

L'ENSEIGNEMENT EN LANGUE MATERNELLE AUX ENFANTS DES TRAVAIL- LEURS MIGRANTS: UNE ÉTUDE DE CAS À LA LUMIÈRE D'ARGUMENTS THÉORIQUES

I. APPROCHE THEORIQUE

Pourquoi les travailleurs migrants ne jouissent-ils généralement pas de droits linguistiques de promotion de leur langue maternelle ?

Nous tenterons de répondre à cette question en considérant qu'un groupe de travailleurs migrants ne constitue qu'un cas d'un phénomène plus général: celui d'une minorité peu ou pas protégée.

Si nous simplifions quelque peu la confrontation, il nous sera permis de considérer d'une part les minoritaires et d'autre part les majoritaires comme deux groupes uniques. L'élément dominant peut, en effet, être constitué d'une coalition de groupes (par exemple les germanophones, les francophones et les italophones en Suisse) et l'élément dominé peut être une pluralité (par exemple les divers groupes de travailleurs migrants en Suisse).

Notre première approche théorique sera tirée de l'oeuvre du sociologue R. Schermerhorn¹.

Selon cet auteur, avant d'approfondir les relations mutuelles qui existent entre deux groupes en contact, il faut d'abord accorder son attention à la phase antérieure au contact. Ici l'on tiendra compte des systèmes de valeur différents et aussi de la distance linguistique entre le parler de chaque groupe. Le degré de difficulté et de contrainte du nouvel arrivant sera évidemment en corrélation directe avec le

caractère plus ou moins disparate des deux systèmes. Quand la phase de contact se réalise, on peut la conceptualiser en une variable indépendante, une variable intermédiaire et une variable dépendante.

La variable indépendante consiste essentiellement dans la configuration des relations de pouvoir entre les deux groupes. Or, ainsi que l'observation nous l'apprend, les travailleurs migrants ne peuvent généralement pas grand-chose sur le plan politique.

Dans l'interaction qui résulte du contact, au moment où le groupe majoritaire établit son ascendance sur l'autre, ces relations de pouvoir sont perçues dans les deux groupes en termes de légitimité et d'illégitimité. Ces perceptions se cristallisent alors en une série d'orientations, de concepts et d'arguments. C'est sur ces arguments, qui forment l'épine dorsale de la variable intermédiaire, que nous nous étendrons maintenant. Nous le ferons en nous inspirant de H. Kloss². Ce dernier réduit à quatre les arguments les plus souvent avancés pour refuser des droits linguistiques de promotion: l'argument du pacte tacite, l'argument de l'échange (the give - and - take argument), l'argument de l'unité nationale et l'argument anti-ghetto. Dans notre effort pour réfuter ces arguments, nous suivions d'assez près le raisonnement d'H. Kloss.

1) L'argument du pacte tacite

On entend fréquemment ceci: en raison de leur demande d'admission dans un nouveau pays, les migrants concluent un accord tacite qui implique, qu'en retour de l'autorisation de vivre dans un autre pays, ils soient prêts à s'adapter à leur nouvel entourage, tant au niveau culturel qu'au niveau linguistique.

Un tel argument toutefois n'est pas en accord avec ce qui s'est passé réellement. Au cours du XIX^e siècle ainsi qu'au début du XX^e, des pays tels que l'Argentine, le Brésil, le Canada et les Etats-Unis ont donné aux nouveaux arrivants de nombreuses facilités pour fonder des écoles de leur langue ou des écoles bilingues; ce n'est que tardivement (vers 1916) que certaines mesures restrictives furent prises. Nous pouvons même signaler des cas où des minorités fuirent en vue d'échapper à la persécution linguistique et exprimèrent l'espoir qu'en dehors de leur pays natal les chances de survie de leur langue pourraient être meilleures. De fait, il y a eu des périodes où certaines langues minoritaires étaient plus vigoureuses, et mieux cultivées en dehors de leur territoire originel qu'en dedans. Ce fut le cas pour l'albanais, le lithuanien, l'ukrainien, le yiddish et la variété syrienne de l'arabe. De nos jours, les Ukrainiens d'Europe occidentale affirment que la langue qu'ils enseignent à leurs enfants est plus pure que celle des écoles de la République Socialiste Soviétique d'Ukraine.

Il faut ajouter que, dans le cas de travailleurs migrants, l'absence de pacte tacite est encore plus probable. Beaucoup, en effet, désirent retourner tôt ou tard dans leur pays d'origine avec leurs enfants et entendent par conséquent conserver les traditions qui leur sont propres, notamment leur langue.

2) L'argument de l'échange (give - and - take argument)

Il peut s'exprimer ainsi: les migrants deviennent en général plus riches que dans leur contrée d'origine et, en contrepartie, il leur faudrait s'adapter de grand coeur et sans la moindre réserve à leur pays d'accueil.

Une enquête s'imposerait en vue de réfuter cet argument jusque dans les détails. Il y a, en effet, des cas où l'on voit des travailleurs migrants améliorer grandement leur situation financière sans apporter une contribution très originale à la vie économique de leur pays d'accueil. Mais même alors ils élargissent le marché de la consommation et surtout apportent la force de leurs bras qui est indispensable dans une économie en expansion. D'ailleurs leur contribution se transforme en général avec le temps et leurs enfants s'engagent parfois dans des professions intellectuelles.

Mais quel que soit leur type de contribution, les migrants ne sont généralement pas conscients du fait qu'ils auraient à abandonner leur langue et leurs traditions en échange de leur accès à un emploi dans leur pays d'accueil. Souvent, d'ailleurs, ils sont attirés ou dirigés d'office vers des endroits où résident des compatriotes. Ils peuvent ainsi légitimement nourrir l'espoir de conserver et de transmettre leur héritage culturel.

3) L'argument de l'unité nationale peut se résumer comme suit: il importe de ne pas soutenir les travailleurs migrants qui tentent de conserver et de perpétuer leur langue, car cet effort de transmission peut rapidement se transformer en une force politique séparatiste.

Cet argument nous paraît purement théorique. Au contraire, l'expert libanais Charles Ammoun³ a clairement démontré que: "... dans les pays où les habitants écrivent et parlent des langues différentes, il est fort possible d'intégrer ces groupes variés dans la communauté nationale, sans pour autant mettre en danger leur héritage culturel".

Nous ajouterions volontiers que tel semble bien être le cas des migrants et des immigrants au Liban. Si les réfugiés palestiniens posent pour le moment un problème, il importe de souligner qu'il s'agit d'une exception. En règle générale les travailleurs migrants ne sont pas assez nombreux et fort peu dépassent en nombre sur le plan local les citoyens du pays. En conséquence, la sécession ne constitue même pas une possibilité théorique. D'ailleurs la société industrielle moderne a tendance à briser toutes les barrières derrière lesquelles un groupe de migrants pourrait s'isoler. Au contraire les communautés de migrants manifestent souvent l'invincible tendance à s'assimiler linguistiquement à leurs nouveaux voisins. C'est ainsi que les ouvriers hispanophones qui viennent travailler en Catalogne passent très souvent à la langue catalane⁴. Et tous les pays d'origine qui tentent d'aider leurs migrants à l'étranger sont d'accord pour constater qu'il s'agit d'une bataille culturelle souvent perdue d'avance.

4) L'argument anti-ghetto consiste à soutenir que la transmission de la langue des grands-parents à leurs petits-enfants contribue, dans le cas des migrants, à enfermer ces enfants dans un ghetto stérile, où ils sont coupés à la fois de la vie du pays d'accueil et du développement culturel de leur pays d'origine avec lequel il leur est impossible de conserver des contacts valables. Même sur le plan professionnel cette transmission de la langue maternelle handicaperait leur maîtrise de la langue de leur nouveau pays, au moins au niveau de l'accent qui aurait tendance à rester toujours étranger.

En vue de répondre à cet argument, il nous faudra employer ici un raisonnement de nature sociolinguistique.

Nous nous servirons, en effet, de la distinction élaborée par J. FISHMAN⁵ entre, d'une part, le bilinguisme qui est essentiellement une caractéristique de la conduite linguistique d'un individu, et d'autre part, la diglossie qui correspond à une organisation stable de l'emploi de deux langues au niveau de toute une société. En d'autres termes, la diglossie est un consensus social consistant à préférer l'emploi de la langue A dans certains domaines (par exemple privés) et l'emploi de la langue B dans d'autres domaines (par exemple publics). La diglossie et le bilinguisme ne vont pas nécessairement de pair. Il y a des sociétés diglossiques (par exemple Haïti, Porto Rico) où il y a peu de bilingues; il y a des sociétés où il y a beaucoup de bilingues (par exemple les régions germanophones de la Belgique), mais où il n'y a pas de consensus très précis quant à l'emploi d'une langue plutôt que l'autre dans certains domaines. Cette dernière éventualité (bilinguisme sans diglossie) se rencontre souvent dans les familles disloquées d'immigrés récents aux Etats-Unis.

Si nous appliquons la distinction bilinguisme - diglossie aux travailleurs migrants en Europe, nous pouvons rencontrer trois relations possibles entre le bilinguisme et la diglossie. La relation la plus répandue, surtout chez les enfants, est semblable à celle des immigrés récents aux Etats-Unis, c'est-à-dire le bilinguisme sans diglossie. En effet, en raison du changement social rapide, qui est le compagnon inévitable de la migration, l'ancienne et la nouvelle langue ont tendance à perdre leurs fonctions respectives et séparées. Les enfants des migrants deviennent d'ailleurs bilingues très jeunes. Les institutions officielles poussent à rendre ces enfants de plus en plus unilingues, mais dans un idiome qui

ne correspond plus à celui de leur foyer. En fin de compte, la langue de l'école, du milieu du travail et de l'administration officielle finit par remplacer presque totalement la langue maternelle. En même temps le répertoire linguistique perd ses compartiments initiaux, puisque les différences entre les rôles et la complémentarité des valeurs connaissent une décroissance marquée. Les deux langues, initialement bien tenues à part, commencent à s'influencer au niveau phonétique, lexical, sémantique et même grammatical. Au lieu de deux langues soigneusement séparées et surveillées, chacune de son côté, par des professeurs, des prédicateurs et des écrivains, on voit apparaître des variétés linguistiques intermédiaires et divers degrés d'interférence. En conséquence, la langue maternelle des enfants des migrants est ridiculisée parce qu'étant corrompue, bien qu'en même temps on ne songe pas du tout à la soutenir ou à la favoriser.

Le résultat de cette situation bilingue sans diglossie se manifeste par une très grande instabilité. Bientôt la langue associée aux forces sociales dominantes écrase l'autre.

Il se peut aussi qu'une sorte de pidgin s'impose, si les travailleurs migrants sont fort disloqués et que leurs enfants sont privés de tout accès à un certain enseignement de leur langue maternelle.

La seconde relation possible est la diglossie sans bilinguisme. Cela arrive quand l'accès des travailleurs migrants à la langue de leur pays d'accueil est très restreint. Il ne faut généralement pas en chercher la cause chez les gouvernants du pays d'accueil, mais plutôt dans les quartiers homogènes habités par les migrants. Ces derniers sont à la fois trop nombreux et pas assez en contact avec les habitants nés

dans leur pays d'accueil, au point qu'il leur est impossible de faire de sérieux progrès dans leur nouvelle langue. Cette dernière n'est employée que dans certaines circonstances assez rares. Leur langue maternelle n'est pas entretenue davantage. En conséquence, ils peuvent devenir fonctionnellement illettrés en deux langues.

La troisième relation possible et selon nous la seule raisonnable, c'est le bilinguisme avec la diglossie. Ainsi que nous le verrons plus loin, cette diglossie peut correspondre à l'usage stable de plus de deux langues ou dialectes. Cela peut se réaliser quand la communauté des migrants parvient, d'une part, à utiliser son ancienne et sa nouvelle langue à des fins et dans des domaines nettement distincts, et, d'autre part, à obtenir un accès facile à l'enseignement dans les deux langues. Dans une telle communauté, les enfants nés à l'étranger peuvent commencer à apprendre leur langue maternelle à la maison et à l'école élémentaire et peuvent se perfectionner dans leur langue maternelle et s'initier sérieusement à la langue du pays d'accueil dans l'enseignement secondaire et lors de leurs contacts avec l'administration officielle et le monde du travail. Les problèmes posés par un retour éventuel dans leur pays d'origine sont réduits au minimum.

Cette situation n'est pas purement imaginaire. Elle a connu une réalisation remarquable, au moment où la France, de 1924 à 1940, voulait attirer de plus en plus de travailleurs migrants polonais. Le Gouvernement français permit aux Polonais, soit de créer des écoles élémentaires bilingues - on n'en comptait pas moins de 584 en 1929 - soit d'obtenir dans les écoles françaises des leçons de polonais. Nous nous per-

mettons de souligner combien la France a dû faire d'efforts pour adopter une telle solution. En effet, les droits linguistiques qu'elle concédait aux travailleurs migrants étaient généralement refusés aux minorités linguistiques autochtones (Catalans, Bretons, Basques, Flamands, etc.). Une autre réalisation, plus limitée il est vrai, d'une possibilité d'instruction dans sa langue maternelle, est liée à l'application de l'Encyclique "Exsul Familia" de 1952. En vertu de ce document, les migrants ont le droit de choisir entre des services et un enseignement religieux dans leur langue maternelle ou dans la langue du pays d'accueil. L'observation nous a appris que les aumôniers délégués à cet effet constituent souvent l'épine dorsale des efforts pour promouvoir un enseignement profane de la langue maternelle des migrants. Mais revenons plutôt à l'attitude discutable du Gouvernement français, qui reconnaissait des droits linguistiques aux travailleurs migrants tout en déniait ces droits à ses propres citoyens. Cette attitude peut constituer le point de départ d'une réflexion qui nous amènera à formuler une série d'arguments en faveur des droits linguistiques des migrants.

En voici quatre:

- 1) l'assurance que les travailleurs migrants se sentiront plus chez eux dans leur pays d'accueil et y reviendront ou y reviendront donc plus volontiers;
- 2) la conjuration du danger pour les groupes de migrants de perdre, avec leur langue, un certain nombre de qualités spécifiques qui sont à la base de leur invitation par le pays d'accueil;
- 3) l'enrichissement culturel de l'Etat d'accueil dû à la

présence de personnes attachées à des langues et à des traditions différentes;

- 4) et surtout l'intérêt économique qu'il y a, pour un Etat, de retenir chez lui une sorte de réservoir de bilingues qui peuvent constituer, maintenant et aussi plus tard, une sorte de pont entre le pays d'accueil et les divers pays d'origine.

C'est ce dernier argument qui paraît avoir frappé le plus les responsables et l'opinion publique des Etats-Unis. Il est en effet à l'origine du lancement, par le Ministère de l'éducation américain (Office of Education of the United States), du "Language Resources Project among American Ethnic Groups". Relevons-en plusieurs réalisations importantes:

- a) la publication en 1966 de l'oeuvre collective éditée par Fishman⁶. Il s'agit d'un inventaire succinct, mais substantiel de tous les efforts faits par les migrants (notamment hispanophones) et les immigrants (notamment francophones, germanophones, slavophones, etc.) en vue de maintenir et de transmettre leur langue à leurs enfants;
- b) ce même Fishman a publié en 1980 "Non-English Language Resources of the United States (A preliminary return visit)" Eric, p. m.;
- c) l'adoption, en 1967, par le Congrès, d'une loi destinée à soutenir financièrement les programmes bilingues dans l'enseignement. Depuis lors, les présidents, même Reagan, libèrent des fonds considérables à cet effet.

Nous aimerions terminer sur cette note optimiste qui constitue, en un certain sens, un exemple pour l'Europe. Il nous faut, néanmoins, encore attirer l'attention sur un cer-

tain nombre de problèmes créés par l'application de cette loi. Les enseignements que l'Europe peut en tirer lui permettront, peut-être, d'éviter à son tour une solution coûteuse qui ne serait finalement qu'une solution de facilité.

II. RETOUR A DES CAS PRECIS

Nous analyserons les programmes bilingues largement financés par les Etats-Unis à partir de modèles théoriques construits par R. KJOLSETH⁷. Cet auteur a, en effet, réduit, à bon escient, la présentation des efforts entrepris aux Etats-Unis à deux types ou modèles extrêmes. Il y a, d'un côté, le modèle assimilateur, qui se caractérise par un abandon rapide de la langue minoritaire, malgré le fait qu'elle soit enseignée. Il y a, d'autre part, le modèle pluraliste, dont l'effet est nettement positif en ce qui concerne le maintien et le développement de la langue des migrants ou des immigrants.

Il importe de retenir que ces modèles sont des constructions théoriques qui représentent les deux extrêmes d'une ligne continue de diverses réalisations de programmes bilingues.

Nous donnerons d'abord les traits principaux du modèle pluraliste. Les programmes bilingues qui y correspondent ont été lancés par un groupe de responsables locaux (community leaders) comprenant des autochtones et des migrants. Ces responsables ont cherché ensemble la collaboration d'enseignants et de directeurs d'écoles. Avec ces enseignants et ces directeurs, ils constituent la Commission consultative permanente du programme bilingue.

Il est à noter qu'un tel programme constitue un projet qui mobilise l'attention de toute la communauté des migrants

et des autochtones. De plus, les administrateurs du programme veillent soigneusement à ne pas perdre le contact avec la communauté, de telle sorte qu'une information réciproque entre l'école et les habitants soit réalisée de façon régulière. La communauté locale est donc étroitement associée aux décisions relatives au programme et l'opinion publique est prise au sérieux à tout moment.

Les enseignants qui sont employés par le programme bilingue font partie, par leur naissance, de la communauté linguistique des migrants. Ils ont reçu et continuent à recevoir une formation spécialisée qui inclut la langue et la culture de leur pays d'origine, la sociolinguistique, la façon d'enseigner la langue maternelle et la deuxième langue. Ces enseignants habitent et agissent au sein de la communauté des migrants, notamment dans le cadre de la Commission consultative du programme bilingue. Leur conduite et leur état d'esprit manifestent un bilinguisme et un biculturalisme stables. Bref, ils constituent pour leurs élèves des modèles de bilinguisme effectif et de biculturalisme vécu.

Les classes qui relèvent du programme bilingue sont fréquentées non seulement par des enfants de migrants, mais aussi par des enfants de la population autochtone. Cette population autochtone envoie, en effet, un certain nombre de ses enfants dans les classes bilingues à la suite d'un choix libre et raisonné. Il est toutefois possible que les premières années de l'école primaire soient séparées et que ce ne soit qu'en 3^e ou 4^e année que les enfants autochtones et migrants soient mêlés.

Au début de l'enseignement, on peut faire usage du dialecte ou des principaux dialectes des migrants et de la population locale. Il est à noter que c'est le même enseignant

qui se sert des divers dialectes. Chaque idiome reçoit le même nombre d'heures et le même type de traitement. Au début, il s'agit plutôt de répéter dans un idiome ce qui a déjà été enseigné dans l'autre. Plus tard c'est une réelle alternance des langues d'enseignement qu'on applique, mais sans jamais mélanger sans ordre l'usage de deux langues dans une même heure de classe. Il est toutefois permis d'employer les deux langues à la cour de récréation et pour les leçons d'éducation physique. Certains programmes peuvent en arriver à employer l'un des idiomes pour un certain nombre de matières et le deuxième idiome pour d'autres matières, mais, en aucun cas, on ne se contente d'enseigner seulement des disciplines peu importantes dans un des idiomes.

Si l'on a commencé par les dialectes des migrants et de la population locale, on veille à introduire graduellement les deux langues normalisées correspondantes. Mais on ne relègue jamais complètement les dialectes en dehors de la classe.

On veille surtout à ne pas troubler l'équilibre entre l'enseignement de la langue locale et de la langue des migrants. On peut donc constater que tout le programme, qui couvre au minimum neuf années, vise à maintenir l'usage des deux langues et, éventuellement, des dialectes correspondants.

Pendant ce temps, on continue la recherche relative aux attitudes de la population autochtone à l'égard des divers idiomes et de ceux qui s'en servent. On étudie aussi toutes les possibilités de placement ouvertes dans les domaines de l'éducation, de l'industrie, du commerce et de l'administration, grâce au bilinguisme. Les résultats de ces recherches sont communiqués aux enfants d'abord de manière indirecte, et, plus tard, de manière directe. On donne un certain nombre de

leçons où les parents des deux groupes linguistiques (les autochtones et les migrants) sont cordialement invités. Le but de ces leçons est double: faire mieux comprendre aux parents le programme bilingue et ses méthodes, mais aussi encourager les adultes à s'intéresser à un programme d'enseignement bilingue qui leur soit propre. Ce programme pour les adultes est conçu et organisé en grande partie comme celui des élèves plus jeunes. Toutefois le matériel didactique est différent. Il y a donc des classes hétérogènes (adultes migrants et adultes autochtones), deux langues d'enseignement, même nombre d'heures et même traitement pour chaque langue, une prise en considération des dialectes, de préférence le même enseignant et le même programme que pour les enfants, et, enfin, des informations relatives à l'avenir professionnel des bilingues et aux attitudes de la population locale à l'égard des langues en présence.

Les parents et les enfants des deux groupes linguistiques (les autochtones et les migrants) sont invités régulièrement à des activités culturelles qui se passent en dehors des heures de classe. Nous plaçons ici les efforts en vue d'établir et de maintenir une bibliothèque bilingue où l'on trouve des "comics", des revues, des journaux et des livres adaptés aux différents groupes d'âge et, au besoin, aux différentes classes sociales.

Des conférences et des activités culturelles pour un public plus large et des articles dans les journaux locaux informent la population au sujet des programmes bilingues pour les enfants et les adultes, leur raison d'être, leur organisation, leur évaluation et leur progrès. C'est la Commission consultative du programme (ou des programmes) bilingue(s) qui

constitue la cheville ouvrière de cet ensemble d'activités qui se passent à l'école, près de l'école et loin de l'école.

Il est aussi important de signaler que les recherches relatives à l'évaluation du programme ne se contentent pas d'approfondir les changements survenus dans les capacités linguistiques des individus et dans les attitudes des groupes linguistiques en présence. Ces recherches visent également à découvrir dans quels domaines ou dans quelles sphères de la vie courante, hors de l'école, on se sert d'une langue plutôt que d'une autre. La qualité et la quantité de ces usages sont mesurées avec précision. En un mot, l'accent est mis sur la sociologie du langage et non seulement sur la psycholinguistique ou la linguistique tout court.

Avant de passer à la description du modèle assimilateur, nous tenons à relever un exemple de programme bilingue qui réalise assez bien le modèle pluraliste. Il s'agit des écoles pour les migrants et immigrants cubains à Miami⁸.

Voici maintenant les caractéristiques principales du modèle assimilateur. Le programme bilingue, dans le cadre de ce modèle, prend sa source dans une initiative des autorités scolaires peu soucieuses de créer une Commission consultative recrutée dans la population locale.

L'enseignant type de ce programme assimilateur n'est pas de la même origine ethnique que les migrants et n'est pas actif dans la communauté des migrants. Il vit, d'ailleurs, dans une zone résidentielle éloignée des quartiers habités par les migrants. Il a été pris dans une classe ordinaire de la même école et a reçu, bien entendu, une formation spéciale au niveau de la langue et de la culture des migrants. Mais cette

formation n'incluait pas d'initiation sérieuse aux problèmes posés par l'usage des dialectes tant chez les autochtones que chez les migrants. L'enseignant a donc appris uniquement la variété normalisée correspondant à ces dialectes et la culture qui s'y rapporte. Il aura tendance, par conséquent, à être un puriste dans le domaine de la langue et à considérer les dialectes comme impropres et incorrects.

Les classes bilingues sont homogènes, en ce sens qu'elles ne sont fréquentées que par des descendants de migrants. Il est tenu pour certain que la population autochtone n'a pas la moindre raison d'y envoyer ses enfants ou, s'il y a une raison objective, que la motivation subjective des parents autochtones n'est pas suffisante. Le programme est conçu de telle façon que l'usage de la langue maternelle serve de transition vers l'usage de la langue du pays d'accueil.

On ne trouve nulle part des informations relatives aux possibilités de travail professionnel ouvertes aux bilingues.

Si l'on organise des leçons où les parents sont invités à venir, c'est pour les convaincre de l'excellence du programme ou pour les attirer à un programme parallèle pour les adultes. Si ce dernier programme existe, son but se limite à un cours dit d'alphabétisation.

Les activités culturelles organisées en dehors des heures de classe sont peu populaires. Elles se concentrent sur des manifestations très distantes des préoccupations des migrants et sont liées à la culture officielle soit du pays d'origine soit du pays d'accueil.

Les tests appliqués pour juger du succès du programme se limitent à mesurer les performances individuelles dans le

cadre de l'école. Bref, l'accent est mis sur la psycholinguistique et la linguistique comme telle.

Nous ne donnerons pas ici d'exemple correspondant à ce modèle. Une enquête réalisée par KJOLSETH au Ministère américain de l'éducation, à partir des rapports annuels des programmes bilingues, démontre clairement que 80% de ces programmes répondent au modèle assimilateur.

Nous quittons maintenant l'Amérique pour tenter d'évaluer les programmes bilingues qui existent en Europe. C'est à partir des modèles théoriques de KJOLSETH que nous le ferons, car ils sont solidement construits du point de vue sociolinguistique. Par ailleurs, il est clair que les programmes bilingues sont beaucoup plus rares en Europe.

Il n'en demeure pas moins qu'il existe en Belgique des écoles bilingues et des cours du soir de la langue du pays d'origine des migrants. Faute de temps et d'argent, nous nous sommes donc concentrés sur l'analyse des programmes appliqués en Belgique. A cet effet nous avons pu mettre au travail un assistant de l'Université de Louvain, M. J. Van den Broeck, et un étudiant postgradué de la même université, M. J. Segers, tous deux inscrits à une série de cours de sociologie du langage organisés par le Centre universitaire limbourgeois. Comme tous deux sont originaires de la province du Limbourg où la population compte 8,56% de travailleurs migrants (soit 55.740 personnes sur 656.525 en 1970), il était tout indiqué de réaliser une enquête en profondeur dans cette province.

Le Limbourg est situé au Nord-Est de la Belgique. La langue officielle de l'administration, de l'enseignement, etc. est le néerlandais. Cette région doit son développement écono-

mique à la découverte du charbon au début de ce siècle. Beaucoup d'autres industries se sont établies dans les environs des mines. Cela attire les travailleurs migrants. Ces derniers viennent en ordre principal d'Italie, d'Espagne, de Turquie, de Grèce et du Maroc. On compte aussi des Polonais et des Ukrainiens dont l'arrivée remonte soit à la période antérieure à la deuxième guerre mondiale, soit à la période immédiatement postérieure. Signalons que 92% des travailleurs étrangers sont concentrés dans huit municipalités: Beverloo (1.096), Bilsen (1.321), Genk (20.249), Heusden (2.711), Houthalen (4.800), Koersel (2.077), Maasmechelen (8.385) et Zolder (2.072).

Nos deux chercheurs ont d'abord pris connaissance d'un certain nombre de travaux dont nous avons cité les principaux dans notre Annexe II. Ces ouvrages font état des difficultés dont souffrent les enfants et les enseignants belges à la suite de l'arrivée massive d'étrangers dans leurs classes. C'était une raison supplémentaire pour partir d'un autre point de vue, à savoir les difficultés éprouvées par les enfants des migrants et leurs enseignants d'origine étrangère.

Segers et Van den Broeck ont rapidement découvert qu'il y avait deux types d'enseignement bilingue. On trouve, d'une part, quatre écoles du jour bilingues (au sens que nous définirons plus bas) et, d'autre part, un grand nombre de cours du soir où des enseignants étrangers tentent de transmettre la langue de leur groupe à des enfants.

Les quatre écoles bilingues du jour comprennent un jardin d'enfants (de trois classes), deux écoles primaires (l'une de deux classes et l'autre de cinq) et une école secondaire du degré inférieur (c'est-à-dire les trois premières années du cycle secondaire). Ces écoles sont bilingues en ce sens qu'on

y enseigne en italien, mais que dès la première année primaire on donne un cours de langue néerlandaise. Des cours du soir existent pour l'italien, le turc, l'espagnol, le grec, le polonais, l'ukrainien, l'arabe et le français. Nous les considérons cependant comme faisant partie d'un programme bilingue, parce que tous ces cours sont donnés à des enfants étrangers qui, pendant le jour, fréquentent une école unilingue néerlandaise. De la complémentarité (néerlandais et langue maternelle) de deux enseignements, qui se donnent le plus souvent dans les mêmes locaux mais à des heures différentes, nous pouvons conclure que les enfants qui les suivent ont, en un certain sens, un programme bilingue.

Les enseignants des quatre écoles bilingues du jour et de chaque groupe linguistique qui organise un cours du soir furent soumis à une interview, dont le libellé se trouve dans le questionnaire détaillé reproduit dans l'Annexe I.

Nous ne pourrions donner ici que l'essentiel des réponses. Un résumé sensiblement plus complet de l'enquête se trouve dans la communication de J. Segers et J. Van den Broeck au 3^e Congrès international de linguistique appliquée qui s'est tenu à Copenhague. Elle s'intitule "Bilingual Education programs for the children of migrant workers in the Belgian Province of Limburg" et est reprise dans le numéro 15 de l'"International Journal of the Sociology of Language", consacré à la Belgique.

Voici d'abord les caractéristiques principales des écoles du jour. Elles ne sont pas pluralistes au sens où l'entend Kjolseth. En effet, elles ont été fondées par le Gouvernement italien dans le but non déguisé de réagir contre l'enseignement unilingue en néerlandais des autres écoles du jour du Limbourg. Les écoles italiennes furent créées avant tout pour

deux sortes d'enfants: d'abord ceux qui ont déjà fréquenté une école belge, mais dont les parents ont l'intention de rentrer bientôt en Italie; ensuite les enfants qui viennent d'arriver d'Italie. Nous pourrions appeler les programmes qui s'y donnent des programmes réassimilateurs pour les enfants qui vont bientôt rentrer en Italie, et des programmes anti-assimilateurs pour les autres. Si toutefois, après quelques mois, les parents qui viennent d'arriver d'Italie décident d'envoyer leurs enfants dans une école belge unilingue, le programme pourrait devenir assimilateur, en ce sens que l'italien n'aurait servi que de transition, en attendant que l'élève puisse suivre les cours en néerlandais.

Les écoles italiennes du jour sont, du moins dans l'esprit du Gouvernement italien, anti-assimilatrices. Cela ressort clairement du fait que le Gouvernement italien a mis ces écoles sur pied sans que le Gouvernement belge ait été intéressé à l'entreprise; aussi parce que ni la communauté des migrants italiens, ni la communauté autochtone n'ont été consultées; d'ailleurs la partie "belge" du programme consiste uniquement dans l'enseignement de la langue néerlandaise, à l'exclusion de toute autre initiation à la vie du pays d'accueil; les enseignants, à part quelques exceptions, ne sont pas bilingues (italien-néerlandais); les classes ne sont pas ouvertes aux enfants belges; il n'y a pas de programme d'enseignement correspondant pour les adultes; peu ou pas d'information est donnée à propos de carrières bilingues (italien-néerlandais), etc...

Les caractéristiques principales des cours du soir sont encore plus contestables du point de vue du modèle pluraliste de Kjolseth. Les responsables de ces cours sont presque tous

des étrangers unilingues. Ils ont aussi conçu leur programme comme anti-assimilateur. Mais comme les enfants qui les fréquentent y viennent le soir, quand ils sont fatigués par une journée entière passée à l'école unilingue en néerlandais, le moins qu'on puisse dire c'est que leur succès est limité. Les enfants parlent déjà entre eux le néerlandais, langue généralement incompréhensible pour l'enseignant étranger. Ce dernier ne peut d'ailleurs rencontrer ses collègues néerlandophones de l'école du jour pour coordonner leurs efforts. Les enseignants belges ne comprennent pas la langue de leurs collègues étrangers. Les enfants se trouvent, en conséquence, tiraillés entre deux pôles culturels. Ce qui est le plus dommageable c'est le fait qu'ils reçoivent tout leur enseignement du jour dans la langue où ils sont le plus faibles. Macnamara (voir Annexe II) a bien décrit les retards et les échecs dus à ce système. Il n'est donc pas utile de nous étendre à ce sujet.

Mais il importe de noter ceci: à quelques kilomètres des lieux que nous décrivons, existe une école quadrilingue. Il s'agit de l'Ecole européenne de Mol. Les quatre groupes linguistiques (allemand, français, italien et néerlandais) y reçoivent l'enseignement primaire dans leur langue maternelle. Au début du secondaire cela continue ainsi, mais l'accent est mis sur l'allemand et le français comme langues secondes. Dans le cycle supérieur de secondaire, les cours se donnent en partie en allemand et en partie en français, sauf pour les Italiens et les néerlandophones dont les cours de langue et de littérature restent dans leur langue maternelle. Il est vrai que cette Ecole n'est pas fréquentée par des enfants de travailleurs migrants (sauf quelques rares exceptions), mais

de fonctionnaires européens. Toutefois, ce qu'on peut réaliser pour les uns pourrait, à notre avis, aussi être tenté pour les autres, à savoir les enfants des migrants.

III. CONCLUSIONS

L'essentiel de nos conclusions peut tenir en une phrase: le pays d'accueil organisera des écoles (ou au moins des programmes) bilingues selon le modèle pluraliste élaboré par Kjolseth.

Nous croyons, en effet, avoir démontré qu'il n'est pas raisonnable d'abandonner les travailleurs migrants à eux-mêmes ou au gouvernement de leur pays d'origine.

Les abandonner à eux-mêmes revient à frustrer leurs enfants d'une éducation équilibrée, surtout s'ils retournent dans leur pays.

C'est aussi frustrer le pays d'accueil d'un réservoir naturel de bilingues fortement motivés, surtout si les enfants restent dans le pays d'accueil. Ne pas cultiver la langue maternelle représente donc, dans tous les cas, une perte sèche. Abandonner entièrement les enfants des travailleurs migrants aux bons soins de leur pays d'origine n'est pas non plus une bonne solution.

Nous avons vu, dans le cas du Limbourg belge, que c'est donner libre cours à un système anti-assimilateur qui écartèle l'enfant entre deux pôles culturels.

Cela ne signifie pas que le pays d'accueil ne doive pas chercher la collaboration du pays d'origine. Mais, selon le modèle pluraliste de Kjolseth, il est encore beaucoup plus important d'obtenir la collaboration de la communauté locale

tant autochtone que de celle (ou, le plus souvent, celles) des migrants.

En terminant, nous reconnaissons volontiers que nous demandons un changement dans les mœurs et un changement dans la loi des pays d'accueil.

Nous demandons un changement dans les mœurs des parents et des enseignants. Car il y a moyen de reconnaître le bien-fondé d'un programme bilingue pluraliste pour l'éducation des étrangers, sans faire le pas décisif: admettre que ce programme puisse aussi avoir une signification pour les enfants autochtones. Ce sera d'autant plus difficile que les migrants parlent souvent des dialectes et viennent s'établir dans des régions industrielles où les travailleurs autochtones s'entretiennent aussi plus volontiers en dialecte local. Comme l'école a tendance à être une institution représentative des intérêts et des idéologies (ou préjugés) des groupes dominants qui sont étroitement liés à la langue normalisée et à la culture officielle, un changement d'esprit assez radical s'impose. Mais partir de la réalité sociologique, et non de ce qu'on voudrait qu'elle soit, demeure toujours la base de toute éducation populaire. Ce n'est qu'en prenant cette réalité en considération qu'on pourra mener les migrants et leurs enfants un pas plus loin.

Nous demandons aussi un changement dans la loi: dans beaucoup de pays, l'enseignement subventionné, officiel ou libre, ne peut se donner que dans la langue nationale ou régionale. Le programme bilingue pluraliste suppose des autorisations spéciales, en attendant qu'il devienne une règle as-

sez générale dans une Europe unie où les migrations seront de plus en plus nombreuses.

Université catholique de Louvain Albert Verdoodt
Centre de Recherches Sociologiques
et Institut de linguistique
B 1348 Louvain-la-Neuve

Notes

1. Voir notamment: "Toward a general theory of minority groups", Phylon, XXV, 1964, n° 3, pp. 238-246.
2. "Language rights and immigrant groups", International Migration Review, V, 1971, n° 2, pp. 250-268.
3. "Study of discrimination in education", New York, Nations Unies, 1957, p. 114.
4. J. SOSTRES, L'assimilation des immigrés en Catalogne, Genève, Faculté des sciences économiques et sociales de l'Université, 1963, thèse n° 183.
5. "Bilingualism with and without diglossia, diglossia with and without bilingualism", Journal of Social Issues, XXIII, 1967, n° 2, pp. 28-38.
6. "Language Loyalty in the United States", The Hague, Mouton, 1966, 478 p. Il existe un rapport photocopié plus complet (en 3 volumes) au Ministère américain de l'éducation.
7. Il les a présentés notamment au VII^e Congrès mondial de sociologie sous le titre: "Bilingual Education Programs in the United States: For Assimilation of Pluralism". Une traduction allemande en a paru dans Kölner Zeitschrift für Soziologie, 1971, Sonderheft 15, pp. 251-275.
8. Voir: A. GAARDER, "Organization of the bilingual school", Journal of Social Issues, vol. 23, n° 2, 1967, pp. 110-120.

Annexe I

QUESTIONNAIRE RELATIF AUX PROGRAMMES BILINGUES DU LIMBOURG BELGE

- 1.1. Quand cette école fut-elle fondée ?
- 1.2. Qui paie les enseignants, l'entretien du bâtiment et le matériel ?
- 2.1. Qui a conçu le programme ?
- 2.2. La population locale a-t-elle été consultée lors de la confection du programme ?
- 2.3. Y a-t-il une Commission consultative ?
- 2.3.1. Si oui, qui en fait partie ?
- 2.3.2. Si non, avez-vous parfois modifié le programme sur la base de:
 - 2.3.2.1. Contacts avec les parents ?
 - 2.3.2.2. Contacts avec les élèves ?
 - 2.3.2.3. Contacts avec les "cercles d'amis" des travailleurs migrants ?
- 2.4. Y a-t-il des leçons où les parents sont invités ?
- 2.5. Pourriez-vous décrire le programme d'après les matières ?
- 2.5.1. Quelles matières sont enseignées ?
- 2.5.2. En combien d'heures ?
- 2.5.3. En quelle(s) langue(s) ?
- 2.5.4. De quels pays enseigne-t-on l'histoire, le folklore et la géographie ?
- 2.6. Quels manuels emploie-t-on ?
- 2.6.1. Des manuels belges ?
- 2.6.2. Ou des italiens, des turcs, des grecs ?
- 2.6.3. Ou des manuels spéciaux ?
- 2.6.4. Sur quelle culture sont basés ces manuels ?

- 2.7. Quelle(s) langue(s) employez-vous:
 - 2.7.1. Pour l'éducation physique ?
 - 2.7.2. Pour les cours artistiques ?
 - 2.7.3. Pour les cours de musique ?
- 2.8. Combien de livres écrits dans les langues des migrants trouve-t-on dans la bibliothèque de l'école (en %) ?
 - 2.8.1. Quels types de livres ?
 - 2.8.1.1. Y a-t-il des "comics" ?
 - 2.8.1.2. Y a-t-il des revues ?
 - 2.8.1.3. Y a-t-il des journaux ?
 - 2.8.1.4. Y a-t-il des bandes illustrées ?
 - 2.8.1.5. Y a-t-il des livres:
 - a) de sujets divers ?
 - b) convenant à différentes classes sociales ?
 - c) à différents groupes d'âge (voir 5.2.3.) ?
- 2.9. Y a-t-il des manifestations culturelles ?
 - 2.9.1. De quelle culture relèvent-elles ?
 - 2.9.2. Quels types de danses sont enseignés aux enfants ?
- 2.10. Quels types d'activités après la classe y a-t-il ?
- 2.11. Quelle langue est employée dans la cour de récréation ?
- 3.1. Quelle est la nationalité des enseignants ?
 - 3.1.1. Où sont-ils nés ?
 - 3.1.1.1. Sont-ils d'origine ethnique:
 - a) locale ?
 - b) non locale ?
- 3.2. Quelles études ont-ils accomplies ?
 - 3.2.1. Où: a) en Belgique ?
 - b) dans le pays d'origine des migrants ?
 - 3.2.2. En quoi consistèrent exactement leurs études ?
- 3.3. Qui enseigne quoi ?

- 3.3.1. Quelles sont les études exigées pour enseigner les diverses branches ?
- 3.4. Où les enseignants ont-ils leur demeure:
 - 3.4.1. Parmi les travailleurs migrants ?
 - 3.4.2. Ailleurs ?
- 3.5. Les enseignants sont-ils actifs dans la communauté ethnique ?
 - 3.5.1. Si oui, quelles sont leurs activités ?
- 3.6.1. Les enseignants sont-ils connus par les parents des enfants ?
- 3.6.2. Les enseignants connaissent-ils les parents des enfants ?
- 3.7. Quant à la langue des enseignants:
 - 3.7.1. L'enseignant de néerlandais connaît-il certains éléments de la langue, de la culture, de l'histoire et de la géographie des pays dont proviennent les migrants ?
 - 3.7.2. L'enseignant de la langue des migrants connaît-il certains éléments de langue néerlandaise, de la culture, de l'histoire et de la géographie de la Belgique ?
 - 3.7.3. Quelle est leur attitude à l'égard de la langue et de la culture de l'autre:
 - 3.7.3.1. Pour l'enseignant de néerlandais ?
 - 3.7.3.2. Pour l'enseignant de la langue des migrants ?
- 3.8. Quelle est l'attitude des enseignants belges et étrangers à l'égard du type de langue, c'est-à-dire le dialecte ou la langue normalisée ?
 - 3.8.1. (Vis-à-vis des enfants des migrants ?) L'enseignant accepte-t-il le fait que les enfants parlent divers dialectes (par ex. de l'italien, du turc ?)
 - 3.8.2. Y a-t-il des classes distinctes selon le dialecte parlé par les enfants ?

- 3.9. Les enseignants se réunissent-ils régulièrement pour se consulter et planifier la partie néerlandaise et la partie étrangère du programme ?
 - 3.9.1. Si oui, avec quelle régularité ?
- 4.1. La composition des classes est-elle :
 - 4.1.1. Hétérogène (enfants de migrants et belges*) ou homogène ?
 - 4.1.2. Hétérogène depuis la 1ère année ?
- 5.1. Y a-t-il un programme d'enseignement pour les adultes ?
- 5.2. Comment est-il organisé :
 - 5.2.1. Parallèlement à celui des enfants ?
 - 5.2.2. Avec deux langues d'enseignement qui reçoivent le même temps et le même traitement ?
 - 5.2.3. Avec au début une insistance sur les dialectes ?
 - 5.2.4. Avec les mêmes enseignants que pour les enfants ?
 - 5.2.5. Avec la possibilité d'emprunter les livres à la bibliothèque scolaire ?
- 6.1. Les parents envoient-ils volontiers leurs enfants à l'école ou programme bilingue ?
- 6.2. Si oui, pourquoi y envoient-ils leurs enfants ? Quels sont leurs motifs ?
- 6.3. Selon vous, ces écoles favorisent-elles la carrière ultérieure des enfants ?
 - 6.3.1. Si oui, pourriez-vous décrire en quoi consiste l'avantage qu'ils en retirent ?

* Nous considérons ici comme belges, les enfants qui ne sont ni de père, ni de mère étrangers.

- 6.4. L'école donne-t-elle une information concernant les possibilités de placement des bilingues ?
 - 6.4.1. Si oui, à quel moment ?
 - 6.4.2. Combien de fois durant les études ?
 - 6.4.3. De quelle façon ?

Annexe II

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

- BATON, Pierre: Coéducation d'enfants belges et étrangers.
Etudes de sociologie de l'éducation, Editions de l'Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, 1968.
- DE COSTER, Sylvain & DERUME, Emile: Retard pédagogique et situation sociale dans la région du Centre et au Borinage, Bruxelles, Institut de Sociologie, 1962.
- MACNAMARA, John: The Bilingual's Linguistic Performance - A Psychological Overview, in: The Journal of Social Issues, XXIII, 2 (April 1967), pp. 58-77.
- MOULIN, P.: Problèmes d'intégration des jeunes immigrés dans l'enseignement primaire et secondaire, Liège, Province de Liège, s.d. (1971).
- VAN DER PLANK, P.H.: Taalassimilatie van Europese taalminderheden. Een inventariserende en hypotesevormende studie naar assimilatieverschijnselen onder Europese taalgroepen. Proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor in de sociale wetenschappen aan de Rijksuniversiteit in Utrecht. 1970. Publié à Rotterdam, 1971, chez Bronder - Offset.
- VOSSEN, M.: Het lager onderwijs als factor van integratie bij de kinderen van gastarbeiders in Belgisch Limburg. Licentiaatsverhandeling. Department of Sociology. K.U.L. Leuven, 1970. Pas publié.