès lors que l'articulation sera faite sur un développement cognitif et affectif fondé sur la langue¹⁴ maternelle ou parfaitement harmonisé avec elle.

À l'évidence, l'assimilation d'une L2 ne sera pas pareille, d'une part, chez des enfants dont le développement affectif et cognitif s'est opéré selon le processus naturel, dans le langage qui est celui de leur famille et de leur milieu et, d'autre part, chez des enfants qui ont manqué ce développement dans une école en rupture avec leur environnement affectif. Les premiers possèdent tous les atouts pour intégrer la langue nouvelle ; les seconds n'y parviendront qu'au prix d'efforts considérables. Encore faut-il que leur handicap psychosocioculturel le leur permette. C'est une des raisons pour lesquelles les écoles de type immersif dont il est question restent par définition des écoles francophones.

Préparer

Préparer une réforme linguistique dans une perspective interculturelle, c'est aller en profondeur des choses, c'est ne pas voir seulement dans l'identité culturelle le contenu, mais également la fonction.

Ceci ne concerne pas que les maîtres, mais tout l'environnement socioculturel.

¹⁴ Notamment pour les tâches créatives, qui mettent en œuvre les processus de classification, généralisation, abstraction et conceptualisation.

Du point de vue de la didactique des langues, puisqu'il importe d'établir le contact, d'engager un dialogue constructif, la compétence culturelle est aujourd'hui reconnue comme capitale et elle ne peut être dissociée de la compétence linguistique (Abdallah-Preteille, 1996).

L'enseignant de langue devra donc développer en cette matière une compétence d'analyse poussée jusqu'à une sorte d'*aptitude à la médiation interculturelle*. (Comment l'autre utilise-t-il sa culture en situation de communication ; jusqu'à quel point est-il ou n'est-il pas conditionné par sa culture...). Dans cette perspective, l'apprenant interprétera l'autre et, en même temps, il se découvrira. Cette sorte d'« introspection culturelle », selon l'expression heureuse d'Aline Gohard-Radenkovic (1999, 53), diffère totalement du savoir sur la culture. C'est un *savoir-faire essentiel*, car il éduque à la différence et permet de mieux pénétrer la pensée de l'autre. Préparer, c'est encore se préoccuper de la formation initiale et continuée de tous les acteurs.

Dans une communication faite lors de la parution du décret de 1998, Marie-Jeanne et Sera De Vriendt (1999, 143 sv.) insistent sur l'importance des problèmes à résoudre en matière de formation des maîtres de langues. Il ne suffit pas qu'une mesure permette d'ouvrir l'éventail des titres requis, ni d'améliorer le statut de ces enseignants, encore faut-il s'assurer de l'adéquation des contenus de leur formation initiale à leurs nouvelles fonctions. En Belgique, il est manifeste que le problème n'est pas résolu -faute d'avoir été posé à temps. Il en va de même pour celui des enseignants des disciplines non linguistiques (Passelecq, 2002).

L'enseignement bilingue est appelé à connaître un essor considérable un peu partout. Cet enseignement à visées linguistiques, sociologiques et culturelles vise aussi le développement de la personne et le progrès de la société (objectifs cognitifs, objectifs de tolérance, d'humanisme et de fraternité). Sa problématique, riche et complexe par ses finalités, méthodologies et acteurs nombreux, présente des singularités et des spécificités sur le plan des pratiques quotidiennes. Il est donc important d'assurer une bonne formation initiale des enseignants de DNL et de prévoir des moments importants de formation

continué de ceux-ci (discipline, langue, méthodologie et travail d'équipe) ; leur formation doit être d'autant plus mieux assurée qu'ils vont être confrontés à un problème de priorité que ne connaissent pas les autres professeurs : la langue-cible ou la matière enseignée en celle-ci. Ils doivent avoir une bonne maîtrise de la langue-cible, car il leur faut non seulement transmettre des savoirs mais, en même temps, réguler les échanges avec les élèves (sélectionner, exemplifier, focaliser, paraphraser, vérifier, reformuler...) et se soucier de ce que l'élève doit retenir.

Or, ces professeurs des lycées bilingues ne disposent pas toujours de toute l'aisance linguistique requise pour cet exercice difficile et donc se sentent en situation inconfortable face à des élèves qui, eux, progressent en langue-cible.

Leurs besoins méthodologiques mais aussi ceux de leurs collègues de L2 sont loin d'être négligeables ; le choix des pratiques de classe et l'élaboration de matériaux spécifiques doivent reposer sur une double articulation : un enseignement de la L2 au fait des usages spécifiques de celle-ci, un enseignement de DNL réceptif à des pratiques pédagogiques culturellement référencées dans l'aire de la L2. Il est donc urgent de leur construire un programme de formation efficace et rapide qui réponde à leurs besoins spécifiques (langagiers, culturels, méthodologiques...).

L'enseignement précoce lui-même d'une deuxième langue, dont on reconnaît les avantages « dans trois domaines, l'acquisition d'une langue étrangère, le développement général, cognitif et affectif de l'enfant, la maîtrise de la langue maternelle » (M.-J. et S. De Vriendt, *op. cit.*, 145), ne peut être généralisé dans l'improvisation, et sur simple décret. Comme l'écrit Daniel Coste (1994, 18), ces expériences s'avèrent fructueuses avec « des groupes restreints à haut degré de cohésion et pour lesquels l'école constituait ou constitue encore un lieu majeur de transmission ou de renforcement de l'identité collective. Rien ne permet d'affirmer qu'une généralisation de l'enseignement bilingue à des populations beaucoup plus importantes et hétérogènes soit tout à coup viable, quels que soient par ailleurs le statut et la dynamique des langues en présence ».

En CFB, il s'en faut de beaucoup que toutes les conditions inventoriées ci-dessus de parfaite coexistence des langues et des cultures (consensus communautaire, maturité des mentalités, préparation des acteurs et surtout des enseignants) soient satisfaites.

Cela explique sans doute la prudence d'une réforme jugée par beaucoup trop timide. En 2006, le nombre de classes d'immersion, en majorité en CFB, n'atteignait pas la centaine...

Mais dans un domaine aussi délicat, l'échec est redoutable et toute généralisation n'a de chances d'atteindre ses objectifs qu'à partir d'expérimentation réussies.

Conclusion

Les considérations qui précèdent mettent finalement en exergue un élément fondamental : la volonté de coexistence.

À cet égard, le cas de la Belgique est édifiant. Il nous apprend que la condition essentielle d'une coexistence harmonieuse réside avant tout dans cette volonté. Ceci suppose l'adhésion à un projet collectif qu'il s'agit de construire, de négocier ensemble. Le multiculturalisme implique, engendre le compromis ; il s'en nourrit. Et s'il ne fallait retirer de l'observation du cas belge qu'une leçon, ce serait que, dans un contexte de crises toujours « graves » à résoudre souvent « dans l'urgence » d'une réunion « de la dernière chance », on y est parvenu à créer un climat propice au développement d'une logique du compromis dotée d'un dynamisme tel qu'implicitement pour les négociateurs la transaction ultime sera de toute façon objet de contestation et de renégociation...

Il faut sans doute des années de vie commune, marquées de crises pour construire dans les mentalités cette logique qui surprend souvent les étrangers. Marc Uyttendaele (1992) a relevé cette appréciation nuancée du Français Jean Gandois, chef d'entreprise appelé par les autorités belges pour résoudre une crise dans la métallurgie locale :

Coexistence des langues et des cultures... entre utopie et réalités

« D’abord, pour être réussi et savouré, [le compromis belge] doit être précédé d’un psychodrame. Il faut qu’on sente l’ombre de la rupture, la froideur de la lame qui va tout casser. Il faut que le temps manque pour conclure ; en un mot que l’échec soit vraisemblable. Ensuite, il contient une dose d’imagination sophistiquée que l’on ne trouve pas dans les autres pays. Le bon “compromis à la belge”, c’est celui auquel a priori on n’aurait pas pensé. Une sorte de délectation, au premier, au second et au troisième degré [...]. Enfin, un “compromis à la belge” n’est pas parfaitement réussi si les éléments constitutifs sont trop simples. Il doit ressembler à ces molécules complexes de la chimie organique qui ont des valeurs dans tous les sens.

En tout état de cause, c’est une véritable éducation sur le tas à l’universel, au dialogue, à la culture plurielle qui s’est mise en place.

La richesse de l’altérité, fondement de la coexistence, impose une réforme des mentalités. Cette éducation est inhérente au pluralisme culturel. Elle doit être entretenue. Le dialogue doit être rendu plus efficient et instrumentalisé par des pratiques délibératives orientées vers la recherche du consensus et par un souci de (re)négociation permanente. Il s’agit entre autres de munir les partenaires d’un même vocabulaire, de les initier aux cadres de pensée de l’autre, de les imprégner de la théorie des jeux et décisions, à somme positive, dès lors que les joueurs visent un objectif différent.

Dans cette perspective, les lieux de réflexion, d’ouverture, de rencontre des différentes composantes d’une société multiculturelle jouent un rôle essentiel. Surtout dans des États fragilisés par un environnement géopolitique allergique au dialogue culturel. Le réseau Linguapax s’efforce de multiplier et de développer ces lieux.

Références bibliographiques

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., « Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication, Le

Français dans le Monde », dans *Recherches et applications : culture, cultures*, n° spécial, janvier 1996, 28-36.

BEATENS BEARDSMORE, H., « Typologie des modèles de l'éducation bilingue », dans *FM*, n° spécial, janvier 2000, 77 sv.

BLAMPAIN et al, *Le français en Belgique*, Duculot, 1997.

BUSEKIST, A. VON, *La Belgique. Politique des langues et construction de l'État de 1780 à nos jours*, Duculot, Paris, Bruxelles, 1998.

CALVET, L.-J., *Pour une écologie des langues du monde*, Plon, 1999.

Circulaire du Ministère de l'Éducation Nationale du 23 août 1986 (*Moniteur Belge*, 27.09.1986) (sur le choix de la 2^e langue dans l'enseignement secondaire).

Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture, *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*, Année européenne des langues, 2001 [Eurydice].

COSTE, D., « Aspects de l'enseignement bilingue », dans *Études de Linguistique Appliquée*, 96, 1994, 5-17.

CUMMINS, J., « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children », dans *Rev. of Educ. Res.*, 1979, 49 (2), 222-251.

CUMMINS, J., SWAIN, M., *Bilingualism in education*, London, Longman, 1986.

Décret ratifiant les compétences à atteindre et les objectifs développementaux du premier degré de l'enseignement secondaire, 24 juillet 1996 (*Moniteur belge*, 14.08.1996).

Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement, 13 juillet 1998 (*Moniteur belge*, 28.08.1998). Decreet van Basisonderwijs 13/7/1963.

DE VRIENDT, M.-J. et S., « À propos de la formation des maîtres de langue dans l'enseignement fondamental », dans *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage*, 14, 1999, 143-155.

Coexistence des langues et des cultures... entre utopie et réalités

FRANCART, M., *Langues d'oïl en Wallonie*, Bruxelles, Bureau européen pour les langues moins répandues, Mic Romania, 2000.

GOHARD-RADENKOVIC, A., *Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Lang, 1999.

HOLMSTRAND, L. E., *The effects of general school achievement of early commencement of English instruction*, Uppsala, Uppsala Reports on Education, Dep. of Educ., Univ. of Uppsala, 1979, 4, 1- 45.

LAGASSE, Ch.-E., *Les nouvelles institutions politiques de la Belgique et de l'Europe*, Artel, Namur, 1999.

Loi concernant le régime linguistique dans l'enseignement, 30 juillet 1963 (*Moniteur Belge*, 22.08.1963).

Loi sur l'emploi des langues en matière administrative, 2 août 1963 (*Moniteur Belge*, 22.08.1963).

Ministère de l'Éducation nationale, « Le régime linguistique de l'enseignement », dans *Vade Mecum*, Droit scolaire, n°3, Bruxelles, s.d.

Ministère de l'Éducation nationale, *Programme de langues germaniques, enseignement secondaire, deuxième degré de l'enseignement général*, Bruxelles, 1985.

Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, *Programme 2^e langue, français, néerlandais, allemand, enseignement primaire*, 1988.

Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, *Programme de langues romanes, enseignement général et technique*, Bruxelles, 1992.

Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, *Programme de langues germaniques, enseignement secondaire, premier degré de l'enseignement général*, Bruxelles, 1996.

PASSELECQ, K., « Élaboration de programmes de langue finalisés. L'expérience montoise », dans *Cahiers du Réseau Linguapax/Linguapax Network Bulletin*, 5, 2002, 43-58.

UYTTENDAELE, M., « Approche juridique du concept des minorités, L'expérience belge », dans *Communication au symposium « Être francophone »*, Bruxelles, 10 décembre 1992, ronéoté.

Communauté française de Belgique - Communauté française de Belgique

**Vous souhaitez être tenu(e) au courant
de nos programmes d'émissions
télévisées et radiophoniques ?**

**Rien de plus simple,
Renseignez-nous votre adresse de courriel
Et nous vous enverrons mensuellement nos
programmes détaillés**



LA PENSÉE ET LES HOMMES ASBL

Avenue Victoria, 5 - 1000 Bruxelles

Tél. 02/640.15.20 - Fax 02/650.35.04

pensees.hommes@swing.be

www.lapenseetleshommes.be

Avec le soutien du ministère de la Communauté française