

culturelles *Globlibre* et *Bibliomédia*. Pendant une année, le bus a fait le tour des écoles du canton, dans le but de mettre à la disposition des élèves des livres rédigés dans leur langue d'origine. 1500 élèves du degré primaire ont pris part au projet.

Afin d'éveiller la curiosité des enfants pour les langues, le projet a été suivi par des enseignantes et enseignants LCO, qui ont travaillé en collaboration avec les enseignantes et enseignants ordinaires et qui ont appliqué l'approche Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE) ainsi que d'autres supports semblables. Avec ces enseignantes et enseignants, les élèves ont pu visiter la bibliothèque mobile, emprunter des livres écrits dans leur langue d'origine et en lire des extraits à haute voix à d'autres enfants, pendant que les enseignantes et enseignants menaient une réflexion en classe sur les langues et abordaient la question des liens et des différences qui se profilent entre différentes langues ainsi qu'entre la langue écrite et la langue parlée.

Le documentaire vidéo présentant le projet *Tout le monde a un prénom...: bus plurilingue – livres migrants* de la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) peut être emprunté au centre d'information et de documentation (IDES) de la CDIP www.edudoc.ch > mots clé pour la recherche: bus plurilingue (état au 23.7.2013)

2.6 Matériel didactique

Les supports qui font intervenir plusieurs langues et permettent dans le même temps d'établir des liens avec les contenus et les méthodes de l'école ordinaire revêtent une importance particulière pour l'enseignement LCO et pour les modèles intégrés de promotion du plurilinguisme tenant compte des langues d'origine. D'une part, les supports comme les livres et les livres audio ou les fiches de travail facilitent la préparation des cours et le rapprochement de l'encouragement des compétences linguistiques et de celui des capacités métalinguistiques. D'autre part, l'élaboration de manuels et d'exemples d'enseignement s'avère très utile pour les enseignantes et enseignants LCO ainsi que pour les enseignantes et

enseignants qui travaillent en collaboration avec eux, tout comme la présentation de méthodes didactiques qui peuvent être employées dans le cadre de modèles d'enseignement de ce genre. Ces deux types de supports permettent de simplifier la planification de l'enseignement en respectant les conditions en vigueur (plans d'études cadres, etc.) et peuvent être utilisés pour la structuration des cours et pour l'évaluation des acquis des élèves conformément à la notation locale et au cadre donné par le CECR et le PEL.

Les pages suivantes présentent quelques supports didactiques pouvant être employés pour l'enseignement LCO à différents niveaux.

- ***Education et ouverture aux langues à l'école (2 volumes, de la 1^{re} à la 8^e année de scolarité)*** – Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP SR/TI; 2003) | En 2003, la CIIP SR/TI a publié une série de supports pour les approches didactiques relatives au plurilinguisme connues aujourd'hui sous le nom d'ELBE/EOLE. Le premier volume s'adresse aux élèves des quatre premières années de scolarité (premier cycle HarmoS), le second a été conçu pour les élèves de 9 à 12 ans (deuxième cycle). Ces volumes comprennent du matériel didactique (avec une vingtaine d'activités différentes dans chaque volume), deux CD audio ainsi qu'un lexique/glossaire multilingue dans chacun des deux volumes. Les buts poursuivis par ELBE/EOLE sont de valoriser le plurilinguisme et la diversité culturelle et linguistique ainsi que d'encourager une réflexion sur les langues et d'accroître la motivation à apprendre des langues (par ex.: comment indique-t-on le genre d'un substantif dans différentes langues? Comment la langue des signes fonctionne-t-elle?). Les enfants ont ainsi la possibilité de travailler avec différentes langues en même temps. En règle générale, les langues traitées dans ce contexte sont la langue de scolarisation, les langues étrangères enseignées à l'école et les langues d'origine des enfants. Ce matériel didactique a été testé par des enseignantes et enseignants ordinaires de

même que par des enseignantes et enseignants LCO, dans le cadre d'un projet cofinancé par la Confédération en vertu de l'art. 11 OLang et mené par la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Le matériel sera encore développé, dans le cadre de ce projet, en collaboration avec les enseignantes et enseignants LCO.

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web de la CIIP SR/TI www.ciip.ch > mot-clé pour la recherche: EOLE et sur celui de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) www.irdp.ch > mot-clé clé pour la recherche: EOLE (état au 2.7.2013)

- **Esquisses de cours dans le cadre du projet *Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen* (SIMS) –** CDIP de la Suisse du Nord-Ouest (NW EDK; depuis 2004) | Le groupe de travail *Migration-Schule-Integration* de la NW EDK a créé en 2004, avec la collaboration de l'Institut de la communication interculturelle (IIK) de Zurich, un réseau composé d'établissements scolaires comportant un pourcentage élevé d'enfants grandissant dans un contexte multilingue. En tout, 19 écoles des cantons membres de la NW EDK y ont pris part pendant deux années scolaires (2005–2007 et 2008–2010). Pendant cette période, elles ont travaillé sur un domaine prioritaire de développement, axé sur l'encouragement des compétences linguistiques de tous les enfants. De nombreuses esquisses d'enseignement, développées sur la base des expériences d'enseignement réalisées dans les écoles SIMS et QUIMS, ont ainsi été publiées sur www.netzwerk-sims.ch et sur le Serveur suisse de l'éducation www.educanet2.ch (*Community SIMS*). Les exemples réunis permettent d'optimiser la qualité de l'enseignement et d'améliorer de manière durable l'encouragement scolaire des compétences linguistiques. Par ailleurs, l'IIK de Zurich organise chaque année une journée SIMS sur différents thèmes en lien avec l'encouragement des compétences linguistiques dans les écoles multilingues (www.iik.ch). Les supports didactiques présentent des exemples de bonnes pratiques pour un encou-

agement efficace des compétences linguistiques dans les classes multilingues. Tout le matériel didactique développé peut être librement employé dans l'enseignement. Le réseau SIMS ne bénéficie toutefois d'aucun soutien institutionnel et financier des cantons ou de la Confédération. Or un tel soutien permettrait de compléter, d'actualiser et d'optimiser régulièrement les contenus du site web.

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web du réseau *Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen* (SIMS) www.netzwerk-sims.ch (cette adresse permet notamment d'accéder à du matériel didactique QUIMS/HSKplus (parties 1 à 5; état au 2.7.2013)

- **Manuel *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für die Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld: Kindergarten bis Sekundarstufe I* –** Claudia Neugebauer, Claudio Nodari (2012) | Ce manuel propose des suggestions didactiques pouvant être appliquées dans des classes multilingues. Il présente des exemples pratiques, issus de l'enseignement de disciplines linguistiques et non linguistiques, susceptibles de contribuer au développement des compétences linguistiques. Il est aussi accompagné d'un DVD composé de courtes séquences présentant des unités didactiques ainsi que de fiches de travail comportant des propositions concrètes pour les cours.
Ce manuel peut être commandé aux éditions scolaires bernoises (*Schulverlag plus*) www.schulverlag.ch (état au 2.7.2013)
- **1, 2, 3 l'école (avec CD-Rom et cartes en 17 langues) –** éditions Migrilude (2011) | Ce moyen d'enseignement a pour but de permettre une approche ludique du plurilinguisme. C'est l'une des nombreuses collections de supports multilingues réalisées par les éditions Migrilude. Les enfants ont ainsi la possibilité d'étendre leur vocabulaire et de découvrir des différences comme des similitudes entre les langues en apprenant le nom d'objets et de chiffres. Ce matériel a été élaboré par des enseignantes et enseignants qui travaillent avec l'approche ELBE/EOLE ainsi

que par des élèves, des parents et des clients de la bibliothèque interculturelle de Genève.

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web des éditions Migrilude www.migrilude.com (état au 2.7.2013)

- **Livre d'enfants *Die Katze Mieze Matze*** – Silvia Hüsler (2011) | Cet ouvrage, tout comme *Hasenreime* et d'autres publications (réalisées à partir des années 1980), fait partie d'une série rédigée par Silvia Hüsler, en collaboration parfois avec d'autres auteurs. Cette série propose des textes rédigés en différentes langues, accompagnés pour certains de CD audio.
Ce matériel peut être commandé aux éditions scolaires zurichoises (*Lehrmittelverlag Zürich*) www.lehrmittelverlag-zuerich.ch ou directement sur le site web de Silvia Hüsler www.silviahuesler.ch (état au 2.7.2013)
- **Publications *Die Wörterbrücke / Deine Sprache – meine Sprache*** – Basil Schader (2008 et 2011) | Basil Schader, un spécialiste de la didactique des langues, a réalisé différents ouvrages ayant pour but la promotion du plurilinguisme chez les enfants. Il a notamment créé des dictionnaires (allemand – albanais, portugais, serbe-croate-bosniaque, turc) et *Deine Sprache – meine Sprache*, un manuel portant sur 14 langues de la migration et permettant de jeter un pont entre ces langues et la langue allemande.
Une liste des publications réalisées par cet auteur peut être consultée sur le site web www.phzh.ch > mot-clé pour la recherche: Basil Schader.
Ces publications peuvent être commandées aux éditions scolaires zurichoises (*Lehrmittelverlag Zürich*): www.lehrmittelverlag-zuerich.ch (état au 2.7.2013)
- **DVD *Mehrsprachigkeitsprojekte: Konkrete Beispiele für die Praxis*** (accompagné d'une brochure, 2010) | Ce DVD présente, à l'aide d'exemples concrets, des possibilités de mettre à profit la diversité linguistique dans les classes, de l'école enfantine à la fin de la scolarité obligatoire, pour des projets didactiques et des situations d'apprentis-

sage sous forme de découvertes et d'actions à réaliser.

Le DVD peut être commandé aux éditions scolaires bernoises (*Schulverlag plus*) www.schulverlag.ch (état au 2.7.2013)

- **DVD ELBE** (accompagné de commentaires didactiques, 2007) | Ce DVD contient des séquences prises dans le cadre de la pratique scolaire montrant comment réaliser des activités ELBE/EOLE concrètes dans les disciplines enseignées.
Il peut être commandé aux éditions scolaires bernoises (*Schulverlag plus*) www.schulverlag.ch (état au 2.7.2013)

3 APERÇU DES TRAVAUX DE RECHERCHE RÉALISÉS SUR LA LANGUE D'ORIGINE

Ce chapitre propose une synthèse de différentes études et de divers travaux de recherche menés sur le thème de la promotion des langues premières et des langues d'origine et sur celui du bilinguisme ou du plurilinguisme³⁰. Il a pour but de donner une impression générale des principales positions émanant de différentes perspectives scientifiques, sans avoir la prétention de présenter la totalité des études réalisées dans ces domaines.

Les premières études abordaient le plurilinguisme et la promotion de la langue première à partir d'une perspective théorique uniquement, marquée par les théories de l'apprentissage et par la linguistique. Avec le temps, des arguments normatifs ont aussi pris de l'importance. Le texte commence par une présentation des études émanant des théories de l'apprentissage et de la linguistique, pour ensuite exposer les approches normatives et la perspective économique. Pour terminer, il traite la question de la recherche sous un angle historique et cherche, dans l'idée de proposer une synthèse, à dégager des conclusions pour la politique d'éducation à partir de l'état actuel de la recherche.

Dans chacune de ces perspectives, il convient de prêter attention au constat qui se profile en arrière-plan, à savoir le fait que les langues d'origine des élèves issus de la migration ne prennent, comparativement à la langue de scolarisation, que très peu de place dans la formation scolaire publique, ce qui est considéré comme étant pro-

blématique en regard du taux de réussite scolaire et professionnelle souvent faible de ces mêmes élèves (cf. Introduction).

3.1 Perspective des théories de l'apprentissage et de la linguistique

Le débat sur l'utilité de la promotion de la langue première est particulièrement dynamique dans les théories de l'apprentissage et en linguistique, ce qui s'explique notamment par les difficultés d'ordre méthodologique qui se posent quand on cherche à traiter cette question. Lorsque l'on obtient des résultats qui sont discutables, il reste davantage de place pour l'interprétation. Afin de procéder à une systématisation claire, ce sous-chapitre présentera d'abord des études et des théories relatives au plurilinguisme et aux compétences linguistiques, qui sont moins contestées que la partie suivante, portant sur l'efficacité de différents modèles de promotion de la langue première.

3.1.1 Etudes relatives au plurilinguisme et aux compétences linguistiques

L'attitude vis-à-vis du plurilinguisme a considérablement évolué au fil du temps: d'une phase où il était perçu comme synonyme de surmenage nuisible aux personnes concernées, on est passé à une perception neutre du phénomène.

30 Les études citées abordent un même sujet à partir de perspectives différentes. Il convient donc de définir au préalable ce qu'on entend par les deux notions de promotion des langues premières et de promotion des langues d'origine: dans les études qui portent sur les effets analysés à partir des théories de l'apprentissage, il est question de la promotion de la langue première et des effets que celle-ci peut avoir sur la formation de certaines compétences. Ce qui compte dans cette perspective, c'est le fait que cette langue ait été acquise en premier, puisque cela crée un certain nombre de conditions. Par contre, tel n'est pas le critère décisif pour les réflexions développées dans les études basées sur des approches juridiques, économiques ou historiques: l'élément déterminant pour ces dernières vient du fait que les langues en question sont celles des pays d'origine des personnes migrantes. En rapport avec ces études-là, c'est donc la notion de langues d'origine qui est employée dans le présent chapitre.

Aujourd'hui, les avis sont partagés entre des considérations tantôt neutres, tantôt positives (Schneider, 2005, p. 37s.). On suppose que le plurilinguisme individuel a des conséquences positives pour le développement de la conscience linguistique et même qu'il aurait pour effet de favoriser une santé mentale prolongée chez les personnes âgées (Bialystok et Viswanathan, 2004)³¹.

Dans la recherche des années 1960, on partait généralement du principe que le plurilinguisme exerce une influence négative sur les processus d'apprentissage scolaires; il s'agissait donc d'éviter de le promouvoir. L'une des hypothèses caractéristiques de cette position est celle de Macnamara (1966), qui parle d'un effet de balance (*balance effect theory*) selon lequel l'enfant bilingue doit s'attendre, lorsqu'il développe ses compétences dans la deuxième langue, à une dégradation de la langue première, et vice versa. C'est la raison pour laquelle les pays d'immigration recommandaient aux parents issus de la migration d'apprendre aussi vite que possible la langue du pays d'accueil et de pratiquer cette langue locale dans le cadre de la famille. Il était conseillé de renoncer à transmettre les langues d'origine. Dans le même temps, l'école insistait fortement sur l'apprentissage de la langue de

scolarisation, non en proposant un soutien spécial aux enfants concernés, mais en misant sur leur participation directe à l'enseignement (immersion).

L'UNESCO avait déjà adopté une position contraire à cette vision négative du plurilinguisme dans les années 1950: «Il est évident que le véhicule idéal de l'enseignement est la langue maternelle de l'enfant» (UNESCO, 1953, p. 15), et il a été recommandé aux écoles de s'aligner sur cette conception. Cette position est aussi défendue par l'UNESCO dans ses publications plus récentes. Selon l'organisation, les pays d'immigration devraient faire en sorte que tous les enfants aient la possibilité d'apprendre leur langue première. Cet avis est partagé par une autre institution internationale, à savoir la Banque mondiale. Dans un document intitulé *L'éducation dans un monde multilingue*, l'UNESCO cite l'étude réalisée par Tucker (1997) pour la Banque mondiale et relève que: «(...) lorsque l'objectif est un apprentissage, notamment celui d'une seconde langue, la première langue de l'enfant (...) devrait être utilisée comme vecteur (...)». Cette volonté de contribuer au maintien des langues premières se fonde sur des résultats d'études empiriques ainsi que sur un engagement, motivé par des

31 Avant de présenter certains résultats de la recherche, il convient de prendre en considération les deux commentaires suivants, qui ont leur importance: premièrement, plurilinguisme n'implique pas nécessairement promotion de la langue première. Si celle-ci peut s'avérer importante pour le développement d'un plurilinguisme compétent, il est toutefois aussi possible d'apprendre différentes langues ne coïncidant pas avec la langue première et de profiter tout autant des avantages qui résultent de ce plurilinguisme. Bien que cette distinction paraisse banale, on n'en rend pas toujours clairement compte dans le contexte de la recherche. Ainsi, Esser (2006; 2011) constate par exemple que dans les études qui font état d'une capacité cognitive plus grande chez les enfants plurilingues, celle-ci est attribuée, de façon erronée, à la promotion de la langue première. Cet auteur fait alors remarquer qu'en réalité le fait d'apprendre une nouvelle langue entraîne simplement une mobilisation cognitive, laquelle peut de ce fait aussi se produire au travers d'un encouragement dans la langue locale exclusivement (Esser, 2011, p. 49). Deuxièmement, il y a une différence entre le plurilinguisme des personnes issues de la migration provenant de milieux défavorisés et celui des élites. Dans les couches sociales moins instruites, la langue première pratiquée en famille s'apprend de manière sensiblement moins structurée que dans les groupes qui connaissent une meilleure situation (Schneider, 2005, p. 39). C'est pourquoi il est important, lorsque l'on évalue les études menées sur les avantages accompagnant le plurilinguisme, de toujours s'intéresser au contexte dans lequel les études ont été réalisées et aux personnes qui ont fait l'objet des études en question. De plus, comme les études citées se rapportent à différents contextes (la plupart du temps, il s'agit de la Suisse, de l'Allemagne ou des Etats-Unis), il faut tenir compte du fait que les positions sur le plurilinguisme diffèrent aussi d'un pays à l'autre et que les situations linguistiques ne sont pas les mêmes. Dans un pays plurilingue comme la Suisse, les débats sur les langues se passent autrement qu'aux Etats-Unis, où la langue première d'une grande partie de la population est en même temps une langue dominante à l'échelle internationale.

considérations normatives, à préserver la diversité (UNESCO, 2001). En 2002, l'UNESCO a décidé de lancer une Journée internationale de la langue maternelle, qui a lieu chaque année le 21 février et qui a pour objet de promouvoir la diversité linguistique de la population sur la scène publique.

A partir des années 1970, des études ont montré que les enfants pouvaient également obtenir de bons résultats à l'école lorsqu'ils maîtrisaient plus que la seule langue de scolarisation. Bowen (1977, p. 110) a par exemple conclu que le choix de la langue à utiliser comme vecteur de l'enseignement n'est pas le facteur déterminant pour obtenir de bons résultats sur le plan pédagogique. Selon Bowen, le fait d'être bilingue n'exerce aucune influence sur la réussite scolaire pour autant que l'enfant ait une compréhension suffisante de la langue de scolarisation; cette position finira par s'imposer aussi au niveau de la législation et de la jurisprudence (voir 3.2). C'est à partir de là que le bilinguisme a cessé d'être considéré comme le premier facteur d'influence et que l'on s'est intéressé à l'influence du milieu socio-économique en tant que facteur déterminant pour une scolarité réussie (Schneider, 2005, p. 37s.).

Dans le même temps, les linguistes ont commencé à se pencher sur la question des répercussions que pourraient avoir sur d'autres compétences des connaissances acquises dans la langue première. Les premiers fondements sur lesquels la recherche s'est basée pour étudier cette question ont été posés par les deux hypothèses formulées par Cummins à la fin des années 1970. Des fondements qui constituent, aujourd'hui encore, le point de départ de pratiquement tous les travaux de recherche réalisés dans ce domaine. Cependant, ces deux hypothèses n'ont à ce jour pas pu être confirmées; certains considèrent qu'elles ne peuvent être prouvées (Reich et Roth, 2002, p. 29).

Avec sa théorie des seuils (*threshold hypothesis*), Cummins (1979) a émis une hypothèse selon laquelle le développement linguistique se déroule à différents niveaux dans la langue première et dans la deuxième langue, et ces niveaux dépendent du

développement cognitif de la personne. D'après Cummins (ibid.), le niveau que des personnes bilingues atteignent dans la langue première et dans la deuxième langue est une variable intervenante qui agit sur la manière dont elles apprennent des langues et développent leurs capacités cognitives. Ce n'est que lorsqu'un certain «seuil» est atteint qu'une personne peut tirer profit de son bilinguisme, du fait que son bilinguisme a des répercussions positives sur son développement cognitif (Cummins, 1976; 1978). Cette hypothèse fera par la suite l'objet de critiques, et notamment de Cummins lui-même (Cummins, 2000; Herdina et Jessner, 2000), notamment en raison de sa structure de modèle à niveaux. Cette théorie des seuils ne doit pas – même si c'est souvent le cas, selon Caprez-Krompæk (2011) – être confondue avec l'hypothèse de l'interdépendance développée par ce même auteur. Dans ses travaux sur l'hypothèse de l'interdépendance, Cummins (1979) constate que le niveau atteint par un enfant dans sa deuxième langue est considérablement influencé par les compétences acquises dans la première langue. Une hypothèse qui a aussi été défendue par Toukoma et Skutnabb-Kangas (1977), qui ont écrit que, si un enfant appartenant à une minorité se trouve, à un stade précoce de son développement, dans un contexte d'apprentissage où l'on parle une langue qui lui est étrangère sans recevoir dans le même temps le soutien nécessaire dans sa langue maternelle, le développement de ses compétences dans sa langue maternelle risque de ralentir voire de s'arrêter, ne laissant aucune base à l'enfant pour apprendre la deuxième langue suffisamment bien pour atteindre un «niveau seuil» (*threshold level*, Toukoma et Skutnabb-Kangas, 1977, p. 28). C'est peu de temps après que l'on a introduit la distinction, encore courante aujourd'hui, entre les compétences de type BICS (*basic interpersonal communicative skills* – voir glossaire) et les compétences de type CALP (*cognitive academic language proficiency* – voir glossaire). La conclusion à laquelle on est parvenu est que seule la formation des compétences de type CALP permet un transfert entre les compétences en langue première et tous les autres domaines de compétences, y compris celui de la deuxième langue (Cummins, 2008).

De nombreux scientifiques ont cherché à tester ces hypothèses par une démarche empirique, mais n'y sont pas réellement parvenus. Il semble néanmoins que les deux résultats suivants ne soient pas contestés: premièrement, l'acquisition de la langue première ne se produit pas dans les mêmes conditions que celle de la deuxième langue. D'après Oksaar (2003), l'acquisition de la langue première s'accompagne de l'apprentissage de la parole et du phénomène que représente la langue. L'enfant ne se demande alors à aucun instant – contrairement à ce qui se produit au cours de l'acquisition de la deuxième langue ou de langues étrangères – pourquoi il lui faut apprendre cette langue: pour lui, il s'agit d'une nécessité existentielle. Un autre résultat semble tout aussi démontré, à savoir l'observation selon laquelle la langue première et la deuxième langue s'influencent l'une l'autre chez les enfants bilingues (Reich et Roth, 2002, p. 41; Oksaar 2003). Quant à savoir de quelle manière elles s'influencent, la question n'est toutefois pas encore entièrement clarifiée.

Lorsque l'on s'intéresse aux compétences qui peuvent résulter du plurilinguisme d'une personne, il est nécessaire d'opérer une distinction entre les compétences métalinguistiques et les compétences propres à chaque langue, même si l'on peut théoriquement tout à fait admettre que les premières favorisent le développement des compétences spécifiques aux différentes langues (Reich et Roth, 2002, p. 35s.).

En ce qui concerne le développement des compétences métalinguistiques, certains travaux de recherche montrent que les enfants qui grandissent avec plusieurs langues semblent favorisés par rapport aux enfants qui grandissent dans un contexte monolingue: ils acquièrent une plus grande conscience linguistique et sont plus capables d'évaluer leurs capacités langagières, de mener une réflexion sur leurs capacités et de les contrôler (Bialystock, 1987). Des études récentes relevant des neurosciences indiquent également que l'acquisition précoce des langues offre davantage de points de départ pour l'apprentissage ultérieur d'autres langues (Franceschini, 2002).

Le tableau est plus complexe lorsque l'on s'interroge sur le rapport qui existe entre les compétences spécifiques aux langues elles-mêmes: si, pour certains chercheurs, on peut considérer comme «relativement certain que des corrélations positives existent et qu'elles constituent la norme» (Reich et Roth, 2002, p. 35, trad. libre), les différents objets de recherche doivent néanmoins être appréhendés avec plus de précision. Il convient par exemple d'établir une distinction entre compétences orales et compétences dans la langue écrite. Des études sur l'utilisation orale du bilinguisme montrent que la plupart des personnes sont capables de passer d'une langue à l'autre de manière fonctionnelle, sur la base de critère assez précis, en s'adaptant à la situation – dans le cadre de l'enseignement également – et qu'une majorité atteint ainsi ce que l'on définit comme étant un «bilinguisme de haut niveau» (*kompetente Zweisprachigkeit* – Dirim, 1998; Frey, 1997; Reich et Roth, 2002, p. 31). Pourtant, les capacités langagières orales ne sont pas faciles à transférer d'une langue à l'autre. Quant aux compétences langagières écrites, il est plus difficile de les acquérir: elles nécessitent que des liens complexes puissent être présentés et compris dans la langue standard (voir aussi le débat sur les compétences de type BICS et de type CALP). Mais il est de ce fait plus facile de les transférer d'une langue à l'autre, ce qui peut d'ailleurs se démontrer de manière empirique (voir notamment Williams et Snipper, 1990; Verhoeven, 1994; Cummins, 2008). Des études réalisées en Allemagne montrent que les enfants qui ont déjà fréquenté l'école dans leur pays d'origine avant d'être scolarisés en Allemagne acquièrent de meilleures capacités cognitives et une maîtrise plus grande de la langue allemande que les enfants issus de la migration ayant commencé leur scolarité en Allemagne. Cela s'explique par le fait que les premiers ont pu développer des structures linguistiques plus complexes dans leur langue première lorsqu'ils se trouvaient encore dans leur pays d'origine (Knapp [1997] et Plath et al. [2002], citation d'après Schneider, 2005, p. 42).

Une analyse longitudinale a été réalisée par Dittmann-Domenichini et al. (2011) pour déterminer dans quelle mesure le plurilinguisme avait

des répercussions sur l'acquisition de compétences dans les langues enseignées à l'école. À l'aide de plusieurs mesures de performances, les chercheurs ont constaté qu'il n'y avait pas de différence générale dans le développement des compétences linguistiques entre les enfants monolingues et ceux qui sont bilingues. Toutefois, ces derniers ont rencontré de plus grandes difficultés dans certains domaines (compréhension orale et morphologie), mais ont obtenu de meilleurs résultats en orthographe (ibid.).

3.1.2 Etudes sur différents modèles de promotion de la langue première

Contrairement aux études menées sur le pluri-linguisme, celles qui portent sur la promotion de la langue première pour les élèves issus de la migration s'intéressent concrètement aux bénéfices pouvant résulter de la promotion des langues d'origine. À cet effet, on procède la plupart du temps par comparaison en observant des groupes ayant été soumis à des modèles de soutien différents. Les chercheurs se basent alors sur les résultats mentionnés et considèrent le pluri-linguisme comme faisant en principe partie des facteurs positifs. Pour l'instant, des études de grande ampleur de cette sorte n'ont été réalisées qu'aux États-Unis³². Elles se présentent sous la forme de méta-études ou d'études quantitatives comparant plusieurs modèles entre eux. Les paragraphes suivants évoquent, à titre d'exemple, deux des études les plus connues de ce genre.

L'étude comparative de Thomas et Collier (1997) montre que, dans les modèles appelés *two-way bilingual models*, qui sont ceux qui intègrent le plus la promotion de la langue première dans l'en-

seignement, les enfants parlant espagnol ont obtenu des résultats considérablement supérieurs (61 points) à la moyenne américaine (50 points) dans différents domaines disciplinaires, notamment en compréhension écrite dans la langue de scolarisation (l'anglais). Le résultat le moins bon qui a été enregistré dans cette comparaison de groupes a été réalisé par des enfants dont la langue première était l'espagnol et qui n'avaient suivi des cours de soutien qu'en anglais (24 points). Quant aux enfants qui avaient bénéficié d'un soutien mixte faisant intervenir ces deux modèles, ils ont obtenu des résultats qui se situent entre ces deux pôles. Pour leur étude, les auteurs ont analysé 42 000 dossiers d'élèves provenant de cinq districts scolaires différents.

De même, Greene (1998, citation d'après Reich et Roth, 2002) parvient à des conclusions similaires dans le cadre de sa méta-analyse, dans laquelle il a inclus onze enquêtes empiriques, réalisées aux États-Unis, qu'il estime avoir été menées de manière irréprochable du point de vue méthodologique. D'après ses calculs, les élèves suivant un enseignement bilingue peuvent présenter en moyenne, par rapport aux enfants qui ne suivent les cours qu'en anglais, une avance moyenne significative dans les performances qu'ils obtiennent aux tests de compréhension écrite en anglais et de mathématiques ainsi qu'une avance importante dans les résultats obtenus en espagnol.

Dans ces études comme dans d'autres études comparatives, les modèles qui donnent les meilleurs résultats sont ceux qui sont basés sur un enseignement bilingue systématique; viennent ensuite les formes d'enseignement qui commencent par un soutien intensif dans la langue

32 Les études, en particulier celles qui incluent une recherche quantitative relativement importante, cherchent à établir des liens entre la promotion de la langue première et les résultats scolaires (ou des variables dépendantes semblables). Pour ce faire, les chercheurs comparent des groupes qui ont bénéficié de différentes formes de soutien dans la langue première ou qui n'en ont pas reçu du tout. Contrairement à ce qui est possible dans un contexte expérimental, il est, dans ces études-là, très difficile de contrôler la grande diversité de facteurs politiques, sociaux, administratifs et organisationnels qui exercent une influence sur ces liens. C'est peut-être là l'une des raisons qui expliquent pourquoi un grand nombre des études réalisées dans ce domaine sont considérées comme de médiocre qualité (Cummins, 1999, p. 26). Par ailleurs, il s'agit de tenir compte du fait que, dans toutes ces études, les conclusions qui sont tirées reposent sur des valeurs moyennes et que la validité des affirmations faites sur cette base n'a qu'une portée temporelle limitée (Reich et Roth, 2002, p. 24).

première et permettent une introduction progressive à la deuxième langue. Dans ces deux types de modèles, les compétences linguistiques dans la langue première et dans la deuxième langue semblent être bien plus encouragées que lorsque la langue première est enseignée comme une matière à part (Thomas et Collier, 1997; Greene, 1998; Reich et Roth, 2002; Gogolin, 2005; Pearson, 2007). Aucune étude semblable, comparant différentes formes d'enseignement, n'a été réalisée pour la Suisse ou ses pays voisins. Les études menées en Europe se limitent la plupart du temps à l'évaluation d'un seul modèle scolaire (Reich et Roth, 2002, p. 21ss).

Pour la Suisse alémanique, Schader (2011) a montré, à l'aide d'une étude quantitative sur le développement d'une double littératie chez les élèves albanophones, que ceux-ci présentaient, de manière générale, des compétences très faibles en littératie dans leur langue première. Cette étude, réalisée dans le cadre de la HEP Zurich, a porté sur 1048 élèves albanophones de la 7^e à la 12^e année de scolarité (ibid). Schader et son équipe ont pu constater, sur la base d'auto-évaluations des élèves, que la socialisation littéraire des enfants albanophones en Suisse alémanique se limitait presque uniquement à l'allemand. La langue albanaise n'est généralement maîtrisée que sous sa forme orale, dialectale, c'est-à-dire en un domaine dans lequel le transfert de capacités semble difficile (Schader, 2004; 2011). Les élèves albanophones qui suivent un enseignement LCO (environ 10 %) ont développé, d'après leur propre évaluation, une littératie plus élevée dans leur langue première que les autres, et ils évaluent aussi significativement mieux leurs compétences dans la langue première (Schader et Haenni Hoti, 2004). De plus, le fait de suivre des cours LCO a des répercussions positives, même si elles sont modestes, sur les compétences en allemand telles que les élèves les perçoivent (ibid.). Se basant sur ses résultats, l'auteur plaide en faveur d'une plus forte institutionnalisation et intégra-

tion de l'enseignement LCO dans l'offre scolaire ordinaire (Schader, 2011, p. 12).

Des résultats similaires ont été obtenus dans le cadre d'études allemandes³³, qui montrent que le développement dans la langue première peut être ralenti pendant la scolarité dans le pays d'immigration. Il est apparu que les enfants issus de la migration disposent, au moment de leur entrée à l'école, de compétences en langue première qui sont comparables à celles des enfants germanophones dans leur langue première (Reich et Roth, 2002, p. 36). A partir de ce moment-là, la situation change toutefois passablement: si les enfants allemands monolingues acquièrent des structures linguistiques plus complexes sur la base sur leur langue première, le processus de développement de la langue première ralentit chez les enfants allophones; la langue de scolarisation devient aussi la langue dominante chez eux. Leurs compétences dans leur deuxième langue se rapprochent de ce fait, avec le temps, de celles des autres enfants, mais, la plupart du temps, ils ne parviennent pas au niveau des autres. Cette évolution a été observée en rapport avec le vocabulaire (Karasu, 1995) et avec la compétence langagière générale (*Hamburger Erhebung*, 2000).

La même conclusion s'est dégagée d'une étude menée, avec le soutien du Fonds national suisse, par Caprez-Krompæk (2010) sur l'influence de l'enseignement LCO sur le développement linguistique des enfants turcophones et albanophones. La chercheuse constate, sur la base de son enquête longitudinale, que «si l'on prend en considération des paramètres individuels (la motivation) et familiaux (le soutien des parents), la fréquentation des cours LCO exerce une influence positive sur le développement de la langue première» (Caprez-Krompæk, 2011, p. 11, trad. libre). Les enfants qui suivent les cours LCO maîtrisent nettement mieux que les autres la langue standard albanaise ou turque (notamment pour ce qui est de la sémantique et de la grammaire). Ils

33 Contrairement à l'Allemagne, la Suisse connaît, principalement dans ses régions germanophones, une situation de diglossie, qui est source de défis supplémentaires pour les enfants et les adolescents allophones (Gyger, 2000).

font de plus preuve d'une motivation intrinsèque significativement plus élevée pour l'apprentissage de leur langue première (Caprez-Krompæk et Selimi, 2006; Caprez-Krompæk, 2010, p. 237). S'agissant de la deuxième langue, la chercheuse relève que les enfants qui suivent les cours LCO ont obtenu de meilleurs résultats aux deux périodes considérées dans le cadre de l'enquête, mais précise que cela ne peut pas être expliqué exclusivement par la fréquentation de l'enseignement LCO. Parmi les éléments déterminants pour les performances réalisées à la deuxième période d'enquête, il convient de citer en premier lieu les performances enregistrées à la première période d'enquête (Caprez-Krompæk, 2011, p. 11). Caprez-Krompæk se dit également favorable, sur la base des résultats obtenus dans le cadre de son étude, à ce que l'enseignement LCO soit reconnu comme une partie du système d'enseignement public. Elle est d'avis que l'enseignement LCO doit être mieux intégré dans le système scolaire et qu'il devrait être aménagé de façon plus transparente et plus professionnelle (Caprez-Krompæk, 2010, p. 233s.)³⁴.

Une troisième étude sur le thème de l'enseignement LCO a été réalisée dans le cadre du programme national de recherche PNR 56 *Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse* (Moser et al., 2008). Les auteurs ont étudié, dans le cadre d'une étude longitudinale, le développement linguistique d'enfants bilingues fréquentant l'école enfantine – certains suivant des cours LCO, d'autres non – dans quatre arrondissements scolaires de la ville de Zurich. Les cours

LCO étaient composés de deux périodes hebdomadaires de soutien dans la langue première. Les chercheurs ont constaté que le soutien dans la langue première produisait des effets positifs sur le développement des compétences linguistiques dans la langue première, sur celui des capacités cognitives de base et sur la perception que les enfants ont de leurs capacités. Par contre, aucune influence n'a été observée en rapport avec les compétences dans la langue de scolarisation (l'allemand); mais il semble que le soutien dispensé ait eu une influence positive sur l'intérêt manifesté pour cette langue (ibid., p. 37s.). En conclusion, l'équipe de chercheurs a dressé le constat suivant: «Pour que l'enseignement bilingue puisse apporter une plus-value pour les deux langues, il faudrait par conséquent proposer un soutien coordonné sur une plus longue durée» (ibid., p. 39, trad. libre). L'équipe ajoute que le modèle actuel est «presque insignifiant» (ibid., p. 40, trad. libre) pour l'amélioration des chances d'éducation des enfants de migrants.

De manière globale, les résultats ne sont pas particulièrement éloquentes. Si l'on constate que la promotion de la langue première, telle qu'elle se pratique en Suisse dans le cadre de l'enseignement LCO, a des répercussions positives sur les compétences dans la langue première, toute affirmation allant au-delà ne semble pas clairement démontrée. Le succès moyen que connaît la promotion de la langue première dans la perspective de l'apprentissage de la langue locale (transfert) est expliqué, dans les trois études menées en Suisse, par la faible intégration ins-

34 Dans le cadre de son étude, Caprez-Krompæk (2010) a également analysé des entretiens réalisés avec des enseignantes et enseignants LCO pour l'albanais. Ces derniers trouvent insuffisantes les conditions dans lesquelles se déroule leur travail. Ils estiment que le manque d'intégration de l'enseignement LCO dans le temps d'enseignement ordinaire les empêche d'avoir des contacts réguliers avec les enseignantes et enseignants de l'école publique (un résultat similaire a été obtenu par l'étude de Steiner [2010] pour le canton de Fribourg: plus de 95 % des enseignantes et enseignants de l'école publique n'ont pratiquement aucun contact avec les enseignantes et enseignants LCO). Par ailleurs, les enseignantes et enseignants LCO trouvent difficile de travailler avec des classes LCO hétérogènes et font remarquer que les différences de salaires entre les organisateurs LCO sont trop grandes (les enseignantes et enseignants LCO pour l'albanais donnent parfois leurs cours sans être rémunérés). Un dernier point soulevé par ces enseignants est l'analyse qu'ils font de leurs perspectives d'avenir, qu'ils ne jugent pas particulièrement positives (Caprez-Krompæk, 2010). Les enseignantes et enseignants ordinaires et ceux qui dispensent l'enseignement LCO ont des visions très différentes de la collaboration, ce qui a pour conséquence, d'après Steiner (2010), que les élèves deviennent des intermédiaires entre les différents enseignants.

titutionnelle de l'enseignement LCO dans l'école ordinaire; quant au succès de ce dernier dans le domaine des compétences en langue première, il est incontesté. C'est la raison pour laquelle les auteurs plaident pour une amélioration de son statut, qui, pour autant qu'elle s'accompagne de méthodes didactiques spécifiques (Cathomas et Carigiet, 2006), aurait des répercussions positives sur le parcours éducatif des enfants issus de la migration. Cette conclusion est plausible, si l'on se réfère aux études réalisées aux Etats-Unis. Cependant, les résultats obtenus peuvent aussi livrer d'autres conclusions.

Esser (2006; 2011)³⁵ offre une synthèse des résultats des études allemandes³⁶ qui peuvent être comparées aux enquêtes suisses, et parvient à la conclusion suivante: la recherche empirique ne prouve pas, selon lui, que le soutien institutionnel des langues premières contribue à améliorer les chances d'éducation des enfants issus de la migration. D'après lui, il n'y aurait aucun rapport prouvé entre le soutien dans la langue première et la progression des compétences linguistiques qui ne se rapportent pas à la langue première. La progression des compétences serait donc plutôt due au fait d'apprendre plusieurs langues, et non à la promotion de la langue première (cf. note 31). Réfutant l'argument selon lequel l'école serait soumise à un idéal de nationalisation révolu (cf. 3.4), l'auteur estime de plus que la meilleure manière de favoriser l'égalité des chances et l'intégration des enfants issus de la migration est de mettre l'accent du soutien scolaire sur l'apprentissage de la langue du pays d'immigration. Le fait que cette manière de faire découle «de rêves d'homogénéité, dépassés depuis longtemps et

issus d'idéologies nationalistes» (Esser, 2011, p. 52, trad. libre), ne suffit pas, de l'avis d'Esser, pour la disqualifier. L'auteur (ibid.) s'appuie sur des études allemandes (notamment Schipolowski et Böhme, 2010; Knigge et Leucht, 2010) pour montrer que dans les Länder ayant une «orientation moins axée sur les minorités en matière d'éducation et de politique migratoire» (par ex. la Bavière ou le Bade-Wurtemberg), où la promotion de la langue première est moins institutionnalisée, les enfants issus de la migration parviennent à un niveau de performances plus élevé que, par exemple, dans les villes-Etats telles que Berlin ou Hambourg, dont les politiques sont plus orientées vers les minorités. C'est pourquoi l'auteur estime que le système éducatif devrait transmettre en premier lieu des compétences dans la langue du pays d'immigration et, en second lieu, une «*lingua franca*» (ibid.) pour garantir la compréhension transnationale. Ce n'est qu'ainsi – à condition qu'un soutien simultané soit aussi apporté sous la forme d'un encouragement précoce garantissant une mixité ethnique – que, d'après l'auteur, il serait possible de parvenir à plus d'égalité des chances pour les enfants issus de la migration (ibid.). Des positions semblables à celle d'Esser sont également défendues par Hopf (2005), Söhn (2005), Bade et al. (2006) ainsi que Limbird et Stanat (2006), qui relèvent tous l'importance du soutien dans la langue de scolarisation et qui, considérant le manque de preuve d'efficacité, n'attribuent qu'un rôle secondaire à la promotion de la langue première pour l'amélioration du parcours scolaire des enfants issus de la migration.

Il est une autre dimension du soutien dans la langue première qui est moins prise en compte

35 Le soutien dans la langue première ne fait pas l'objet de critiques dans la recherche suisse, ce qui peut s'expliquer par le fait que les voix qui s'élèvent en Suisse pour demander l'intégration de l'enseignement LCO à l'école ne sont pour le moment pas nombreuses. En Allemagne, la situation se présente autrement, puisque l'offre a été reprise, dans certains Länder, par des services publics. C'est ce qui a fait augmenter la critique du côté académique, évoquée dans cette partie. Il convient toutefois de rappeler que les auteurs allemands se réfèrent au débat qui a lieu en Allemagne. Esser n'est par exemple pas contre un enseignement des langues d'origine tel qu'il est organisé en Suisse. Mais il ne souhaite pas que le modèle soit plus fortement intégré dans les structures du système scolaire public.

36 Il ne sera pas proposé ici de compte rendu des résultats obtenus en Allemagne. Les études en question ont été analysées en détail par Reich et Roth (2006). Quelques études allemandes sont également citées dans l'article mentionné qui a été rédigé par Esser (2011).

dans la réflexion menée dans les régions germanophones, à savoir son importance pour l'estime de soi, le bien-être et l'identité d'une personne. Des résultats provenant des Etats-Unis indiquent que les personnes qui ont bénéficié d'une socialisation bilingue – pour autant que l'on ait accordé autant de valeur aux deux langues en question – s'en sortent mieux dans la société d'accueil (Portes et Rumbaut, 2001). A l'inverse, une discrimination ressentie à l'école ou dans la société peut aussi avoir pour conséquence des résultats moins bons dans le domaine de la formation (Vedder et al., 2006). D'autres études font ressortir l'importance de cette composante émotionnelle pour l'apprentissage des langues. Il a été constaté, à plusieurs reprises, que la motivation nécessaire pour l'apprentissage des langues dépend de façon déterminante du statut social d'une langue et de la perception que la société a des membres d'un certain groupe linguistique (voir notamment Lambert, 1976; Tucker, 1977; Patten, 2001, p. 697; Cenoz, 2002; della Chiesa, 2010, p. 12ss). Ce lien s'explique par le fait que les personnes qui s'identifient à leur langue et à leur groupe linguistique veulent être fières de leur langue et fondent en partie l'image qu'elles se font d'elles-mêmes sur cette identification (May, 2001). On peut supposer que l'image que les enfants allophones se font d'eux-mêmes pourrait aussi se trouver renforcée par un soutien étatique accordé à la promotion des langues premières, qui aurait pour effet de valoriser les langues premières et ainsi de participer à la formation d'une identité biculturelle ou multiculturelle positive chez ces enfants-là. De plus, l'école est à même de contribuer au développement d'une attitude de valorisation vis-à-vis d'autres cultures dans l'ensemble de la population (Luginbühl, 2003).

3.2 Perspective juridique et politique

La possibilité donnée aux enfants d'utiliser et de développer leur langue d'origine dans le cadre de l'enseignement scolaire a aussi été analysée sous l'angle des droits des langues. A cet égard, il convient de noter que – à part pour les «minorités linguistiques autochtones» en Suisse (art. 70, al. 2, Cst. 1999) – il n'existe pas de droit à la langue

d'origine dans le sens d'un droit invocable en justice (Limbach, 2011, p. 7). De ce fait, la réflexion sur les possibilités offertes pour permettre l'acquisition des langues d'origine se mêle à celle qui porte sur les droits des langues et des minorités ainsi que sur la protection des minorités. La réflexion menée par les auteurs a pour point de départ un constat, à savoir que des inégalités naissent au travers de la langue et sont légitimées par elle. Au fil du temps, une hiérarchie claire s'est établie entre les langues en raison des liens forts qui existent entre les nations et leurs langues respectives (Schneider, 2005, p. 26s.) et du fait de la politique linguistique, ainsi légitimée, très agressive des Etats – notons à cet égard qu'aucun Etat ne peut, dans le domaine des langues, adopter une position neutre vis-à-vis de celles-ci (Kymlicka, 1995, p. 110s.; Patten, 2001, p. 693s.; De Schutter, 2007, p. 5s.). Cela signifie que la réussite potentielle d'une personne et ses possibilités de participer à la répartition des ressources sont largement influencées par la langue dans laquelle elle a été socialisée (Cummins, 2001, p. 439s.; Schneider, 2005, p. 17; Skutnabb-Kangas et Philipson, 1994, p. 5; Esser, 2011, p. 50; cf. Van Parjis, 2011). En d'autres termes, les langues n'ont pas, à l'instar des monnaies, toutes la même valeur sur la scène internationale.

Le thème des langues a longtemps été négligé dans cette branche de la recherche, mais, à partir du milieu des années 1990, des chercheurs en linguistique appliquée et en philosophie politique ont commencé à s'intéresser davantage aux aspects juridiques liés à la langue ou aux langues. S'inscrivant principalement dans une perspective normative, la réflexion menée cherche à répondre à la question suivante: «Quelle est la bonne attitude que les Etats devraient adopter face à la langue et à la diversité linguistique?» (De Schutter, 2007, p. 1s.). Quant à la recherche juridique, elle se penche davantage sur la question des droits qui peuvent résulter, en rapport avec les langues, des bases légales en vigueur.

D'après Kymlicka et Patten (2003, p. 5s.), les facteurs décisifs de cet intérêt récent proviennent notamment de différentes évolutions liées au phénomène de la migration:

- Premièrement, ce qu'on appelle le «transnationalisme» joue un rôle important, c'est-à-dire cette nouvelle tendance – accélérée notamment par les progrès réalisés ces dernières décennies dans le domaine des technologies de la communication et du transport – qui consiste pour les migrantes et migrants à maintenir des liens plus étroits avec les personnes restées dans leur pays d'origine. Ils ont alors moins de raisons de s'assimiler et de négliger leur langue d'origine au profit de la langue locale (voir aussi Grin, 1994, p. 33; Gogolin, 1994, p. 15; 2001, p. 3).
- Deuxièmement, le nombre de personnes migrantes a fortement augmenté dans certains pays d'immigration.
- Troisièmement, l'idée de l'assimilation a été de plus en plus fortement critiquée, et la théorie «multiculturaliste» ou «transculturaliste» a recueilli une adhésion plus grande (ibid.).

Ces changements ont suscité des réactions dans les pays d'immigration. Ainsi, certains groupes se sentent par exemple menacés dans leur identité (voir aussi Terkessidis, 2010). Ils exigent de l'Etat qu'il s'engage davantage pour la primauté de la langue locale. Parmi les groupes de ce type, on peut citer l'exemple du mouvement dit *English-Only-Movement* aux Etats-Unis (Prujiner, 2001, p. 9s.) ou les groupes qui demandent que l'on fasse passer des tests de langue aux candidates et candidats à la naturalisation (Achermann et Künzli, 2011, p. 94; Limbach, 2011, p. 9ss). D'après Kymlicka et Patten (2003, p. 6), la question qui se pose dans ce cadre est celle de savoir dans quelle mesure des efforts de ce genre visant à imposer le passage des langues d'origine à la langue locale représentent une atteinte de l'Etat aux droits de la personnalité des personnes concernées (Milian-Massana, 2001). Dans ce contexte, des

scientifiques ont commencé à se demander si les individus et les groupes non autochtones ne devraient pas aussi avoir la possibilité de revendiquer des droits en lien avec la langue (Schneider, 2005, p. 17) et si oui, dans quelle mesure. Ils se sont aussi penchés sur la question de savoir quelles langues devraient être reconnues par les Etats (Patten, 2001)³⁷, une interrogation qui comporte également la question suivante: les enfants devraient-ils avoir la possibilité de développer leur langue d'origine dans le cadre de l'école publique?

D'après Prujiner (2001, p. 13s.), par exemple, il n'est pas possible de déduire des déclarations internationales en vigueur une quelconque obligation pour les Etats de promouvoir les langues d'origine des élèves. Selon lui, les déclarations des droits de l'homme qui stipulent la possibilité d'un libre développement de la personnalité ainsi que le respect de l'identité et de la langue de l'individu ne permettent pas non plus de conclure à un droit individuel pour les enfants de recevoir un soutien dans leur langue d'origine. Il estime que le seul point de départ pour traiter la question de la promotion des langues d'origine est le droit à l'éducation, un droit qui implique toutefois uniquement que tous les enfants devraient pouvoir suivre un enseignement qu'ils comprennent. Mais le droit ne dit pas si cela doit se faire par l'adaptation de la langue de scolarisation aux langues d'origine, par la promotion des langues d'origine elles-mêmes ou par un encouragement ciblé dans la langue d'enseignement. En revanche, les déclarations et les articles relatifs à la protection des minorités linguistiques permettent de conclure – du moins tant qu'il n'est pas précisé qu'il s'agit de personnes qui ont immigré durant une certaine période, en l'occurrence la plupart du temps avant ou pendant la création de la nation³⁸

37 Pour Patten (2001 p. 692), une langue est définie comme étant «reconnue par l'Etat» lorsqu'il est possible d'avoir accès, en ayant recours à cette langue, à des prestations publiques ou de gérer des affaires publiques dans cette langue.

38 Les droits linguistiques pour les minorités concernent souvent uniquement les minorités autochtones, et non les migrantes et migrants. Ainsi, l'art. 1 de la Charte européenne du 5 novembre 1992 des langues régionales ou minoritaires précise ceci, après avoir défini l'expression «langue minoritaire»: «(...) elle n'inclut ni les dialectes de la (des) langue(s) officielle(s) de l'Etat ni les langues des migrants; (...)». La charte peut être consultée à l'adresse <http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Treaties/Html/148.htm> (état au 24.7.2013). Les publications

– que les parents et les organisations devraient avoir la possibilité de transmettre leur langue³⁹. L'Etat peut alors les aider dans cette démarche, mais il n'y est pas contraint, sauf s'il se soumet de lui-même à cette obligation, à l'instar de la Suède (Allemann-Ghionda et al., 2010, p. 8).

La question de savoir si les dispositions actuelles en rapport avec les langues sont justes est examinée dans le cadre de développements théoriques présentés sous un angle normatif. Les positions diffèrent notamment sur la question de savoir si la langue fait partie des caractéristiques identitaires à protéger ou s'il s'agit d'un simple instrument de communication (De Schutter, 2007, p. 4ss). Les auteurs qui défendent la première position sont d'avis que la langue joue un rôle significatif pour la formation de l'identité personnelle et qu'il faut par conséquent la protéger (De Schutter, 2007, p. 8s.). Ainsi donc, considérant que la hiérarchisation des langues constitue une entrave à un développement positif de l'identité, certains auteurs plaident pour une reconnaissance étatique de toutes les langues parlées dans un pays (Patten, 2001, p. 696); d'autres souhaitent que l'Etat garantisse l'apprentissage simultané de la langue première et d'une langue officielle du pays (Skutnabb-Kangas et Phillipson, 1994, p. 2). D'après Patten (2001, p. 692ss), une reconnaissance étatique correspondrait au modèle de la reconnaissance multilingue (*multilingual recognition*), qui repose sur une idée libérale visant une reconnaissance égale, tandis que la diffusion active des langues s'inscrirait dans le modèle du maintien des langues (*language maintenance*), dans lequel l'Etat s'engage non seulement pour l'égalité des conditions de départ, mais aussi pour le maintien des langues. Moins nombreux sont les théoriciens qui considèrent la langue

comme une simple convention nécessaire à la communication. Barry en est un exemple: il est d'avis que la langue doit exclusivement servir à atteindre des objectifs extralinguistiques et que, si la diversité linguistique constitue une entrave, il faut y remédier (Barry, 2001, p. 228). De ce point de vue, il convient plutôt d'empêcher que les pays d'immigration se chargent, de manière générale, de la transmission des langues d'origine et des langues minoritaires. Barry s'oppose aussi explicitement à la transmission des langues minoritaires (en l'occurrence, le gallois) à l'école (ibid., p. 106s.). Patten (2001) appelle rationalisation des langues (*language rationalization*) le modèle étatique qui résulte de cette approche des langues et qui place au premier plan une équité alignée sur des critères non linguistiques.

La légitimation de la protection des langues des minorités et des migrantes et migrants qui se constitue à partir d'une perspective juridique et sociale diffère donc des positions qui se basent sur les théories de l'apprentissage. Selon Grin (1998, p. 33), les arguments juridiques se font l'écho de deux thèmes: la justice sociale et la diversité. Bien que l'on puisse également dans les deux cas formuler des arguments orientés vers ses avantages (par ex. le fait que le maintien de la diversité linguistique contribue à une production culturelle plus grande et de meilleure qualité, ou que la reconnaissance des langues accroît la motivation de les apprendre), il s'agit essentiellement d'arguments de type normatif, qui expriment le désir de parvenir à une société équitable et accueillant la diversité. Par conséquent, d'un point de vue juridique, les droits des langues et la promotion des langues d'origine ne se justifient pas en premier lieu par les avantages que l'on peut en attendre (par ex. de meilleures per-

scientifiques accordent une grande importance à cette distinction entre les droits des minorités nationales et immigrées (Grin, 1994; Kymlicka, 2001; Kymlicka et Patten, 2003, p. 13).

39 On lit ainsi dans la Déclaration universelle du 9 juin 1996 des droits linguistiques adoptée par l'UNESCO (art. 4, al. 1): «La présente Déclaration considère que les personnes qui se déplacent et fixent leur résidence sur le territoire d'une communauté linguistique différente de la leur ont le droit et le devoir d'avoir une attitude d'intégration envers cette communauté. *L'intégration est définie comme une socialisation complémentaire de ces personnes de façon à ce qu'elles puissent conserver leurs caractéristiques culturelles d'origine (...)*» (italiques de l'auteure). La déclaration peut être consultée à l'adresse www.linguistic-declaration.org/versions/frances.pdf (état au 3.7.2013).

formances cognitives ou chances d'éducation, ou encore des avantages économiques), mais ils doivent plutôt être considérés comme un but en soi. Cette manière de voir est étayée par l'avis selon lequel les droits des langues participent des droits de l'homme et relèvent par là même des droits fondamentaux, que l'on ne doit pas remettre en question (Skutnabb-Kangas et Phillipson, 1994, p. 1s.; Scheider, 2005, p. 41).

3.3 Perspective économique

D'un point de vue économique, le thème des langues d'origine soulève notamment les deux questions suivantes: quels sont les avantages, pour un individu, d'apprendre et de maîtriser sa propre langue d'origine, et quels sont les avantages, pour la société, d'encourager les langues d'origine de ses citoyennes et citoyens issus de la migration? La manière de formuler les questions suggère déjà le fait que dans une perspective strictement économique – contrairement par exemple à une argumentation de type juridique – la promotion des langues d'origine n'est justifiée que par les avantages qu'elle apporte: elle ne doit se produire que si elle sert à accroître la prospérité des individus ou de la société (Grin, 1998, p. 34). Vue sous cet angle, la situation peut varier fortement selon la structure économique et sociale d'un Etat; la suite du texte se rapportera donc exclusivement à l'état de la recherche en Suisse, avec toutefois des références à un auteur allemand dans la partie des conclusions.

Les études qui portent sur les avantages économiques individuels qui résultent d'une

bonne connaissance de la langue d'origine se concentrent sur l'analyse des structures du marché de l'emploi. Sur le plan économique, un individu ne peut tirer profit du fait qu'il maîtrise sa langue d'origine que lorsque cette compétence est reconnue par le monde du travail comme faisant partie des qualifications professionnelles⁴⁰. Une reconnaissance qui ne semble pas répandue parmi les employeurs suisses (Egger, 2003, p. 26). Cette situation est renforcée par le fait que les qualifications dans la langue d'origine sont souvent insuffisamment documentées ou perçues comme telles. Les employeurs trouvent plus difficile d'évaluer les compétences dans les langues d'origine que dans les disciplines scolaires traditionnelles (ibid.).

Une étude a été menée par Grin et al. (2003), dans le cadre du programme 39 du Fonds national *Migrations et relations interculturelles*, pour déterminer dans quelle mesure des compétences solides dans la langue d'origine entraînent une différence de rémunération sur le marché suisse de l'emploi. L'étude, dans le cadre de laquelle des personnes d'origine turque et italienne ayant une activité professionnelle et résidant dans les cantons de Genève, de Vaud et de Neuchâtel ont été interrogées, parvient à la conclusion que les compétences dans la langue d'origine peuvent avoir une influence sur le choix du travail et sur le parcours professionnel des personnes concernées (voir aussi Haug et Pichler, 1999, ainsi que Terkessidis, 2010). Les auteurs ont pu montrer qu'il existait un rapport positif entre les compétences dans la langue d'origine, son utilisation au travail et le revenu moyen d'une personne. Il n'a toutefois pas été possible de trouver un lien

40 A noter toutefois que, de l'avis des chercheurs en éducation, ce ne sont pas seulement la société et le marché du travail qui déterminent la «valeur marchande» d'une langue. Ils estiment (cf. par ex. Gogolin, 2001, p. 2) que l'école peut, en intégrant une langue dans le canon des langues étrangères ou dans l'enseignement de manière générale, lui donner une légitimité dans la société et le monde du travail et ainsi accroître sa valeur marchande et son utilité économique. En effet, l'école est premièrement souvent la seule à pouvoir garantir l'accès à la forme écrite d'une langue, et les compétences qui relèvent de ce domaine revêtent une importance particulière pour la réussite dans le monde professionnel (Gogolin et Oeter, 2011, p. 42). Deuxièmement, l'école peut apporter un soutien aux employeurs, en vue de la sélection des candidates et candidats, en attestant des qualifications acquises par les élèves dans les langues d'origine, tout en conférant aussi aux langues une valeur propre (Grin et al., 2003). Et troisièmement, on peut essayer, en valorisant les langues d'origine à l'école, de changer les attitudes prévalant dans la société (Schneider, 2005).

direct entre les compétences dans la langue d'origine et le revenu. Les auteurs en déduisent que la langue d'origine possède effectivement une valeur marchande dans certaines niches et qu'elle peut conférer des avantages aux travailleurs. Mais ce n'est pas toujours le cas; cela dépend notamment de la taille de l'entreprise, de ses contacts et de ses filiales ainsi que des contrats commerciaux qu'elle a conclus avec l'étranger. Selon Haymoz (1998, p. 43), un autre facteur joue aussi un rôle déterminant dans l'approche des employeurs, à savoir la répartition du groupe linguistique en Suisse et le fait que celui-ci représente ou non un marché intéressant pour l'entreprise.

Force est de constater, si l'on considère les résultats obtenus par la recherche, que les différentes langues d'origine sont appréciées différemment suivant le statut social des personnes issues de la migration. Une étude de l'Université de Bâle, parue en 2012, montre que les personnes hautement qualifiées issues de la migration de première et de deuxième génération sont fortement défavorisées sur le marché de l'emploi en Suisse (Aratnam, 2012), et cela pour différentes raisons, notamment l'impossibilité de faire reconnaître des diplômes étrangers ou une discrimination intervenant dans le cadre des procédures d'embauche. A cela s'ajoute le fait que les prérequis pour être engagé par l'Etat (notamment les connaissances exigées dans deux langues officielles) représentent un obstacle considérable pour les personnes allophones vivant en Suisse (Achermann et Künzli, 2011, p. 104). De plus, il est surprenant de constater que les personnes issues de la migration rencontrent justement des difficultés à trouver du travail dans le secteur professionnel du travail social. L'analyse des entretiens menés a montré que la raison pourrait être un certain «favoritisme à l'intérieur du groupe» (*ingroup favoritism*): vu que la clientèle des services sociaux est souvent composée de personnes allophones, les professionnels actifs dans le domaine du travail social ont de la peine à accepter les personnes issues de la migration comme collègues de travail ayant les mêmes droits (Aratnam, 2012). Ces observations montrent que les personnes

issues de la migration ne bénéficient d'aucun avantage, même s'il s'agit de domaines dans lesquels il pourrait en fait s'avérer très utile pour le travail d'avoir des connaissances dans les langues d'origine et que les personnes en question disposent justement de telles connaissances. D'ailleurs, ce constat est valable tant pour le domaine du travail social que pour celui de la pédagogie. Alors que la présence d'enseignantes et enseignants issus de la migration pourrait représenter un avantage considérable au vu de l'hétérogénéité linguistique et culturelle de la population d'élèves, les personnes issues de la migration sont toujours sous-représentées dans les filières d'études pédagogiques et dans le corps enseignant (Vögeli-Mantovani, 2010, p. 18). Du reste, les qualifications telles que les compétences dans les langues d'origine ne font pas partie des conditions requises pour être engagé dans une école (Terkessidis, 2010, p. 70) et ne sont pas non plus encouragées une fois que la personne a été engagée (Limbach, 2011, p. 8). La Commission fédérale contre le racisme (CFR), qui a mandaté l'étude réalisée par Aratnam (2012), a notamment recommandé, après avoir pris connaissance des résultats, qu'une campagne de sensibilisation soit menée par la Confédération pour convaincre l'opinion publique du fait que la diversité linguistique constitue un potentiel à exploiter, et non un déficit (CFR et Aratnam, 2012, p. 6).

Lorsque l'on s'interroge sur les avantages qu'apporte la promotion des langues d'origine pour la société, il vaut la peine de citer l'étude de Grin et Vaillancourt (2001). Ces auteurs ont analysé la valeur des langues d'origine en comparant entre eux les différents modes d'introduction des migrantes et migrants dans le pays d'immigration. Pour ce faire, trois scénarios ont été retenus: les migrantes et migrants s'assimilent (et perdent leur langue et leur culture d'origine), ils s'intègrent (et maintiennent les deux langues et les deux cultures) ou ils conservent leur langue et cherchent à adopter aussi peu que possible du pays d'accueil (ce que les auteurs appellent «multiculturalisme»; *ibid.*). D'après les analyses des auteurs, le mode le plus rentable pour la société, d'un point de vue économique (distribution

des biens, situation du marché du travail, etc.) est le scénario du milieu⁴¹.

En résumé, les résultats des études menées sur l'utilité économique de la promotion des langues d'origine montrent des tendances contradictoires. Il ne semble pas y avoir de rapport de causalité entre, d'un côté, le fait que l'économie soit de moins en moins uniquement orientée vers le marché national et, de l'autre, un bénéfice que les individus pourraient tirer de leurs connaissances dans une langue d'origine. Qu'ils puissent ou non en tirer profit dépend largement des objectifs poursuivis par les employeurs, ce qui entraîne une hiérarchisation de la valeur des connaissances linguistiques. Celui qui dispose de compétences dans les langues pratiquées sur des marchés offrant des débouchés importants pourra en tirer un avantage. Souvent l'avantage potentiel qu'offrent des connaissances dans une langue d'origine est neutralisé par le facteur négatif lié à la migration. Ainsi, des personnes issues de la migration rencontrent des difficultés – malgré le fait qu'elles possèdent des compétences supplémentaires dans leurs langues d'origine – à accéder au marché de l'emploi et à engager des négociations salariales. C'est même le cas dans les domaines dans lesquels les langues d'origine pourraient tout à fait s'avérer utiles (travail social, école). C'est la raison pour laquelle Esser (2011, p. 50s.) notamment est favorable à ce que l'on mette l'accent sur la promotion de la langue de scolarisation et d'une *lingua franca*. D'après lui, ce sont les seules langues susceptibles de garantir une utilité économique à chacun des élèves. Une telle ma-

nière de faire serait regrettable, au vu des travaux de recherche cités, puisque l'on reconnaît une utilité économique, dans une perspective englobant l'ensemble de la société, au maintien de la diversité linguistique et au soutien des personnes issues de la migration (même si ces estimations doivent être traitées avec prudence étant donné qu'il s'agit toujours de scénarios hypothétiques, qui n'ont de plus pas encore fait l'objet de nombreuses recherches). Cependant, il serait également nécessaire d'aborder la question de l'efficacité, c'est-à-dire du rapport entre le coût et l'efficacité: si elles n'apportent pas d'avantages, les langues d'origine ne valent pas la peine, dans une perspective purement économique, d'être promues. Des voix s'élèvent pour demander un bilan coût-efficacité, tant du côté de ceux qui défendent la promotion des langues d'origine que de celui des auteurs qui adoptent une position plutôt critique, mais un bilan de ce type n'a pour l'instant pas été réalisé (Esser, 2011: 50; Gogolin et Oeter, 2011, p. 18s.).

3.4 Perspective historique

Dans la perspective historique, des travaux ont été réalisés pour étudier quelles langues ont été adoptées dans le programme officiel de l'école, et à quel moment. Ces travaux se sont aussi intéressés au «pourquoi» et au «comment» de cette sélection. En ce qui concerne l'enseignement des langues d'origine, il faut se demander en l'occurrence pourquoi celles-ci ont été incluses très tard, voire pas du tout, dans le programme scolaire.

41 Certains auteurs se demandent aussi quelles sont les pertes qui peuvent être occasionnées par le fait que l'école n'encourage pas les capacités déjà existantes des enfants. Si l'on part du principe qu'un manque de soutien dans la langue première a des répercussions sur les chances de réussite scolaire des enfants issus de la migration, les pertes peuvent être considérables. Gogolin (2001) parle même d'une «destruction du capital» (*Kapitalvernichtung*) occasionnée par la manière officielle de traiter les langues. Dans un entretien accordé à la *Neue Zürcher Zeitung am Sonntag* (article du 13 juin 2010), Andreas Schleicher, responsable international des enquêtes PISA de l'OCDE, affirme par exemple que si l'on parvenait à ramener les élèves les moins performants du niveau 1 au niveau 2 au moins (le niveau 2 étant l'avant-dernier du classement) sur l'échelle PISA, on obtiendrait un bénéfice égal, selon lui, à trois fois le produit intérieur brut actuel. Cette affirmation peut sembler un peu excessive mais en fait, même si l'on fait abstraction de l'hypothèse selon laquelle la promotion de la langue première aurait des répercussions positives sur les performances scolaires, on peut quand même parler d'une perte économique – difficilement quantifiable – pour la société si l'on se réfère aux études qui démontrent que les enfants allophones voient leurs compétences en langue première reculer durant leur scolarité dans le pays d'accueil (comme le relève notamment Gogolin, 2001).

Sur cette question, on part du principe que l'école se développe en fonction de certains objectifs politiques de la société et qu'elle s'adapte en conséquence. Toutefois, cette adaptation n'est pas linéaire; elle dépend de différents facteurs (Tyack et Tobin, 1994). Si, par le passé, l'objectif prioritaire était de créer une nation homogène, aujourd'hui d'autres ambitions occupent le premier plan, comme celle d'améliorer l'égalité des chances, de bien se classer dans la concurrence internationale dans le domaine de l'éducation ou encore de favoriser l'intégration de toutes les parties de la société.

Des recherches historiques montrent que la structure des systèmes éducatifs modernes et leurs contenus sont étroitement liés au processus de constitution des Etats-nations (Green, 1990; Osterwalder, 2008), et il en va de même pour l'enseignement des langues dans les écoles publiques. L'enquête la plus connue sur ce thème est le travail réalisé par Gogolin (1994). Cette chercheuse défend la thèse selon laquelle «le système éducatif allemand, conçu dans une pensée nationale, a entraîné la formation, au fil de son développement au XIX^e siècle, d'une compréhension natio-

nale monolingue» (Gogolin, 1994, p. 3, trad. libre). Une évolution qu'elle explique par le développement d'un habitus monolingue, qui s'est répandu parmi le corps enseignant en même temps que la constitution du système éducatif allemand étatique, ainsi que par le fait que le système éducatif a été mis entièrement au service de la nation allemande. Au cours de ce processus, l'image de la nation s'est confondue avec la langue allemande, et la participation au savoir de la société a été rattachée à la maîtrise «parfaite» de cette langue. De ce fait, les langues de l'Antiquité ont progressivement cédé leur place, à l'école, à la langue allemande, qui s'est hissée à une position dominante (ibid., p. 41ss). Elle est simultanément devenue la langue de scolarisation et le moyen de transmettre le savoir scolaire⁴².

Plusieurs auteurs (Gogolin, 1994; Terkessidis, 2010) défendent la thèse selon laquelle la migration et le plurilinguisme évoluent, du fait de la mobilité croissante, vers un statut de normalité, ce qui a pour conséquence le fait que des institutions modelées par cette compréhension nationale du système éducatif deviennent problématiques et dysfonctionnelles⁴³. La réussite scolaire présuppose

42 Si les résultats de Gogolin (1994) se rapportent à l'Allemagne, ils peuvent toutefois aussi s'appliquer à la Suisse. En Suisse aussi, les langues font partie des caractéristiques identitaires fortes. Bien que le pays compte quatre langues nationales, la langue prioritaire à l'école varie d'une région à l'autre (Richter, 2005; Werlen, 2001). Ainsi, l'emploi d'une langue se limite à chaque fois à un certain territoire, ce qui a aussi pour conséquence le fait que dans la recherche, l'image d'une population suisse plurilingue en rapport avec les langues nationales est fortement contestée (Kriesi et al., 1996; Werlen, 2001). Il en résulte que, même dans les pays appelés plurilingues, les personnes qui ne maîtrisent pas la langue régionale sont confrontées aux «mêmes désavantages que partout ailleurs» (Esser, 2011, p. 51).

43 Ce constat de dysfonctionnement ne se base probablement pas uniquement sur la diversité linguistique de la population d'élèves. Il s'agit aussi de prendre en considération le système de valeurs de la société, qui a évolué depuis le XIX^e siècle. En effet, le fait que la langue de scolarisation ne corresponde pas à la langue première de la plupart des élèves n'est pas un phénomène nouveau en soi, ni limité à un certain territoire. En Europe, le latin a longtemps été la seule langue utilisée pour l'enseignement (de certaines élites uniquement), et dans de nombreuses anciennes colonies, la langue de scolarisation était et est encore aujourd'hui la langue de la puissance coloniale (Reich et Roth, 2002, p. 37). En outre, le plurilinguisme n'est pas un phénomène nouveau (Gogolin et Oeter, 2011, p. 31). Dans l'histoire, on trouve différents royaumes multinationaux (à l'instar de l'Empire ottoman) qui ont su composer avec ce plurilinguisme. C'est ainsi qu'à la constitution des Etats-nations modernes, la population communiquait en différentes langues et divers dialectes (comme c'était le cas en France, par ex.). Cette diversité a été supprimée au profit d'une langue nationale et de scolarisation, et les dialectes se sont en grande partie éteints (ibid.). Pour l'élimination de la diversité linguistique au XIX^e siècle, l'école a donc été très fonctionnelle en tant qu'institution monolingue. Comme le montrent les développements sur le XX^e siècle exposés dans la partie relative à la perspective juridique, une telle manière de faire ne serait, du point de vue normatif et moral, pas acceptable aujourd'hui (ce qui ne signifie pas que ce ne soit plus proclamé, voir Skutnabb-Kangas et Phillipson, 1994).

la maîtrise de la langue de scolarisation, et les compétences linguistiques moyennes des élèves autochtones «normaux», qui grandissent dans un environnement monolingue, deviennent la référence pour tous les enfants (Gogolin, 1994, p. 24s.; Reich et Roth, 2002, p. 36). Ce faisant, on ignore la diversité linguistique, d'une part, et, de l'autre, on crée une entrave significative à la réussite des enfants qui ne correspondent pas à cette norme.

De l'avis des auteurs cités ici, il revient donc à l'école de changer sa structure de façon à ce que les élèves allophones aient les mêmes chances que tous les autres. C'est pourquoi ils demandent que le multiculturalisme et le plurilinguisme d'un système éducatif soient reconnus comme des faits normaux (Gogolin, 2001). Böckenförde estime par exemple que l'école ne peut pas avoir pour tâche de «donner aux enfants l'impression d'un monde fermé, alors qu'il ne l'est plus dans la réalité» (Böckenförde, 2001, trad. libre).

Comme le montrent les considérations présentées jusqu'ici, différents projets ont été lancés pour mieux tenir compte du plurilinguisme des élèves à l'école. La structure traditionnelle des systèmes éducatifs nationaux a ainsi déjà été partiellement modifiée. Selon Allemann-Ghionda (2002, p. 430), la «coquille monolingue» du système de formation est en train de se fendre. Mais il y aurait déjà de nouvelles tentatives visant à balayer la promotion des langues d'origine de l'agenda politique, avec notamment le désir de garder une bonne position dans la concurrence internationale qui prévaut dans le domaine de l'éducation et de la formation. Et pour s'y maintenir, il semble important de miser à l'école sur les compétences linguistiques considérées comme importantes à l'échelle internationale, notamment l'anglais, qui permet d'accéder à des savoirs importants. Une évolution qui a de nouveau pour effet de dénigrer la valeur des autres langues (Marx et Meissner, 2000, citation d'après Meissner, 2001; Esser, 2011).

3.5 Synthèse

Si l'on cherche à dresser un bilan des différentes perspectives présentées, on peut conclure que,

bien que l'utilité du plurilinguisme pour l'individu et pour la société fasse aujourd'hui l'objet d'un consensus, celle de la promotion des langues premières et donc des langues d'origine est contestée, tant sur le plan pédagogique que du point de vue économique. S'agissant de la situation en Suisse, la recherche indique certes que la promotion des langues d'origine sous la forme de l'enseignement LCO a des répercussions positives sur les compétences en langue première et sur l'épanouissement personnel, mais il semble difficile d'obtenir des résultats plus précis avec certitude (par ex. en comparant différents modèles de promotion des langues premières ou en rapport avec la progression des compétences dans la langue de scolarisation). Ainsi, les experts tirent différentes conclusions politiques de l'état de la recherche. Selon une partie des auteurs (Gogolin, Schader, Caprez-Krompæk), le fait que l'on ne puisse prouver qu'il y a des répercussions positives sur les compétences dans d'autres domaines que la langue première, et notamment sur la réussite scolaire, serait dû au manque d'institutionnalisation de l'enseignement des langues d'origine. D'autres ne partagent pas cette conclusion et plaident pour une plus forte promotion de la langue de scolarisation, rappelant qu'il est démontré que cela permettrait d'améliorer les résultats scolaires et donc l'égalité des chances pour les enfants issus de la migration. La recherche livre des conclusions semblables pour l'utilité économique et sociale de la promotion de la langue première pour l'individu et pour la société. Les individus semblent, d'après le petit nombre d'études réalisées sur le sujet, ne pouvoir tirer un avantage que dans certaines niches, et les avantages pour la société sont encore plus difficiles à quantifier. En Suisse, aucune étude n'a pour l'instant été menée pour quantifier ces avantages et les mettre en regard des coûts engagés. De telles enquêtes nécessiteraient des investissements considérables et resteraient, malgré tout, de nature hypothétique.

S'il n'est guère possible de déduire des recommandations politiques de l'état de la recherche tel qu'exposé ci-dessus (Allemann-Ghionda et al., 2010, p. 9), une conclusion semble pourtant faire l'unanimité: puisqu'il est prouvé que la promotion

des langues premières améliore les compétences dans la langue en question, les enfants devraient avoir la possibilité de recevoir un soutien dans ce domaine. Cette possibilité est assurée en Suisse au travers de l'enseignement LCO. Il revient aux sphères politiques de décider dans quelle mesure les résultats récoltés et la situation juridique permettent de conclure à une recommandation sur la nécessité, pour l'école, d'assumer elle-même la promotion des langues d'origine. Quant à savoir si une promotion des langues premières institutionnalisée dans le cadre scolaire aurait des répercussions sur l'égalité des chances à l'école et sur le marché du travail, la question reste sans réponse. D'ailleurs, la plupart des juristes sont d'avis qu'une telle institutionnalisation de la promotion des langues premières ne peut être demandée sur la base du droit international (même s'il existe un mouvement fort en faveur d'une institutionnalisation des droits des langues en tant que droits de l'homme et bien que, sur cette question, il y ait eu des jugements de droit contraires dans les Etats également).

Pour ce qui est de décider si la promotion des langues d'origine doit être davantage soutenue ou même assumée par l'école publique, c'est là une question à laquelle il faudra, dans un avenir proche, apporter une réponse de type essentiellement normatif. Un débat doit être mené dans les sphères politiques, et une décision doit être prise pour définir si l'on souhaite garantir la promotion des langues d'origine et ainsi jouer aussi un rôle de soutien au cas où une offre ne pourrait plus être organisée par les pays d'origine, ou si l'on intègre complètement l'offre dans l'école, comme c'est déjà le cas aujourd'hui dans certains modèles scolaires. «L'école est le lieu de la confrontation la plus immédiate avec les exigences linguistiques de la société», pour reprendre la formule de Reich et Roth (2002, p. 14, trad. libre). Il semble nécessaire de réaliser davantage de travaux de recherche dans l'ensemble des domaines susmentionnés, de façon à pouvoir mettre à disposition des connaissances fondamentales solides pour la réflexion qui doit avoir lieu au niveau politique.

ANNEXES

A1: MODÈLE DE CONVENTION

Convention

entre le Département de l'instruction publique du canton (...), représenté par (...), et (...), organisateur de cours de langue et de culture d'origine (LCO) en (*indiquer la langue*) (ci-après désigné par «organisateur LCO»).

1. Préambule

L'organisateur LCO, constitué en association / organisé sous la forme de (...) / supervisé par l'ambassade / le consulat de l'Etat (...), propose des cours LCO depuis (*indiquer l'année*). Actuellement, ces cours comptent (*indiquer le nombre*) enseignantes et enseignants et (*indiquer le nombre*) élèves y sont inscrits.

Il a déposé le (*indiquer la date*) une demande de collaboration basée sur une convention.

Après examen des documents remis, le Département de l'instruction publique a conclu que l'organisateur LCO remplissait les conditions d'agrément fixées.

2. But de la convention

Le but de la présente convention est de régler les droits et les devoirs des différentes instances dans le cadre de la collaboration avec le Département de l'instruction publique du canton (...) et les écoles publiques.

3. Bases légales

Bases légales cantonales: loi sur l'instruction publique/ ordonnance / règlement / recommandation (articles...)

Commentaire: il s'agit de mentionner ici les bases légales cantonales spécifiques, pour autant que de telles bases existent.

4. Cours de langue et de culture d'origine (LCO)

Les cours permettent aux élèves d'étendre leur connaissance de leur langue et de leur culture d'origine. Les cours comprennent de (...) à (...) périodes d'enseignement par semaine. Ils sont facultatifs, mais leur fréquentation est recommandée, sur la base de considérations qui relèvent de la pédagogie des langues, pour les enfants grandissant dans un contexte bilingue.

Optionnel Les objectifs généraux fixés par le plan d'études cadre (...) s'appliquent aux cours LCO.

La présente convention porte sur les cours LCO agréés dans les degrés (...) dans le canton (...).

5. Prestations

5.1. Prestations de l'organisateur LCO

- L'organisateur LCO garantit un enseignement de qualité, qui suit les objectifs et les plans d'études en vigueur dans l'enseignement public ainsi que le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR); il veille en particulier à respecter le principe de la neutralité politique et religieuse.
- Il engage des enseignantes et enseignants qualifiés, qui disposent de connaissances suffisantes dans la langue locale pour pouvoir communiquer avec les enseignantes et enseignants des écoles publiques; il désigne, pour la direction des cours et/ou leur coordination, des personnes au fait des conditions locales, capables de conseiller les enseignantes et enseignants LCO et à même d'assurer une collaboration continue avec le canton et les écoles.
- Constituant une personne juridique soumise au droit suisse, il est organisé de façon démocratique et poursuit, dans la mesure où il n'est pas soutenu par un Etat, un but non lucratif (par ex. association ou fondation).

Aspects concernant le personnel enseignant et l'organisation de l'enseignement

- L'organisateur LCO est responsable du choix, de l'engagement et des conditions d'emploi des enseignantes et enseignants qui dispensent l'enseignement LCO en (*indiquer la langue*). C'est lui qui se charge de la gestion du personnel et de la surveillance.
- L'organisateur LCO assume l'organisation des cours LCO (formation des classes, locaux, heures d'enseignement), en accord avec les écoles locales.
- L'organisateur LCO garantit l'accès à l'enseignement à tous les enfants de la langue d'origine en question.
Commentaire: en règle générale, il n'y a qu'un seul organisme agréé par groupe linguistique.
- *Optionnel* Sur demande et sur la base d'un accord mutuel, les enseignantes et enseignants assument, en plus de l'enseignement, des mandats pour le compte des écoles publiques, par exemple dans les domaines de l'interprétariat, de la médiation, de l'information aux parents, ou en participant à des projets didactiques réalisés dans le cadre de l'école ordinaire.

5.2. Prestations du Département de l'instruction publique, des communes et des écoles locales

- Le Département, les communes et les écoles contribuent à informer l'école et le grand public de l'importance que revêt l'enseignement LCO ainsi que de son utilité.
- Ils encouragent la fréquentation des cours LCO dès le préscolaire ou l'école infantine et apportent leur soutien aux organisateurs LCO pour l'information aux parents et pour les inscriptions.
- Ils garantissent que le bulletin scolaire cantonal comporte une attestation des résultats que les élèves ont obtenus dans le cadre de l'enseignement LCO (par ex. note) et encouragent l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et du Portfolio européen des langues (PEL) dans l'enseignement des langues d'origine également, notamment en proposant aux enseignantes et enseignants une formation continue à ce sujet.
- Ils mettent gratuitement à disposition, si possible dans le cadre de l'horaire régulier et si nécessaire pendant les week-ends également, des locaux scolaires pour deux à quatre périodes de cours par semaine, ainsi qu'une infrastructure et du matériel scolaire (consommables).

- Ils encouragent la participation des personnes chargées de la coordination LCO ainsi que des enseignantes et enseignants LCO à la vie des écoles publiques locales ainsi qu'aux événements organisés dans le cadre de l'école ordinaire (par ex. contribution à la collaboration école-familles).
- Ils indemnisent les personnes chargées de la coordination LCO ainsi que les enseignantes et enseignants des organisateurs LCO lorsqu'ils effectuent certains mandats qui vont au-delà de l'organisation et de l'exercice de l'enseignement.

5.3. Collaboration

- Informations sur l'offre de cours: l'organisateur LCO informe directement les parents concernés; le Département de l'instruction publique se charge quant à lui de transmettre aux écoles des feuilles d'information à distribuer et de publier des informations sur le site web cantonal (...).
- Inscriptions: le Département de l'instruction publique veille à ce que des formulaires d'inscription soient distribués chaque année à tous les parents des enfants fréquentant l'école enfantine / la 3^e année de scolarité. L'organisateur LCO donne des renseignements et réceptionne les inscriptions.
- L'évaluation / la note obtenue dans le cadre de l'enseignement LCO est inscrite dans le bulletin cantonal. Les enseignantes et enseignants des écoles publiques y reportent la note que les enseignantes et enseignants LCO ont inscrite dans un formulaire d'attestation.
- Les parties recommandent aux enseignantes et enseignants, aux élèves et aux parents de documenter dans le Portfolio européen des langues (PEL) les connaissances qui ont été acquises dans la langue d'origine.

6. Coordination et communication

- Est responsable de la coordination pour le Département de l'instruction publique: (*institution, personne, y compris l'adresse*).
- *Optionnel* Le service se tient à la disposition de l'organisateur LCO pour le conseiller dans les questions liées à l'organisation et au développement de la qualité.
- Est responsable de la coordination pour l'organisateur LCO: (*institution, personne, y compris l'adresse*)
- Les parties s'engagent à se transmettre en temps utile toutes les informations importantes qui concernent l'enseignement LCO.
- Les éventuels problèmes et points obscurs sont clarifiés en priorité directement entre les différentes parties impliquées (au niveau de l'école, de la commune ou du canton).
- En cas de besoin et à la demande de l'une des parties, des réunions (dirigées par le service chargé de la coordination au sein du Département de l'instruction publique) sont organisées.
Optionnel Le Département de l'instruction publique constitue, en vue de la coordination de l'ensemble de l'offre de cours LCO, une commission au sein de laquelle siège aussi l'organisateur LCO.
Variante Le Département de l'instruction publique organise une à deux fois par an des conférences de coordination avec les représentants des parties et/ou avec les enseignantes et enseignants de tous les organisateurs LCO.
- *Optionnel* Si différents prestataires de cours LCO se présentent pour la même langue, les parties trouvent un accord pour permettre un regroupement des organisateurs LCO dans cette langue.

Le Département cantonal de l'instruction publique se réserve le droit de réitérer la procédure de reconnaissance si des changements importants se produisent chez l'organisateur LCO ou si les conditions fixées ne sont pas remplies.

Département cantonal de l'instruction publique

Nom, signature, lieu et date

(...), organisateur de cours de langue et de culture d'origine (LCO) en (*indiquer la langue*)

Nom, signature, lieu et date

Communication:

Optionnel La présente convention est publiée dans le bulletin d'informations scolaires.

A2: ABRÉVIATIONS

CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CEM	Commission Education et migration
CIIP SR/TI	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin
CSP	Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme, Fribourg
Cst.	Constitution fédérale de la Confédération suisse
ELBE	Eveil aux langues – <i>Language Awareness – Begegnung mit Sprachen</i>
EOLE	Education et ouverture aux langues à l'école
PEL	Portfolio européen des langues
UE	Union européenne
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
HarmoS	Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire
HEP	Haute école pédagogique
HSK	<i>Heimatliche Sprache und Kultur</i> , équivalent allemand de LCO
LCO	Langue et culture d'origine
KMK	<i>Kultusministerkonferenz</i> , organe de coordination des ministres de l'éducation des Länder (Allemagne)
LLC	Loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques
NW EDK	Conférence des directeurs de l'instruction publique de la Suisse du Nord-Ouest
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OFC	Office fédéral de la culture
OFM	Office fédéral des migrations
OFS	Office fédéral de la statistique
OIE	Ordonnance sur l'intégration des étrangers
OLang	Ordonnance sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques
PER	Plan d'études romand
PH	<i>Pädagogische Hochschule</i> , équivalent allemand de HEP
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
QUIMS	<i>Qualität in multikulturellen Schulen</i> , programme zurichois conçu pour développer la qualité dans les écoles multiculturelles
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

A3: GLOSSAIRE

Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)	Le concordat HarmoS du 14 juin 2007 harmonise au niveau suisse la durée des degrés d'enseignement, leurs principaux objectifs et le passage de l'un à l'autre. Par ailleurs, il actualise les dispositions du concordat scolaire de 1970 concernant l'âge d'entrée à l'école et la durée de la scolarité obligatoire. Les cantons prennent individuellement la décision d'adhérer au concordat. A ce jour, 15 cantons ont adhéré au concordat, qui est entré en vigueur le 1 ^{er} août 2009 et qui s'applique ainsi dans tous les cantons qui l'ont ratifié. Le concordat permet de mettre en œuvre les articles constitutionnels sur la formation qui ont été acceptés par le peuple suisse en 2006 et d'harmoniser le paysage suisse de la formation. L'art. 4, al. 4, du concordat HarmoS est consacré à l'enseignement LCO; il prévoit ceci: «En ce qui concerne les élèves issus de la migration, les cantons apportent, par des mesures d'organisation, leur soutien aux cours de langue et de culture d'origine (cours LCO) organisés par les pays d'origine et les différentes communautés linguistiques dans le respect de la neutralité religieuse et politique».
Acquisition de la deuxième langue	Dans la didactique des langues, on opère une distinction entre l'acquisition de la deuxième langue et celle des langues étrangères. Lorsqu'une personne apprend sa deuxième langue dans le pays dans lequel cette langue est employée comme langue locale, il s'agit de l'acquisition d'une deuxième langue. Les cours de langues correspondants font l'objet d'une didactique des langues spécifique, qui diffère des didactiques pour l'apprentissage de la langue première et pour celui d'une langue étrangère.
Basic interpersonal communicative skills (BICS)	Dans le domaine de l'acquisition des langues, on opère une distinction entre deux aptitudes fondamentales: les compétences de type BICS (<i>basic interpersonal communicative skills</i> , en français «compétence de communication interpersonnelle basique») et les compétences de type CALP (<i>cognitive academic language proficiency</i> , en français «compétence langagière cognitive académique»). Les premières désignent les aptitudes auxquelles on a recours au quotidien dans des situations de communication directe. Elles sont caractérisées par un vocabulaire courant, issu de l'environnement quotidien, et par des structures grammaticales simples. Par rapport aux compétences CALP (voir entrée correspondante), les BICS sont liées au langage du quotidien et par conséquent fortement contextualisées (Cummins, 1979).
Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz (BKZ)	La BKZ est la conférence régionale des directeurs de l'instruction publique des cantons de Lucerne, Uri, Schwyz, Obwald, Nidwald et Zoug (voir aussi <i>Deutschschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz [D-EDK]</i>).
Biographie langagière	Une biographie langagière est un instrument qui permet de noter les langues que l'on apprend ainsi que le contexte dans lequel on les a apprises, la manière dont cet apprentissage s'est déroulé et les facteurs personnels qui ont influencé l'apprentissage des langues étrangères (préférences spécifiques, etc.). Les biographies langagières ont pour but de donner des points de départ permettant de mener une réflexion sur son propre apprentissage et ainsi de faciliter une planification plus consciente des étapes d'apprentissage à viser par la suite. De plus, une biographie langagière peut être utile à des tiers, par exemple pour adapter l'enseignement aux besoins individuels des apprenantes et apprenants ou pour vérifier que le profil d'une personne convient à un poste déterminé. Le Portfolio européen des langues comporte d'ailleurs une biographie langagière.

<p>Cadre de la vie quotidienne (<i>Lebenswelt</i>)</p>	<p>Le cadre dans lequel vivent les élèves qui suivent un enseignement LCO correspond à la réalité qui fait la vie d'un individu, donc tout ce qu'il rencontre au quotidien et qui fait partie de son univers personnel. Le cadre de la vie quotidienne, dans le présent rapport, ne représente ainsi qu'une petite partie du monde réel, une partie qui dépend d'ailleurs des situations de vie et des perspectives individuelles.</p>
<p>Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)</p>	<p>Le CECR, qui a été élaboré dans le cadre d'un projet du Conseil de l'Europe, est un système qui décrit l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des compétences linguistiques selon certains critères de référence qui ont été repris dans toute l'Europe. Le CECR est fait de six niveaux (de A1 à C2), qui ont été développés de façon empirique et qui se déclinent en formulations du type «être capable de...». Les compétences linguistiques peuvent ainsi faire l'objet de comparaisons dans les différents pays, ce qui facilite la reconnaissance mutuelle des qualifications linguistiques et par conséquent la mobilité. En outre, le CECR offre aussi une base pour le développement de l'enseignement des langues, du fait que les plans d'études, les moyens d'enseignement et les examens, par exemple, se réfèrent à ce cadre. Le CECR comporte également des recommandations portant sur l'encouragement, la planification et l'assurance-qualité de l'enseignement.</p>
<p>Classes d'accueil</p>	<p>Les classes d'accueil sont surtout répandues dans les cantons francophones. Le concept à la base de ces classes prévoit que les enfants ne disposant pas de connaissances suffisantes dans la langue locale ou langue d'enseignement soient scolarisés dans des classes spéciales et suivent notamment des cours portant sur la langue locale ou la langue d'enseignement (mais aussi sur d'autres matières), jusqu'à ce qu'ils soient en mesure de suivre l'enseignement ordinaire dans une école publique. La scolarisation dans les classes d'accueil est recommandée, dans la plupart des cantons, pour les élèves à partir de la 8^e année en particulier. Quant aux enfants plus jeunes, ils intègrent normalement rapidement les classes ordinaires, où ils bénéficient de mesures de soutien particulières. La fréquentation des classes d'accueil peut avoir lieu à côté ou à la place de l'enseignement ordinaire.</p>
<p>Cognitive academic language proficiency (CALP)</p>	<p>Les compétences dites CALP (en français «compétence langagière cognitive académique») désignent les aptitudes langagières essentielles à la production et à la réception de textes difficiles (par ex. des textes spécialisés ou des textes basés sur des structures narratives complexes). Cela nécessite un vocabulaire étendu ainsi que la capacité de représenter par le langage des éléments abstraits et séparés dans le temps et l'espace. En règle générale, ce genre de compétences s'acquiert dans le cadre de cours de langue avancés. Par rapport aux compétences de type BICS, ces aptitudes dépendent moins du contexte et peuvent, une fois acquises dans une langue, être employées dans plusieurs contextes et langues (Cummins, 1979).</p>
<p>Compétence interculturelle</p>	<p>La compétence interculturelle désigne la capacité d'avoir des interactions réussies avec des personnes d'autres milieux culturels. Elle peut se développer au travers d'un apprentissage interculturel et être favorisée par des expériences engrangées dans différents environnements – par exemple par le contact avec différentes cultures au quotidien.</p>
<p>Compétence interlinguistique</p>	<p>La compétence interlinguistique désigne la capacité de reconnaître les liens lexicaux, syntaxiques, morphologiques ou phonologiques qui existent entre les langues, ce qui peut faciliter considérablement les processus d'apprentissage linguistiques</p>

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)	La CIIP est composée des conseillères et conseillers d'Etat et ministres en charge de l'éducation dans les cantons de Berne, de Fribourg, de Genève, du Jura, de Neuchâtel, du Tessin, du Valais et de Vaud. Fondée en 1874, cette organisation est la plus ancienne des quatre conférences cantonales régionales, dont le but est de renforcer les efforts de coordination et de coopération déployés par les cantons dans les domaines des politiques de l'éducation, de la formation, de la culture et de la recherche en éducation (voir aussi <i>Deutschscheizerische Erziehungsdirektorenkonferenz</i> [D-EDK]).
Culture	La culture fait l'objet de définitions très variées. Dans le cadre de l'enseignement LCO, il convient de noter que la culture ne doit pas être considérée comme quelque chose de statique ou d'homogène. L'interaction au sein d'un groupe fait constamment naître de nouvelles significations et de nouvelles pratiques, et la communication entraîne un brassage continu des pratiques culturelles. C'est la raison pour laquelle il ne faudrait pas réduire les individus et leur identité à la culture de leur groupe.
De langue étrangère	Une personne de langue étrangère est une personne qui maîtrise sa ou ses langue(s) première(s), mais qui ne possède pas de capacités dans la langue locale. Cette désignation ne s'applique plus aux personnes qui ont acquis la langue locale; elles sont alors considérées comme étant bilingues ou plurilingues.
<i>Deutsch als Zweitsprache</i> (DaZ)	Dans différents cantons, l'offre de cours d'allemand en langue seconde (<i>DaZ-Unterricht</i>) fait partie du mandat de l'école publique (voir, par ex., art. 12 de la loi zurichoise de 2005 sur l'instruction publique [<i>Volksschulgesetz</i>]). Il s'agit généralement de cours supplémentaires qui permettent aux élèves dont la langue première est autre que l'allemand de recevoir du soutien pour apprendre cette langue d'enseignement. Les cours DaZ destinés aux enfants et aux adolescents nouvellement arrivés ainsi qu'à ceux qui ont grandi dans un contexte bilingue ont en règle générale pour but de permettre à ces derniers d'intégrer une classe ordinaire le plus rapidement possible; c'est la raison pour laquelle ils équivalent parfois à un enseignement à plein temps. D'autres modèles prévoient une offre DaZ intégrée (c'est généralement le cas au niveau de l'école enfantine) ou une offre sous la forme de cours d'appui. Cette dernière est notamment indiquée lorsqu'il faut un encouragement longue durée des compétences linguistiques des élèves (voir aussi, à titre de comparaison, l'entrée sur les classes d'accueil pour les cantons francophones; en ce qui concerne le canton du Tessin, des formes de soutien semblables sont définies dans un règlement concernant les cours d'italien et les activités d'intégration [<i>regolamento concernente i corsi di lingua italiana e le attività d'integrazione</i> du 31 mai 1994]).
<i>Deutschscheizerische Erziehungsdirektorenkonferenz</i> (D-EDK)	La D-EDK réunit les trois conférences régionales des directeurs de l'instruction publique de la Suisse alémanique, à savoir la BKZ, l'EDK-Ost et la NW EDK. Ces trois conférences travaillent en collaboration pour certains thèmes. Toutes les conférences régionales cherchent à renforcer les efforts de coordination et de coopération déployés par les cantons dans les domaines des politiques de l'éducation, de la formation, de la culture et de la recherche en éducation (voir aussi Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP]).
Deuxième langue (L2)	La deuxième langue est la langue qui a été apprise en second dans l'ordre chronologique. Chez les personnes issues de la migration, il s'agit souvent de la langue qui leur permet de participer à la vie de la communauté linguistique locale. La deuxième langue se distingue en effet des langues étrangères par le fait qu'elle est nécessaire pour la gestion du quotidien. Si tel n'est pas le cas, la L2 est appelée langue étrangère. La langue locale peut toutefois aussi être la langue première, et la langue d'origine la deuxième langue pour les personnes faisant partie de la deuxième ou de la troisième génération d'immigrés.

Dialecte	Un dialecte est une variante régionale d'une langue standard (appelé aussi «patois» ou «parler régional»). Il peut être plus ou moins éloigné de la langue standard et fonctionner parfois comme langue locale dans une région (exemple de la Suisse alémanique).
Didactique du plurilinguisme (voir aussi didactique intégrative [ou intégrée] des langues)	Dans le cadre de la didactique du plurilinguisme, on développe des offres et des techniques d'apprentissage dans lesquelles le but et la méthode employée consistent à intégrer différentes langues dans l'enseignement. Cette approche vise à favoriser une mise en relation des connaissances et des compétences dans le domaine des langues. On cherche d'une part à trouver des moyens de combiner plusieurs langues dans le cadre de l'enseignement des langues et, d'autre part, à intégrer l'encouragement des compétences linguistiques et l'apprentissage des langues étrangères dans d'autres disciplines enseignées (par ex. au travers de ce qu'on appelle l'enseignement par immersion).
Didactique intégrative (ou intégrée) des langues	Dans la didactique intégrative (ou intégrée) des langues, on cherche à coordonner l'enseignement de différentes langues, de façon à encourager l'acquisition, dans une perspective comparative, des bases générales nécessaires à l'apprentissage des langues.
Diglossie	La diglossie se rapporte à la présence de deux langues dans une même région, avec un emploi différent des langues suivant les contextes et donc une différence de fonction entre les deux (exemple des dialectes alémaniques et de la langue standard – l'allemand – en Suisse alémanique). On parle de diglossie «médiatale» pour qualifier les situations dans lesquelles c'est le vecteur de communication utilisé (par ex. oral – écrit) qui détermine la langue à employer.
Enseignantes et enseignants de l'école publique	Dans le présent document, on emploie la formulation «enseignantes et enseignants de l'école publique» pour désigner les enseignantes et enseignants qui, contrairement aux enseignantes et enseignants LCO, sont engagés par des institutions étatiques (communes, cantons ou Confédération) et qui reçoivent leur mandat directement de l'école publique. Ces enseignantes et enseignants ont ainsi des droits et des devoirs ainsi qu'un mandat qui sont définis par des actes publics (par ex. la loi relative à l'instruction publique); les enseignantes et enseignants LCO sont quant à eux moins étroitement liés à ces dispositions et institutions étatiques.
Enseignantes et enseignants LCO	Les enseignantes et enseignants LCO désignent dans le présent document les enseignantes et enseignants nommés par les organisateurs LCO et qui assument, pour le compte de ces mêmes organisateurs LCO, la planification, l'organisation et l'exercice de l'enseignement LCO. Suivant le canton, il existe différentes conditions à remplir pour pouvoir exercer l'activité d'enseignante ou enseignant LCO (par ex. un certain niveau de langue dans la langue locale ou un brevet d'enseignement).
Enseignement LCO	L'enseignement LCO est une offre qui vise à développer les compétences linguistiques et culturelles des enfants et des adolescents bilingues ou plurilingues dans leur langue d'origine et leur culture d'origine. A cet effet, on a notamment recours à des approches comparatives et interlinguistiques, qui tiennent compte du caractère plurilingue et pluriculturel du cadre de la vie quotidienne (<i>Lebenswelt</i>) et de l'identité des élèves.
Erziehungsdirektorenkonferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (EDK-Ost)	L'EDK-Ost est la conférence régionale des directeurs de l'instruction publique de Suisse orientale réunissant les cantons de Zurich, Glaris, Schaffhouse, Appenzell Rhodes-Extérieures, Appenzell Rhodes-Intérieures, Saint-Gall, Grisons, Thurgovie et Schwyz ainsi que la principauté du Liechtenstein (voir aussi <i>Deutschscheizerische Erziehungsdirektorenkonferenz</i> [D-EDK]).

Evaluation	<p>Les évaluations permettent de donner une appréciation des étapes d'acquisition de connaissances qui ont été franchies dans le cadre de l'enseignement, afin de faciliter la suite des apprentissages et de rendre compte des compétences acquises par les élèves. Elles sont aussi prises en considération pour tenter de prédire le niveau de performance qu'atteindra une personne. Les évaluations doivent être transparentes et favoriser l'apprentissage; elles ont pour but d'indiquer le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage et le niveau de connaissances ainsi que de donner des renseignements sur la planification de la suite des apprentissages et des besoins particuliers de soutien (elles peuvent donc être sommatives, formatives ou pronostiques). Dans l'enseignement public, les évaluations officielles sont attribuées sous la forme de notes ou de verbalisations. Elles peuvent être spécifiques à une discipline ou concerner plusieurs disciplines différentes.</p>
<p>Eveil aux langues, <i>Language awareness, Begegnung mit Sprachen</i> (ELBE)</p>	<p>L'approche ELBE trouve son origine dans la didactique des langues développée du côté britannique dans les années 1980. Cette désignation regroupe des concepts qui ont été élaborés pour renforcer la sensibilité des élèves à leur propre langue ainsi qu'à d'autres langues et pour favoriser leur apprentissage. Il ne s'agit pas premièrement d'acquérir des langues, mais plutôt de les étudier et de les comparer, ainsi que leurs structures linguistiques. Loin de remplacer l'enseignement de la langue première, de la deuxième langue ou des langues étrangères à proprement parler, l'approche ELBE permet plutôt de préparer les élèves à cet enseignement. En effet, cette approche vise, au-delà de l'aspect de l'encouragement purement linguistique, à permettre aux élèves de développer une attitude fondamentale de valorisation du plurilinguisme. Ainsi donc, il s'agit de créer les conditions nécessaires pour que le plurilinguisme puisse être mis à profit comme une ressource dans le cadre de l'enseignement. L'abréviation ELBE se compose des premières lettres des désignations de cette méthode dans plusieurs langues (Eveil aux langues, <i>Language Awareness, Begegnung mit Sprachen</i>). En Suisse romande, on utilise aussi couramment l'expression «Education et ouverture aux langues à l'école» (EOLE).</p>
Hétérogénéité/diversité	<p>Dans le domaine scolaire, l'hétérogénéité ou la diversité fait généralement référence à la composition des groupes enseignés. Un groupe hétérogène est formé d'élèves connaissant des conditions différentes sur le plan de la langue, de l'âge, du contexte social, des talents ou des intérêts. Cette réalité doit être prise en considération dans la planification de l'enseignement et le choix de la méthode didactique.</p>
Hypothèse de l'interdépendance	<p>Selon l'hypothèse de l'interdépendance, il y a un rapport causal entre les compétences acquises dans la langue première et celles que l'on développe dans sa deuxième langue, dans le sens où les chances de réussir à apprendre une deuxième langue sont largement influencées par le niveau atteint dans la langue première. Si l'on veut bénéficier de bonnes conditions pour l'apprentissage d'une deuxième langue, il ne suffit pas de maîtriser les capacités de communication utiles au quotidien (voir BICS); il faut aussi avoir développé dans sa langue première la capacité de comprendre et de restituer des faits d'une certaine complexité (par ex. échanges organisés dans le cadre de l'enseignement, voir CALP). D'où la nécessité, de l'avis de ceux qui adhèrent à l'hypothèse de l'interdépendance, d'encourager le développement des compétences des enfants issus de la migration dans leur langue première en vue de leur apprentissage de la langue locale et de la langue d'enseignement (voir notamment Cummins 1976; 1978; 1979; 2000).</p>
<p>Identité (biculturelle/ pluriculturelle)</p>	<p>L'identité (individuelle) fait référence à la singularité d'un individu et à la perception qu'il a de lui-même. L'identité s'acquiert dans le cadre d'un processus dynamique. Elle se forme au travers d'interactions sociales, avec notamment la contribution de la langue. Une identité biculturelle/pluriculturelle désigne le sentiment subjectif d'appartenir simultanément à deux (ou plusieurs) communautés différentes et le fait de s'identifier à une partie des valeurs et des points de vue représentés par ces communautés.</p>

Instrument d'évaluation	Un instrument d'évaluation est un moyen (généralement standardisé) permettant de saisir les capacités et les compétences des élèves. Les principaux instruments d'évaluation dans le domaine des langues sont le Portfolio européen des langues (PEL) et différents tests de langues et diplômes valables à l'échelle internationale (par exemple le DELF ou les certificats du type <i>Goethe-Zertifikat</i>) – qui se réfèrent au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) – ainsi que des bilans de situation cantonaux et intercantonaux, comme les épreuves romandes communes (EpRoCom).
Intégration	L'intégration (du latin <i>integratio</i> = rétablissement d'un tout) désigne le processus par lequel on rétablit une unité. Dans la perspective sociologique, la notion d'intégration prend plusieurs significations. Dans le domaine qui nous intéresse ici, elle s'applique à un processus qui permet à des personnes ou à des groupes connaissant un contexte différent du point de vue tant culturel que social et linguistique de prendre part à la vie d'une société en bénéficiant des mêmes droits sociaux et politiques, dans le respect de leurs contextes linguistiques et culturels propres.
Intercompréhension	Par intercompréhension, on entend la capacité pour une personne de comprendre une langue qui lui est inconnue, par exemple en procédant par comparaison avec la langue qui lui est connue. Ce procédé permet à deux personnes de communiquer en parlant chacune sa langue et en comprenant ce qui est dit dans l'autre langue. Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage visant à développer l'intercompréhension ont pour but de soutenir le plurilinguisme et les compétences interlinguistiques des élèves. La promotion de l'intercompréhension fait aussi partie des priorités de l'UE. Le but est de renforcer la flexibilité linguistique des individus, de façon à permettre la communication et donc les échanges entre des personnes de différents pays, sans devoir avoir recours à une lingua franca étrangère.
Interprétariat communautaire et médiation interculturelle	L'interprétariat communautaire désigne le fait de restituer oralement (interprétation consécutive), dans la langue officielle de l'endroit, le sens exprimé dans une langue de la migration, et vice-versa. Dans ce processus, il est tenu compte du contexte social et culturel des personnes participant à la discussion. Les interprètes communautaires sont des spécialistes de l'interprétariat (certificat suisse INTERPRET / brevet fédéral pour interprètes communautaires), qui ont généralement eux-mêmes une expérience de la migration. Quant aux médiatrices et médiateurs interculturels, ils contribuent en plus activement à certains processus et déroulements (par ex. diriger, de manière indépendante, certaines séquences lors des réunions des parents d'élèves).
Issu de la migration	«La population issue de la migration englobe toutes les personnes, quelle que soit leur nationalité, dont les parents sont nés à l'étranger. En Suisse sont concernées les personnes qui ont immigré dans notre pays (migrants) et celles qui ont été directement concernées par l'expérience migratoire de leurs parents (descendants de migrants)» (OFS). Ainsi, nombreuses sont les personnes issues de la migration qui n'ont pas d'expérience migratoire à proprement parler et qui vivent depuis leur naissance en Suisse et/ou qui possèdent la nationalité suisse. Cependant, on part du principe – et cette désignation le dit bien – que ces personnes sont aussi influencées par les expériences migratoires des générations précédentes (pour obtenir des détails sur la définition «Population issue de la migration», voir OFS, rubriques «Migration et intégration», «Indicateurs», «Typologie»).
Langue d'enseignement ou langue de scolarisation	Dans les établissements d'enseignement publics, les contenus sont transmis dans la langue de scolarisation. Celle-ci ne coïncide pas nécessairement avec la langue locale. Ainsi, en Suisse alémanique, l'enseignement est généralement dispensé dans la langue standard, alors qu'au quotidien on emploie presque toujours le dialecte local. Dans l'enseignement LCO aussi, la langue d'enseignement correspond généralement à la langue standard parlée dans le pays d'origine.

Langue d'origine / de la migration	La langue d'origine d'une personne est celle qui est employée dans son pays d'origine comme langue locale ou langue standard. La langue d'origine des personnes appartenant à la deuxième ou à la troisième génération d'immigrés n'est pas nécessairement leur langue première.
Langue de communication, lingua franca	La langue de communication est la langue qui permet la communication dans un certain domaine (science, administration, etc.) ou dans une région donnée, lorsque les locutrices et locuteurs ne partagent aucune langue première ou aucune deuxième langue commune.
Langue étrangère	Une langue étrangère est une langue que l'on apprend en plus de sa langue première. Les langues étrangères se caractérisent par le fait qu'elles s'apprennent en dehors de la région où elles sont employées comme langue locale. C'est en cela que la langue étrangère diffère de la deuxième langue, qui s'acquiert dans le pays de la langue cible (voir aussi <i>Deutsch als Zweitsprache</i> ou classes d'accueil). La transmission de certaines langues étrangères fait partie du mandat de l'école publique (voir aussi stratégie des langues). Dans les écoles publiques des cantons suisses, les langues étrangères qui sont enseignées sont généralement les langues officielles des autres parties du pays, de même que l'anglais.
Langue locale	La langue locale – aussi appelée «langue familière» – est la langue dans laquelle communique la majorité de la population d'un endroit donné. Dans le cas de la Suisse, les langues locales sont soit des dialectes alémaniques, soit les langues suivantes: français, italien et romanche.
Langue première (L1)	La langue première désigne la première langue de socialisation, donc la langue qu'une personne a apprise en premier dans l'ordre chronologique. Nombreux sont les enfants qui n'apprennent pas une seule langue en premier, mais deux ou plus. Dans de tels cas, c'est-à-dire lorsqu'une personne a plusieurs langues premières, on parle de «bilinguisme primaire». La langue première peut rester la langue principale d'une personne tout au long de sa vie, mais elle peut aussi être supplantée par d'autres langues – notamment lorsqu'elle ne coïncide pas avec la langue d'enseignement ni avec la langue locale de l'endroit où vit cette personne.
Langue standard	La langue standard est la version normée d'une langue, qui est codifiée et explicitée dans des ouvrages de référence tels que des dictionnaires et des grammaires. Elle diffère, de manière générale, des versions dialectales de la langue. On parle de diglossie lorsque les locuteurs ont systématiquement recours à la langue standard dans certaines situations (par ex. les situations de communication officielles) et qu'ils emploient sinon un dialecte pour le quotidien. La maîtrise des langues standard est considérée comme étant le principal objectif des efforts didactiques déployés en matière d'enseignement des langues dans le cadre de l'école publique et des cours LCO.
Loi sur les langues (LLC)	La loi fédérale du 5 octobre 2007 sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques (en vigueur depuis 2010) règle l'emploi des langues officielles, l'encouragement de la compréhension et des échanges entre les communautés linguistiques, le soutien accordé aux cantons plurilingues ainsi qu'aux cantons des Grisons et du Tessin (art. 1). Quant à l'enseignement LCO, il fait l'objet de l'art. 16 de cette loi, qui prévoit que la Confédération peut accorder des aides financières aux cantons pour «encourager l'acquisition par les allophones de la langue nationale locale» ainsi que pour «favoriser la connaissance par les allophones de leur langue première» (voir aussi Ordonnance sur les langues, OLang).

<i>Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK)</i>	Il s'agit de la conférence régionale des directeurs de l'instruction publique des cantons d'Argovie, de Bâle-Campagne, de Bâle-Ville, de Zurich, de Berne, de Fribourg, de Lucerne, de Soleure et du Valais (voir aussi <i>Deutschschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz [D-EDK]</i>).
Ordonnance sur les langues (OLang)	L'ordonnance sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques, qui a été adoptée le 4 juin 2010 par le Conseil fédéral suisse, précise ainsi l'art. 16 de la loi sur les langues: «Des aides financières destinées à promouvoir l'acquisition par les allophones de leur langue première sont accordées aux cantons pour les mesures suivantes: a. promotion de formules d'enseignement intégré en langue et culture d'origine; b. formation continue des enseignants; c. élaboration de matériel didactique» (art. 11 OLang). Pour pouvoir obtenir une aide financière de la Confédération, les projets doivent avoir été lancés par les cantons eux-mêmes ou par d'autres services pour autant que ces derniers disposent d'une recommandation d'un canton. Les projets sont également soumis à une procédure d'examen.
Organisateurs LCO	Le terme «organisateurs LCO» désigne les organismes qui sont responsables de l'organisation, de l'exercice et du financement de l'enseignement LCO. Il peut s'agir d'ambassades ou de consulats, mais aussi d'associations de parents ou d'écoles de langues. Selon le canton, les organisateurs LCO peuvent être reconnus et accrédités par les autorités cantonales; pour ce faire, ils doivent remplir différents critères.
Pays d'origine	Le pays d'origine d'une personne correspond à l'Etat dans lequel cette personne ou l'un de ses parents (ou titulaires de l'autorité parentale, ou encore d'autres membres de sa famille) a vécu dans le passé ou vit encore aujourd'hui. C'est le passeport qui est déterminant pour l'attribution d'un pays d'origine; les personnes peuvent en effet avoir un rapport plus ou moins fort avec leur pays d'origine, ce qui peut par exemple dépendre de la génération de migration à laquelle elles appartiennent.
Personnes chargées de la coordination LCO	Les personnes chargées de la coordination LCO (coordinatrices et coordinateurs LCO) sont celles qui se chargent, pour le compte d'un organisateur LCO, de la communication, de l'organisation et de la définition des tâches en lien avec l'enseignement LCO. Les personnes chargées de la coordination LCO sont aussi les personnes de référence auxquelles peuvent s'adresser les autorités, les familles, les organisations faitières, les directions d'établissement, etc.
Plan d'études	Les plans d'études comportent des lignes directrices définies au niveau de la politique de l'éducation et de la formation, que les organes responsables de l'enseignement de l'école publique sont tenus de suivre. Ils contiennent des indications de contenu de même que des objectifs d'apprentissage et des compétences montrant ce qui devrait être acquis à certains niveaux, de même que des moyens permettant d'évaluer le degré d'atteinte de ces objectifs. Les plans d'études récents cherchent à laisser aux établissements ainsi qu'aux enseignantes et enseignants une plus grande liberté dans l'aménagement de leur enseignement. Ce type de plans d'études est aussi appelé «plans d'études cadres».
Plurilinguisme fonctionnel	Le plurilinguisme fonctionnel désigne la capacité pour une personne de communiquer en plusieurs langues en fonction de ses besoins. Cette forme de compétence langagière s'oppose au «plurilinguisme parfait». En valorisant le plurilinguisme fonctionnel, on reconnaît qu'il existe différentes aptitudes de base, plus ou moins développées, qui relèvent de la compétence langagière. Ainsi, il n'est pas toujours nécessaire d'atteindre le niveau maximal dans chaque aptitude de base; il suffit parfois, pour pouvoir mener à bien ses projets, de ne maîtriser que certaines aptitudes et de savoir s'en servir de manière fonctionnelle. Le développement d'un plurilinguisme fonctionnel fait partie des objectifs poursuivis par l'école publique (voir aussi intercompréhension).

Plurilinguisme/multilinguisme/ bilinguisme	Les notions de bilinguisme et de plurilinguisme se rapportent généralement à la compétence personnelle dont dispose un individu pour se faire comprendre dans deux langues ou plus; elles sont plus rarement employées pour faire référence à des régions ou des sociétés. Pour ces dernières, on a plus couramment recours au terme multilinguisme. Cette distinction, que l'on peut faire en français, n'est toutefois pas possible dans un certain nombre d'autres langues.
Portfolio européen des langues (PEL)	Le PEL est un instrument de promotion du plurilinguisme, qui a été développé sur mandat du Conseil de l'Europe à la fin des années 1990. Différents pays ont créé leurs propres portfolios nationaux, lesquels d'une part s'inspirent du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et d'autre part tiennent compte des spécificités et des normes des différents systèmes éducatifs nationaux. En Suisse, le développement et l'introduction de cet instrument sont suivis par le Conseil de l'Europe, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, les conférences cantonales, les différents cantons et les éditions scolaires. Le portfolio des langues est géré par les apprenantes et apprenants eux-mêmes, qui procèdent à une évaluation et à une documentation de leurs propres connaissances linguistiques à partir d'une base uniforme et normée. Cet instrument a été conçu pour motiver à acquérir des langues de manière autonome et à mener une réflexion sur les processus d'apprentissage qui interviennent. Le portfolio des langues permet en outre de documenter ses propres progrès en continu (voir aussi biographie langagière).
Répertoire/compétence pluri- lingue	Le répertoire plurilingue correspond à l'ensemble des aptitudes qu'une personne peut mobiliser pour communiquer, agir et apprendre dans différentes langues. Ce concept permet de décrire le fait d'être plurilingue comme une unité de capacités qui se complètent.
Stratégie ou conception des langues / concept général pour l'enseignement des langues	Une stratégie ou conception des langues est un document adopté au niveau de la politique de l'éducation et de la formation ou au niveau de la planification de la formation, qui permet de coordonner les dispositions de l'école, du canton ou de la région dans le domaine de la promotion des langues. Une stratégie des langues définira par exemple les langues qui doivent être apprises à l'école, le niveau à partir duquel elles doivent être enseignées et les didactiques des langues qui sont soutenues par les autorités. En Suisse, la CDIP a adopté en mars 2004 une stratégie nationale pour le développement de l'enseignement des langues.
<i>Teamteaching</i>	Le <i>teamteaching</i> est une forme d'enseignement dans laquelle le cours est préparé conjointement par deux personnes ou plus, qui le dispensent et l'évaluent ensuite ensemble. Il existe différentes possibilités de coordination pour les enseignantes et enseignants, de même que plusieurs modèles didactiques qui ont été développés dans ce but. Dans le cas où un <i>teamteaching</i> réunit des enseignantes ou enseignants de l'école publique et une enseignante ou un enseignant LCO, c'est généralement ce dernier ou cette dernière qui est responsable des élèves ayant une langue première différente de la langue d'enseignement et qui apporte son soutien à l'autre personne lorsqu'une difficulté se présente. Dans les autres formes de <i>teamteaching</i> , des enseignantes ou enseignants de l'école publique peuvent aussi collaborer avec des enseignantes et enseignants LCO dans le but de promouvoir le plurilinguisme, la compétence interculturelle ou le répertoire plurilingue.
Transfert	En général, la notion de transfert dans le domaine de l'apprentissage désigne la capacité de transposer ce qui a été appris dans un domaine (par ex. des stratégies d'apprentissage) vers un autre domaine. Sur le plan linguistique, on entend par là la capacité de reconnaître des similitudes et des différences dans les structures de différentes langues, de façon à pouvoir employer dans une autre langue les règles grammaticales, un certain vocabulaire ou certaines aptitudes et expériences (maîtrise de la lecture, capacité d'acquérir des langues) que l'on a acquis dans une certaine langue.

A4: BIBLIOGRAPHIE

- Achermann, A., Künzli, J. (2011). *Welcome to Switzerland: Sprachenrecht im Zuwanderungsstaat*. Bern: Stämpfli.
- Allemann-Ghionda, C. (2002). *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich* (2^e édition révisée). Bern: Lang.
- Allemann-Ghionda, C. et al. (2010). Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg – Einleitung zum Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (55. Beiheft), 7–16.
- Aratnam, G.J. (2012). *Hochqualifizierte mit Migrationshintergrund. Studie zu möglichen Diskriminierungen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt*. Basel: edition gesowip.
- Bade, K.J. et al. (2006). *Sprache – Migration – Integration. Memorandum zum politischen Handeln*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und Gesellschaftliche Integration (AKI) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Baron, R.M., Tom, D.Y.H., Cooper, H.M. (1985). Social class, race and teacher expectations. In J.B. Dusek, V.C. Hall und W.J. Meyer (éd.). *Teacher Expectancies*. Hillsdale: Erlbaum, 251–269.
- Barry, B. (2001). *Culture and Equality: An Egalitarian Critique of Multiculturalism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Becker, R. (2011). SNF: *Eine statistische Untersuchung der Ungleichheit der Bildungschancen*. www.presseportal.ch/de/pm/100002863/100627198/snf-eine-statistische-untersuchung-der-ungleichheit-der-bildungschancen (état au 22.7.2013).
- Becker, R. (2012). Sprachliche Schwierigkeiten sind oft das grösste Problem. *Panorama* 1, 24–25.
- Becker, R., Jäpel, F., Beck, M. (2011). *Statistische und institutionelle Diskriminierung von Migranten im Schweizer Schulsystem. Oder: Werden Migranten oder bestimmte Migrantengruppen in der Schule benachteiligt?* www.snf.ch/SiteCollection-Documents/medienmitteilungen/Diskriminierung-Migranten_Schweiz.pdf (état au 9.7.2013).
- Bialystock, E. (1987). Words as things: Development of word concept by bilingual children. In *Studies in Second Language Learning* 9, 133–140.
- Bialystock, E., Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging and cognitive control: evidence from the Simon task. *Psychology and Aging* 19, 290–303.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt (2011). *Rahmenlehrplan für heimatliche Sprache und Kultur. Erlassen vom Bildungsrat am 28. Februar 2011*.
- Bless, G., Schüpbach, M., Bovin P. (2004). *Klassenwiederholung: Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen*. Bern: Haupt.
- Böckenförde, E.-W. (2001). Kopftuchstreit auf dem richtigen Weg? In *Neue Juristische Wochenzeitschrift*, 723–726.
- Bouysse, V. (2005). Quel avenir pour les enseignements des langues et cultures d'origine? In Ministère de l'éducation nationale, enseignement supérieur et recherche (éd.). *L'intégration des nouveaux arrivants: quelle mission pour l'école?* Versailles: CRDP, Direction de l'Enseignement scolaire.
- Bowen, J.D. (1977). Linguistic perspectives on bilingual education. In B. Spolsky, R. Cooper (éd.). *Frontiers of Bilingual Education*. Rowley: Newbury House.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Österreich (BMUKK) (2011a). *Lehrplan «Muttersprachlicher Unterricht»*. www.bmukk.gv.at/medienpool/3937/VS9T_Muttersp.pdf (état au 9.7.2013).

- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Österreich (BMUKK) (2011b). Gesetzliche Grundlagen schulischer Massnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule* 1/2011. www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/nr_1_11.pdf (état au 9.7.2013).
- Caprez-Kropfak, E. (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Caprez-Kropfak, E. (2011). Was bringt der HSK-Unterricht für die Sprachentwicklung? *Vpod-Bildungspolitik* 174, 9–11.
- Caprez-Kropfak, E., Selimi, N. (2006). Zur Erstsprachenkompetenz von albanischsprachigen Kindern in der Deutschschweiz. Eine vergleichende Fehleranalyse anhand des C-Tests. In B. Schader (éd.). *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, schul- und sprachbezogene Untersuchungen*. Zürich: Pestalozzianum, 247–269.
- Cathomas, R., Carigiet, W. (2006). Auf dem Wege zu einer integralen (Mehr-) Sprachendidaktik. In W. Wiater, G. Videsott (éd.). *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas – School Systems in Multilingual Regions of Europe*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 137–152.
- Cattaneo, M.A., Wolter, S.C. (2012). Migration policy can boost your PISA results. *IZA Discussion Paper*, No. 6300.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *The International Journal of Bilingualism* 7 (1), 71–87.
- Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV – CAREP) (2009). *Enseignement des langues et cultures d'origine*. www.ac-nancy-metz.fr/casnav/elco/elco_presentation.htm (état au 15.7.2013).
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) (2010). *L'éducation en Suisse. Rapport 2010*. Aarau: CSRE.
- Commission fédérale des étrangers (CFE) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). *Journée CFE - CDIP du 10 juin 1998. Rapport de la journée: L'apprentissage de la langue et de la culture d'origine: un atout pour la société et l'économie?»* Berne: Secrétariat CFE.
- Commission fédérale contre le racisme (CFR), Aratnam, G.J. (2012). *Les personnes hautement qualifiées issues de la migration: Recommandations de la CFR et synthèse de l'étude*. Berne: Secrétariat CFR, SG DFI.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (1991). *Recommandations des 24/25 octobre 1991 concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère*. http://edudoc.ch/record/25485/files/EDK-Em-pfehlungen_f.pdf (état au 16.7.2013).
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2003). *Mesures consécutives à PISA 2000: plan d'action*. www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/pisa2000_aktplan_f.pdf (état au 16.7.2013).
- Coradi Vellacot, M., Wolter, S.C. (2005). *Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen*. Aarau: SKBF/CSRE.
- Council of Europe, Committee of Ministers (1998). *Recommendation No. R (98) 6 of the Committee of Ministers to member states concerning modern languages*. [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Rec\(98\)6&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Rec(98)6&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75) (état au 15.7.2013).
- Council of Europe, Parliamentary Assembly (1977). *Recommendation 814 (1977) on*

modern languages in Europe. assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta77/EREC814.htm (état au 15.7.2013).

Council of Europe, Parliamentary Assembly (2006). *Recommendation 1740 (2006): The place of the mother tongue in school education*. assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta06/EREC1740.htm (état au 15.7.2013).

Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism* 9, 1–43.

Cummins, J. (1978). Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language children. In S.T. Carey (éd.). *The Canadian Modern Language Review* 34, 395–416.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49, 221–251.

Cummins, J. (1999). Alternative paradigms in bilingual education research: does theory has a place? *Educational Researcher* 28 (7), 26–32, 41.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Cummins, J. (2001). Bilingual education and social justice: the academic as advocate. In T. Fleiner, P. Nelde und J.G. Turi (éd.). *Droit et langue(s) d'enseignement, Law and Language(s) of Education*. Fribourg: Institut du fédéralisme.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street, N.H. Hornberger (éd.). *Encyclopedia of Language and Education* (2^e édition), vol. 2. New York: Springer, 71–83.

Della Chiesa, B. (2010). «Wer fremde Sprachen nicht kennt ...». In Bundesministerium für Bil-

dung und Forschung (BMBF, Deutschland), Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK, Österreich), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK, Schweiz) (éd.). *Die Bedeutung der Sprache: bildungspolitische Konsequenzen und Massnahmen*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

De Schutter, H. (2007). Language policy and political philosophy: On the emerging linguistic justice debate. *Language Problems & Language Planning* 31(1), 1–23.

Diefenbach, H. (2007). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem: Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag.

Dirim, I. (1998). «*Var mi lan Marmelade?*»: türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Dittmann-Domenichini et al. (2011). Sprache(n) – Schule(n) – Schulsprache(n). Ressourcen und Risikofaktoren auf dem Weg zu schulsprachlicher Kompetenz. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 94, 107–128.

Egger, T. (2003) *Integration und Arbeit: Handlungsfelder, Akteure und Ansatzpunkte zur Besserstellung von Ausländerinnen und Ausländern auf dem Schweizer Arbeitsmarkt*. Bern: Eidgenössische Ausländerkommission.

Esser, H. (2006). *Sprache und Integration: die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.

Esser, H. (2011). Migranten als Minderheit? Eine Reaktion auf den Beitrag «Sprachenrechte und Sprachminderheiten. Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en» von Ingrid Gogolin und Stefan Oeter. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 59 (1), 45–54.

Eurydice (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Communication with families and opportunities for mother tongue learn-*

- ing. eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/104EN.pdf (état au 16.7.2013).
- Eurydice (2009). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Measures to Foster Communication with Immigrant Families, Heritage Language Teaching for Immigrant Children.* eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf (état au 16.7.2013).
- Franceschini, R. (2002). Das Gehirn als Kulturriskription. In J. Müller-Lancé, C.M. Riehl (éd.). *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung. Une tête – plusieurs langues: coexistence, interaction et enseignement.* Aachen: Shaker Verlag, 45–62.
- Frey, S. (1997). Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer. In I. Gogolin, U. Neumann (éd.) *Grossstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit.* Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 148–175.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.* Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Gogolin, I. (2001). Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der Arbeitswelt? *Förderung von MigrantInnen in der beruflichen Bildung durch sprachenbezogene Angebote, Workshop am 24./25. September 2001 in Bonn.* www.good-practice.de/1_Gogolin.pdf (état au 16.7.2013).
- Gogolin, I. (2005). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In C. Röhner (éd.). *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache.* Weinheim und München: Juventa.
- Gogolin, I., Oeter, S. (2011). Sprachenrechte und Sprachminderheiten – Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 59 (1), 30–45.
- Gomolla, M. (2000). Ethnisch-kulturelle Zuschreibungen und Mechanismen in institutionalisierter Diskriminierung in der Schule: In I. Attia, H. Marburger (éd.). *Alltag und Lebenswelt von Migrant*innen Jugendlichen.* Frankfurt a.M.: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 49–70.
- Green, A. (1990). *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA.* New York: St. Martin's Press.
- Greene, J. (1998). *A Meta-Analysis of the Effectiveness of Bilingual Education.* Claremont: Thomas Rivera Policy Institute.
- Grin, F. (1994). Combining immigrant and autochthonous language rights: a territorial approach to multilingualism. In: T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson (éd.). *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination.* Berlin: Mouton de Gruyter.
- Grin, F. (1998). Wert der Immigrationussprachen. In Eidgenössische Ausländerkommission (EKA) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). *Tagungsbericht / EKA/EDK-Tagung vom 10. Juni 1998: Die Pflege der heimatlichen Sprache und Kultur: ein Gewinn für Gesellschaft und Wirtschaft?* Bern: EKA Sekretariat.
- Grin, F., Vaillancourt, F. (2001). Conséquences économiques du mode d'insertion linguistique des immigrants. In T. Fleier, P.H. Nelde und J.G. Turi (éd.). *Droit et langue(s) d'enseignement. Law and Language(s) of Education.* Fribourg: Institut du fédéralisme.
- Grin, F., Rossiaud, J., Kaya, B. (2003). Integrationssprachen und berufliche Integration in der Schweiz. In H.-R. Wicher, R. Fibbi und W. Haug (éd.). *Migration und die Schweiz.* Zürich: Seismo, 321–452.
- Gyger, M. (2000). Das Diglossie-Dilemma: Jugendliche Migranten im Spannungsfeld zwischen Mundart und Standardsprache. In A. Häcki Buhofer (éd.). *Vom Umgang mit sprachlicher Variation: Soziolinguistik, Dialektologie, Methoden und Wissenschaftsgeschichte.* Tübingen/Basel: Francke, 227–244.

- Haeberlin, U. et al. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (3^e édition). Bern: Haupt.
- Haug, S., Pichler, S. (1999). Soziale Netzwerke und Transnationalität: neue Ansätze für die historische Migrationsforschung. In J. Motte, R. Ohlinger und A. von Oswald (éd.). *50 Jahre Bundesrepublik – 50 Jahre Einwanderung*. Frankfurt, New York: Campus.
- Haymoz, A. (1998). Grundsätzliche Überlegungen zur Muttersprache der AusländerInnen als Wirtschaftsfaktor. In Eidgenössische Ausländerkommission (EKA) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EKA). *Tagungsbericht / EKA/EDK-Tagung vom 10. Juni 1998: Die Pflege der heimatlichen Sprache und Kultur: ein Gewinn für Gesellschaft und Wirtschaft?* Bern: EKA Sekretariat.
- Herdina, P., Jessner, U. (2000). The dynamics of third language acquisition. In J. Cenoz, U. Jessner (éd.). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 84–98.
- Hermann, R., Nay-Cramer, D. (2003). Einschulungsklassen zur Prävention von Lernstörungen. In M. Brunstig, H. Keller und J. Steppacher (éd.). *Teilleistungsschwächen: Prävention und Therapie*. Luzern: Zentralstelle für Heilpädagogik, 131–145.
- Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik* 51, 236–251.
- Karasu, I. (1995). *Bilinguale Wortschatzentwicklung türkischer Migrantenkinder vom Vor- bis ins Grundschulalter in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Knigge, M., Leucht, M. (2010). Soziale Disparitäten im Spracherwerb. In O. Köller, M. Knigge und B. Tesch (éd.). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann
- Kriesi, H. et al. (1996). *Le clivage linguistique: problèmes de compréhension entre les communautés linguistiques en Suisse*. Berne: Office fédéral de la statistique.
- Krohne, J.A., Meier, U., Tillmann, K.-J. (2004). Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (3), 373–391.
- Kronig, W. (2000). *Die Integration von Immigrantenkindern mit Schulleistungsschwäche: eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wirkung integrierender und separierender Schulformen*. Dissertation am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg i.Ü.
- Kronig, W. (2001). Probleme der Selektion in den Grundschuljahren. *Revue suisse des sciences de l'éducation* 23 (2), 357–364.
- Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (1), 126–141.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Kronig, W., Haeberlin, U., Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Kymlicka, W. (2001). Universal minority rights? *Ethnicities* 1, 21–23.
- Kymlicka, W., Patten, A. (2003). Language rights and political theory. *Annual Review of Applied Linguistics* 23, 3–21.
- Labaree, D.F. (2008). Limits on the impact of educational reform: the case of progressivism and U.S. schools, 1900–1950. In C. Crotti, F. Osterwalder (éd.). *Das Jahrhundert der Schulreform: Internationale und nationale Perspektiven 1900–1950*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

- Lambert, W.E. (1976). *A social psychology of bilingualism*. *Journal of Social Issues* 23, 91–109.
- Lanfranchi, A. (2005). Nomen est omen: Diskriminierung bei sonderpädagogischen Zuweisungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 7/8, 45–48.
- Lanfranchi, A. (2007). Sonderklassenversetzung und integrative Förderung. Denken und handeln Lehrpersonen kulturell neutral? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)* 2, 128–141.
- Lanfranchi, A., Jenny, G. (2005). Prozesse der Zuweisung von Kindern mit Problemen zu sonderpädagogische Massnahmen. In K. Häfeli, P. Walther-Müller (éd.). *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Limbach, J. (2011). Integration durch Sprache – unter dem Leitprinzip der Gegenseitigkeit. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 59 (1), 5–11.
- Limbird, C., Stanat, P. (2006). Sprachenförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In J. Baumert, P. Stanat und R. Watermann (éd.) *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Lischer, R. (1997). *Integration – (k)eine Erfolgsgeschichte: ausländische Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem*. Bern: BFS.
- Luginbühl, D. (2003). Das Modell St. Johann – Integration der HSK-Kurse in eine Primarschule. *InterDialogos* 2, 23–26.
- Macnamara, J. (1966). *Bilingualism and Primary Education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- May, S. (2001). *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. London: Pearson Education.
- Meissner, F.-J. (2001). Französisch und der deutsche Sprachenmarkt. *Neusprachliche Mitteilungen* 54, 2–11.
- Meunier, M. (2011). Immigrant and student achievement: evidence from Switzerland. *Economics of Education Review* 30, 16–18.
- Milian-Massana, A. (2001). L'intervention des pouvoirs publics. In T. Fleier, P.H. Nelde und J.G. Turi (éd.). *Droit et langue(s) d'enseignement. Law and Language(s) of Education*. Fribourg: Institut du fédéralisme.
- Moser, U., Rhyn, H. (1999). *Schulmodelle im Vergleich: eine Evaluation der Leistungen in zwei Schulmodellen der Sekundarstufe I*. Aarau: Sauerländer.
- Moser, U., Lanfranchi A. (2008). Ungleich verteilte Bildungschancen. In Eidgenössische Kommission für Familienfragen (EKFF). *Familien – Erziehung – Bildung*. www.ekff.admin.ch/c_data/d_Pub_Erziehung_08.pdf (état au 16.7.2013).
- Moser, U. et al. (2008). *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern. Schlussbericht*. www.ibe.uzh.ch/publikationen/NFP56_Moser_UZH_IBE_2008.pdf (état au 16.7.2013).
- Müller, R. (1998). Ist das Schulversagen von zweisprachigen Migrantenkindern selbstverständlich? Oder: Was hat die Schule damit zu tun? In A. Lanfranchi, T. Hagmann (éd.). *Migrantenkinder: Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt*. Luzern: SZH/SPC.
- Oksaar, E. (2003). *Zweitsprachenerwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- OECD (2011). How are school systems adapting to increasing numbers of immigrant students? *PISA in focus* 11, 1–4.

- Office fédéral des migrations (ODM) (2006). *Problèmes d'intégration des ressortissants étrangers en Suisse: Identification des faits, des causes, des groupes à risque, des mesures existantes ainsi que des mesures à prendre en matière de politique d'intégration* www.bfm.admin.ch/content/dam/data/migration/integration/berichte/ber-integr-2006-f.pdf (état au 9.7.2013).
- Office fédéral de la statistique (OFS) (2011). *Education, science. Les principaux chiffres. Elèves et étudiants* <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/01/key/blank/02.html> (état au 9.7.2013).
- Office fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (éd.) (2002). *Préparés pour la vie? Les compétences de base des jeunes. Rapport national de l'enquête PISA 2000*. Neuchâtel: OFS.
- Office fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (éd.) (2004). *Monitoring de l'éducation en Suisse. PISA 2003: Compétences pour l'avenir. Premier rapport national*. Neuchâtel: OFS.
- Office fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (éd.) (2007). *PISA 2006: Les compétences en sciences et leur rôle dans la vie*. Neuchâtel: OFS.
- Osterwalder, F. (2008). Akteure, Kontexte und Innovationen – soziale Funktion und Eigendynamik in der modernen Schulgeschichte: Schule als Agentur der «Nation». In C. Crotti, F. Osterwalder (éd.). *Das Jahrhundert der Schulreform: Internationale und nationale Perspektiven, 1900–1950*. Bern: Haupt.
- Patten, A. (2001). Political theory and language policy. *Political Theory* 29 (5), 691–717.
- Pearson, B.Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics* 28 (3), 399–410.
- Portes, A., Rumbaut, R.G. (2001). *Legacies: the Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.
- Prujiner, A. (2001). Langue d'enseignement et immigration. In T. Fleier, P.H. Nelde und J.G. Turi (éd.). *Droit et langue(s) d'enseignement. Law and Language(s) of Education*. Fribourg: Institut du fédéralisme, 3–16.
- Reich H. (éd.) (2000). *Hamburger Erhebung zum Sprachstand türkisch-deutscher Schulanfänger des Schuljahres 1999/2000: Bericht über die Erhebung mündlicher Sprachkenntnisse im Sommer 1999*. Landau in der Pfalz: Institut für interkulturelle Bildung.
- Reich, H., Roth, H.J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher: ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Richter, D. (2005). *Sprachenordnung und Minderheitenschutz im schweizerischen Bundesstaat: Relativität des Sprachenrechts und Sicherung des Sprachenfriedens*. Berlin, Heidelberg und New York: Springer.
- Schader, B. (2004). Albanische SchülerInnen zwischen Dialekt und Standardsprache. *Babylonia* 1/04, 57–59.
- Schader, B. (2011). Leben und lesen in mehr als einer Sprache? Befunde, Probleme und Perspektiven der Entwicklung von Biliteralität im Migrationskontext. *leseforum.ch – Online Plattform für Literalität*. www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_3_Schader.pdf (état au 16.7.2013).
- Schader, B., Haenni Hoti, A. (2004). Potenziale mit Entwicklungsbedarf: zu den verborgenen Früchten des albanisch-deutschen Sprachkontakts und zu Determinanten des Schulerfolgs albanischsprachiger Schülerinnen und Schüler. *Babylonia, Vpod-Bildungspolitik, Dialogos Sonderheft* 138, 20–27.

- Schipolowski, S., Böhme, K. (2010). Der Ländervergleich im Fach Deutsch. In O. Köller, M. Knigge und B. Tesch (éd.). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Schleicher, A. (2010). Viel Ideologie, sehr wenig Wissen. *NZZ am Sonntag* vom 13. Juni 2010. www.nzz.ch/aktuell/startseite/viel-ideologie-sehr-wenig-wissen-1.6060327 (état au 16.7.2012).
- Schneider, B. (2005). *Linguistic Human Rights and Migrant Languages*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Schnepf, S.V. (2008). Inequality of learning amongst immigrant children in industrialised countries. *IZA Discussion Paper Series No. 3337*. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.
- Schweizerisches Rotes Kreuz (SRK) (2004). *Öffnung von Institutionen der Zivilgesellschaft. Grundlagen und Empfehlungen zuhanden des Bundesamtes für Zuwanderung, Integration und Auswanderung IMES und der Eidgenössischen Ausländerkommission EKA*. www.ekm.admin.ch/content/dam/data/ekm/themen/studie_srk.pdf (état au 16.7.2013).
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1996). *Empfehlung Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996*. www.uni-koblenz-landau.de/landau/fb5/bildung-kind-jugend/iku/ressourcen/download/interkulturelle-bildung-und-erziehung-in-der-schule/view (état au 16.7.2013).
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2002). *Bericht Zuwanderung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002*. www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2002/zuwander.pdf (état au 17.7.2012).
- Skutnabb-Kangas, T. (1996). Educational language choice – multilingual diversity or monolingual reductionism? In M. Hellinger, U. Ammon (éd.). *Contrastive Sociolinguistics*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 175–204.
- Skutnabb-Kangas, T., Phillipson R. (1994). *Introduction. Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Söhn, J. (2005). *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder: Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und Gesellschaftliche Integration (AKI).
- Stamm, M. (2009). *Begabte Minoritäten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steiner, M. (2010). Cours de langues et cultures d'origine et école ordinaire: quelles relations? *Babylonia* 1 (10), 18–23.
- Terkessidis, M. (2010). *Interkultur*. Berlin: Suhrkamp.
- Thomas, W.P., Collier, V.P. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Tillmann, K.-J., Meier, U. (2001). Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In J. Baumert et al. (éd.). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 468–509.
- Toukoma, P., Skutnabb-Kangas, T. (1977). *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Pre-school Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- Tucker, G.R. (1977). The linguistic perspective. In Center for Applied Linguistics (éd.). *Bilingual Education: Current Perspectives*, Vol. 2. Arlington: Center for Applied Linguistics.

- Tucker, G.R. (1997). *The Use of First and Second Languages in Education: A Review of Educational Experience*. Washington D.C.: World Bank.
- Tyack, D., Tobin, W. (1994). The «grammar» of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal* 31 (3), 453–479.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1953). *The Use of Vernacular Languages in Education. Monographs on Fundamental Education VIII*. <http://unesdaoc.unesco.org/images/0000/000028/002897eb.pdf> (état au 22.7.2013).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2001). *Universal Declaration on Cultural Diversity*. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (état au 22.7.2013).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2003). *Education in a Multilingual World*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf> (état au 21.11.2012).
- Van Parijs, P. (2011). *Linguistic Justice for Europe and for the World*. New York: Oxford University Press.
- Vedder, P. et al. (2006). Ethno-culturally diverse educational settings; problems challenges and solutions. *Educational Research Review* 1, 157–168.
- Verhoeven, L. (1994). Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning* 44 (3), 321–415.
- Vögeli-Mantovani, U. (2010). Bildungsbericht Schweiz 2010: Wie steht es um die Chancengerechtigkeit im Schweizer Bildungswesen? *Vpod-Bildungspolitik* 165, 14–18.
- Werlen, I. (2001). Sprachenrecht und Mehrsprachigkeit: Vernachlässigte Aspekte einer Schweizer Sprachenpolitik. In T. Fleiner, P.H. Nelde und J.G. Turi (éd.). *Droit et langue(s) d'enseignement. Law and Language(s) of Education*. Fribourg: Institut du fédéralisme.
- Werlen, I. (2006). Mehrsprachige Schulmodelle in der Schweiz. In W. Wiater, G. Videsott (éd.). *Schulen in mehrsprachigen Regionen Europas – School Systems in Multilingual Regions of Europe*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Williams, J.D., Snipper, G.C. (1990). *Literacy and Bilingualism*. New York, London: Longman.