

Augmenter le nombre de plurilingues en Union européenne en créant des itinéraires différents pour y parvenir

L'expérience de la Belgique

Alain BRAUN, Université de Mons (UMons), Belgique

Résumé

La problématique du plurilinguisme est centrale en Union européenne. Pourtant les systèmes d'enseignement ont peu évolué pour s'adapter aux besoins. Apparaissent toutefois ici et là des dispositifs plus originaux pour répondre aux attentes plurilingues ET aux profils des apprenants. Cet article vise à en faire un état en Belgique en accordant une attention particulière à la filière immersive et en tentant de lister les avantages et inconvénients de chacun d'eux.

Mots-clé : plurilinguisme, dispositif d'enseignement, immersion.

Abstract

The problematic of plurilingualism is central in the European Union. Yet education systems have evolved little to fit the needs. But here and there appear more original devices to meet plurilingual expectations AND learner profiles. This article aims to make a review of a state in Belgium, paying particular attention to the immersive sector and trying to list the advantages and disadvantages of each of them.

Keywords: plurilinguism, teaching structure, immersion.

Resumen

La problemática del plurilingüismo es clave en la Unión Europea. Sin embargo, los sistemas de enseñanza han evolucionado poco para adaptarse a las necesidades. Con todo, aparecen aquí y allá dispositivos más originales para responder a las expectativas plurilingües Y a los perfiles de los discentes. Este artículo se propone presentar un estado de la cuestión de dichos dispositivos en Bélgica con especial atención al itinerario de inmersión e intentando dar cuenta de las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos

Palabras clave: plurilingüismo, dispositivo de enseñanza, inmersión.

Délimiter l'objet

MAL NOMMER UN OBJET, c'est ajouter au malheur du monde (Camus). Petite distinction donc en guise d'introduction : « multilinguisme et plurilinguisme ». Le multilinguisme renvoie à la présence dans une zone géographique déterminée – quelle que soit sa taille – de plus d'une variété de langues. Le plurilinguisme, lui, se rapporte au répertoire de langues utilisées par un individu. Un état peut être multilingue ou pas et, au sein de celui-ci, un individu peut être plurilingue ou pas.

Si la définition générale du plurilingue apparaît assez simple, elle n'est pourtant que très rarement explicitement définie et comprend des acceptions relevant d'un continuum s'étendant d'une conception maximaliste à une autre très minimaliste. Bloomfield (1935), relevant de la première approche, définit le bilingue comme une personne qui a des compétences comparables à celles des natifs dans deux langues. Weinreich (1953), pour sa part, définit le bilinguisme de façon moins exigeante : selon lui un bilingue possède au moins une des quatre capacités (parler, comprendre, lire, écrire) dans une langue autre que sa langue maternelle. Haugen (1953), quant à lui part, s'inscrit dans les compétences de production, qui permet une vision moins exigeante. Sa conception est que le bilinguisme commence dès qu'un individu peut produire des énoncés ayant un sens dans une langue autre que sa langue maternelle. Hagège (1996), ne se référant pas aux performances du locuteur natif, considère bilingue un individu dont les compétences sont comparables dans les deux langues. Il s'inscrit de la sorte dans le contexte du bilingue équilibré. Deprez (1994) et Baetens-Beardsmore (1986) s'écartent, eux aussi, de la comparaison des performances avec celles d'un natif. L'individu bilingue en tant que tel y perdrait sa spécificité, ne correspondant alors en fait qu'à la somme de deux personnes monolingues. Dans « Les enfants bilingues : langues et familles » Christine Deprez (1994) dédie un chapitre à la définition de l'individu bilingue. Pour elle, le bilingue est une personne qui parle couramment deux langues. Par 'parler', l'auteur

comprend tant la compétence active que la compétence passive : une personne bilingue peut parfaitement comprendre une langue sans forcément la parler. 'Couramment' renvoie à deux aspects : d'une part, la fréquence d'utilisation de la langue, il faut que la personne bilingue utilise souvent, voire quotidiennement, les deux langues et d'autre part, un aspect de maîtrise de la langue, le bilingue doit pouvoir comprendre et/ou parler la langue sans difficulté. La conception de Grosjean (1993) en est assez proche : sont bilingues les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie quotidienne. La différence avec la définition de Deprez se situe au niveau de la compétence : Grosjean ne précise pas la compétence minimale.

Ces conceptions de chercheurs ne se retrouvent pas avec la même nuance dans la vie quotidienne. Ainsi les offres d'emploi, en Belgique mais un peu partout dans le monde, font régulièrement appel à des profils professionnels où, à côté des compétences « techniques ou disciplinaires » est aussi sollicité un profil de « parfait bilingue ». Derrière cette conception du bilinguisme apparaît dès lors un niveau qualitatif élevé que l'on ne demande pas forcément à un monolingue (et qui, notons-le, n'est que très rarement convoqué dans le quotidien professionnel). Le parfait monolingue, celui qui n'émet que des messages linguistiquement corrects est très rare, voire inexistant. Pourquoi donc les bilingues devraient-ils l'être ? Le saut qualitatif apparaît totalement aberrant et est très certainement un frein à l'accès au plurilinguisme : des sujets pourtant capables d'émettre des discours dans une autre langue que leur langue d'origine s'en abstiennent par crainte de l'erreur redoutant que leur production ne soit pas... parfaite.

Cette exigence de perfection n'est pas en adéquation avec le concept d'éducation plurilingue qui encourage des comportements différents. D'abord, la prise de conscience de la motivation et de la manière d'apprendre une langue. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre une langue mais aussi d'avoir un discours bienveillant sur cette langue. Pourquoi vais-je l'apprendre ? Comment vais-je

l'apprendre ? Quel est la culture véhiculée par cette langue ? Qui sont ses locuteurs natifs ? Comment vivent-ils au quotidien ?...

C'est aussi comprendre que cette éducation plurilingue mobilise des compétences qui, pour une part, seront utiles à l'apprentissage d'une autre langue mais qui, d'autre part, sont tout à fait transposables dans d'autres situations. Un exemple : le respect d'autrui, l'ouverture à l'altérité. La question fondamentale dans ce cas mobilise le fait de reconnaître l'existence d'autres communautés linguistiques. Un autre acte important conséquent est celui de percevoir le lien entre les langues et les cultures.

Pourquoi apprendre une ou plusieurs autres langues ?

L'Europe a décidé que toutes les langues nationales des pays membres sont langues officielles de l'Europe, soit 24 langues (voir annexe 1). Par conséquent, ce choix généreux et démocratique permet l'égalité des langues sur le vaste territoire européen. Toutefois, dans les faits, il est clair que toutes les langues n'ont pas le même traitement au sein des instances européennes. Trois langues de travail sont définies : l'allemand ; l'anglais ; le français (avec une surutilisation dans les faits de l'anglais). Il y a donc loin de la coupe aux lèvres : un marché concurrentiel des langues se développe, qui pourrait, à la limite, reproduire in fine un contexte similaire à celui rencontré lors de l'érection de la Tour de Babel si une politique claire d'aménagement linguistique ne se met pas en œuvre, politique visant à décliner au quotidien le multilinguisme déclaré notamment par la mise en œuvre d'un système éducatif l'intégrant mais surtout le créant.

C'est pourquoi le Conseil de l'Europe accorde une attention particulière à la coexistence harmonieuse des langues et des cultures européennes. Dès 1954, une Convention culturelle européenne (voir annexe 2) est signée, qui promeut et sollicite à la fois le plurilinguisme et le multilinguisme. Ses objectifs : développer la compréhension mutuelle entre les peuples d'Europe et l'appréciation réciproque de leurs diversités culturelles, sauvegarder la culture européenne, promouvoir les contributions nationales à l'héritage culturel commun

de l'Europe et ce dans le respect des mêmes valeurs fondamentales en encourageant, notamment, l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des Parties à la Convention. La Convention contribue à une action concertée en encourageant des activités culturelles d'intérêt européen.

Selon cette convention, chaque citoyen européen a le droit de développer des compétences et d'accéder à la maîtrise de plusieurs langues. Généreuse intention mais, entre l'existence d'un droit et l'exercice effectif de celui-ci, la marge est trop souvent trop large. En l'occurrence, c'est bien le cas ici. Le dernier Eurobaromètre des langues, même s'il indique une évolution positive, est explicite en ce sens : seulement un Européen sur deux se déclare bilingue ; un sur quatre trilingue et un sur dix trilingue. Le chemin est donc encore long à parcourir. Pareil pour la diversité linguistique en matière de deuxième langue parlée : l'anglais pour 38 % des Européens, 12 % pour le français ; 11 % pour l'allemand et 7 % pour l'espagnol. Ceci alors que le poids relatif de ces langues au nombre de locuteurs natifs est de 16 % pour l'allemand, de 13 % pour l'anglais, de 12 % pour le français et de 8 % pour l'espagnol (à noter aussi 13% pour l'italien, pourtant peu repris comme langue 2).

A cette diversité linguistique voulue correspond une ultradomination de l'anglais. Qu'advient-il quand le Royaume-Uni sortira de l'Europe ? Il y aura alors moins d'anglophones que de catalans en Europe. A l'aune de l'usage international, l'espagnol pourrait-il se substituer à l'anglais ? Pourquoi pas, elle est la langue la plus parlée dans le monde après le chinois.

Derrière l'aridité des statistiques, se pose une question essentielle : celle de la compréhension mutuelle entre les différentes communautés linguistiques au sein de l'Europe. Mon propos est de soutenir l'idée que le plurilinguisme est une manière d'aller vers l'autre et de le reconnaître. Choisir une langue ne doit jamais aboutir à en nier une autre, ni ses locuteurs. Cela n'aurait aucun sens dans la mesure où toutes les langues ont une égale valeur intrinsèque.

Ceci d'autant que le plurilinguisme est un des garants de la citoyenneté démocratique et de la cohésion sociale.

Avantages individuels du plurilinguisme

Jusqu'aux années 60, toutes les études qui portaient sur le plurilinguisme aboutissaient, dans la plupart des cas, au fait que le plurilinguisme était la plus mauvaise aventure que pouvait connaître un individu. Le plurilinguisme aurait entraîné des comportements criminels, des maladies mentales, la paresse, l'incapacité à travailler ou à s'installer sur le marché du travail, etc. En fait, ces conclusions pour le moins lapidaires sont liées à une carence méthodologique de recherche. Celles-ci étaient surtout menées sur le continent américain et y étaient comparés des migrants nouvellement arrivés (primo-arrivants) avec des Américains qui étaient éduqués aux États-Unis. On comparait leurs compétences en langue, en mathématiques... et on comparait les performances en anglais du migrant juste après son arrivée en Amérique avec celles d'un apprenant américain natif. Ces études psychométriques comparatives étaient toutefois contredites par des recherches biographiques minutieuses produites par des parents linguistes ou psychologues sur le développement de leur enfant dans un contexte de contact des langues.

Les biographies mentionnaient de façon générale un développement harmonieux de l'enfant bilingue ainsi que certains avantages tels une plus grande flexibilité verbale ou une meilleure capacité d'abstraction (voir, entre-autres Ronjat, 1913 ou Leopold, 1939-1949).

Les recherches psychométriques, comme, par exemple, les études de Pintner & Keller (1922) et de Saer (1923), démontraient, au contraire, l'existence d'un retard de développement cognitif chez l'enfant bilingue par rapport à l'enfant monolingue ; non seulement le retard scolaire était mis en évidence, mais il était fait mention de confusion mentale et d'un handicap linguistique. En plus, ce déficit était attribué à l'état de bilingualité. Dans une étude auprès de 1 000 élèves à Hawaï, Smith (1939) attribue la cause d'un nombre important

de déficits à la bilingualité : le bégaiement, les résultats inférieurs à des tests d'intelligence, l'incapacité d'exprimer des idées diverses, l'indiscipline, la méconduite.

Les deux courants de recherche se sont longtemps ignorés. Par exemple, en 1953, dans un recensement des écrits psychométriques sur le développement bilingue, Darcy (1953) conclut que le bilinguisme est néfaste pour le développement de l'enfant.

Au début des années soixante, une étude menée à Montréal par Peal & Lambert (1972) va cependant arriver à une conclusion différente. Comparant des enfants monolingues et bilingues français-anglais, âgés de 10 ans pour leurs résultats à des tests d'intelligence verbale et non-verbale, les auteurs constatent que les enfants bilingues obtiennent des résultats supérieurs à ceux des monolingues. Les auteurs concluent que le meilleur rendement intellectuel des enfants bilingues est la manifestation d'une plus grande flexibilité cognitive résultant de l'habitude de passer d'un système symbolique à un autre.

L'étude de Peal & Lambert est la première à répondre à une rigueur méthodologique permettant une comparaison valide entre enfants monolingues et bilingues. En effet, plusieurs failles méthodologiques peuvent être constatées dans les études antérieures à 1972 :

- l'appariement des groupes était pauvre, voire inexistant ; les élèves monolingues et bilingues n'étaient souvent pas comparables pour le niveau socio-économique ;
- la notion de bilinguisme était vague et mal définie : il n'y avait aucune mesure de bilinguisme (les chercheurs se contentaient souvent d'information obtenue de l'école ou parfois de la consonance étrangère du nom de famille pour identifier un élève comme bilingue) ;
- les tests étaient administrés dans la langue la plus faible, souvent très mal maîtrisée.

Par contre, Peal et Lambert avaient soigneusement apparié les enfants pour l'âge, le sexe et le niveau socio-économique ; les enfants

étaient identifiés comme bilingues à partir de mesures de compétence linguistique dans les deux langues et seuls les enfants qui montraient une compétence semblable dans les deux langues, donc qui pouvaient être considérés comme des bilingues équilibrés, ont participé à l'étude.

Depuis l'étude de Peal & Lambert un très grand nombre de résultats empiriques ont confirmé leurs observations (Hamers & Blanc, 2000). Ces recherches tentent surtout de mieux cerner les paramètres impliqués dans l'avantage cognitif du bilingue. Ceux-ci sont nombreux et peuvent être résumés comme suit :

- un plus grand développement de la créativité, tant sur le plan verbal que non-verbal, comme, par exemple, être capable de produire des solutions différentes à un problème de mathématique (Cummins & Gulutsan, 1974) ;
- une utilisation accrue d'énoncés autorégulateurs (Ekstrand, 1981) ;
- une plus grande sensibilité aux relations sémantiques entre les mots (Cummins, 1978 ; Diaz & Padilla, 1985) ;
- un développement plus grand de la pensée divergente (Scott, 1973 ; Da Silveira, 1994) ;
- une meilleure performance à des tests psychométriques traditionnels, tel le WISC-R Block Design (Gorrell, Bregman, McAllistair & Lipscombe, 1982) ; à des tâches de raisonnement analytique (Diaz, 1985) ; à des tâches visuelles-spatiales (Hakuta & Diaz, 1985) et à des tâches de classification (Diaz & Padilla, 1985) ;
- un plus grand développement des processus métacognitifs et métalinguistiques, tel la capacité de faire une réflexion sur la langue, comme identifier l'ambiguïté d'un énoncé (Bialystock, 1988 ; Bialystock, 1992 ; Perregaux, 1994) ;
- une plus grande ouverture à l'altérité (Braun, 2015) ;
- une meilleure maîtrise de la L1 (Braun, 2005).

Ces observations sont constatées chez des enfants bilingues avec diverses combinaisons de langues et dans de nombreuses

cultures occidentales et traditionnelles ; des observations analogues sont faites en Inde par Mohanty (1994), tant auprès d'enfants citadins que d'enfants tribaux.

Nous avons fait le choix de ne reprendre que les premières recherches constatant ces faits. Elles ont pour la plupart été confirmées par des recherches ultérieures menées par d'autres chercheurs. On peut, donc, conclure sans grand risque d'erreur, que, dans de nombreux cas, une expérience bilingue précoce se traduit par un certain nombre d'avantages sur le plan du développement cognitif. Ces avantages cognitifs et métalinguistiques peuvent être observés lorsque les enfants font un usage systématique des deux langues et ils apparaissent assez tôt dans le processus du devenir bilingue (Rubin & Turner, 1989). Selon Mohanty & Perregaux (1997), les enfants bilingues développeraient une capacité de réflexion spécifique qui se généraliserait à d'autres processus métacognitifs. En d'autres termes, parce qu'ils ont des capacités métalinguistiques accrues et une plus grande sensibilité linguistique, les bilingues seraient de meilleurs apprenants.

Enfin, l'avantage le plus évident avec le plurilinguisme, consiste dans l'augmentation patente de la capacité à communiquer en L2. Si l'on veut s'insérer sur le marché du travail ou si l'on veut entrer dans la communauté de la recherche, il est de plus en plus important de pouvoir s'installer en réseau et de pouvoir communiquer avec des personnes dans leur langue.

Par ailleurs, l'avantage en pensée divergente permet de contrecarrer le penchant excessif de l'institution scolaire à privilégier la pensée convergente. Une école avec un professeur qui sait tout, avec des élèves qui ne savent soi-disant rien. Le professeur qui sait tout, leur dit tout et leur dit ce qui faut faire, comment le faire et quand le faire. L'évaluation des apprentissages consiste trop souvent à vérifier si les apprenants ont bien reproduit des processus enseignés par le maître. Ce système favorise l'imitation, la pensée convergente. Par contre, on sait qu'aujourd'hui, on a plutôt besoin de personnes

qui soient capables de trouver des solutions nouvelles à des problèmes nouveaux. Par conséquent, le besoin est grand de personnes qui puissent emprunter des voies différentes de réflexion et de solutions, de mobiliser la pensée divergente.

On remarque aussi que les bilingues ont beaucoup moins de symptômes par rapport à tout ce qui est associé à la démence et que, par exemple, les plurilingues développent beaucoup moins la maladie d'Alzheimer que les monolingues ou, en tout cas, qu'ils la développent beaucoup plus tardivement (Barkat-Defradas & Gayraud, 2013). Ceci après avoir observé des configurations cérébrales chez les bilingues, surtout précoces (Kroll & Chiarello (2017).

Désavantages individuels du multilinguisme

Ceux-ci sont bien décrits par Bialystok (2009). Dans un premier temps, le vocabulaire actif des plurilingues a tendance à être moins intense que celui des monolingues. Quand on parle de plurilinguisme, il faut toujours s'insérer dans la durée et on ne peut comparer les plurilingues avec les monolingues si le processus d'accès au plurilinguisme n'est pas totalement abouti (soit de 3 à 4 ans en général).

On sait aussi que l'usage de certaines langues peut influencer des performances écrites ou orales d'autres langues, ce qui fut considéré comme un problème grave même si cela est moins le cas aujourd'hui.

Il s'agit pourtant d'un simple code switching (Muller & Batens Beardsmore, 2010) utilisé par le bilingue. Ceci sans doute pour mieux préciser sa pensée à son interlocuteur en recourant à une nuance que permet une langue plutôt qu'une autre (nous menons à ce jour des travaux qui vont en ce sens, ils ne sont pas encore publiés). Dans la communauté des plurilingues, il semble de plus en plus entendu que, dans un même discours qui se tient dans un même moment entre deux personnes, le passage d'une langue à une autre se généralise selon à la fois le degré de précision et celui de sécurité voulus pour l'information communiquée. Ceci serait un phénomène nouveau.

C'est-à-dire qu'à l'homogénéité d'une langue dans un même discours pourrait se substituer le recours à plusieurs langues, et ceci afin d'assurer une communication plus précise se basant sur le plurilinguisme de l'interlocuteur.

Finalement, le plus grand désavantage du plurilinguisme au niveau individuel est le temps et l'effort nécessaire à l'apprentissage d'une langue. Dès lors, aujourd'hui la démarche est claire : quels cheminements d'apprentissage permettent de réduire le temps ou de profiter de la simultanéité avec d'autres apprentissages et, d'autre part, de réduire l'effort par rapport à cet apprentissage ?

Avantages et désavantages du multilinguisme pour une communauté

La mondialisation est souvent convoquée lorsqu'il s'agit d'analyses économiques. Mais elle impose aussi de relever des défis majeurs sur le plan des langues. Ainsi en est-il de la place croissante des langues dominantes. Actuellement c'est l'anglais ou plutôt un sabir anglo-américain, hier ce fut le français, avant cela le latin et demain peut-être le mandarin.

L'usage des langues, l'activité économique et les phénomènes de mondialisation ont chacun leur rythme. En conséquence, pour des raisons prétendues d'efficacité, la langue « dominante » est souvent privilégiée au détriment de la diversité linguistique. Cette dominance est toutefois moins prégnante qu'il n'y paraît, et plus particulièrement le caractère soi-disant universel de la langue dominante. Il suffit de voyager pour comprendre rapidement que l'anglais, aujourd'hui, est loin d'être compris partout dans le monde. L'exemple des accords commerciaux qui considèrent la langue comme un élément neutre et transparent de transfert d'information est, à ce titre, lumineux à la constatation des nombreux conflits inhérents à cette fausse croyance. Les langues sont aussi porteuses de culture et ne sont donc pas réductibles les unes aux autres, ce qui explique pour une bonne part l'origine de ces différends. L'utilisation de la traduction favorise dès lors une richesse de pensée et d'innovation. De la sorte, le

plurilinguisme est indispensable comme levier dont disposent les sociétés pour maîtriser leur avenir.

Recourir à une lingua franca comme seule langue de communication aboutit régulièrement à un appauvrissement de l'expression de la pensée. Le palmarès des entreprises les plus florissantes montre que ce sont celles qui utilisent les langues de leurs clients qui connaissent le meilleur succès entrepreneurial et que le multilinguisme d'entreprise est gage d'essor.

Le multilinguisme, au niveau de l'entreprise (l'entreprise comme lieu multilingue), a énormément d'avantages. En effet, il lui permet d'exercer ses activités au niveau international. Il apporte un avantage compétitif à l'entreprise étant donné qu'il permet de s'adresser aux clients dans leur langue. Un autre avantage intéressant : il offre une base de recrutement plus large des collaborateurs.

Un besoin de plurilinguisme

Selon les estimations, il y a actuellement environ 7 000 langues parlées dans le monde et quelque 200 États souverains. Une simple division et apparaît clairement que plusieurs langues sont utilisées par État. C'est presque une règle générale que, dans un État, il y ait plusieurs langues. L'exemple type est celui de la France. La France, un État, une République, une langue (le français comme ciment de la République). Voilà ce qui apparaissait comme une évidence. Et pourtant ! Bernard Cerquiglini (1999), dans son rapport sur les langues de France au Ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la Ministre de la Culture et de la Communication, identifie 75 langues parlées en France. Par conséquent, ce n'est donc pas seulement l'aspect politique ou légal qui impose le contexte linguistique mais bien la nécessité et les faits. Le multilinguisme est la norme au sens statistique et l'unilinguisme l'exception. A l'échelle mondiale, les monolingues représentent moins de 50% de la population. A noter qu'aucun recensement crédible n'a jamais été opéré : ce pourcentage semble toutefois très plausible en croisant les diverses données disponibles dans le domaine.

Un contexte : la Belgique, un laboratoire européen de plurilinguisme ?

La Belgique est un pays petit en superficie (30 528 km²) mais très dense en population (environ 11 491 346 d'habitants, soit une densité de 376 habitants/km²). Elle a l'ambition, déclarée du moins, de s'inscrire dans un mouvement international qui tend vers le plurilinguisme ainsi que de répondre aux attentes de l'Europe en la matière. Au croisement des cultures germanique et romane, elle est la capitale de l'Europe. C'est un pays multilingue, dans la mesure où sur son territoire plusieurs langues sont parlées et plusieurs langues sont officielles. La Belgique compte trois langues officielles : le français, le néerlandais et l'allemand pour une petite partie de son territoire. L'anglais y est aussi très présent ainsi que de nombreuses langues issues de l'immigration. Mais ce pays multilingue souffre de ne pas disposer suffisamment de plurilingues. Tout comme l'Europe est multilingue sans compter suffisamment de plurilingues.

C'est dire si la population y est régulièrement exposée à la diversité linguistique et, par voie de conséquence, au besoin ressenti comme fort d'accéder au plurilinguisme. Ceci sans considération, ni particulièrement éthique ou légaliste ou encore politique. Tout naturellement au quotidien, s'impose la nécessité pour chacun d'accéder à la maîtrise de plusieurs langues, ceci selon des points de vue parfois différents. Le Nord du pays (néerlandophone) est bilingue par nécessité : sa langue a peu de portée internationale (nombre d'émissions télévisuelles y sont sous-titrées) et, dans le passé, le Sud francophone était économiquement plus riche et donc dispensateur d'emplois en français. Le Sud découvre de plus en plus le besoin de multilinguisme : économiquement déforcé (le Nord est aujourd'hui plus riche), il doit se doter d'atouts divers, dont le multilinguisme, pour retrouver son statut antérieur, notamment en favorisant la mobilité professionnelle.

En ce sens, la Belgique illustre assez bien l'influence du contexte sur le multilinguisme. Passion pour sa langue mais raison orientant le

choix du multilinguisme sur un fond de rivalité tant économique que linguistique. En ce sens, à bien des égards, ce pays concentre et illustre une problématique d'aménagement linguistique d'envergure européenne.

À peu près 11 % de la population est d'origine étrangère, 6 410 000 Belges parlent le néerlandais, 4 227 000 sont francophones et 74 000 germanophones. Bruxelles est un cas particulier de territoire où ces langues se côtoient avec énormément de langues d'immigration. Il faut savoir, néanmoins, qu'en Belgique, pour des raisons politiques, le recensement linguistique est interdit. On se base pour donner ces chiffres sur les langues utilisées par les Belges lorsqu'ils font leur déclaration d'impôt. Quand on compare les pourcentages de personnes plurilingues dans ce pays multilingue, apparaissent d'énormes différences. À Bruxelles, 12 % peuvent s'exprimer en allemand, 36 % en anglais, 96 % en français et 31 % en néerlandais. Plus de 100 % car certaines personnes maîtrisent plusieurs langues. Par contre, en Wallonie, seulement 2 % de la population connaît l'allemand, 20 % l'anglais, et 15,6 % le néerlandais. En Flandre, 18,5 % pour l'allemand, 52 % pour l'anglais, 53,5 % pour le français. Un plurilinguisme à géométrie très variable selon la Région d'origine. Très faible dans la partie francophone.

Outre les langues officielles, en raison de l'immigration, coexistent de nombreuses autres langues comme le montre le tableau ci-dessous :

Sur 2,206,259.835 étrangers, le top 12 des principales nationalités présentes en Belgique au 1/1/2015

- Italiens (13 %)
- Français (13 %)
- Néerlandais (12 %)
- Marocains (7 %)
- Polonais (5 %)
- Espagnols (5 %)
- Roumains (5 %)
- Turcs (3,4 %)
- Allemands (3 %)
- Portugais (3 %)
- Britanniques (2 %)
- Congolais (2 %)

Derrière ces 12 nationalités les plus représentées, se cachent, parfois, de nombreuses langues différentes. Cette multiplicité de langues présentes sur le territoire belge constitue un magnifique trésor très largement inexploité car, dans la plupart des cas, le système scolaire aboutit à une *bilingualité soustractive*.¹ Toutes ces personnes étrangères qui habitent chez nous ont en général une maîtrise de leur langue native et quand ils entrent dans le système scolaire belge, ils apprennent le français mais, pour beaucoup d'entre eux, perdent l'usage effectif de leur langue d'origine. Ils connaissent les effets négatifs du bilinguisme. Une constante est généralement observée dans ce cas. Il s'agit presque toujours d'enfants de parents relativement peu scolarisés, membres de minorités ethnolinguistiques dont la langue et la culture sont peu valorisées par les communautés dominantes du pays. Il s'agit souvent de communautés immigrantes, sans statut territorial et avec un statut social très faible. Ces enfants sont scolarisés dans des programmes monolingues développés pour les enfants de la majorité et ne reçoivent pas d'enseignement dans leur langue 1 ; leur niveau de maîtrise en L1 pour des tâches pertinentes au développement de la littératie est généralement faible. Il y a surtout, pour ces populations allophones, un constat d'échec scolaire et de pauvres résultats à des tests scolaires (Cummins, 1984 ; 1994 ; Skutnabb-Kangas, 1984). C'est la bilingualité soustractive.

W. E. Lambert (1974), de l'Université McGill, a affiné le concept de bilinguisme en montrant qu'il faut faire la distinction entre la bilingualité additive et la bilingualité soustractive. Dans la bilingualité additive, l'enfant ajoute une deuxième langue à son bagage intellectuel sans que ses connaissances de la langue première ne se trouvent menacées. C'est le cas notamment de l'enfant du groupe dominant qui est scolarisé dans une langue minoritaire, ce qui est le cas dans les programmes d'immersion française chez les anglophones au Québec, par exemple.

¹ Voir infra.

Au contraire, dans la bilinguisme soustractive, la deuxième langue, plus prestigieuse que la langue d'origine, vient la remplacer et est apprise au détriment de celle-ci. C'est le cas de l'enfant issu d'une communauté minoritaire auquel la scolarisation impose la langue dominante plus prestigieuse comme seule langue d'accès à l'écrit. Cette approche permet d'expliquer les résultats apparemment contradictoires entre la bilinguisme chez des enfants de groupes majoritaires et la bilinguisme chez les enfants minoritaires. Elle montre l'importance capitale du statut social relatif des langues.

La valorisation sociale de la langue 1 joue un rôle primordial dans le développement bilingue. Selon Hamers & Blanc (2000, 1989, 1983), deux conditions doivent être remplies pour le développement d'une bilinguisme additive : l'enfant doit avoir appris à manipuler le langage pour des activités cognitives complexes qui incluent souvent des activités métalinguistiques et les deux langues doivent être valorisées² dans l'entourage de l'enfant.

Si ces deux conditions sont remplies l'enfant pourra tirer avantage de son expérience bilingue. C'est souvent le cas de la bilinguisme simultanée, tel que décrite dans les biographies de Ronjat (1913) et de Leopold (1939-1949) ; les deux langues, fortement valorisées dans le milieu familial sont utilisées pour des activités cognitives complexes dès le plus jeune âge. C'est aussi le cas de l'enfant de majorité ethnolinguistique qui débute sa scolarisation dans une langue minoritaire, comme dans les programmes d'immersion. Dans ces cas l'enfant intériorise les deux langues également valorisées pour des fonctions cognitives et communicatives dans son entourage. Il pourra bénéficier de cette situation et développer la créativité et les activités métalinguistiques liées à l'expérience bilingue.

Si une de ces conditions est absente, l'enfant ne pourra tirer aucun avantage de sa situation bilingue. Si les deux conditions sont absentes, c'est-à-dire si l'enfant a peu développé le langage comme un

² Par valorisation nous entendons l'attribution d'une valeur à un objet, que ce soit fait par un individu ou une société

outil cognitif et si sa langue 1 est de surcroît peu valorisée, le risque de développer une bilinguïté soustractive est grand. C'est notamment le cas de l'enfant de minorité ethnolinguistique qui possède une langue 1 peu valorisée dans la société et dans le milieu familial qui, de surcroît, n'est pas utilisée pour des activités langagières cognitives ; si cet enfant est scolarisé uniquement dans une L2 fortement valorisée dans la société il ne pourra utiliser celle-ci pour des activités qu'il ne maîtrise pas. De plus, il dévalorisera davantage sa L1.

La valorisation de la langue 1 en général et comme outil cognitif apparaît donc un enjeu majeur dans le développement d'une bilinguïté harmonieuse. Dans ce sens Landry & Allard (1985) suggère que l'école doit valoriser le plus la langue la moins valorisée dans la société. Cette idée est d'ailleurs appuyée par les résultats de programmes de maintien de la langue 1 pour des groupes minoritaires.

L'UNESCO dès 1953 considère que c'est un droit de l'enfant de recevoir son éducation en langue 1. Il faut cependant noter que cette approche reste de l'ordre du vœu pieux car, plus de 60 ans plus tard, il y a davantage d'enfants qui reçoivent leur scolarisation dans une langue autre que leur langue 1. En plus, il faut noter les recherches récentes sur le développement bilingue démontrant les bénéfices que l'enfant peut tirer d'un programme d'éducation bilingue qui utilise partiellement une L2.

De tout temps et dans toutes les cultures, les élites ont toujours perçu la nécessité de donner une éducation bilingue enrichissante à leurs enfants. Il faut cependant attendre la 2^e moitié du XX^e siècle pour voir le développement de programmes bilingues d'enrichissement qui s'adressent à l'ensemble d'une population scolaire.

Par éducation bilingue nous entendons tout programme d'éducation qui implique l'usage planifié d'au moins deux langues comme langue d'enseignement pendant un certain temps et avec une

certaine intensité (Hamers & Blanc, 2000). Cette définition exclut les programmes qui se limitent à l'enseignement de cours de L2, même si cet enseignement peut faire partie d'un programme d'enseignement bilingue. Elle exclut également les cas où des enfants suivent un programme unilingue dans une langue autre que leur langue 1. Dans ce dernier cas nous parlerons de submersion.

Ce trésor linguistique actuellement inexploité permettrait énormément de connexions économiques et la découverte d'une grande variété de cultures différentes. D'où l'importance de promouvoir le plurilinguisme à travers l'apprentissage des langues-liens (les langues officielles). Le plurilinguisme s'impose au-delà du seul bilinguisme. La nécessité de parler sa langue, plus une langue nationale, plus idéalement une langue beaucoup plus internationale. C'est d'ailleurs ce que souhaite la Francophonie officielle (elle promeut le trilinguisme et non le bilinguisme) tout comme les instances européennes.

Pourquoi ce plurilinguisme à géométrie variable en Belgique ?

Plusieurs raisons expliquent le clivage de performance entre le Nord et le Sud. Tout d'abord, le flamand, qui est une variante standardisée du néerlandais, n'est parlé qu'en Flandre. Par conséquent, le flamand est une langue majoritaire en Belgique mais très largement minoritaire en Europe. S'impose donc de fait la nécessité de connaître une autre langue couvrant un espace géographique plus large, raison pour laquelle dans le système éducatif flamand le choix de la deuxième langue n'est pas libre pour les parents : tous les enfants doivent obligatoirement apprendre le français. En revanche, en Région wallonne, les enfants parlent le français et la première langue étrangère à apprendre est au choix (néerlandais, anglais, allemand). En raison du nombre de locuteurs réduits s'exprimant en flamand, les contacts pour leurs locuteurs sont beaucoup plus réguliers avec des personnes qui parlent d'autres langues. Par exemple, dans la partie flamande du pays, on a accès à

tous les films français et à toutes les chaînes de télévisions françaises. En outre, à la télévision flamande, beaucoup de films sont diffusés dans leur langue d'origine avec sous-titrage en néerlandais.

Au contraire, les Belges francophones wallons utilisent une langue ayant un caractère international et sont moins exposés à des contacts avec des locuteurs ne s'exprimant pas en français. Beaucoup d'entre eux ressentent moins la nécessité d'apprendre une autre langue.

De plus, le système scolaire flamand a très tôt fait le choix d'une approche uniquement communicative de l'enseignement des langues. C'est-à-dire que les apprenants d'une langue étrangère en Flandre sont prioritairement amenés à produire des énoncés, des discours, etc. La partie francophone est plus axée sur des savoirs.

Il y a aussi le mythe du parfait bilingue qui est beaucoup plus élevé chez les francophones de la Belgique que chez les néerlandophones. Nombre d'entre eux pourtant capables d'émettre des messages en L2 ne le font pas par crainte de l'erreur. Il y a aussi un recours très rare au sous-titrage par rapport aux néerlandophones et on n'utilisera pas le sous-titrage que dans de très rares contextes (à titre anecdotique, comme celui des films québécois qui parlent français).

Par conséquent, on peut affirmer que dans la partie francophone de la Belgique, il y a un plurilinguisme peu développé et un système éducatif qui est aujourd'hui relativement peu efficace pour construire le plurilinguisme. L'enseignement des langues est pourtant officiellement basé depuis quinze ans sur une approche par compétences mais les enseignants ont des habitudes d'enseignement différentes qui font que leurs pratiques sont encore très traditionnelles.

Dans la partie francophone, sortir des ornières pour être plus performant

Le degré de satisfaction est relativement bas dans la partie francophone. Nombreux sont donc les parents, victimes du

monolinguisme, qui souhaitent que leurs enfants accèdent au plurilinguisme. Face au sentiment d'échec du système en place, sous la pression parentale, s'installent ainsi divers dispositifs plus ou moins accessibles à tous. D'autres sont réservés aux migrants, qui visent la maîtrise de la langue d'enseignement. Considérant qu'il s'agit d'un cas particulier tout en ne niant pas sa grande importance, nous ne traiterons pas de ceux-ci dans le cadre de cet article.

La submersion

Les initiateurs de la submersion sont les parents. Ce dispositif existe de manière anarchique car il n'est aucunement officiellement organisé, ni réfléchi. Considérant que le système éducatif traditionnel n'était pas suffisamment efficace pour permettre l'accès aux autres langues, les parents ont trouvé des solutions. Ils recourent à la submersion. Un exemple permettra aisément de comprendre le dispositif. Un francophone (français comme langue d'origine) est inscrit dans une école dans un autre registre linguistique, une école flamande bien souvent. Évidemment, cet enfant francophone ne connaît rien cette langue mais il termine l'école sans n'avoir jamais eu d'enseignement de sa langue au titre de langue 1. Nous avons mené une étude (Braun, 1995) sur la submersion à Bruxelles qui montre que le système est très efficace pour...5 % des élèves qui s'y inscrivent. C'est-à-dire que, pour 95 % de la population, non seulement c'est un système que ne fonctionne pas bien mais qu'en plus il est dommageable au développement linguistique. Les enfants présentent des retards de 1 à 2 ans en maîtrise de leur L1 et n'atteignent régulièrement qu'un semi-linguisme en L2. De plus, ce n'est pas un système organisé.

Pendant tout un temps, ce système était la seule opportunité qui pouvait se présenter aux parents, ce qui explique son succès d'adhésion. Dans un premier temps, les parents inscrivaient leurs enfants à une école maternelle d'un registre linguistique différent. Dès la première primaire, ils rejoignaient le dispositif classique. Sans doute pour faire bonne mesure, la tendance à poursuivre la submersion en

primaire s'est installée reportant au secondaire le retour à l'enseignement classique. Cependant, une fois arrivés à la fin de l'enseignement primaire, les enfants s'estiment incapables de suivre les cours dans un enseignement dans leur L1 et poursuivent leurs études en L2. Par conséquent, on est dans un système où on fait entrer un francophone dans une école maternelle et, à la fin de sa scolarité, on s'aperçoit que ce francophone est devenu un néerlandophone. On est donc dans un système où une langue est remplacée par une autre au détriment de la L1, du bilinguisme soustractif donc.

L'avantage de la submersion est surtout économique car il ne génère pas de coûts additifs. Cependant, il faut tenir présent à l'esprit que l'éducation des enfants d'une communauté linguistique est supportée par l'autre communauté linguistique. Aujourd'hui, ceci commence à poser problème parce que ce sont surtout des francophones qui vont vers les écoles flamandes. La communauté flamande, peu partageuse, a décidé, par souci d'économie, de réduire au maximum l'accès de francophones à leur système d'enseignement.

Au titre des inconvénients, il faut souligner la forte hétérogénéité des classes : des néerlandophones natifs avec des francophones qui ne comprennent pas un mot néerlandais au début de leur apprentissage.

À cela, s'ajoute la surreprésentation des submergés qui sont présents près de la frontière linguistique. Ses effets aboutissent parfois à ce que les parents néerlandophones inscrivent leurs enfants plus à l'intérieur de leur communauté pour n'être plus en contact avec les francophones.

L'immersion

Un autre système présent en Belgique est celui de l'immersion. Dans ce cas aussi, ce dispositif a été créé à partir d'une forte demande des parents. Selon Hamers et Braun (2006), « *l'immersion est un programme d'éducation dans lequel des enfants appartenant à une même communauté ethnolinguistique reçoivent leur éducation formelle dans au moins*

deux langues dont l'une est la langue maternelle (L1) et l'autre une langue seconde ». On est donc face à un dispositif où deux langues sont utilisées pour construire le parcours éducatif de l'enfant.

Trois buts différents sont à la base de l'immersion :

- a. l'acquisition d'une langue seconde ;
- b. la préservation d'une langue minoritaire (le corse, l'alsacien, le breton...)
- c. la maîtrise de la langue d'origine chez les migrants qui, à cause d'un bilinguisme soustractif, ont perdu leur langue d'origine et qui à un moment donné apprennent celle-ci.

L'immersion trouve son origine au Québec mais où qu'elle se développe elle se caractérise par des points communs : à savoir, des cours DE et DANS la langue cible ; le recours comme les cours en langue cible à des locuteurs natifs ou à des enseignants ayant une compétence linguistique proche d'un natif et une expérience culturelle de la langue ; une forte pression parentale expliquant le passage par un stade expérimental avant son élargissement. Il y a concomitance entre le temps d'apprentissage global de l'enfant avec son temps d'apprentissage d'une L2 avec un fort recours à l'apprentissage implicite. L'idée est de ne pas ajouter de temps d'apprentissage et de réduire le sentiment d'effort pour accéder au bilinguisme (il s'agit du moins au départ plus une acquisition qu'un apprentissage de la langue).

Ce programme d'éducation bilingue vise à développer chez l'enfant une maîtrise de la L2 qui se rapproche de celle du locuteur natif. Pour atteindre ce but, est développé un dispositif scolaire bilingue dans lequel la L1 et la L2 sont utilisées à des degrés divers. Ces programmes sont surtout développés pour des enfants de groupes majoritaires dont la langue 1 n'est pas en danger d'être dévalorisée dans la communauté.

C'est le contexte qui explique l'émergence de l'immersion au Québec dans les années soixante. À la suite de la Révolution Tranquille et au développement du mouvement séparatiste de la

Province qui allaient transformer le Québec en une province unilingue française, la communauté anglophone de Montréal, alors unilingue anglaise, a éprouvé la nécessité de maîtriser le français comme langue de travail. Il est important de noter qu'il s'agit ici d'une communauté dont la langue (l'anglais) est minoritaire dans la Province, mais fortement majoritaire dans le reste du Canada et sur tout le continent nord-américain. Mécontents des résultats obtenus par des cours traditionnels de français L2, les parents anglophones ont demandé un meilleur enseignement du français. Parmi plusieurs approches développées pour mieux enseigner le français, l'immersion se distingue comme l'approche qui a donné de loin les meilleurs résultats.

Par immersion on entend qu'un groupe d'enfants locuteurs d'une même langue maternelle reçoivent une partie de leur scolarisation en utilisant la L2 comme langue d'enseignement. L'approche immersive est basée sur deux postulats :

- qu'à l'âge de l'immersion une L2 est apprise de façon semblable à une L1 ;
- qu'une langue est bien apprise dans un contexte stimulant qui met en évidence les fonctions langagières et expose l'enfant à un modèle naturel de la langue.

Au Canada, depuis la création du premier programme d'immersion à Saint-Lambert (Lambert & Tucker, 1972), plusieurs formes d'immersion ont vu le jour. Après le succès de l'expérience de Saint-Lambert, plusieurs dispositifs d'immersion ont été développés et ont parfois pris différentes formes. Les trois principaux types d'immersion au Canada sont : l'immersion précoce totale, l'immersion précoce partielle et l'immersion tardive.

Pour ce qui concerne l'immersion précoce totale, elle a d'abord été développée pour les enfants anglophones de Montréal et sert de prototype pour tous les programmes d'immersion. L'éducation scolaire en français débute en maternelle et la classe est dirigée par une enseignante francophone ou dont la maîtrise du français atteint

celle du locuteur natif. Durant les deux premières années de l'école primaire, l'instruction est donnée uniquement en français. C'est donc par le biais du français que les enfants apprennent à lire et à écrire. L'anglais est introduit comme matière pour une période de 35 minutes par jour à partir de la 3^e année primaire. La quantité de matières enseignées en français diminue ensuite pour arriver à un usage de 50 % de chacune des deux langues à la fin du primaire.

Dans les premières semaines les enfants communiquent entre eux et avec l'enseignante en anglais ; cependant, très vite le français est utilisé comme langue de communication dans la classe. Après l'introduction de l'anglais comme matière, l'enseignement devient bilingue : certaines matières sont enseignées en français et d'autres en anglais. Enfin, dans une période de consolidation, l'enfant peut parfois choisir la langue d'enseignement d'une matière. À aucun moment le programme n'utilise des méthodologies de L2.

Quant à l'immersion précoce partielle, elle diffère de l'immersion totale dans la mesure où les deux langues sont utilisées comme langues d'enseignement dès le début de la scolarisation. L'usage relatif des deux langues varie fortement d'un programme à l'autre.

L'immersion tardive, elle, est développée pour des élèves du secondaire qui ont reçu un enseignement traditionnel en anglais au primaire, donc avec quelques heures de français, L2 ; ils visent à développer une maîtrise du français de sorte que l'élève atteigne une maîtrise fonctionnelle de la L2 à la fin du secondaire. Par exemple, dans certains programmes l'élève reçoit 85 % du curriculum en français ; ensuite il a le choix et peut suivre 40 % des cours en français pour le reste du secondaire (Genesee, 1979 ; Swain & Lapkin, 1982).

En Belgique aussi coexistent différents types d'immersion. Comme au Canada, les différences entre eux se basent sur deux facteurs : l'âge de début d'immersion et l'intensité de l'immersion. L'immersion totale, par contre, n'est pas autorisée. Autre distinction avec le Québec : 3 langues possibles d'immersion (l'allemand, l'anglais et le néerlandais).

Par conséquent, nous avons une immersion qui peut être plus ou moins partielle en fonction du moment du cursus et qui peut être précoce ou tardive. L'information ci-dessous synthétise les diverses possibilités

- 3 langues possibles (anglais, allemand, néerlandais)
- En immersion précoce, alphabétisation en L1 ou en L2
- Début possible, en 3^e maternelle ou en 1^{re} primaire ou en 3^e primaire ou en 1^{re} secondaire ou encore en 3^e secondaire
- Différents temps d'exposition à la L2 possibles :
De 8 à 21 périodes de 3M à 2P ;
De 8 à 18 périodes de 3P à 6P si début en 3M ou 1P ;
De 12 à 18 périodes de 3P à 6P si début en 3P ;
De 8 à 13 périodes au secondaire.
- Taux d'exposition constant, dégressif ou progressif.

Concrètement, sur le terrain, 36 types d'immersion possibles pour le primaire et 18 pour le secondaire. Mais de nombreuses configurations ne sont pas très utilisées, comme le démarrage en 3^e secondaire ou encore le dégressif au secondaire.

À noter que l'immersion est, en Belgique, le seul dispositif organisé qui permet la précocité dans l'apprentissage des langues. Nous ne traiterons pas dans cet article, vu l'ampleur du sujet, de l'effet de l'âge sur l'apprentissage d'une langue, signalant toutefois que la précocité n'est pas toujours indispensable, qu'il est possible d'apprendre une langue à tout âge et que l'âge au moment de l'apprentissage influence les performances.

Lorsque l'on parle de plurilinguisme, il y a toujours un arrière-fond politique. En Belgique, ce sont donc deux langues plutôt nationales et une langue internationale qui sont permises. Néanmoins, dans les faits, la langue anglaise n'est choisie que dans 25 % des cas au primaire et dans 16 % au secondaire. Pour l'allemand, 5,5 % au

primaire et 2 % au secondaire. Priorité est donc accordée à la langue du voisin, le néerlandais dans la plupart des cas et l'allemand pour le reste, avant d'accéder à une langue internationale.

En immersion précoce, l'alphabétisation des enfants se fait soit en L1, soit en L2. De même, en Belgique, cette immersion peut commencer en troisième de maternelle, en première de primaire, en troisième de primaire, en première de secondaire ou encore en troisième de secondaire. La plupart du temps c'est en maternelle ou en première primaire. On peut aussi choisir une exposition à la L2 qui soit constante (c'est-à-dire, 50 % L1 et 50 % L2) ou qui soit dégressive (très forte exposition à la L2 au début qui diminue dans le temps) ou progressive (très faible exposition à la L2 au début qui augmente dans le temps). La plupart du temps, on met en place soit l'exposition constante, soit la progressive. L'exposition à la L2 dégressive est très peu utilisée.

À celles-ci, s'ajoutent deux autres versions. L'une s'appelle l'immersion précoce bidirectionnelle et qui est celle qui s'approche le plus à l'enseignement bilingue (on peut trouver des classes complètement hétérogènes). Elle est peu pratiquée mais néanmoins très recherchée. Curieusement, elle s'exerce dans quelques rares écoles du côté néerlandophone où elle n'est *a priori* pas autorisée.

Ajoutons-y un autre cas, très rare : celui de la double immersion (les locuteurs d'une langue qui sont en immersion pour deux langues). Il se trouve en Belgique dans quelques écoles de la partie francophone, à Bruxelles, relevant de l'enseignement judaïque, où les enfants sont à la fois en immersion en néerlandais et en hébreu.

Aujourd'hui, ce sont 170 écoles qui pour le fondamental de primaire pratiquent l'immersion et plus d'une centaine d'écoles pour le secondaire. Plus de 15 000 élèves au total sont concernés.

Un élément qui a contribué au succès de l'immersion au Canada est l'évaluation qui a été faite des nombreux programmes d'immersion et la comparaison avec des programmes traditionnels. En Belgique, l'ampleur des recherches est malheureusement moindre mais, à contextes proches, les résultats sont assez similaires.

Les conclusions de ces travaux peuvent être résumées de la façon suivante :

1. **La maîtrise de la langue maternelle.** De façon générale, il n'y a pas de retard dans la compréhension et l'expression ; en immersion précoce il y a un retard dans les habiletés de littératie durant les deux premières années, mais ce retard se comble très vite ensuite et se transforme généralement en avantage. L'immersion, surtout précoce, influence positivement la maîtrise de la L1. En effet, on constate que, par rapport aux enfants monolingues, les enfants en immersion sont meilleurs aussi bien en lecture (Galambos-Hakuta, 1988 ; Braun, 2005) qu'en grammaticalité (ils peuvent poser plus facilement des jugements grammaticaux) (Goldin-Meadow, 1990).
2. **La maîtrise de la L2.** Les résultats en L2 sont très supérieurs à ceux obtenus dans des programmes traditionnels. Les élèves en immersion sont comparables aux locuteurs natifs de la L2 en compréhension orale et écrite et en vocabulaire. Leurs compétences expressives orale et écrite ne sont cependant pas comparables à celles des locuteurs natifs. Les élèves en immersion tardive n'ont pas la même maîtrise en L2 que ceux en immersion précoce.
3. **Résultats scolaires.** Les élèves en immersion ont des scores comparables voire supérieurs en mathématiques à ceux de leurs pairs des programmes traditionnels. Ils sont comparables en d'autres matières et il y a tendance à ce que leurs résultats soient supérieurs aux normes générales.
4. **Autres évaluations.** Il y a certaines indications que l'immersion procure un enrichissement cognitif : Le QI tend à augmenter plus rapidement chez les élèves en immersion que chez les élèves dans des programmes traditionnels (Barik & Swain, 1978) ; les élèves en immersion ont des scores supérieurs à des tests de créativité (Edwards, Doutriaux, McCarrey & Fu, 1976) et de pensée divergente (Scott, 1973) et en résolution de problèmes (Porcher et Groux, 2003 ; Vygotski, 1934). Ils sont aussi meilleurs en capacités métalinguistiques (Byalistok, 2009 ; Perregaux, 1994).

Ils présentent une ouverture plus grande à l'altérité car on constate que ces enfants sont beaucoup plus ouverts à des contextes étrangers à leur environnement quotidien. Il semble donc que pour certains enfants l'expérience bilingue vécue par l'immersion précoce peut représenter des avantages sur le plan du développement cognitif (Diaz & Klinger, 1991).

Lorsqu'elle est précoce, l'immersion influence le fonctionnement du cerveau. Lors de la résolution d'un problème, comme le montre l'illustration ci-dessous, chez les enfants, le cerveau s'active dans des zones différentes selon qu'ils soient monolingues, bilingues natifs ou précoces ou encore bilingues consécutifs (le cas classique le plus fréquent dans la tradition scolaire) (Ghazal Mohades, S., M., Struys, E., Van Schuerbeek, P., Mondt, K., Van De Craen, P., Luypaert, R., 2012).

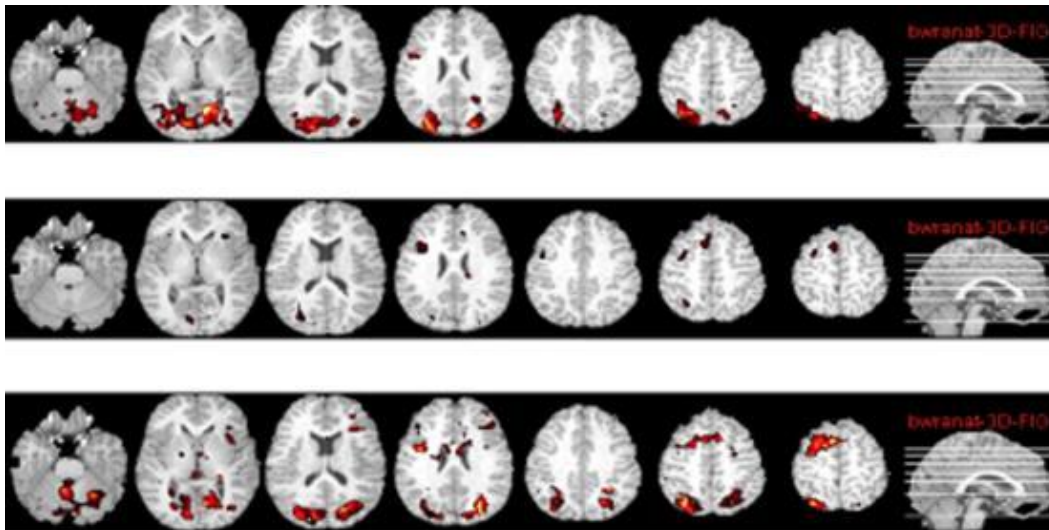
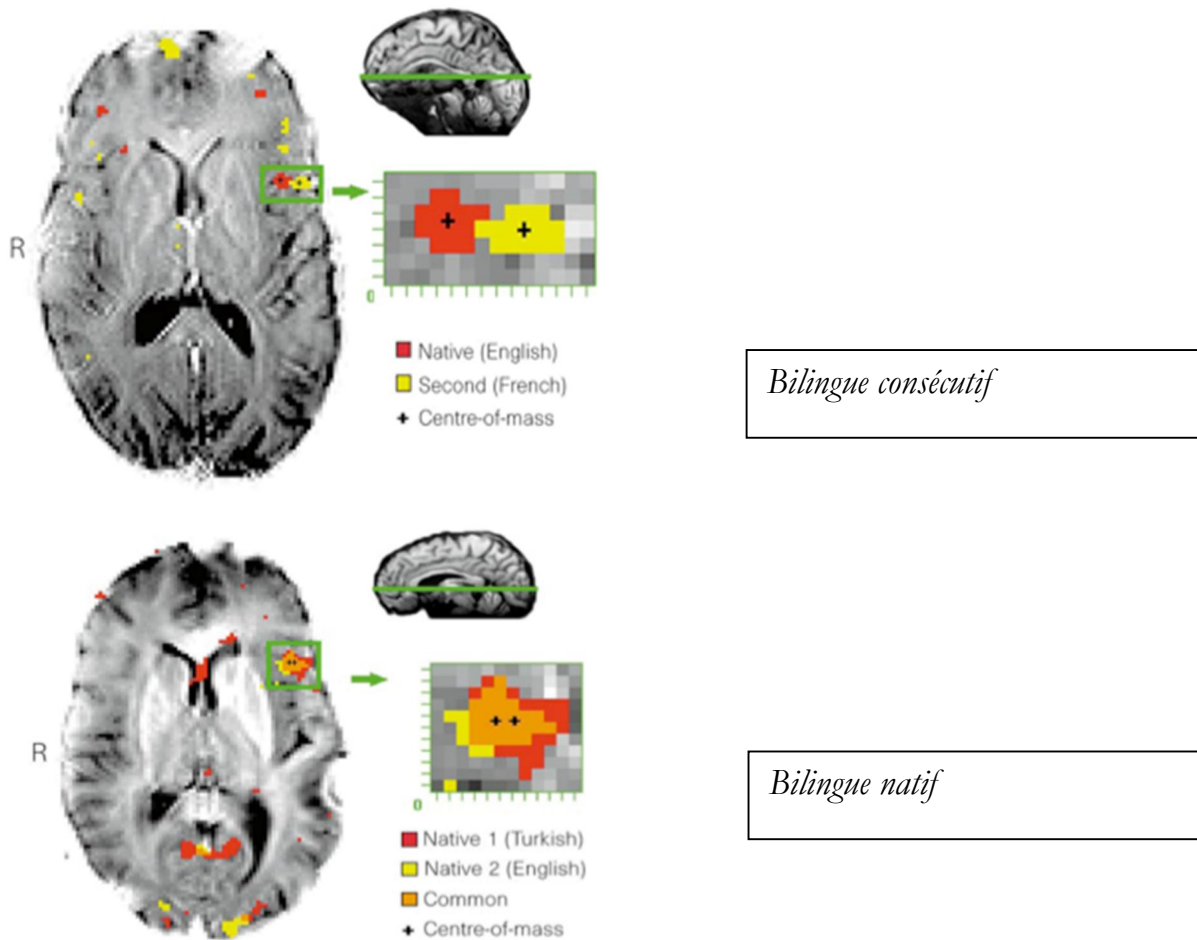


Fig. 1. *Enfant monolingue en haut, bilingue natif ou précoce au milieu, bilingue consécutif*

Les zones colorées signent une activation cérébrale. Celles-ci varient selon que le sujet soit mono ou bilingue. Dans le cas du bilingue natif ou précoce, point d'activation : le problème pour lui n'en est pas un. Voilà de quoi conforter les travaux de Porcher et Groux (2003) et qui montrent plus d'aisance à résoudre un problème pour ce bilingue.

Autre exemple de différence de structuration cérébrale. Kim, K. H. S., Relkin, N. R., Kyoung-Min Lee, K-L & Joy Hirsch, J. (1997) ont observé les cerveaux de bilingues natifs (précoces) ou consécutifs.

L'illustration ci-dessous est significative.



Deux zones principales interviennent pour le langage : l'aire de Broca et la zone de Wernicke. Le bilingue consécutif a deux zones de Broca distinctes qui s'activent selon qu'il parle la L1 ou la L2. En revanche, le bilingue simultané a trois zones de Broca : l'une spécifique à la L1, l'autre spécifique à la L2 et finalement, une troisième qui est la plus importante et qui est commune à L1 et L2. Cette zone commune s'active que ce soit la L1 ou la L2 qui est utilisée. Voici la confirmation concrète de l'intersection entre la L1 et la L2 et de leur renfort mutuel.

Évidemment l'immersion est un dispositif qui exige certaines conditions pour être efficace. A savoir :

1. **L'identification claire du but.** D'abord il faut clairement cerner l'objectif à atteindre. Il s'agit certes d'un programme bilingue, mais son but est-il de développer uniquement une compétence fonctionnelle de la L2 ou de développer une bilingualité qui enrichira le développement cognitif. En général, il faut replacer l'immersion dans le contexte social. Par exemple, s'agit-il de former des citoyens bilingues / plurilingues dans une Europe moderne. Cette approche demande une collaboration entre les responsables de l'éducation et les parents tout comme une bonne information préalable de ceux-ci.
2. **La formation des maîtres.** Un programme d'immersion ne s'improvise pas avec les enseignants en place. Il faut développer une collaboration constante entre l'enseignant en L2 et l'enseignant en L1. Idéalement un programme de formation de maîtres en immersion est installé.
3. **L'évaluation du dispositif.** Tout programme d'immersion doit être adapté à son contexte socioculturel. Cela demande que le programme soit évalué par rapport aux programmes existants. Donc, il faut une évaluation des résultats en L1, en L2, en matières scolaires, en particulier en mathématiques et dans certains aspects du développement qui peuvent indiquer un enrichissement cognitif. Il doit également être évalué pour des aspects d'ordre socio-psychologiques comme les attitudes envers les communautés.
4. **Le suivi du programme.** Idéalement le programme du secondaire doit pouvoir tenir compte d'un programme d'immersion au primaire.
5. **La garantie de durée.** L'immersion, pour être efficace, nécessite un processus de plusieurs années, Il est donc essentiel de s'assurer de la pérennité de celle-ci quand elle est démarrée.

Pour assurer un bilinguisme additif, il faut toujours veiller à la L1. L'immersion le fait. Cependant, étant donné que l'immersion est un dispositif où, au début, les enfants sont beaucoup plus actifs que dans un enseignement ordinaire, on remarque que certains d'entre eux se sentent insécurisés par le dispositif. Le phénomène est rare mais il

existe. Dans ce cas-là, les parents ne doivent pas insister. Leurs enfants deviendront sans doute bilingues autrement. Ou pas ? Peu importe, il vaut mieux un monolingue heureux qu'un bilingue malheureux.

La classe inversée

L'usage pédagogique de la classe inversée est récent et utilisé pour toute matière. Pour ce qui concerne l'apprentissage des langues, son usage est récent et l'évaluation de ce dispositif n'est que balbutiante en ce domaine.

L'idée en est assez simple. Un cours en Belgique dure 50 minutes avec, en moyenne, 25 élèves par classe. Si le professeur ne parle pas et que l'ensemble du temps disponible est réservé à la production orale, le temps de parole de l'élève est, dans le meilleur des cas, de deux minutes. Comment parler efficacement une langue avec un temps de parole aussi réduit ? L'idée de la classe inversée c'est de rendre le travail à domicile beaucoup plus actif (on met à disposition de l'élève des dossiers lui permettant d'apprendre par lui-même à la maison) et de mettre en pratique en classe la théorie, ce qui permet d'avoir en classe des temps de parole beaucoup plus longs en L2. À ce jour, il n'y a que deux écoles qui utilisent la classe inversée en langue, mais il est utilisé en mixte dans quatorze écoles. Il est vrai que les enseignants éprouvent parfois bien des difficultés à s'écarter des cours magistraux.

Pour déployer les classes inversées dans les écoles, il faut une technologie moderne (l'idéal est d'avoir, par exemple, des liaisons informatiques), une formation spécifique des enseignants, une qualification élevée des enseignants (il n'est plus maître du jeu de ce qui se passe en classe), des enseignants actifs et une évaluation formative qui part des erreurs des apprenants pour les aider à construire leurs savoir-faire.

Une première évaluation, basée sur nos premières observations, qui tend à montrer une plus grande efficacité qu'un dispositif classique, nous amène aux premières conclusions suivantes :

- il s'agit toujours d'un apprentissage et aucune ouverture à l'acquisition n'est prévue ;
- les performances sont très scolaires et peu transférables à l'usage courant en contexte ;
- l'approche culturelle est presque totalement absente ;
- les apprenants considèrent maximaux les efforts à fournir.

La langue intensive

Une autre innovation s'installe elle aussi. Elle se base sur les travaux de Germain et Netten (2002). Le point de départ de la réflexion : dans une classe ordinaire, le temps d'apprentissage est réparti linéairement de manière hebdomadaire par matière. Il en résulte un saupoudrage dans le temps des cours de langue. L'idée est d'éviter celui-ci par une gestion du temps qui concentre sur un trimestre donné la grande majorité du temps annuel en langues, ceci pendant ce trimestre au détriment des autres matières qui sont ensuite récupérées par la suite.

Les effets sont considérables et très positifs, même si les performances des élèves sont surtout scolaires. En effet, ces cours de langue sont assumés par des professeurs de langues (des non natifs donc). La difficulté essentielle de ce dispositif relève de l'organisation scolaire à mettre en place, avec des horaires différents sur une même année scolaire et par voie de conséquence le recours à une très grande flexibilité de la part des enseignants. En outre, les autorités de contrôle, l'inspection notamment, doivent faire preuve de souplesse compte tenu de cette gestion particulière du temps scolaire.

Les performances en L2 sont entretenues en recourant, hors les moments intensifs, à des activités extrascolaires ou à l'enseignement via l'internet.

Les écoles européennes

Au nombre de 14 en Europe (dont 4 à Bruxelles, et les autres réparties dans 6 pays – Allemagne, Espagne, Italie, Luxembourg,

Pays-Bas et Royaume-Uni) elles sont très bien organisées et obtiennent des résultats remarquables. 27 000 élèves y sont inscrits.

L'instruction fondamentale y est dispensée dans les langues officielles de l'Union tout en préservant la primauté à la L1 de l'élève. Plusieurs sections linguistiques donc avec toutefois les programmes (sauf ceux en L1) identiques.

Leur efficacité est reconnue. Elles sont efficaces aussi bien pour l'oral que pour l'écrit. Fonctionnant sur des principes similaires à l'immersion, elles en procurent des bénéfices très proches. Mais elles ne sont pas ouvertes à tous et ce dispositif est assez exclusif en raison de son coût.

Mais aussi...

Il existe d'autres dispositifs. Pour les personnes adultes, il existe des enseignements publics de promotion sociale, des formations en cours de carrière ou des filières de cours en L2 dans le supérieur. Dans le privé, par contre, il y a des écoles de langue.

Pour conclure

Tout d'abord, qu'il soit permis d'insister sur l'absolue nécessité de sortir du mythe du bilingue parfait, lequel paralyse plus qu'il ne motive.

Plus les performances en communication en L2 sont attendues et plus la précocité s'impose (la précocité développe surtout la compétence orale).

La tendance est de favoriser l'acquisition plutôt que l'apprentissage de sorte de réduire l'effort et de mieux utiliser le temps de formation.

Les apprenants ont de plus en plus des profils spécifiques, notamment en matière de langues, et l'école *a contrario* a tendance à ne pas gérer cette diversité de profils d'entrée car elle propose à travers son système classique une trajectoire unique pour amener les entrants à un même niveau à la sortie.

L'hétérogénéité n'est donc pas à proprement parler prise en compte. Dès lors, il n'est pas douteux, à la lecture des cheminements divers qui se mettent en place mais surtout de leurs effets, que le défi sera d'installer durablement des parcours les plus diversifiés possibles pour gérer cette hétérogénéité.

Divers itinéraires possibles existent donc pour accéder au plurilinguisme. Le défi fondamental est de donner à chacun de ceux-ci la même reconnaissance. Toutefois, une attention particulière à la maximalisation de la motivation et à la réduction du sentiment d'effort est à prendre en compte, qui favorise l'acquisition et donc l'immersion surtout précoce (ou encore le dispositif des Écoles européennes pour peu qu'il soit ouvert à tous). Ceci d'autant plus que cette manière d'organiser l'accès au plurilinguisme présente l'avantage, outre la maîtrise communicationnelle plus grande, de développer un ensemble de compétences complémentaires du point de vue cognitif ou encore métalinguistique tout en renforçant la L1. Ceci sans augmentation du coût du dispositif scolaire.

Il conviendrait aussi favoriser le plurilinguisme par la mobilité des ressources en enseignants tant à l'échelle nationale qu'europpéenne.

Références bibliographiques

- BAETENS-BEARDMORE, H. *Bilingualism: Basic Principles*. Multilingual Matters, 1986.
- BARIK, H. C. & SWAIN, M. A longitudinal Study of bilingual and cognitive development. *International Journal of Psychology*, 1978, **11**, 251-263.
- BARKAT-DEFRADAS, M. & GAYRAUD, F. Bilinguisme et maladie d'Alzheimer. In *Rééducation orthophonique*, Ortho édition, Les pathologies acquises du langage chez le patient bi- ou multilingue 2013, **253**, 31-52.
- BIALYSTOK, E. Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Applied Psychology: An International review*, 1988. **24(4)**, 560-567.
- BIALYSTOK, E. Selective attention in cognitive processing: the bilingual edge. In R.J. Harris (ed.) *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: Elsevier, 1992.
- BIALYSTOK, E. Bilingualism : the good, the bad and the indifferent in *Bilingualism : Language and Cognition*, 2009, **12**, 3-11.
- BLOOMFIELD, L. *Language* (New York), 1938, 29-31, 512.
- BRAUN, A. *Compréhension en lecture en langue maternelle et immersion*. Éditions universitaires européennes, 2010.
- BRAUN, A. Immersion et ouverture à l'altérité in *Langage et l'Homme (Le) : Recherches Pluridisciplinaires sur le Langage*, 2014.
- CERQUIGLINI, B. *Rapport au ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à la ministre de la Culture et de la Communication*, 1999.
- CUMMINS, J. Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1978, **9**, 139-49.
- CUMMINS, J. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters, 6, 1984.
- CUMMINS, J. Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language. In J. C. Richards (ed.) *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- CUMMINS, J. & GULUTSAN, M. Some effects of bilingualism on cognitive functioning. In S. T. Carey (ed.) *Bilingualism, Biculturalism and Education*. Edmonton: The University of Alberta Press, 1974.
- DARCY, N. T. A review of the literature on the effects of bilingualism upon the measurement of intelligence. *Journal of Genetic Psychology*, 1953, **82**, 21-57.
- DA SILVEIRA, Y. I. Valorisation langagière par le milieu et développement bilingue : importance du contexte de contact des langues. In J. Blomart & B. Krewer (eds.) *Perspectives de l'Interculturel*. Paris: L'Harmattan, 1994, 300-312.

- DIAZ, R.M.& KLINGER, C. Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development. In E. Bialystok (ed.) *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- DIAZ, R.M. Bilingual cognitive development: addressing the gaps in current research. *Child Development*, 1985, **56**, 1376-88.
- DIAZ, R.M. & PADILLA, K.A. The self-regulatory speech of bilingual pre-schoolers. Paper presented at the Meeting of the Society for Research in Child Development, Toronto, April 1985.
- EDWARDS, H. P, DOUTRIAUX, C. W., Mc CARREY, H. A. & FU, L. Evaluation of Second Language Programs: Annual Report 1975-1976. Unpublished manuscript. Ottawa: Roman Catholic Separate School Board, 1976.
- EKSTRAND, L. H. Theories and facts about early bilingualism in native and migrant children. *Gräzer Linguistische Studien*, 1981, **14**, 24-52.
- GENESE, F. *Les programmes d'immersion en français du Bureau des Écoles Protestantes du Grand Montréal*. Québec : Études et Documents du Ministère de l'Éducation du Québec, 1979.
- GALAMBOS, S. & HAKUTA, K. *Subject-specific and task-specific characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children*. *Applied Psycholinguistics*, 1988, **9**.
- GHAZAL MOHADES, S., M. , STRUYS, E., VAN SCHUERBEEK, P., MONDT, K., VAN DE CRAEN, P., LUYPAERT, R. DTI reveals structural differences in white matter tracts between bilingual and monolingual children in *Brain Research*, 2012, **1435**.
- GERMAIN. C. & NETTEN, J. Fondements d'une approche transdisciplinaire en FLE/ FL2 : le français intensif au Canada, communication faite au colloque Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances, ENS de Lyon. *Pluralité des langues et des supports : descriptions et considérations pédagogiques*, 2002.
- GOLDIN-MEADOW The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. *Cognition* 1990,
- GORRELL, J. J., BREGMAN, N. J., Mc ALLSTAIR, H. A. & LIPSCOMBE, T. J. A comparison of spatial role-taking in monolingual and bilingual children. *Journal of Genetic Psychology*, 1982, **140**, 3-10.
- HAGÈGE, C. *L'enfant aux deux langues*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1996.
- GROSJEAN, F. Another view of bilingualism. In Harris, R. (Ed.). *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: North-Holland, 1992.

- HAKUTA, K. & DIAZ, R.M. The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: A critical discussion and some longitudinal data. In K.E. Nelson (ed.) *Children's Language*, 1985, **5**. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- HAMERS, J. F. & BLANC, M. *Bilinguisme et Bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga. Série Psychologie et Sciences Humaines, 129, 1983.
- HAMERS, J. F. & BLANC, M. H. A. *Bilinguality & Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 1st Edition, 1989.
- HAMERS, J. F. & BLANC, M. H. A. *Bilinguality & Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2nd Edition, 2000.
- HAMERS, J. F. & BRAUN, A. *L'enseignement en immersion*. L'éducation en question, ED. Plantyn. 2009,13-14 .
- KIM, K. H. S., RELKIN, N. R., KYOUNG-MIN LEE, K-L & JOY HIRSCH, J. *Distinct cortical areas associated with native and second languages*, Nature, 1997, **388**, 171–174.
- KROLL, J. F., & CHIARELLO, C. Language experience and the brain: Variability, neuroplasticity, and bilingualism. *Language, Cognition, and Neuroscience*, 2017.
- LAMBERT, W. E. Culture and language as factors in learning and education. In F. E. Aboud & R. D. Meade (eds.) *Cultural factors in Learning and Education*. Bellingham, WA: Western Washington State University, 1974.
- LAMBERT, W.E. & TUCKER, G, R. *Bilingual Education of Children: The St.Lambert Experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.
- LANDRY, R. & ALLARD, R. The Acadians of New Brunswick: Demolinguistic realities and the vitality of the French language. *International Journal of the Sociology of Language* 1994, **105/6**, 187-215.
- LEOPOLD, W. F. *Speech Development of a Bilingual Child*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 4 Volumes, 1939-1949.
- MOHANTY, A. K. *Bilingualism in a Multilingual Society: Psychosocial and Pedagogical Implications*. Mysore: Central Institute of Indian Languages, 1994.
- MULLER, A.& BAETENS BEARDSMORE, H. *Multilingual Interaction in Plurilingual Classes European School Practice* in International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2010.
- PERREGAUX, C. *Les enfants à deux voix : Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne: Lang, 1994.
- PINTNER, R. & KELLER, R. Intelligence tests for foreign children. *Journal of Educational Psychology*, 1922, **13**, 214-22.
- PORCHER, L. & GROUX, D. *L'apprentissage précoce des langues*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003.

- RONJAT, J. *Le Développement du Langage Observé, chez un Enfant Bilingue*. Paris: Champion, 1913.
- SAER, O. J. The effects of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*, 1923, **14**, 25-8.
- SCOTT, S. The Relation of Divergent Thinking to Bilingualism: Cause or Effect? Unpublished research report. Montreal: McGill University, 1973.
- SKUTNABB, KANGAS, T. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters, 1984.
- SMITH, M. E. Some light on the problem of bilingualism as found from a study of the progress of the mastery of English among preschool children of non-American ancestry in Hawaii. *Genetic Psychology Monograph*, 1933, **21**, 119-284.
- SWAIN, M. et LAPKIN, S. *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters, 1982.
- WEINRICH, U. *Languages in Contact, Findings and Problems*. Linguistic Circle of New York, 1953.

Annexe 1

Versions consolidées du traité sur l'Union européenne et du traité sur le fonctionnement de l'Union européenne - Traité sur l'Union européenne (version consolidée) - Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne (version consolidée) - Protocoles - Annexes - Déclarations annexées à l'acte final de la Conférence intergouvernementale qui a adopté le traité de Lisbonne signé le 13 décembre 2007 - Tableaux de correspondance - extraits

Article 20

(ex-article 17 TCE)

1. Il est institué une citoyenneté de l'Union. Est citoyen de l'Union toute personne ayant la nationalité d'un État membre. La citoyenneté de l'Union s'ajoute à la citoyenneté nationale et ne la remplace pas
2. Les citoyens de l'Union jouissent des droits et sont soumis aux devoirs prévus par les traités. Ils ont, entre autres :
 - a) le droit de circuler et de séjourner librement sur le territoire des États membres
 - b) le droit de vote et d'éligibilité aux élections au Parlement européen ainsi qu'aux élections municipales dans l'État membre où ils résident, dans les mêmes conditions que les ressortissants de cet État ;
 - c) le droit de bénéficier, sur le territoire d'un pays tiers où l'État membre dont ils sont ressortissants n'est pas représenté, de la protection des autorités diplomatiques et consulaires de tout État membre dans les mêmes conditions que les ressortissants de cet État ;
 - d) **le droit d'adresser des pétitions au Parlement européen, de recourir au médiateur européen, ainsi que le droit de s'adresser aux institutions et aux organes consultatifs de l'Union dans l'une des langues des traités et de recevoir une réponse dans la même langue.**

Ces droits s'exercent dans les conditions et limites définies par les traités et par les mesures adoptées en application de ceux-ci.

Article 24

(ex-article 21 TCE)

Le Parlement européen et le Conseil, statuant par voie de règlements conformément à la procédure législative ordinaire, arrêtent les dispositions relatives aux procédures et conditions requises pour la présentation d'une initiative citoyenne au sens de l'article 11 du traité sur l'Union européenne, y compris le nombre minimum d'États membres dont les citoyens qui la présentent doivent provenir.

Tout citoyen de l'Union a le droit de pétition devant le Parlement européen conformément aux dispositions de l'article 227.

Tout citoyen de l'Union peut s'adresser au médiateur institué conformément aux dispositions de l'article 228.

Tout citoyen de l'Union peut écrire à toute institution ou organe visé au présent article ou à l'article 13 du traité sur l'Union européenne dans l'une des langues visées à l'article 55, paragraphe 1, dudit traité et recevoir une réponse rédigée dans la même langue.

Annexe 2

Convention culturelle européenne

Paris, 19.XII.1954

Les gouvernements signataires de la présente Convention, membres du Conseil de l'Europe,

Considérant que le but du Conseil de l'Europe est de réaliser une union plus étroite entre ses membres, notamment afin de sauvegarder et de promouvoir les idéaux et les principes qui sont leur patrimoine commun ;

Considérant que le développement de la compréhension mutuelle entre les peuples d'Europe permettrait de progresser vers cet objectif ;

Considérant qu'il est souhaitable à ces fins, non seulement de conclure des conventions culturelles bilatérales entre les membres du Conseil, mais encore d'adopter une politique d'action commune visant à sauvegarder la culture européenne et à en encourager le développement ;

Ayant résolu de conclure une Convention culturelle européenne générale en vue de favoriser chez les ressortissants de tous les membres du Conseil, et de tels autres États européens qui adhéreraient à cette Convention, l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, ainsi que de leur civilisation commune,

Sont convenus de ce qui suit :

Article 1

Chaque Partie contractante prendra les mesures propres à sauvegarder son apport au patrimoine culturel commun de l'Europe et à encourager le développement.

Article 2

Chaque Partie contractante, dans la mesure du possible :

- a. encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et offrira à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études; et
- b. s'efforcera de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes et d'offrir aux nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire.

Article 3

Les Parties contractantes se consulteront dans le cadre du Conseil de l'Europe afin de concerter leur action en vue du développement des activités culturelles d'intérêt européen.

Article 4

Chaque Partie contractante devra, dans la mesure du possible, faciliter la circulation et l'échange des personnes ainsi que des objets de valeur culturelle aux fins d'application des articles 2 et 3.

Article 5

Chaque Partie contractante considérera les objets présentant une valeur culturelle européenne qui se trouveront placés sous son contrôle comme faisant partie intégrante du patrimoine culturel commun de l'Europe, prendra les mesures nécessaires pour les sauvegarder et en facilitera l'accès.

Article 6

1. Les propositions relatives à l'application des dispositions de la présente Convention et les questions concernant son interprétation seront examinées lors des réunions du Comité des experts culturels du Conseil de l'Europe.

2. Tout État non membre du Conseil de l'Europe, ayant adhéré à la présente Convention conformément aux dispositions du paragraphe 4 de l'article 9, pourra déléguer un ou plusieurs représentants aux réunions prévues au paragraphe précédent.
3. Les conclusions adoptées au cours des réunions prévues au paragraphe premier du présent article seront soumises sous forme de recommandations au Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, à moins qu'il ne s'agisse de décisions relevant de la compétence du Comité des experts culturels concernant des matières d'un caractère administratif qui n'entraînent pas de dépenses supplémentaires.
4. Le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe communiquera aux membres du Conseil, ainsi qu'au gouvernement de tout État ayant adhéré à la présente Convention, toute décision y relative qui pourrait être prise par le Comité des Ministres ou par le Comité des experts culturels.
5. Chaque Partie contractante notifiera en temps voulu au Secrétaire Général du Conseil de l'Europe toute mesure qu'elle aura pu prendre touchant l'application des dispositions de la présente Convention à la suite des décisions du Comité des Ministres ou du Comité des experts culturels.
6. Dans le cas où certaines propositions relatives à l'application de la présente Convention n'intéresseraient qu'un nombre limité de Parties contractantes, l'examen de ces propositions pourrait être poursuivi conformément aux dispositions de l'article 7 pourvu que leur réalisation n'entraîne pas de dépenses pour le Conseil de l'Europe.

Article 7

Si, en vue d'atteindre les buts de la présente Convention, deux Parties contractantes, ou plus, désirent organiser au siège du Conseil de l'Europe des rencontres autres que celles prévues au paragraphe premier de l'article 6, le Secrétaire Général du Conseil leur prêtera toute l'aide administrative nécessaire.

Article 8

Aucune disposition de la présente Convention ne devra être regardée comme susceptible d'affecter :

- a. les dispositions de toute convention culturelle bilatérale dont l'une des Parties contractantes serait déjà signataire ou de rendre moins souhaitable la conclusion ultérieure d'une telle convention par l'une des Parties contractantes, ou

- b. l'obligation, pour toute personne, de se soumettre aux lois et règlements en vigueur sur le territoire d'une Partie contractante en ce qui concerne l'entrée, le séjour et le départ des étrangers.

Article 9

1. La présente Convention est ouverte à la signature des membres du Conseil de l'Europe. Elle sera ratifiée. Les instruments de ratification seront déposés près le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.
2. Dès que trois gouvernements signataires auront déposé leur instrument de ratification, la présente Convention entrera en vigueur pour ces gouvernements.
3. Pour tout gouvernement signataire qui la ratifiera ultérieurement, la présente Convention entrera en vigueur dès le dépôt de l'instrument de ratification.
4. Le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe pourra décider, à l'unanimité, d'inviter, selon les modalités qu'il jugera opportunes, tout État européen non membre du Conseil à adhérer à la présente Convention. Tout État ayant reçu cette invitation pourra donner son adhésion en déposant son instrument d'adhésion près le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe ; l'adhésion prendra effet dès la réception dudit instrument.
5. Le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe notifiera à tous les membres du Conseil ainsi qu'aux États adhérents le dépôt de tous les instruments de ratification et d'adhésion.

Article 10

Toute Partie contractante pourra spécifier les territoires auxquels les dispositions de la présente Convention s'appliqueront en adressant au Secrétaire Général du Conseil de l'Europe une déclaration qui sera communiquée par ce dernier à toutes les autres Parties contractantes.

Article 11

1. Passé un délai de cinq ans à dater de son entrée en vigueur, la présente Convention pourra à tout moment être dénoncée par chacune des Parties contractantes. Cette dénonciation se fera par voie de notification écrite adressée au Secrétaire Général du Conseil de l'Europe qui en avisera les autres Parties contractantes.
2. Cette dénonciation prendra effet pour la Partie contractante intéressée six mois après la date de sa réception par le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

En foi de quoi, les soussignés, dûment autorisés à cet effet par leurs gouvernements respectifs, ont signé la présente Convention.

Fait à Paris, le 19 décembre 1954, en français et en anglais, les deux textes faisant également foi, en un seul exemplaire qui sera déposé dans les archives du Conseil de l'Europe. Le Secrétaire Général en communiquera copie certifiée conforme à chacun des gouvernements signataires et adhérents.