Les langues minoritaires dans l'enseignement

Exemples pris dans la Communauté européenne

Mark Stuijt

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/4243>

DOI : 10.4000/ries.4243

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 1994

Pagination : 119-130

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Mark Stuijt, « Les langues minoritaires dans l'enseignement », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 03 | 1994, mis en ligne le 17 avril 2015, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4243> ; DOI : 10.4000/ries.4243

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

© Tous droits réservés

Les langues minoritaires dans l'enseignement

Exemples pris dans la Communauté européenne

Mark Stuijt

NOTE DE L'AUTEUR

Cet article est publié à partir d'un document de travail préparé par l'atelier de recherche pédagogique sur « L'éducation en faveur des minorités », organisé par le Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe (Bautzen, octobre 1994).

- 1 Après quelques remarques préliminaires sur le terme « langues minoritaires », l'objectif de ce document est de faire état d'un certain nombre d'études portant sur l'enseignement des ou dans les langues minoritaires en Europe. Les travaux de recherche antérieurs consacrés aux études comparatives de différentes communautés linguistiques se sont intéressés aux typologies de l'enseignement bilingue les mieux adaptées à la situation européenne et aux différences entre les besoins de l'individu et ceux de la communauté, qu'il s'agisse de l'enseignement dans la langue minoritaire ou des modèles et des objectifs de l'enseignement bilingue. On présentera ensuite le réseau paneuropéen d'information, de documentation et de recherche sur les langues minoritaires dans l'éducation, appelé Mercator-Éducation. Les principaux résultats des études d'inventaire sur la position des langues minoritaires dans l'éducation, menées dans le cadre de Mercator-Éducation seront évoqués en conclusion.
- 2 Alors que les études antérieures étaient centrées sur les particularités de chaque communauté linguistique, les études plus récentes tendent à souligner les traits communs aux situations linguistiques. L'étude des positions occupées par les langues concernées a fait apparaître leurs caractéristiques communes, à savoir une aire d'utilisation limitée, un degré de normalisation limité, les emprunts à d'autres langues (dominantes surtout) et bien entendu, la progression du bilinguisme¹. L'intérêt suscité par les communautés de langue minoritaire s'est traduit notamment par des expériences éducatives dans les

communautés. Cependant, l'intérêt purement scientifique ne peut pas être dissocié de l'intérêt porté à la communauté elle-même. Ils sont complémentaires et forment un tout : les expériences bilingues en milieu scolaire constituent un objet d'étude pour le monde universitaire, alors que l'étude comparative de la position respective des langues dans leur région s'est avérée très utile pour l'échange des expériences entre les communautés et a contribué à renverser la tendance en matière d'évolution linguistique. À cet égard, on pourra se reporter aux sept exemples de travaux de recherche comparative, donnés ultérieurement dans ce document, qui abordent la question de l'enseignement des langues minoritaires sous des angles très différents.

Qu'est-ce qu'une langue minoritaire ?

- 3 Avant d'examiner de plus près les études disponibles, il convient de préciser la définition du terme « langue minoritaire ». Il s'applique dans des contextes très variés pour désigner des groupes de langues, à la fois les langues autochtones (indigènes) et celles des migrants. Un certain nombre de publications considèrent que les langues minoritaires indigènes ont beaucoup de traits communs avec les langues des communautés de migrants en position minoritaire (tels que les différences de statut par rapport à la langue majoritaire et l'adhérence ethnique). Ici, au contraire, le concept de langue minoritaire ne désignera que les langues minoritaires indigènes et les langues minoritaires établies. Cette dernière catégorie comprend des langues parlées dans telle ou telle région depuis des siècles.
- 4 Beaucoup d'auteurs ont essayé de définir les langues minoritaires indigènes, sans parvenir à un accord. Pour des raisons pratiques, nous adopterons ici une définition en vigueur dans certains organes de la Communauté européenne : les langues minoritaires sont les langues indigènes de l'Europe, différentes de la langue principale, officielle, de l'État membre. Les langues concernées sont alors les suivantes :
 - les langues nationales de deux petits États membres de la Communauté européenne qui ne sont pas des langues de travail officielles de la Communauté européenne et qui sont peu utilisées à l'échelle internationale : l'irlandais et le luxembourgeois ;
 - les langues des communautés dépourvues de territoire mais résidant sur le territoire d'un État, telles que le breton, le gallois et le frioulan (langues minoritaires à État unique) ou sur le territoire de plusieurs États, notamment le basque, le catalan et l'occitan (langues minoritaires à États multiples) ;
 - les langues des communautés qui représentent une minorité dans un État mais la majorité dans un autre (majoritaires/minoritaires) : l'allemand en Belgique, le français en Italie, le danois en Allemagne, le grec en Italie ;
 - les langues sans territoire, parlées traditionnellement dans un État mais qui ne correspondent pas à une aire géographique précise : le romani, le yiddish².
- 5 Il faut souligner que cette définition concerne principalement les communautés linguistiques de la Communauté européenne, il serait plus difficile d'y intégrer les communautés d'Europe centrale, où les différences entre langues indigènes et langues établies n'apparaissent pas clairement.
- 6 On considère parfois que les langues appartenant à la troisième catégorie (langues majoritaires/minoritaires) ne constituent pas vraiment des langues minoritaires. Cependant, leur position sociale dans les communautés et leur statut juridique et éducatif

permettent, dans une large mesure, la comparaison avec celles des autres catégories. Aussi vaut-il mieux parler de communautés de langue minoritaire que de langues minoritaires tout court. Une autre raison de privilégier l'expression « communautés de langue minoritaire » est le fait que les frontières politiques correspondent rarement aux délimitations culturelles ou linguistiques. Les langues sont parfois parlées de part et d'autre d'une frontière, mais la position qu'elles occupent change selon l'État en question, d'où les différences entre les Basques « espagnols » et leurs homologues « français ».

Quelques travaux de recherche sur l'enseignement dans les langues minoritaires

- 7 L'intérêt pour les langues minoritaires n'est pas propre au monde politique. Le monde universitaire s'est également beaucoup penché sur la question des langues minoritaires dans l'éducation. Il n'est pas possible d'énumérer ici tous les travaux d'étude menés dans ce cadre. Un certain nombre d'études comparatives, consacrées à différents aspects des systèmes éducatifs dans les communautés linguistiques, sont à présent disponibles. Les sept publications récentes mentionnées ci-après, dont certaines sont en relation étroite avec des expériences pratiques, montreront la diversité des sujets traités. Les trois premières études traitent de la recherche pédagogique dans les communautés linguistiques et ont choisi les points de vue suivants : adoption de programmes d'enseignement bilingue, recherche sur les attitudes, typologie des modèles éducatifs, alors que les quatre dernières s'intéressent davantage aux conditions globales de la réussite de l'enseignement des langues minoritaires, telles que les différences ethniques et l'adaptation des programmes éducatifs, les besoins de la communauté et le cadre juridique. Certes, ce ne sont que des exemples parmi d'autres, mais ils illustrent la diversité de la recherche pédagogique dans ce domaine. Les projets d'inventaire et de recherche menés grâce au réseau Mercator-Education seront évoqués à la fin de ce document.
- 8 Le premier exemple de recherche pédagogique portant sur plusieurs communautés de langues minoritaires qu'il faut mentionner ici est l'étude récente « Modèles européens d'enseignement bilingue ». Dans son introduction, Hugo Baetens Beardsmore fait remarquer que les projets de recherche sur l'enseignement bilingue ne sont, en général, pas menés en Europe, mais en Amérique du Nord, de sorte que les approches fondées sur l'expérience puisée dans les communautés européennes sont négligées. La forme la plus prometteuse d'enseignement des langues minoritaires au Canada, l'enseignement par immersion, n'est qu'une des formes d'enseignement bilingue existantes³. L'une des conditions de la réussite de l'enseignement par immersion semble être le statut social élevé de la langue pratiquée à la maison et, de toute évidence, cela n'est pas toujours le cas en Europe. Par conséquent, ce genre d'enseignement bilingue n'est applicable qu'à un petit nombre de régions européennes.
- 9 En général, les programmes d'enseignement bilingue en Europe sont plus ou moins considérés comme des programmes d'enrichissement. Autrement dit, la langue minoritaire ne joue pas directement un rôle de transmission du savoir mais représente un plus par rapport à la langue majoritaire. Dans les programmes d'enrichissement, la seconde langue complète la langue maternelle, mais ne la remplace pas dans

l'enseignement. Voici quelques-uns des motifs de choix de telle ou telle forme de programme d'enrichissement en Europe :

- la protection et le développement du patrimoine linguistique menacé, au pays de Galles, par exemple ;
 - le renouveau et le développement de la langue, que l'on constate au Pays basque et en Catalogne ;
 - la présence de minorités transfrontalières comme au Schleswig ;
 - la promotion de langues voisines, comme dans les régions d'expression allemande de la Belgique du nord et du Tyrol méridional.
- 10 La plupart des programmes d'enseignement bilingue comportent, outre leur caractère d'enrichissement, certains éléments de « protection de la langue »⁴, dont l'objectif direct est la survie de la langue. Il existe des descriptions de formes spécifiques d'enseignement bilingue européen, mais elles ne semblent généralement répondre qu'à des besoins éducatifs particuliers et ne sont pas censées être applicables en dehors de la communauté en question. Ainsi, dans beaucoup de cas, il manque aux programmes bilingues un arrière-plan théorique permettant les comparaisons à un niveau plus abstrait.
- 11 La comparaison entre différents programmes « importés » (et bien implantés), en particulier les programmes d'immersion, est plus fructueuse, comme le montre Artigal dans son article « Les programmes d'immersion catalans et basques »⁵. Ces programmes s'adressent à des enfants pour lesquels l'espagnol est la langue majoritaire. En Catalogne, dans la période qui a suivi le retour de la démocratie, l'objectif était d'enseigner le catalan aux élèves. On a atteint ce but non seulement en enseignant la langue mais aussi en faisant d'elle un moyen de transmission de l'instruction, donc en renforçant la langue socialement inférieure. En pratique, elle devenait l'instrument dominant de communication, bien que la langue de l'enseignement ne soit pas toujours celle des parents. En Catalogne, il existe trois types d'enseignement de la langue :
- l'enseignement entièrement en catalan, l'espagnol étant utilisé plus tard ;
 - l'enseignement bilingue où les matières fondamentales sont enseignées en espagnol, les autres en catalan ;
 - les cas où le catalan n'est utilisé que dans les cours de langue catalane ;
 - un modèle de transition où l'enseignement doit se faire en catalan pour les élèves plus âgés.
- 12 Si l'on additionne le premier et le dernier modèle, l'enseignement se fait principalement en catalan pour les trois quarts des écoles, bien que l'espagnol soit parlé dans 53 % des familles. Autrement dit, des familles parlant la langue majoritaire ont résolument choisi la scolarisation dans la langue minoritaire. Des travaux de recherche récents⁶ mettent en évidence les bons résultats linguistiques dans les deux langues pour les élèves qui suivent les programmes d'immersion.
- 13 À quelques variantes près, la situation est la même au Pays basque. On a créé trois modèles d'enseignement des langues pour faire face à la situation linguistique du Pays basque dans les années 1980 :
- modèle A : la langue de l'enseignement est l'espagnol, le basque n'est qu'une matière pour les enfants d'expression espagnole ;
 - modèle B : les langues de l'enseignement sont l'espagnol et le basque, la lecture et l'écriture se font en espagnol pour les enfants d'expression espagnole ;
 - modèle D : la langue de l'enseignement est le basque, l'espagnol ne vient qu'après ; la lecture et l'écriture se font en basque. Ce programme a d'abord été conçu pour les enfants

d'expression basque. À présent, c'est aussi un moyen d'immersion pour les enfants d'expression espagnole ;

- modèle X : absence du basque (cette catégorie est en voie d'extinction).

- 14 Selon une étude récente⁷, en 1990-1991 un élève sur deux (49,47 %) suivait le modèle A. Les modèles B (24,91 %) et D (24,45 %) recueillaient chacun un élève sur quatre.
- 15 On observe au Pays basque les mêmes tendances qu'au Pays de Galles et en Catalogne : l'enseignement des langues minoritaires est considéré de plus en plus comme un enseignement dans la langue minoritaire et le nombre d'élèves ainsi scolarisés est en augmentation dans ces régions, comme celui des enfants qui parlent une langue majoritaire à la maison.
- 16 Les travaux de recherche menés par Pinna Catte⁸ sur la Sardaigne, notre troisième exemple d'étude comparative, sont fondés sur une comparaison à l'échelle européenne des modèles d'enseignement bilingue. Dans sa recherche de modèles d'enseignement bilingue pour la Sardaigne, elle examine les types d'enseignement bilingue dispensés en Europe et en Amérique du Nord. Elle les confronte à la situation en Sardaigne et envisage les possibilités de scolarisation bilingue dans son pays. Avant la présentation des exemples étrangers à proprement parler, elle énumère les causes qui militent pour l'enseignement bilingue en Sardaigne, compte tenu de la situation sociolinguistique de l'île et des aspects juridiques. Elle termine par des propositions de programmes bilingues pour les écoles sardes. Comme d'autres, Pinna Catte est d'avis que les programmes d'immersion nord-américains échouent si la première langue des enfants n'est pas assez solide⁹, comme il arrive souvent en Sardaigne. Parmi les exemples examinés, c'est le modèle européen d'enrichissement qui a sa faveur. En particulier, les modèles en vigueur dans des régions telles que la Galice et le Pays de Galles, dont l'arrière-plan politique et socio-économique d'associations est comparable à celui de la Sardaigne et qui ont l'expérience de programmes d'enseignement bilingue, semblent inverser le processus d'évolution linguistique en faveur de la langue majoritaire.
- 17 Les trois exemples de travaux de recherche qui précèdent concernent les modèles d'enseignement et comparent les communautés linguistiques. Les études disponibles permettent de conclure que la comparaison des programmes d'enseignement bilingue européens n'est pas une tâche aisée puisque beaucoup d'entre eux ne comportent pas de description claire de leurs objectifs. Les quatre exemples suivants illustreront les caractéristiques des sociétés optant pour l'enseignement bilingue.
- 18 On peut citer en premier lieu les comparaisons entre deux modèles éducatifs qui mettent en évidence l'aspect ethnique dans les populations concernées, notamment les travaux de Grant et Docherty¹⁰. Les auteurs, étudiant la politique linguistique en Écosse et en Catalogne, observent que les Écossais se sont beaucoup intéressés à l'expérience catalane de normalisation linguistique et aux programmes éducatifs élaborés à cette fin. De fait, dans les années 1980, beaucoup d'associations se sont prononcées pour l'enseignement du gaélique dans toute l'Écosse et pas seulement dans les régions traditionnelles de parler gaélique. Les conclusions de cette étude comparative dépassent le domaine éducatif, elles concernent également le statut socio-économique de ces régions. Les différences principales entre l'Écosse et la Catalogne sont l'absence d'autonomie et de prospérité économique en Écosse par rapport à la Catalogne et le petit nombre de locuteurs du gaélique par rapport aux locuteurs du catalan.

- 19 La deuxième étude comparative de deux programmes d'enseignement bilingue se trouve dans la publication de Michael Byram¹¹. Son étude est consacrée à des minorités du type transfrontalier (majorité/minorité). Les analyses de ce genre, englobant deux ou plusieurs communautés et leurs régimes scolaires respectifs, sont pratiquées de plus en plus souvent et il faut les mener avec précaution en laissant dans leur contexte les modèles d'enseignement européen évoqués. Byram affirme que « l'objectif des études comparatives n'est pas de résoudre une série de problèmes en recherchant des solutions dans d'autres contextes ou situations. »
- 20 Dans sa comparaison entre les communautés d'expression allemande au Danemark et en Belgique, il établit une distinction entre les besoins de la communauté et ceux des individus qui la composent. L'objectif de la communauté est la protection de la minorité en tant que groupe alors que ses membres adoptent une perspective (économique) individuelle. En Belgique, où les écoles allemandes ne cherchent en aucune façon à former des bilingues, ce sont les parents qui demandent l'enseignement du français. Souhaitant que leurs enfants soient capables de bien s'intégrer en dehors de leur communauté linguistique, ils favorisent la position de la langue majoritaire et affaiblissent celle de la langue minoritaire. Cela n'empêche pas les parents de rester optimistes quant à la place de l'allemand puisque, disent-ils, cette langue a été déclarée langue officielle de la communauté. Dans les écoles, il existe une disparité entre, d'une part, les documents du programme scolaire produits par les enseignants et qui traduisent les intérêts des élèves et, d'autre part, la politique éducative générale appliquée par les décideurs politiques qui reflète les intérêts du groupe en tant qu'ensemble. La même opposition se retrouve dans les écoles qui ont en charge la minorité allemande au Danemark, où le danois et l'allemand sont enseignés en tant que langues maternelles.
- 21 Dans une autre étude, le même auteur¹² établit une comparaison entre deux modèles d'établissements qui dispensent un enseignement en langue minoritaire. Il y analyse le statut éducatif de cette langue et son usage dans la vie quotidienne, dans les écoles allemandes du Sud-Tyrol et les écoles slovènes de Carinthie. La question se pose de savoir jusqu'à quel point l'économie peut supporter deux systèmes éducatifs dans ces deux régions. Le statut de la langue minoritaire et la participation des parents à l'éducation sont deux facteurs qui expliquent les différences que l'on observe dans les comportements linguistiques des élèves qui fréquentent les établissements de langue minoritaire dans ces deux régions. Dans sa conclusion, l'auteur affirme que l'éducation est un bon indice de la volonté d'un pays d'accueil de satisfaire les demandes d'une minorité et de faire valoir ses intérêts.
- 22 Enfin, la dernière illustration de la diversité de la recherche pédagogique en matière de langue minoritaire est constituée par l'étude comparative des cadres juridiques mis en place dans cinq pays et menée par Antoni Milian¹³. Partant de l'idée que les droits linguistiques font partie des droits fondamentaux d'éducation, il se propose de définir les contenus linguistiques essentiels des droits à l'éducation. Voilà pourquoi un enseignement des langues qui se veut sain doit se faire dans une langue que l'enfant comprenne et l'enseignement de sa langue maternelle doit être garanti. Après la présentation des modèles en vigueur dans les cinq pays étudiés, il en arrive notamment aux conclusions suivantes :
- la possibilité de laisser aux parents ou aux élèves le choix de la langue d'enseignement ne nécessite pas de disposition constitutionnelle ;

- le séparatisme linguistique subi sans reconnaissance constitutionnelle est une mesure nécessaire pour assurer l'intégrité et ne doit pas empêcher l'apprentissage de la langue majoritaire ;
 - un modèle de bilinguisme total destiné à s'instaurer de manière générale et acceptable par tous doit reposer sur la protection du pluralisme linguistique et de la minorité linguistique elle-même ;
 - si la langue du territoire fait office de langue d'enseignement pour tous les élèves, il faut prévoir des dispositions constitutionnelles ;
 - un modèle ne comportant qu'une langue d'enseignement unique pour tout un pays n'est légitime que s'il permet le recours à une langue instrumentale (langue des étudiants) ou en l'absence de normes juridiques visant à protéger les minorités.
- 23 Dans presque toutes les études précitées, on trouve des comparaisons entre deux ou plusieurs communautés linguistiques sur tel ou tel point. Cependant, l'intérêt accru dans le monde politique pour la place des langues minoritaires, surtout dans l'éducation, nécessite un inventaire à l'échelle européenne des situations dans chaque pays. Cette information de base est essentielle à toute comparaison portant sur plusieurs aspects, c'est-à-dire à toute analyse descriptive au sens de Byram ou comme l'entendait déjà Churchill¹⁴.

Mercator

- 24 C'est dans ce contexte que le projet Mercator a vu le jour en 1987. Il s'est donné pour but de constituer un vaste réseau de documentation, d'information et de recherche sur les langues minoritaires indigènes en Europe. Comme le projet est financé par la Commission européenne, le territoire qu'il englobe se limite en gros à la Communauté européenne.
- 25 Le projet Mercator tire son nom d'un cartographe du XVI^e siècle, l'un des premiers à indiquer les localités en langue régionale sur ses cartes. Mercator comporte quatre centres répartis en Europe qui se consacrent à des thèmes tels que les médias, la législation, l'enseignement ou à des études plus générales. La coordination du projet est assurée par le Bureau européen des langues peu répandues de Dublin, déjà cité. L'un des centres Mercator, Mercator-Éducation, se trouve à la Fryske Akademy, à Ljouwert/Leeuwarden en Frise, aux Pays-Bas. Le choix de la Fryske Akademy comme centre d'éducation au sein du système Mercator repose sur une étude d'enseignement qui avait déjà été réalisée avant l'entrée de Mercator en phase opérationnelle. Il s'agissait du projet EMU, étude ambitieuse qui, s'appuyant sur trente-quatre monographies, dressait l'inventaire de la position des langues minoritaires européennes dans l'éducation primaire¹⁵. Après le projet EMU, trois projets comparatifs sur plusieurs aspects éducatifs ont été dirigés dans le cadre de Mercator-Éducation. Ils constituent une base descriptive pour la recherche à venir. À ce jour, les résultats de ces quatre projets donnent une vue d'ensemble de la position de force de chaque langue minoritaire. L'analyse a également pris en compte certains aspects de l'enseignement tels que le financement, les comportements et le nombre d'écoles concernées. Cette approche pratique a été préférée à une approche plus théorique car elle permet de faire des recommandations plus concrètes, à la fois en matière de politique et de pratiques éducatives, et de procéder à des comparaisons de cas précis.

- 26 Les résultats de tous les projets ont paru sous forme de rapports et sont entrés dans une banque de données qui contient désormais aussi des informations bibliographiques et des renseignements sur quelque 800 organismes d'information sur les langues minoritaires indigènes.
- 27 Le rapport du projet EMOL¹⁶ signale l'existence de différences dans la formation entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire : pour les premiers, les aspects structuraux tels que l'enseignement obligatoire des langues minoritaires pour tous les élèves et les conditions liées à l'enseignement dans les établissements de langue minoritaire semblent présents partout alors que pour les enseignants du secondaire, les qualifications linguistiques sont soulignées.
- 28 Le second projet, appelé PREP¹⁷, qui passe en revue la position actuelle des langues peu répandues dans l'éducation préscolaire, montre un intérêt accru de la part des parents. Il va de soi que l'organisation au niveau local joue un rôle plus important dans le fonctionnement des jardins d'enfants et des groupes de jeux que dans le système scolaire. Les résultats du projet PREP confirment que l'intérêt des parents ne se limite pas à la pratique de la langue à l'école. Les initiatives prises en Alsace, dans le nord de la Frise, en Écosse et en Irlande du Nord le montrent bien et elles ont été couronnées de succès.
- 29 Le troisième projet, le projet LEMA¹⁸ porte sur la production de matériels didactiques, qui, quand il s'agit de l'enseignement des langues minoritaires, est une activité à échelle réduite et doit être réalisée au moindre coût. Cela s'avère toutefois difficile à réaliser. Pour ce qui concerne les matières d'enseignement général, la traduction des matériels disponibles dans la langue dominante suffit généralement. Pour ce qui concerne l'enseignement de la langue minoritaire à État unique ou à État multiple, on a répondu à la plupart des besoins par la création de matériels didactiques dans la langue de la communauté. Les communautés où l'on parle une langue du type majorité/minorité importent les matériels du pays (limitrophe) où la même langue est parlée.
- 30 Tous ces projets n'ont pas seulement fait l'objet de recommandations en matière de politique et de pratiques éducatives, ils ont également défini de nouvelles directions de recherche. Les résultats obtenus, notamment ceux qui avaient déjà été rassemblés dans la banque de données, constituent donc une base d'information pour des études plus approfondies, à la fois pour les chercheurs actifs dans ce domaine et pour les personnes extérieures.
- 31 Actuellement, Mercator-Éducation développe des recherches comparées dans ce domaine, en utilisant, entre autres, les données recueillies dans les projets mentionnés.

BIBLIOGRAPHIE

ARNAU J., SERRA J.M. (1991), « Un model d'analist per a l'avaluació de la competència oral dels alumnes castellanoparlants que assisteixen a un programa d'immersió », in : *Ponències comunicacions i conclusions : Segon simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*, Vic : EUMO. (Note 7).

ARTIGAL J.M. (1993), « Catalan and basque immersion programmes », in : BAETENS BEARDSMORE, H. (ed.), *European Models of bilingual Education* (Multilingual Matters ; 92) Clevedon : Multilingual Matters. (Note 6)

BOIXADERA R., CANAL L, FERNÁNDEZ E. (1991), « Avaluado dels nivells de llengua catalana, castellana i matemàtiques en alumnes que han seguit el programa d'immersió lingüística i en alumnes que no l'han seguit », in : *Ponències, comunicacions i conclusions : Segon simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*, Vic : EUMO. (Note 7)

BYRAM M. (1986), « Schools in Ethnolinguistic minorities », in : *Journal of Multilingual and Multicultural development*, vol. 7 (n° 2 & 3), p. 97-107 (numéro spécial sur « Enseignement et minorités indigènes et ethniques »). (Note 13)

BYRAM M., (1993), « Bilingual in Minority Education : the conflict of interest between minorities and their members », in : KROON Sjaak, KOEN Jaspaert (eds.), *Ethnic Minority languages and education*, Swets & Zeitlinger, Amsterdam, p. 16-23. (Note 12)

CHURCHILL S. (1986), *The education of linguistic and cultural minorities in the OECD countries*, Clevedon : Multilingual Matters. (Note 15)

DEKKERS A. (sous presse), *Teacher training : for primary and secondary education*, Ljouwert/ Leeuwarden : Mercator-Education (Education of regional or minority languages in the EU - EMOL). (Note 17)

Diez años de enseñanza bilingüe (1990), Vitoria/Gasteiz : Servicio de publicaciones del gobierno vasco. (Note 8)

FISHMAN, J. (1976), *Bilingual education : an international sociological perspective*, Rowley, Mass. : Newbury House. (Note 5)

GOOT A.Sj., RENKEMA W.J.T., STUIJT M.B. (eds.) (1994), *Pre-primary education*. Ljouwert/ Leeuwarden : Mercator-Education, (Education of regional or minority languages in the EU - PREP). (Note 18)

GRANT N, DOCHERTY, F.J. (1992), « Language policy and education : some Scottish Catalan comparisons », in : *Comparative Education*, n° 28 (2), p. 145-166. (Note 11)

KRASHEN S. (1984), « Immersion : why it works and what it has taught us », in : *Language and Society*, numéro special 12. (Note 12)

LAMBERT W.E., TUCKER G.R. (1969), *Bilingual education of children - the St. Lambert experiment*, Rowley, Mass. : Newbury House. (Note 4)

MILIAN I MASSANA, Antoni (1992), *Drets Lingüístics i dret fonamental a l'educació : un estudi comparat : Itàlia, Bèlgica, Suiïssa, ef Canada i Espanya*, Barcelona : Generalitat de Catalunya. (Note 14)

PINNA CATTE M.T. (1992), *Educazione bilingue in Sardegna : problematiche generali ed esperienze di altri paesi*, Sassari : Ed. di Iniziative Culturali. (Note 9)

ROWLEY A.R. (1986), « Minority schools in the South Tyrol and in the Austrian Burgenland : a comparison of two models », in : *Journal of Multilingual and Multicultural development*, vol. 7 (n° 2 & 3), p. 229-251, (numéro spécial sur « Enseignement et minorités indigènes et ethniques »). (Note 13)

SERRA J.M. (1990), « Resultados académicos y desarrollo cognitivo en un programa de inmersión dirigido a escolares de nivel sociocultural bajo », in : *Infancia y Aprendizaje*, n° 47, p. 55-65. (Note 7)

SIKMA J., GORTER D. (eds.) (1991), *European lesser used languages in primary education : inventory and proceeding of the colloquy*, (EMU project), Ljouwert : Fryske Akademy. (Note 16)

SIMPSON J.M.Y. (1981), « The challenge of minority languages », in : HAUGEN *et al.* (eds.) (1981), *Minority languages today*, Edinburgh : Edinburgh University Press, p. 235-241. (Note 2)

SKUTNABB-KANGAS T. (1981), *Bilingualism or not : the education of minorities*, Clevedon : Multilingual Matters. (Note 10).

TJEERDSMA R.S., SIKMA J.A. (1994), *Provision of Learning Materials : for primary and pre-primary education*, Ljouwert/Leeuwarden : Mercator- Education (Education or regional or minority languages in the EU - LEMA). (Note 19).

NOTES

1. Pour les autres caractéristiques, voir Simpson (1981), p. 235-237.
2. Cette classification figure également dans un dépliant publié par le Bureau européen des langues moins répandues, intitulé : « L'unité dans la diversité ».
3. Lambert et Tucker (1969) et Krashen (1984).
4. Contrairement aux modèles de protection et de transition, voir Fishman (1976).
5. Artigal (1993).
6. Se reporter sur ce sujet, aux études de Serra (1990), Arnau et Serra (1991), Boixadera, Canal, Fernandez (1991).
7. Voir *Diez años de enseñanza bilingüe* (1990).
8. Pinna Catte (1992).
9. Cf. Skutnabb-Kangas (1981).
10. Grant et Docherty (1992).
11. Byram (1993, p. 64).
12. Byram (1986), voir aussi Rowley (1986).
13. Milian (1992).
14. Churchill (1986).
15. Sikma et Gorter (1991).
16. EMOL est l'abréviation de « Les langues minoritaires européennes dans la formation des enseignants ». Le projet a été mené en 1991-1993 et ses résultats sont publiés dans Dekkers (sous presse).
17. PREP est l'abréviation de « Langues minoritaires dans l'éducation préscolaire ». Le projet PREP a été mené en 1992-1993 et a abouti à Goot, A.Sj. van der, W.J.T. Renkema et M.B. Stuijt (eds), 1994.
18. LEMA est l'abréviation de *Learning Materials* (Matériels didactiques). Le projet a été mené en 1991-1993 et les résultats ont été publiés par Tjeerdsma et Sikma (1994).

RÉSUMÉS

Dans le cadre d'un atelier du Conseil de l'Europe sur « L'éducation en faveur des minorités », l'auteur propose une typologie des langues considérées comme minoritaires dans la Communauté européenne et établit un bilan utile des études comparatives menées sur la recherche pédagogique et sur l'enseignement bilingue dans les langues minoritaires.

INDEX

Mots-clés : politique linguistique, langue régionale, langue de minorité

Index géographique : Europe

AUTEUR

MARK STUIJT

Mercator-Éducation/Fryske Akademy, Leeuwarden, Pays-Bas, © Conseil de l'Europe