

Etudes + rapports | 36B

LES COURS DE LANGUE ET DE CULTURE D'ORIGINE (LCO)

Un choix de bonnes pratiques en Suisse

Anja Giudici | Regina Bühlmann | Berne 2014



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

LES COURS DE LANGUE ET DE CULTURE D'ORIGINE (LCO)

Un choix de bonnes pratiques en Suisse

Anja Giudici | Regina Bühlmann | 2014

Les points de vue et conclusions publiés dans la série Etudes + rapports de la CDIP ont été formulés par des experts et ne doivent pas être considérés comme une prise de position des organes de la CDIP.



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

Le présent rapport emploie la désignation «cours de langue et de culture d'origine (LCO)» (en abrégé: «cours LCO»), qui est courante en Suisse. Les auteures du rapport ont conscience du fait que la langue qu'un enfant apprend dans le cadre de l'enseignement LCO n'est pas nécessairement celle qu'il ressent comme lui étant la plus proche; l'expression se réfère en particulier à la langue d'origine de sa famille. Dans la recherche et les publications portant sur cette thématique, on trouve aussi la notion d'enseignement des langues premières (ou de promotion des langues premières). Cette terminologie pose également certains problèmes, étant donné qu'il n'est pas toujours évident d'opérer une distinction claire entre la langue première et la deuxième langue; la langue première parlée au sein de la famille peut par exemple, avec le temps, céder la place à la langue de scolarisation chez les enfants et devenir ainsi une deuxième langue pour eux. Si les formulations précitées comportent dans les deux cas des avantages et des inconvénients, elles décrivent bien une même réalité et sont de ce fait utilisées comme des synonymes dans le présent rapport.

Toutes les indications d'années de scolarité se réfèrent aux structures définies par le concordat HarmoS.

Glossaire | Les notions centrales sont présentées dans le glossaire (voir annexe 3). On en trouvera davantage dans la publication Etudes + rapports | 34B *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse*.

Auteures:

Anja Giudici et Regina Bühlmann

Accompagnement pour l'élaboration et la réalisation du projet:

Commission Education et migration (CEM) de la CDIP

Editeur:

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Titre de l'édition allemande:

Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz

Titre de l'édition italienne:

Corsi di lingua e cultura dei Paesi d'origine (LCO). Selezione di buone pratiche in Svizzera

Commandes:

Secrétariat général CDIP, Maison des cantons, Speichergasse 6, Case postale 660, 3000 Berne 7

Disponible en format PDF sur le site web de la CDIP: www.cdip.ch

© 2014, Secrétariat général de la CDIP

Impression:

Ediprim SA, Bienne

TABLES DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	5
1 CONTEXTE	7
1.1 Migration et réussite scolaire	7
1.2 Mesures prises	9
1.2.1 Mesures générales	9
1.2.2 Ecole ordinaire: promotion du plurilinguisme	10
1.2.3 Enseignement LCO: promotion des langues d'origine	12
1.3 Exemples de l'Union européenne	19
1.3.1 En Allemagne	20
1.3.2 En France	22
1.3.3 En Autriche	23
2 BONNES PRATIQUES	25
Vue d'ensemble détaillée des exemples de bonnes pratiques illustrant le chapitre 2	26
2.1 Au niveau des cantons (responsabilité première)	27
2.1.1 Collaboration institutionnelle entre le canton et les organisateurs LCO	27
2.1.2 Assurance et développement de la qualité	36
2.1.3 Information et communication relatives aux offres de cours LCO	45
2.2 Au niveau des communes scolaires et des écoles publiques (responsabilité première)	49
2.2.1 Collaboration avec des enseignantes et enseignants LCO pour promouvoir le plurilinguisme à l'école ordinaire	49
2.2.2 Collaboration avec des parents issus de la migration	51
2.2.3 Collaboration entre les enseignantes et enseignants	51
2.3 Au niveau des organisateurs LCO (responsabilité première)	53
2.3.1 Forme d'organisation	53
2.3.2 Assurance et développement de la qualité de l'enseignement	53
2.3.3 Instruments d'évaluation	55
2.3.4 Matériel d'information / liste des offres	56
2.3.5 Réglementation de l'admission et de l'inscription des élèves	57
2.3.6 Associations et organisations faîtières	57
2.4 Au niveau des hautes écoles pédagogiques et d'autres prestataires de formation continue (responsabilité première)	59
2.4.1 Offres de cours d'introduction et de formation continue pour les enseignantes et enseignants LCO	59
2.4.2 Offres de cours dans la langue d'enseignement locale	61
2.4.3 Ouverture de l'offre cantonale de formation continue aux enseignantes et enseignants LCO	62
2.4.4 Offres destinées aux enseignantes et enseignants de l'école publique	64
2.5 Bibliothèques interculturelles	64
2.6 Matériel didactique	66
3 APERÇU DES TRAVAUX DE RECHERCHE RÉALISÉS SUR LA LANGUE D'ORIGINE	69
3.1 Perspective des théories de l'apprentissage et de la linguistique	69
3.1.1 Etudes relatives au plurilinguisme et aux compétences linguistiques	69
3.1.2 Etudes sur différents modèles de promotion de la langue première	73

3.2 Perspective juridique et politique	77
3.3 Perspective économique	80
3.4 Perspective historique	82
3.5 Synthèse	84
ANNEXES	87
A1: Modèle de convention	88
A2: Abréviations	92
A3: Glossaire	93
A4: Bibliographie	102

AVANT-PROPOS

Près d'un enfant sur quatre parmi ceux qui fréquentent l'école primaire en Suisse parle une autre langue dans sa famille que la langue de scolarisation. Et dans les régions urbaines, cette proportion peut être bien plus élevée encore. Si l'on parle beaucoup des défis que cela pose, tant pour les élèves concernés que pour les écoles et le corps enseignant, il ne faut pas oublier que ces enfants et adolescents portent en eux quelque chose de très précieux: des compétences linguistiques supplémentaires, compétences qu'il s'agit d'encourager. C'est là le but des cours de langue et de culture d'origine, et c'est là le but poursuivi par les autorités scolaires qui soutiennent ces cours par des mesures d'organisation.

Avoir de bonnes compétences en langue première a des répercussions positives sur l'apprentissage d'autres langues. D'après l'état actuel de la recherche, le fait de promouvoir la langue première n'empêche pas et ne ralentit pas l'apprentissage de la deuxième langue et des langues étrangères. Bien au contraire: disposer de bonnes compétences dans sa langue première constitue un avantage et permet d'accroître ses chances professionnelles. De telles compétences exercent aussi des effets positifs sur la formation de l'identité personnelle et sur la capacité de s'orienter dans l'environnement social.

En 2010, la Commission Education et migration (CEM) de la CDIP a consacré son colloque spécialisé CONVEGNO au thème Langues d'origine et plurilinguisme à l'école, et c'est au travers de ce colloque qu'ont été rassemblées toutes les bonnes pratiques, issues des différents cantons, qui sont présentées dans ce rapport. Proposant un aperçu de la situation de l'enseignement LCO en Suisse, le rapport comporte en effet un chapitre, qui en constitue la partie principale, exposant un certain nombre de bonnes pratiques recensées dans les cantons, accompagnées d'indications sur les bases légales applicables à l'enseignement LCO, sur les informations écrites disponibles et sur le matériel didactique pouvant être employé – autant d'informations concrètes et directement ap-

plicables. Le dernier chapitre évoque les travaux de recherche menés sur les thèmes du plurilinguisme et de la promotion de la langue première.

Les exemples cités dans ce rapport présentent sous un angle pratique comment l'enseignement LCO peut être organisé, mis en œuvre et soutenu. Aujourd'hui déjà, des enseignantes et enseignants, des parents ainsi qu'un grand nombre de personnes travaillant pour les autorités en charge de l'instruction publique, dans les communes scolaires et dans différents établissements scolaires, mais aussi dans diverses associations et organisations, contribuent partout en Suisse à encourager le développement des compétences des enfants dans leur langue d'origine. Par leur engagement, ils donnent un exemple à suivre et ne manquent pas de faire preuve, au sein de notre société, d'une attitude valorisante vis-à-vis d'autres cultures. Et, ce faisant, ils donnent aux enfants et adolescents bilingues la possibilité de voir leur plurilinguisme comme une chance à saisir.

Ce rapport a été réalisé avec la collaboration d'un grand nombre d'acteurs du réseau de la CDIP, et je tiens à les remercier tous de leurs diverses contributions, sans lesquelles il n'aurait pas été possible de mener à bien ce projet.

Septembre 2013

Hans Ambühl

Secrétaire général de la CDIP

1 CONTEXTE

1.1 Migration et réussite scolaire

En Suisse, la population d'élèves actuelle représente un capital culturel et linguistique diversifié. En 2010, près de 24 % (et presque 32 % dans la région lémanique et à Zurich) des élèves du degré primaire possédaient un passeport étranger (Office fédéral de la statistique [OFS], 2011) – contre 14 % en 1980 (Office fédéral des migrations, 2006) – et presque 25 % d'entre eux parlaient une autre langue que la langue de scolarisation au sein de leur famille (OFS, 2011). Ces pourcentages indiquent la moyenne suisse, mais les valeurs varient très fortement suivant les communes scolaires et les types d'écoles.

Faisant référence à la situation spécifique de ces enfants et de ces adolescents, l'expression «issus de la migration» s'est imposée dans ce domaine pour permettre de tenir compte de l'expérience migratoire d'une personne et d'impliquer aussi plusieurs générations d'immigrés¹. Cependant, les personnes issues de la migration ne forment pas un groupe homogène: Schnepf (2008) constate que, dans les pays de l'OCDE, les migrantes et migrants présentent souvent une hétérogénéité économique plus grande que la population indigène. Ainsi, ni le critère juridique de la nationalité ni le paramètre de la ou des langue(s) parlée(s) au sein de la famille ne sont très révélateurs de la réalité que vivent les élèves ou de leurs chances à l'école et dans la formation professionnelle. Une étude récente menée en Suisse montre que les élèves provenant des pays voisins que sont l'Allemagne, la France et l'Autriche réussissent en moyenne mieux à l'école que les élèves indigènes (Becker, 2011), ce qui est aussi partiellement vrai pour

les élèves ayant d'autres pays d'origine (Stamm, 2009). Dans le contexte de l'éducation et de la formation, il est particulièrement important de tenir compte, en plus de l'aspect migratoire, du statut socioéconomique de la famille, étant donné que ces critères exercent tous deux, surtout s'ils sont cumulés, une grande influence sur les chances d'éducation des enfants (OFS et CDIP, 2002; 2004; 2009) – ainsi que l'ont montré par exemple les enquêtes réalisées dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)².

On sait que l'enseignement de la langue maternelle contribue fortement à une meilleure équité des chances pour les enfants et les jeunes issus de la migration, car il permet de développer des compétences linguistiques capitales. Mais cet enseignement témoigne également une reconnaissance de la réalité culturelle de ces enfants, de leur identité influencée par l'expérience migratoire. Au niveau de la société, il contribue donc à la valorisation de la diversité.

Johannes Gruber, syndicat SSP, secteur Education et migration, chargé d'enseignement en sociologie à l'Université de Saint-Gall

Les enquêtes et les projets de recherche actuels qui portent sur les chances d'éducation et les disparités dans le système éducatif sont regroupés dans le rapport 2010 sur l'éducation en Suisse (Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, 2010) sous le concept de l'équité. Ce rapport montre dans quelle mesure le système éducatif comporte les deux dimensions de la justice sociale (*fairness*) et de l'inclusion. Le but de la politique dans le domaine de l'éduca-

1 Une présentation complète de la classification de la population selon le statut migratoire peut être consultée sur le site web de l'Office fédéral de la statistique (OFS) www.bfs.admin.ch.

2 Les enquêtes PISA opèrent une distinction entre les trois catégories suivantes: élèves indigènes (l'enfant est né en Suisse ou l'un de ses parents au moins est Suisse), de la première génération (l'enfant est né en Suisse et ses parents sont tous deux nés à l'étranger) et enfin ceux qui sont nés à l'étranger (l'enfant et ses parents sont tous nés à l'étranger). Les élèves qui entrent dans ces deux dernières catégories sont considérés comme étant issus de la migration. Dans le cadre de PISA, il est de plus tenu compte de la langue parlée à la maison (OFS et CDIP, 2004, p. 150).

tion et de la formation est de donner à tous les élèves la possibilité d'acquérir les compétences fondamentales nécessaires, sans que des inégalités soient engendrées par leur contexte personnel et social. Pour savoir si un système éducatif satisfait à ces exigences, il faut en particulier observer la répartition des groupes d'élèves dans les différentes voies de formation³. Le rapport sur l'éducation (ibid.) montre que les systèmes éducatifs cantonaux présentent encore un potentiel d'amélioration en ce qui concerne l'équité pour les enfants issus de la migration. Une comparaison entre les degrés d'enseignement permet de conclure que la proportion d'élèves étrangers ne cesse de diminuer à mesure que le niveau de formation progresse, tout comme la proportion d'élèves issus de milieux à faible niveau d'instruction; le rapport indique que les enfants issus de la migration réalisent, en moyenne, des performances inférieures à celles de leurs camarades d'origine suisse (ibid., p. 107). Un constat qui est aussi attesté par les résultats des enquêtes PISA. Ces études menées dans plusieurs pays permettent de comparer les performances réalisées par les élèves des différents Etats y prenant part. Ainsi, on a constaté que l'origine socioculturelle ainsi que l'allophonie exerçaient, en Suisse, une influence particulièrement grande sur les performances scolaires (OFS et CDIP, 2002; 2004; 2008). La CDIP a d'ailleurs dressé le constat suivant: «Les élèves issus de cultures et de langues étrangères connaissent majoritairement davantage de difficultés dans l'acquisition des apprentissages de base à l'école» (CDIP, 2003, p. 2) et a qualifié de «faiblesse génétique» du système scolaire helvétique le faible taux de réussite scolaire de ces enfants (ibid.).

De plus, des études montrent qu'en Suisse les élèves dont la langue première ne correspond pas à la langue de scolarisation obtiennent des résultats considérablement moins bons lorsque leurs acquis sont testés que leurs camarades socialisés dans la langue de scolarisation (voir notamment Moser et Rhyn, 1999; OFS et CDIP, 2002; 2004; 2008; CDIP, 2003; Coradi Vellacott et Wolter, 2005; Vögeli-Mantovani, 2010; Meunier, 2011; OCDE, 2011; Cattaneo et Wolter, 2012). Les élèves issus de la migration redoublent plus souvent la 1^{re} année d'école primaire que ceux qui ne sont pas issus de la migration et que ceux dont la langue première correspond à la langue de scolarisation; il arrive plus souvent que l'on retarde leur scolarisation à l'école enfantine, et ils sont surreprésentés dans les filières à exigences plus faibles ainsi que dans les classes spéciales (Haeberlin et al., 1999; Lischer, 1997; Kronig et al., 2000; Kronig, 2001; 2003; 2007; Hermann et Nay-Cramer, 2003; Lanfranchi, 2005; 2007; Lanfranchi et Jenny, 2005; Vögeli-Mantovani, 2010)⁴. Ce sont surtout les transitions entre les différents degrés d'enseignement, et plus précisément les décisions portant sur la promotion et l'orientation des élèves, qui constituent des obstacles de taille pour les enfants issus de la migration (Coradi Vellacott et Wolter, 2005). Et même après la fin de la scolarité obligatoire, l'entrée sur le marché du travail et la recherche d'une place d'apprentissage adéquate s'avèrent aussi souvent difficiles pour les jeunes issus de la migration (Becker et al., 2011; CFR et Aratnam, 2012). Les enquêtes PISA publiées récemment font état d'une réduction de l'écart entre les performances des élèves issus de la migration et celles des élèves qui ne le sont pas (OCDE, 2011).

3 Jusqu'à présent, les recherches menées sur la question de l'équité consistaient généralement à comparer des groupes en fonction des critères de la nationalité, du sexe et du contexte socioéconomique, le principe étant que leur parcours éducatif et leur répartition dans les niveaux de formation fournissent des indications quant au degré d'inclusion et de justice sociale d'un système scolaire. Mais la langue première des élèves n'a, quant à elle, été prise en compte que dans les études les plus récentes. Le présent rapport se réfère aux résultats obtenus sur l'équité en lien avec la nationalité et le contexte socioéconomique, puisque ces deux facteurs et le statut migratoire se recoupent partiellement.

4 On observe de très grandes différences, à l'échelle locale, dans la pratique d'orientation des élèves (Kronig, 2007; Vögeli-Mantovani, 2010). Les effets de ces mesures, notamment le fait de redoubler une classe, sont fortement contestés dans la pratique. Et pourtant ce sont des mesures qui ont des conséquences décisives pour la suite du parcours éducatif des élèves en question (Tillmann et Meier, 2001; Hermann et Nay-Cramer, 2003; Bless et al., 2004; Krohne et al., 2004).

Cependant, les experts ne sont pas tous d'avis que cette diminution dénote une amélioration de l'équité dans le domaine scolaire; certains estiment en effet qu'elle s'explique plutôt par d'autres facteurs⁵.

La recherche a identifié différentes causes à l'origine des difficultés scolaires que rencontrent les enfants plurilingues et notamment les enfants issus de la migration: compétences peu développées dans la langue de scolarisation, problèmes d'intégration, manque de soutien de la part des parents, ségrégation géographique ou sociale, ou encore inadéquation de l'encadrement scolaire en raison d'une prise en compte insuffisante des conditions de départ de ces enfants ainsi que structure d'orientation désavantageuse dans le système éducatif (pour une systématisation de ces éléments d'explication, voir Caprez-Krompæk, 2010, p. 19). Les conclusions de la recherche en la matière montrent que les inégalités observées dans les résultats scolaires s'expliquent en grande partie par les différences d'origine sociale – et non par le critère du plurilinguisme. Par conséquent, le plus grand défi consiste à permettre aux enfants issus de milieux à faible niveau d'instruction de suivre un parcours éducatif aussi équitable que possible.

1.2 Mesures prises

La situation évoquée ci-dessus a fait naître une volonté politique d'améliorer l'égalité des chances

dans le cadre de la scolarité obligatoire ainsi que de mieux prendre conscience du potentiel des enfants issus de familles migrantes ou moins privilégiées sur le plan social, afin de leur offrir un soutien plus adéquat. Les sous-chapitres suivants présentent tout d'abord les efforts déployés de manière générale dans ce domaine, pour ensuite mettre l'accent spécialement sur la promotion du plurilinguisme et sur l'enseignement LCO.

1.2.1 Mesures générales

Les mesures prises au niveau de la politique éducative visent autant un encouragement spécifique des enfants allophones, et donc des enfants issus de la migration, que – même si c'est dans une moindre mesure – l'ouverture de l'institution qu'est l'école⁶. Cela fait des décennies que l'école obligatoire réunit, particulièrement dans les villes, des élèves issus d'une grande diversité de contextes sociaux, linguistiques et culturels, et c'est devenu une situation tout à fait normale. Les écoles ont engrangé beaucoup d'expérience dans la gestion de ces classes, comme le montre le programme zurichois QUIMS (*Qualität in multikulturellen Schulen* – à noter qu'on trouve aussi des programmes similaires à Genève et à Lucerne). QUIMS propose des programmes et des exemples pratiques orientés sur tout l'éventail de conditions différentes que connaissent les enfants et les parents, et qui ne se limitent pas à des programmes spéciaux pour enfants «étrangers» ou «allophones».

-
- 5 Des études récentes de l'OCDE (2011) révèlent que, depuis l'an 2000, il y a eu en Suisse un rapprochement, supérieur à la moyenne en comparaison internationale, entre les performances des enfants issus de la migration et celles des enfants qui n'en sont pas issus. Si l'OCDE (ibid.) interprète ce constat comme une preuve de l'efficacité de la politique suisse en matière d'intégration, Cattaneo et Wolter (2012) sont quant à eux d'avis que cette amélioration des performances des enfants issus de la migration est plutôt due aux changements survenus dans la politique d'immigration. Selon ces deux auteurs, deux tiers des améliorations des résultats PISA s'expliquent par le contexte socioéconomique plus élevé de la nouvelle génération d'immigrés venus s'établir en Suisse après 1994. Cette année-là, la Suisse a modifié sa politique migratoire, une politique qui avait jusqu'à là favorisé l'immigration de travailleurs peu qualifiés et qui a depuis encouragé celle de travailleurs qualifiés.
- 6 La notion d'«ouverture des institutions» (Croix-Rouge suisse, 2004) est notamment employée en Suisse par la Commission fédérale pour les questions de migration (CFM) – anciennement Commission fédérale des étrangers (CFE). En économie, ce concept est aussi couramment désigné par le terme *diversity management* (gestion de la diversité, ibid.). C'est aussi dans ce sens qu'il faut comprendre le concept programmatique de l'*Interkultur* (Terkessidis, 2010). Tous ces concepts partent du principe que les institutions ont été créées sur la base de normes sociales qui ne correspondent plus à la situation actuelle, et qu'elles doivent donc être transformées.

Les exemples pratiques et programmes développés se caractérisent par une grande diversité. Les cantons et les communes ont élargi l'offre de prise en charge dans le cadre scolaire. Le soutien apporté aux familles a été amélioré par le biais d'un développement des structures d'accueil de jour et d'un renforcement de l'encouragement précoce. D'autres projets ayant pour but d'améliorer les chances d'éducation concernent par exemple le domaine de la pédagogie spécialisée ou la transition du degré secondaire au marché du travail (citons en particulier les projets Transition et Case Management mis sur pied par la Confédération et les cantons).

L'enseignement LCO renforce la langue première et promeut le plurilinguisme. L'apprentissage de nouvelles langues étrangères s'en trouve facilité chez les élèves qui le suivent. Ces élèves sacrifient leur après-midi de congé pour renforcer leur langue première et découvrir leur culture d'origine. Souvent, ce n'est qu'après coup qu'ils se rendent compte du plaisir qu'ils avaient à suivre les cours LCO, et ils y repensent avec émotion.

Roger Nesti, administrateur de la Fondation FOPRAS de Bâle

Mais les responsables de l'instruction publique ont également pris des mesures qui portent spécifiquement sur le soutien des élèves plurilingues et qui visent à améliorer les chances de réussite scolaire et professionnelle des enfants et des adolescents issus de la migration. Ainsi, les cantons ont adopté un plan d'action PISA (CDIP, 2003), qui consiste en un paquet de mesures communes mettant l'accent sur le soutien à apporter aux enfants provenant de familles défavorisées sur le plan socioéconomique ainsi qu'aux enfants issus de la migration. De plus, l'encouragement des compétences dans la langue d'enseignement est devenu une priorité de la politique en matière d'éducation, ce qui correspond d'ailleurs aux recommandations émanant de la recherche et aux constats dressés à l'échelle internationale (voir par ex.: OCDE, 2011). Pour faciliter la concrétisation des mesures en lien avec l'encouragement des compétences linguistiques et la coordination

entre les cantons, la CDIP a adopté, le 25 mars 2004, une stratégie nationale pour le développement de l'enseignement des langues. La langue y est décrite comme étant un «objectif fondamental de la formation» (art. 1, al. 1). Pratiquement tous les cantons prévoient explicitement la possibilité, pour les enfants qui ne disposent pas encore de compétences suffisantes dans la langue de scolarisation, de recevoir du soutien dans cette langue; la plupart du temps, ils peuvent bénéficier de leçons de soutien à côté de l'enseignement dispensé dans la classe ordinaire, par exemple sous la forme de cours de Français langue seconde (FLS). Une autre possibilité, moins courante, consiste à dispenser l'enseignement dans des classes spécifiques (classes d'accueil, *Integrationsklassen*) accueillant les élèves allophones nouvellement arrivés (enquête auprès des cantons, CDIP, 2012').

Les langues des parents issus de la migration font partie intégrante du plurilinguisme des individus et de la société. Ce potentiel linguistique mérite d'être reconnu, apprécié et encouragé à sa juste valeur.

Edina Krompàk, professeure à la Haute école pédagogique de Suisse nord-occidentale (PH FHNW)

1.2.2 Ecole ordinaire: promotion du plurilinguisme

Ces cinquante dernières années, la Suisse a connu une évolution linguistique et sociale. En plus du plurilinguisme traditionnel du pays, le plurilinguisme individuel augmente également, du fait de la mobilité individuelle en hausse. Plus de 23 % des enfants et des adolescents jusqu'à 15 ans maîtrisent aussi, en plus, une langue différente des langues nationales. La CDIP a réagi à cette situation en 2004 déjà, en adoptant une stratégie nationale pour le développement de l'enseignement des langues et en y définissant des objectifs communs contribuant à la promotion des compétences linguistiques (langue de scolarisation, langues d'origine / de la migration et langues étrangères). Les éléments essentiels de cette stra-

tégie ont été repris dans l'accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)⁸, par exemple l'enseignement de deux langues étrangères dès le degré primaire (une langue nationale autre que la langue d'enseignement et l'anglais). Toutefois, les programmes et méthodes visant à promouvoir le plurilinguisme ne portent pas uniquement sur la promotion des langues étrangères enseignées à l'école; il est également question d'encourager les compétences dans les langues d'origine.

Il ne se passe pas un jour sans que les médias ne parlent de l'importance des langues. Savoir une langue, la maîtriser représente indéniablement un atout pour nos élèves; valoriser la langue première en dispensant des cours LCO à des élèves dont la langue première n'est pas la langue d'enseignement me paraît très important, car c'est une richesse pour eux que d'être capables de parler une langue supplémentaire, et c'est aussi une manière de maintenir un lien avec leur culture d'origine et de la faire connaître aux autres. La maîtrise de plusieurs langues est une ouverture sur le monde!

Anne-Christine Girod, directrice éorén, centre du Bas-Lac (NE)

D'après certaines approches didactiques récentes (cf. didactique du plurilinguisme dans le glossaire et voir sur cette question les explications du glossaire relatives aux compétences de type BICS [*basic interpersonal communicative skills*] et de type CALP [*cognitive academic language proficiency*]), les acquis linguistiques d'un enfant ne doivent pas, même dans le cadre de l'école publique, être évalués uniquement sur la base des performances réalisées dans certaines langues étrangères relevant du cursus scolaire. Les performances linguistiques devraient être comprises comme des compétences globales incluant toutes les langues qu'un enfant est capable d'employer dans la communication. La prise de conscience selon laquelle les compétences linguistiques acquises dans les différentes langues ne peuvent être considérées de manière isolée a donné lieu à l'élaboration de méthodes didactiques spécifiques, dans lesquelles la dimension

translinguistique et l'intégration du savoir linguistique, conceptuel et culturel jouent un rôle essentiel. Dans ce contexte, il importe d'inclure également les langues d'origine comme faisant partie du répertoire plurilingue d'un individu et de sa biographie langagière et culturelle.

L'encouragement des compétences linguistiques globales des élèves est soutenu, en Suisse comme dans le cadre de l'Union européenne (UE), par la mise sur pied de différents projets de recherche et par le développement d'instruments didactiques. L'UE s'attache en effet, au vu surtout de la mobilité croissante entre les Etats mais aussi des mécanismes de pilotage communs et des processus de formation d'opinion, à permettre une compréhension aussi bonne que possible entre les groupes linguistiques dont elle est composée. Le but poursuivi est le développement d'un plurilinguisme fonctionnel et d'aptitudes à l'intercompréhension au sein de la population européenne. De plus, avec la mobilité croissante que l'on observe sur le marché du travail, il devient nécessaire de créer des critères transparents et uniformes, à l'intention des employeurs, permettant de mesurer les compétences linguistiques des candidates et candidats.

La Suisse est fière de sa diversité culturelle et linguistique. Si elle se reconnaît quatre langues officielles, sa société est depuis longtemps en réalité multilingue, et alors que les acteurs étatiques considèrent que leur rôle est notamment de veiller à l'acquisition des langues locales de l'administration et de l'enseignement et à celle des langues étrangères (en particulier des langues nationales et de l'anglais), les communautés de migrants s'investissent dans la transmission et la préservation de leur langues d'origine. Ces dernières constituent une richesse pour la société et pour l'économie: nous exprimons notre reconnaissance envers les personnes qui contribuent ainsi à la diversité linguistique et culturelle de la Suisse.

Mario Gattiker, directeur de l'Office fédéral des migrations (ODM)

A cet égard, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), qui a été élaboré

8 Informations disponibles sur le site web de la CDIP www.cdip.ch > mot-clé pour la recherche: HarmoS (état au 22.7.2013).

sur mandat du Conseil de l'Europe, joue un rôle important. Ce cadre de référence décrit ce que l'on doit avoir appris pour pouvoir communiquer, dans une ou plusieurs langues, dans un contexte culturel précis. L'une des principales finalités du CECR est de promouvoir le plurilinguisme et l'interculturalité en Europe. C'est cet instrument qui est à la base du Portfolio européen des langues (PEL), lequel a été élaboré, sous le patronage du Conseil de l'Europe, par différents pays et qui permet de présenter sa biographie d'apprentissage linguistique. De plus, le CECR sert de référence à l'élaboration d'examens de langues (à l'instar du *Goethe-Zertifikat* pour l'allemand, du DELF pour le français, du PLIDA pour l'italien ou encore du DELE pour l'espagnol) permettant d'évaluer et de mesurer les compétences en fonction des niveaux (A1–C2) définis dans le CECR.

La Suisse participe à ces travaux du Conseil de l'Europe. Avec en tout quatre versions papier (Portfolio et PEL I, PEL II, PEL III) et une version en ligne (pour le PEL III), la série des PEL est dorénavant complète pour toutes les tranches d'âge. Publiée par la CDIP, cette série a pour but, conformément à la stratégie nationale de la CDIP de 2004 pour le développement de l'enseignement des langues, de servir d'instrument contribuant à la coordination de l'enseignement des langues à l'échelle nationale (CDIP, 2004, point 5.2⁹). Par ailleurs, les instruments développés récemment dans le domaine des langues étrangères se basent aussi sur le CECR (par ex. les standards nationaux de formation, les plans d'études, les instruments servant à l'évaluation des compétences individuelles en langues étrangères, tels que *Lingualevel*, etc.).

1.2.3 Enseignement LCO: promotion des langues d'origine

1.2.3.1 Objectifs poursuivis et bref historique

Les mesures prises pour la promotion de la langue première et le soutien de l'enseignement LCO s'inscrivent dans le contexte des efforts présentés plus haut. D'une part, les compétences linguistiques dans la langue première peuvent se développer et s'étendre au travers d'un enseignement LCO efficace et, d'autre part, certains résultats de recherche montrent aussi que le fait d'avoir de bonnes compétences dans sa langue première a des répercussions positives sur l'apprentissage d'autres langues (Moser et Lanfranchi, 2008; Caprez-Krompæk, 2010; Schader, 2011). La promotion de la langue première devient donc également un instrument permettant d'accroître les chances d'éducation des enfants allophones.

C'est pour nous, enseignantes et enseignants, un grand plaisir d'accompagner les enfants dans leur parcours pluriculturel, de contribuer à leur ouverture sur le monde et à une prise de conscience de leur plurilinguisme. Pour ces élèves, même si leur situation particulière leur prend plus de temps, même si elle leur impose plus de devoirs, et même si ce n'est pas toujours facile pour nous le samedi de les motiver dans leur apprentissage, ceux qui se montrent studieux sont récompensés par le plaisir qu'ils en retirent, les amitiés fidèles qu'ils se créent et les bonnes notes qu'ils obtiennent. Je remarque la dynamique positive qui en découle: les bons résultats obtenus dans les cours LCO contribuent au bien-être psychique des enfants plurilingues, ils ont besoin de cette immersion dans leur seconde langue/culture, souvent plus faible chez eux. Mon vœu, ce serait que les enseignantes et enseignants de la scolarité obligatoire aient une bonne opinion de l'enseignement LCO, qu'il y ait une meilleure mise en réseau entre les divers groupes de langues, par exemple sous la forme d'une «maison LCO» dans les villes et agglomérations d'une certaine importance!

Irina Klein, directrice des groupes de jeu et de l'école russe Solnischko / enseignante secondaire

9 CDIP (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire: stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale. Décision du 25 mars 2004 de l'Assemblée plénière de la CDIP*. Disponible à l'adresse web http://edudoc.ch/record/30009/files/sprachen_f.pdf (état au 15.7.2013).

L'enseignement LCO permet à des élèves grandissant dans un contexte bilingue ou multilingue d'acquérir, dans leur langue d'origine, des compétences qui vont au-delà de l'usage oral qu'ils font de leur langue au quotidien¹⁰.

Les débuts de l'enseignement LCO remontent aux années 1930, lorsque des réfugiés politiques ayant quitté l'Italie pour s'établir dans des villes de Suisse organisèrent, pour leurs enfants, les premiers cours de langue italienne (Direction de l'éducation du canton de Zurich [*Bildungsdirektion Kanton Zürich*], Office de l'enseignement obligatoire [*Volksschulamt*], 2011, p. 5). Vers la fin des années 1940, avec l'arrivée d'une nouvelle vague de travailleurs migrants venus d'Italie, la nécessité d'une telle offre se fit sentir encore plus fortement. Avec le temps, des associations de parents immigrés représentant d'autres groupes linguistiques suivirent cet exemple, et l'organisation ainsi que le financement des cours furent en partie assumés par les pays d'origine. De premières réglementations furent adoptées du côté des autorités suisses. Dans le canton de Zurich, par exemple, ce thème fut abordé dans les sphères politiques à partir des années 1960 et les premières décisions furent prises pour contribuer à la promotion et à l'institutionnalisation de ces cours: en 1966, une autorisation fut accordée pour que l'enseignement puisse être dispensé dans les salles de classe des écoles publiques; au début, elle ne concernait que les cours d'italien. En 1972, le canton autorisa les communes scolaires à proposer les cours d'italien et d'espagnol pendant les heures d'enseignement ordinaires. Dans les années 1980, l'enseignement fut autorisé pour tous les groupes linguistiques sous la pression du groupe de coordination de l'association de parents étrangers du canton de Zurich (*Koordinationsgruppe der Vereinigung ausländischer Eltern im Kanton Zürich*), fondé dans ce but (ibid., p. 5).

L'objectif premier de l'enseignement LCO était initialement de faire en sorte que les élèves ne perdent pas le contact avec l'enseignement et la vie de leur pays d'origine. Il était donc question de préparer les enfants et les adolescents à un retour ultérieur dans la société du pays d'origine (ibid.).

Vu la diversité des modèles existants et les difficultés financières croissantes, il faudrait envisager d'intégrer l'enseignement LCO dans les structures scolaires ordinaires. Ce serait reconnaître la maîtrise des langues premières en tant que résultat scolaire, et l'on pourrait selon les cas ouvrir également cet enseignement aux autres élèves intéressés. On intégrerait dans le système scolaire des personnes compétentes (qui devraient avoir été formées en conséquence) originaires des pays concernés, qui pourraient jouer le rôle d'interlocuteur et d'intermédiaire (notamment vis-à-vis des parents) et refléteraient la diversité culturelle au niveau institutionnel. Les élèves pourraient voir leurs connaissances spécifiques reconnues et honorées, et non considérées comme quelque chose d'accessoire et d'exotique qui, dans le meilleur des cas, influe positivement sur leurs autres résultats scolaires. Et enfin, cela contribuerait également à une certaine assurance de la qualité.

Walter Leimgruber, président de la Commission fédérale pour les questions de migration (CFM)

Aujourd'hui, de plus en plus de familles immigrées vivent en Suisse depuis plusieurs générations. Les objectifs qui consistaient à permettre une réintégration dans le pays d'origine et un maintien des chances de réussite sur le marché du travail dans le pays en question sont donc passés au second plan depuis les années 1980 déjà. Maintenant, avec la possibilité qui est donnée de suivre l'enseignement LCO pendant les années de scolarité, ce sont essentiellement les deux objectifs suivants qui sont poursuivis: il s'agit d'une part d'apporter un soutien aux élèves issus de la migration pour l'acquisition de leur langue d'origine (qu'il s'agisse de leur langue première ou d'une deuxième langue)¹¹; d'autre part, la reconnaissance des

10 Voir sur cette question les explications dans le glossaire relatives aux compétences de type BICS (*basic interpersonal communicative skills*) et de type CALP (*cognitive academic language proficiency*).

11 Suivant leur contexte, les enfants issus de la migration n'ont pas structuré les connaissances dans leur langue d'origine de façon scolaire/systématique et/ou ils maîtrisent la langue de scolarisation mieux que leur langue d'origine. Par ailleurs, de nombreuses familles issues de la migration parlent des dialectes régionaux de la langue d'origine en question. Un soutien professionnel dans la langue standard du pays d'origine permet de

langues d'origine des élèves de même que le recours à des méthodes didactiques établissant des liens entre les compétences dans les différentes langues pratiquées au sein d'une même classe – comme EOLE (éducation et ouverture aux langues à l'école) ou ELBE (éveil aux langues, *Language awareness, Begegnung mit Sprachen*) – permettent d'encourager le développement de l'identité, la gestion du plurilinguisme ainsi que la promotion des compétences interculturelles et interlinguistiques de tous les enfants.

1.2.3.2 Bases de la promotion et du soutien des langues d'origine

Ces dernières années, les cantons se sont prononcés à plusieurs reprises, dans le cadre de la CDIP, en faveur de la reconnaissance de principe de l'enseignement LCO et du soutien institutionnel à lui assurer. Les documents dans lesquels cette volonté s'est exprimée dénotent une évolution et attestent d'une prise de conscience de plus en plus forte de cette thématique, allant dans le sens de la promotion du plurilinguisme. Ce sont en premier lieu les cantons (aux niveaux cantonal et communal ainsi qu'au niveau de leur conférence de coordination) qui sont responsables de la promotion des compétences linguistiques. Quant à la Confédération, elle peut également apporter son soutien de différentes manières dans ce domaine.

Bases intercantionales

La promotion des langues d'origine fait partie des thèmes importants des recommandations adoptées par la CDIP le 24 octobre 1991 concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère. Ces recommandations se réfèrent au principe selon lequel il importe d'intégrer tous les enfants de langue étrangère vivant en Suisse dans les écoles publiques en évitant toute discrimination et de respecter le droit de l'enfant au maintien de la

langue et de la culture de son pays d'origine. La CDIP y recommande aux cantons de développer des offres pour la promotion de la langue locale à l'intention des enfants et des adolescents plurilingues, mais aussi d'investir dans la promotion de leurs langues d'origine et «d'intégrer, dans la mesure du possible, au minimum deux heures par semaine de cours de langue et de culture [d'origine] dans les temps d'enseignement». Le plurilinguisme et les connaissances supplémentaires acquises par les élèves bilingues et plurilingues devraient être pris en considération lors des décisions portant sur la promotion et l'orientation des élèves (cf. note 16). De plus, les enseignantes et enseignants de l'école publique doivent être préparés, par le biais des offres de formation continue et des moyens d'enseignement, à enseigner dans des classes hétérogènes, et avoir la possibilité de se familiariser avec certains éléments relevant de la pédagogie interculturelle (PIC)¹². Pour que les bases nécessaires à cet effet puissent être mises à disposition, il faut que les établissements de recherche soient invités à travailler sur les thèmes du multiculturalisme et du plurilinguisme.

Une bonne collaboration de l'école avec les enseignantes et enseignants LCO manifeste aux yeux de tous une valorisation des personnes issues de la migration et accepte la différence culturelle de manière proactive et positive. Elle favorise une prise de conscience positive par les enfants et les jeunes de leur identité biculturelle ou pluriculturelle. La coopération entre les enseignantes et enseignants LCO et les titulaires de classe offre aux élèves et aux parents un modèle de cohabitation et de collaboration interculturelles. Elle facilite en outre l'intégration des parents issus de la migration à la vie scolaire.

Dora Luginbühl, membre du groupe spécialisé Pédagogie interculturelle de la COHEP, Haute école pédagogique de Thurgovie (PH TG)

La stratégie nationale décidée le 25 mars 2004 pour le développement de l'enseignement des

mettre à profit le potentiel existant des enfants et adolescents bilingues ou plurilingues et de développer ainsi un plurilinguisme qualifié.

12 Cf. Lanfranchi, A. et al. (2000).

langues se base sur le concept général du 15 juillet 1998 pour l'enseignement des langues (rapport d'experts) et s'inspire d'éléments figurant dans les recommandations de la CDIP de 1991. Cette stratégie nationale expose les objectifs communs que se sont fixés les cantons dans le domaine de la promotion des compétences linguistiques et détermine un programme de travail pour la coordination intercantonale de l'enseignement des langues. Elle commence par rappeler l'importance de la langue pour favoriser les processus d'apprentissage, l'intégration sociale, la communication et la formation de l'identité personnelle. Elle reconnaît aussi la possibilité offerte aux élèves plurilingues de consolider leurs compétences dans leur langue première comme faisant partie des éléments constitutifs d'une promotion du plurilinguisme (point 2.1, let. e). D'une part, les cantons contribuent à la promotion des langues d'origine en accordant un soutien d'ordre organisationnel aux organisateurs LCO. D'autre part, les langues d'origine sont aussi intégrées dans l'enseignement des écoles publiques par le recours à des approches méthodologiques spécifiques (comme ELBE/EOLE). Par ailleurs, la stratégie relative aux langues adoptée par la CDIP en 2004 mentionne l'usage du PEL et la définition de niveaux de compétence en langues alignés sur le CECR comme faisant partie des instruments de coordination nationale, et les cantons sont invités à avoir recours à ces instruments. S'agissant de l'enseignement LCO, cet aspect est important du fait que le PEL permet de documenter les compétences d'une personne dans toutes les langues qu'elle connaît. Les élèves ont ainsi également la possibilité d'inscrire dans leur biographie langagière les compétences linguistiques qu'ils ont acquises en dehors de l'enseignement public – par exemple leurs connaissances dans leur langue première – et peuvent de ce fait obtenir un aperçu détaillé et complet de leurs compétences.

L'enseignement LCO est également cité dans l'accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat

HarmoS), qui précise (art. 4, al. 4) que: «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». Les cantons signataires¹³ sont ainsi tenus d'apporter un soutien aux offres LCO, mais la responsabilité de l'organisation et du financement de l'enseignement LCO incombe clairement aux organisateurs LCO. Associant ces deux aspects, le soutien cantonal est assorti de certaines règles fondamentales pour l'école publique, à savoir le fait que l'enseignement proposé par les organisateurs LCO doit satisfaire au principe de la neutralité religieuse et politique.

Dans la stratégie nationale pour l'enseignement des langues, que les directeurs cantonaux de l'instruction publique ont adoptée en 2004, l'enseignement de la langue première chez les élèves issus de la migration fait partie intégrante de la promotion du plurilinguisme. Le rôle des cours LCO a été précisé dans le concordat HarmoS en 2009: cette offre facultative, complémentaire à l'enseignement de la scolarité obligatoire en Suisse, est soutenue par les cantons à travers des mesures d'organisation, pour autant qu'elle respecte la neutralité religieuse et politique. C'est essentiellement sur le plan pédagogique que cet objectif stratégique reste à concrétiser un peu partout.

Hans Ambühl, secrétaire général de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Législation fédérale

Adoptée le 5 octobre 2007 sur la base des art. 4, 18 et 70 de la Constitution fédérale, la loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques (loi sur les langues, LLC) a pour but de réglementer l'emploi des langues officielles, l'encouragement de la compréhension entre les communautés linguistiques et le soutien accordé aux cantons plurilingues ainsi qu'aux minorités linguistiques italophones

13 Des informations concernant l'état d'avancement des procédures d'adhésion peuvent être consultées à l'adresse web www.cdip.ch/dyn/12536.php (état au 22.7.2013).

et romanchophones dans l'accomplissement de leurs tâches. Si cette loi met l'accent sur la réglementation et la promotion des langues nationales, l'art. 16 (Autres mesures de promotion des langues) précise aussi que la Confédération peut accorder des aides financières aux cantons pour notamment «favoriser la connaissance par les allophones de leur langue première».

La LLC se concrétise dans l'ordonnance du 4 juin 2010 sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques (ordonnance sur les langues, OLang). En rapport avec le fait de «favoriser la connaissance par les allophones de leur langue première», l'art. 11 ajoute que la Confédération peut accorder aux cantons des aides financières pour les mesures qui sont prises en vue d'atteindre les objectifs suivants:

- a. promotion de formules d'enseignement intégré en langue et culture d'origine;
- b. formation continue des enseignants;
- c. élaboration de matériel didactique.

La Confédération est ainsi en mesure de financer ou de cofinancer des projets soumis par un canton ou par d'autres responsables de projets (à la condition que ces derniers aient obtenu une lettre de recommandation d'un département cantonal de l'instruction publique) et se rapportant à l'un ou à plusieurs des trois domaines précités. Les critères pour l'évaluation des demandes de financement et la procédure d'examen sont définis dans un règlement adopté, côté Confédération, par l'Office fédéral de la culture (OFC) et, côté cantons, par la CDIP. La majorité des projets soumis et soutenus à ce jour ont été consacrés à la formation continue des enseignantes et enseignants LCO, des personnes chargées de la coordination LCO ainsi que des enseignantes et enseignants de l'école publique. Cependant, d'autres projets ont aussi été présentés, et le deuxième chapitre en présente un certain nombre.

Conformément à l'art. 12 de cette même ordonnance, la Confédération assure également un

soutien financier à l'Institut de plurilinguisme de l'Université et de la Haute école pédagogique de Fribourg (HEP Fribourg) pour ses prestations en matière de recherche appliquée dans ce domaine. Ayant débuté son activité en 2011, le Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme étudie le phénomène du plurilinguisme en Suisse, ce qui inclut aussi l'enseignement LCO. Actuellement, un projet de recherche sur le thème de l'enseignement LCO est en cours sous le titre *Langue d'origine et langue de scolarisation: dans quelle mesure les compétences langagières sont-elles transférables?* (2012–2014). Ce projet porte sur le développement de la langue première et de la langue de scolarisation d'élèves parlant portugais ainsi que sur les transferts potentiels entre les deux langues.

La Confédération soutient certains projets LCO, notamment, sur la base de la loi sur les langues qui date de 2007. Les fonds de projet vont en règle générale aux cantons qui s'investissent en faveur de l'enseignement de la langue première destiné aux enfants issus de la migration. En trois ans (depuis l'entrée en vigueur de l'ordonnance sur les langues, en 2010), ces crédits, relativement modestes, ont permis de lancer de nouvelles initiatives dans de nombreux cantons, initiatives dont certaines jouissent d'un écho régional voire plus large encore; les cantons les cofinancent et assurent ensuite la pérennisation de leur financement. Ces projets sont un succès tant pour l'enseignement LCO que pour la collaboration Confédération–cantons, tel est mon bilan provisoire.

Stéphanie Andrey, collaboratrice scientifique pour la promotion des langues, section Culture et société, Office fédéral de la culture (OFC)

1.2.3.3 Offres dans les cantons

A l'heure actuelle, la situation de l'enseignement LCO se présente différemment selon les cantons, ainsi que le montre la base de données de la CDIP accessible en ligne depuis 2008/2009¹⁴. Les paragraphes suivants présentent un aperçu des modèles organisationnels et des points essentiels de l'enseignement LCO.

14 Cette base de données peut être consultée à l'adresse web www.cdip.ch/dyn/19249.php (état au 15.7.2013).

A quelques exceptions près, ce sont les organisateurs LCO qui se chargent, dans tous les cantons, de l'organisation de l'enseignement LCO. Les organisateurs actifs en Suisse peuvent être regroupés en trois catégories: le premier groupe se compose des organisateurs LCO soutenus par les pays d'origine. Leurs activités sont financées par les ministères de l'éducation des pays d'origine et organisées par l'intermédiaire des ambassades et des consulats locaux. Le deuxième groupe englobe les organisateurs LCO non étatiques. Cette catégorie comprend par exemple les organisateurs LCO qui représentent des migrantes et migrants provenant de pays qui, pour différentes raisons, ne peuvent accorder de soutien à l'enseignement LCO, et ceux qui représentent des groupes de réfugiés. La plupart sont organisés sous la forme de fondations ou d'associations, par exemple des associations de parents. Une troisième catégorie inclut les organisateurs LCO constitués avec l'aide d'organisations caritatives suisses. Ces trois catégories peuvent aussi se recouper.

Par son adhésion au concordat HarmoS, le canton du Tessin s'est engagé à soutenir par des mesures d'organisation l'enseignement LCO. De même qu'elle le faisait déjà auparavant, l'école publique met aujourd'hui ses locaux gratuitement à la disposition des organisateurs LCO, qui assument tout le reste de l'organisation. Ce rapport nous livre des pistes pour élargir le soutien apporté à l'enseignement LCO, et c'est pourquoi il est particulièrement bienvenu.

Giancarlo De Bernardi, directeur de l'école secondaire de Cadenazzo (TI)

Les organisateurs LCO définissent l'offre qu'ils proposent; ce sont eux qui engagent les enseignantes et enseignants LCO et qui assument le financement de l'enseignement LCO, ce qui explique la diversité de l'offre d'enseignement LCO proposée dans les cantons. L'offre dépend du nombre, de la répartition et de la taille des groupes linguistiques qui se sont établis dans

chaque canton, mais la plupart des organisateurs LCO ont une portée supracantonale. En général, les classes sont aussi formées par les organisateurs LCO. Selon la structure de l'offre et de la demande, les élèves inscrits sont regroupés géographiquement dans des classes à plusieurs niveaux.

Suivant leur forme organisationnelle, la situation financière des organisateurs LCO peut grandement varier, et ces différences se reflètent au niveau des contributions que les familles doivent verser pour permettre à leurs enfants de suivre des cours LCO ainsi qu'au niveau du montant de la rémunération versée aux enseignantes et enseignants. Dans quelques cas, l'enseignement est dispensé gratuitement; dans d'autres, les familles doivent couvrir une partie des frais. Afin de permettre au plus grand nombre possible d'enfants de bénéficier de l'offre LCO, plusieurs organisateurs LCO fonctionnent avec une part de bénévolat, ce qui permet de baisser les coûts pour les familles. Les organisateurs LCO qui connaissent une situation particulièrement précaire sur le plan financier sont ceux qui ne bénéficient d'aucun soutien étatique; mais même la situation des organisateurs financés par des pouvoirs publics peut changer relativement rapidement en fonction de la situation économique, comme le montre très clairement la crise financière actuelle¹⁵.

Les organisateurs LCO sont souvent soutenus par les autorités cantonales pour l'organisation de l'enseignement LCO. Cette aide revêt des formes diverses selon les cantons. Les systèmes scolaires cantonaux ne sont pas les mêmes d'un canton à l'autre, et leurs tâches ainsi que leurs compétences sont réglées différemment; suivant la législation cantonale, le système est organisé de façon plus ou moins centralisée et accorde plus ou moins d'autonomie aux communes et aux établissements scolaires. On observe par exemple des différences dans le soutien accordé ou non par le canton aux organisateurs LCO à travers

15 En 2011, l'Etat portugais a par exemple supprimé, dans le cadre d'un paquet de mesures d'économie visant à faire face à la crise, 20 postes d'enseignant LCO en Suisse et revu à la baisse le salaire des enseignantes et enseignants restants («Eine unersetzliche Verbindung zur fremden Heimat», *Die WochenZeitung*, 3.5.2012).

la mise à disposition des locaux scolaires, dans l'étendue de ce soutien et de son influence sur les frais de location.

Je tiens à remercier les autorités suisses, d'une part, pour le soutien qu'elles apportent au niveau de l'organisation des cours LCO et, d'autre part, pour les efforts qu'elles fournissent en vue de sensibiliser parents et enseignants à l'importance de l'apprentissage de la langue première. Lorsque nous parvenons ensemble à intégrer les cours LCO dans le programme scolaire, à permettre aux enseignants LCO de donner leurs cours dans le temps d'enseignement et à faire inscrire les notes LCO dans le livret scolaire, les enfants ont alors vraiment le sentiment que leur langue est précieuse.

Sezai Güler, conseiller d'éducation, Ambassade de Turquie, Berne

Le soutien organisationnel du côté des pouvoirs publics ne bénéficie pas d'un ancrage juridique dans tous les cantons. De plus, les réglementations cantonales concernant l'enseignement LCO peuvent porter sur différents aspects: la mise à disposition de locaux et d'une infrastructure ainsi que du matériel consommable nécessaire à la tenue des cours, l'organisation (partagée) de la procédure d'inscription, la réalisation de tâches d'information et de documentation, l'inscription des notes dans le bulletin scolaire officiel, etc. Par ailleurs, certains cantons laissent une grande marge de manœuvre aux organisateurs LCO pour la mise en œuvre de leur offre, alors que dans d'autres cantons ils doivent satisfaire à certains critères (par ex. la neutralité politique et religieuse) pour obtenir une reconnaissance et pouvoir ainsi mettre sur pied leurs cours avec le soutien de l'école publique.

Pour l'information aux parents et l'organisation de la procédure d'inscription, des modèles de collaboration se sont développés dans de nombreux cantons entre le personnel des écoles publiques, les offices cantonaux et les organisateurs LCO. Dans certains cantons, les compétences des différents acteurs ont été explicitement réparties et réglementées; dans d'autres, elles se basent sur des processus plus ou moins éprouvés. Désireux de simplifier ces processus, différents cantons ont produit du matériel d'information écrit de même que des formulaires d'inscription dans les langues d'origine, et ces documents sont mis à la disposition des organisateurs LCO et des enseignantes et enseignants de l'école publique.

Quant aux attestations rendant compte des résultats obtenus dans le cadre de l'enseignement LCO, elles varient également d'un canton à l'autre: dans la plupart des cantons, la fréquentation de l'enseignement LCO est mentionnée dans le bulletin scolaire ou fait l'objet d'une attestation officielle jointe au bulletin. Dans certains cantons, les résultats sont aussi reportés sous la forme de notes. Dans ce cas-là, ce sont généralement les enseignantes et enseignants LCO qui s'adressent directement aux maîtresses et maîtres de classe pour leur communiquer les notes de leurs élèves. D'autres cantons ne font pas mention dans le bulletin scolaire officiel des résultats obtenus dans le cadre de l'enseignement LCO. Plusieurs cantons recommandent aux enseignantes et enseignants de l'école publique d'intégrer, dans l'appréciation générale qu'ils rédigent sur l'élève en question, les résultats obtenus dans le cadre de l'enseignement LCO¹⁶.

16 Ainsi, l'ordonnance édictée le 15 mai 2007 par le canton de Lucerne sur l'évaluation des élèves à l'école publique (*Verordnung über die Beurteilung der Lernenden in der Volksschule*, SRL NR 405a) précise par exemple à son par. 21, al. 3, qu'en cas d'incertitudes quant à une décision de redoublement concernant des élèves allophones, il faut aussi prendre en considération les progrès d'apprentissage réalisés dans la langue et culture d'origine. Les cantons de Bâle-Ville, de Berne, du Jura, de Saint-Gall, de Soleure, d'Uri et de Vaud recommandent d'intégrer, dans les évaluations qui sont faites des élèves et dans les décisions d'orientation qui sont prises à leur sujet, les compétences qu'ils ont acquises dans leur langue d'origine dans le cadre de l'enseignement LCO. La CDIP (1991) recommande elle aussi de tenir compte des connaissances supplémentaires acquises par les enfants bilingues ou plurilingues.

Ces modèles organisationnels de l'enseignement LCO ne doivent pas être confondus avec les formes de promotion intégrée des langues d'origine. Dans ces modèles intégrés, on cherche à établir une coopération plus étroite, pour l'aménagement de l'enseignement, entre les enseignantes et enseignants de l'école publique et ceux qui dispensent des cours LCO. L'approche didactique la plus connue en Suisse qui permet une telle coopération est l'approche ELBE/EOLE. Contrairement à ce qui se passe dans l'enseignement LCO, ces formes d'enseignement coopératif font intervenir les enseignantes et enseignants LCO comme des représentants, pour ainsi dire, d'une partie de l'école publique, et ceux-ci sont rémunérés (du moins partiellement) pour leur contribution par les pouvoirs publics. Les modèles de promotion intégrée des langues d'origine sont relativement rares et sont souvent associés à des projets spécifiques réalisés à une échelle régionale, ou dans certains établissements en particulier.

Les offres LCO proposées par les associations reposent en majeure partie sur le bénévolat. La continuité et le développement de la qualité de l'enseignement, de même que la collaboration avec l'école publique, ne sont de ce fait pas toujours assurés. Tous les élèves des cours LCO doivent cependant avoir la possibilité de suivre un enseignement optimal pour eux. C'est pourquoi il faut une institution qui soutienne dès le départ les petites initiatives privées (lancées par des parents) en leur prodiguant conseils et ressources financières, pour mettre sur pied une offre d'enseignement LCO durable et de qualité.

Ruth Calderón, rc consulta – Büro für sozial- und bildungspolitische Fragestellungen, Berne

1.3 Exemples de l'Union européenne

Comme en Suisse, la promotion des langues d'origine fait aussi l'objet de réflexions au niveau européen, avec notamment les travaux du Conseil de l'Europe, qui a travaillé sur les thèmes des langues et de l'enseignement des langues et a adopté différentes recommandations en lien avec ces thématiques. L'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe a relevé, dans une recommandation adoptée le 5 octobre 1977 déjà (Conseil de l'Europe, Assemblée parlementaire,

1977, point 4), «la nécessité d'un effort particulier pour faciliter aux migrants l'acquisition des langues, y compris leur langue maternelle et celle du pays hôte». Dans une recommandation plus spécifique adoptée par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe le 17 mars 1998 (Conseil de l'Europe, Comité des Ministres, 1998), les Etats membres sont invités à promouvoir le plurilinguisme et la compréhension interculturelle, dans le contexte notamment de l'intégration européenne en marche et d'une mobilité croissante à l'échelle internationale. Il est conseillé aux pays européens de lancer des projets politiques visant à favoriser le plurilinguisme, à intégrer les langues étrangères dans l'enseignement et à permettre aux Européens d'apprendre plusieurs langues grâce à des approches souples; de plus, les Etats sont appelés à «continuer à favoriser le bilinguisme dans les régions ou les quartiers d'immigration» (ibid., point 23).

Le 10 avril 2006, l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe a adopté une recommandation intitulée *Place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire* (Conseil de l'Europe, Assemblée parlementaire, 2006, point 4), qui souligne qu'il «serait souhaitable de favoriser (...) l'apprentissage par les jeunes Européens de leur langue maternelle (ou langue principale), [même] quand celle-ci n'est pas une langue officielle de l'Etat dont ils sont ressortissants». Dans sa recommandation de 2006, l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe se réfère aussi aux modèles d'enseignement à employer pour la transmission des langues premières. Elle opère une distinction entre les «modèles forts d'enseignement bilingue» et les «modèles faibles» d'enseignement plurilingue (ibid., point 10). Dans les premiers modèles, le but est de développer les compétences bilingues et plurilingues individuelles, alors que, dans les seconds, le bilinguisme et le plurilinguisme sont considérés «comme un stade intermédiaire», permettant de transmettre avec plus d'efficacité des capacités dans la langue (locale) de scolarisation. L'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe estime que les premiers modèles sont préférables aux seconds car les avantages qu'ils offrent sont plus grands, aussi bien pour les élèves ayant

d'autres langues d'origine que pour les sociétés qui offrent ces modèles.

Le plurilinguisme est une tendance sociale qui s'inscrit dans la stratégie du Conseil de l'Europe. L'un des aspects essentiels de l'enseignement LCO est qu'il renforce l'estime de soi par une approche positive de la langue des parents. Dans le cadre de cet enseignement, les enfants n'apprennent pas seulement à parler et à comprendre leur langue, mais également à écrire, à lire, à raconter et à transmettre des informations et des connaissances d'une langue à d'autres. Les enseignantes et enseignants LCO mettent tout leur cœur et toutes leurs connaissances didactiques au service de la promotion de la langue première.

Dragana Dimitrijević, présidente de l'association LCO du canton de Zurich

Sur la base de ces principes, de nombreux pays de l'UE ont développé une offre LCO plus ou moins fortement institutionnalisée. Les rapports intitulés *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe* de la Commission européenne (Eurydice, 2004; 2009) proposent un aperçu de la situation telle qu'elle se présente dans les pays européens. D'après ces rapports, les pays européens ont développé différents dispositifs de soutien pour le développement des compétences linguistiques (dans la langue première) des enfants issus de la migration: il est, par exemple, relevé que «dans deux tiers des pays environ, des informations écrites sur le système scolaire sont publiées dans diverses langues d'origine» (Eurydice, 2009, p. 8) et que, dans de nombreux pays, les familles peuvent avoir recours à un «service d'interprétation» (ibid, p. 11).

En ce qui concerne les offres LCO, les deux rapports Eurydice soulignent que des recommandations ou des bases légales portant sur l'enseignement des langues premières ont été adoptées dans 20 Etats. Dans presque tous les pays, la promotion des langues premières est garantie par les pays d'origine, organisée dans le cadre d'accords bilatéraux et réalisée par les ambassades ou des institutions similaires (ibid.). L'enseignement LCO n'est presque jamais complètement financé par le pays d'accueil (à l'exception notamment de l'Estonie et de la Slovénie). Toutefois, en France,

au Luxembourg, en Autriche, en Finlande, en Suède et au Royaume-Uni, «les cours de langue maternelle peuvent être une matière facultative dans l'enseignement obligatoire» (Eurydice, 2004, p. 52). Leur financement est alors assuré par les pouvoirs publics.

Ces rapports de la Commission européenne montrent que les différents pays ont eu recours à des dispositifs très variés pour mettre en œuvre les recommandations européennes. Les sous-chapitres suivants en donneront quelques exemples en présentant les formes d'organisation de l'enseignement LCO dans trois pays voisins de la Suisse, à savoir l'Allemagne, la France et l'Autriche.

1.3.1 En Allemagne

La promotion des langues premières est encouragée par la *Kultusministerkonferenz* (KMK), l'organe de coordination des ministres de l'éducation des Länder allemands. Ainsi, la KMK a par exemple adopté le 25 octobre 1996 une recommandation ayant pour objet l'éducation et la formation interculturelles dans le cadre scolaire (*Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*), dans laquelle elle se prononce en faveur d'une plus forte intégration de l'enseignement des langues d'origine dans l'enseignement ordinaire. Par ailleurs, cette recommandation constate que l'enseignement doit s'inspirer de l'environnement (*Lebenswelt*) dans lequel vivent les élèves et ne doit pas comporter de «contenus mono-culturels, mono-nationaux ou mono-ethniques» (trad. libre, *Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister*, 1996, p. 5). La recommandation suggère aussi que le plurilinguisme soit abordé et mis à profit dans l'enseignement ordinaire dispensé dans les écoles publiques.

Dans un rapport portant sur l'immigration (*Bericht Zuwanderung*) paru le 14 mai 2002, la KMK demande aussi une plus forte intégration de l'enseignement des langues premières dans l'enseignement ordinaire – par exemple par le biais de la formation continue des enseignantes et en-

seignants¹⁷. Les représentants des Länder réunis dans cette conférence sont d'avis que l'enseignement des langues d'origine devrait faire partie du programme scolaire et faire l'objet d'une coordination avec l'enseignement des autres disciplines, notamment linguistiques (*Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister*, 2002, p. 4).

Dans le contexte du fédéralisme exécutif allemand, ces principes définis par la KMK ne sont pas interprétés et mis en œuvre de la même manière dans tous les Länder. Si la KMK constate avec satisfaction que tous les Länder prévoient aujourd'hui des offres pour l'enseignement des langues d'origine, la répartition des responsabilités varie d'un Land à l'autre. Dans les Länder de Bavière, de Hesse, de Basse-Saxe, de Rhénanie-du-Nord-Westphalie et de Rhénanie-Palatinat, ce sont les administrations des écoles qui assument la responsabilité de l'enseignement LCO (appelé en Allemagne «enseignement de la langue maternelle»). Dans d'autres Länder, cette responsabilité incombe aux ambassades étrangères ou à d'autres institutions (ibid., p. 13; Allemand-Ghionda, 2002).

Ainsi, en Rhénanie-du-Nord-Westphalie, l'enseignement des langues d'origine est réglementé par des textes de loi. La législation scolaire relève – dans une ordonnance adoptée le 21 décembre 2009 et portant sur l'enseignement destiné aux élèves immigrés, notamment dans le domaine des langues – que la culture des pays d'origine fait partie de l'identité des enfants et des adolescents et que le plurilinguisme doit être considéré par l'école publique comme «une richesse culturelle dans un monde de plus en plus globalisé» (trad. libre, ibid., introduction). Dans les écoles, le Land propose, sous la surveillance scolaire des pouvoirs publics, des cours dans les langues

d'origine «les plus parlées», au cas où suffisamment d'élèves s'y inscriraient (ibid., art. 5.1). L'enseignement LCO est dispensé en complément de l'enseignement ordinaire pendant cinq périodes hebdomadaires et doit suivre les principes du plan d'études en vigueur dans le Land de Rhénanie-du-Nord-Westphalie (ibid., art. 5.2). Depuis 2009/2010, l'enseignement des langues d'origine au niveau du secondaire I peut de plus se changer progressivement en offre relevant des langues étrangères; les élèves ont la possibilité de choisir cette matière comme deuxième ou troisième langue étrangère obligatoire (ibid., art. 5.3).

Comme l'offre est organisée par l'Etat, les enseignantes et enseignants LCO doivent avoir acquis certaines bases linguistiques et spécifiques à la formation définies dans la législation. Mais le Land propose aussi une formation continue obligatoire ainsi qu'une formation spécifique, conçue pour les enseignantes et enseignants des cours LCO pour le turc (Reich, 1994, citation d'après Caprez-Krompàk, 2010, p. 82). Comme pour l'enseignement ordinaire, il existe aussi une liste, dressée par le Ministère de l'éducation et de la formation continue (*Ministerium für Schule und Weiterbildung*)¹⁸, des moyens d'enseignement autorisés pour l'enseignement des langues d'origine.

En Basse-Saxe, l'enseignement des langues d'origine relevant de la responsabilité du Land se limite essentiellement au secteur du primaire. Il a pour base une ordonnance relative à l'intégration et au soutien des élèves dont la langue d'origine est différente de l'allemand (*Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache*, RdErl. d. MK du 21 juillet 2005). Quant au degré secondaire I, il est également possible, conformément aux dispositions de cette ordonnance, d'y suivre un enseignement de la langue d'origine dans le

17 Le rapport évoqué relève qu'il serait indiqué de mener une offensive au niveau de la formation continue pour les enseignantes et enseignants étrangers, de façon à permettre des interventions plus régulières de leur part dans l'enseignement ordinaire. Il ajoute qu'il faudrait aussi davantage encourager les personnes issues de la migration ayant passé les examens de maturité à se lancer dans des études permettant de devenir enseignante ou enseignant (*Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister*, 2002, p. 18).

18 La liste des moyens d'enseignement autorisés peut être consultée sur le site web www.schulministerium.nrw.de (état au 30.10.2013)

cadre d'une offre élargie en matière de langues, sous la forme de cours facultatifs ou de cours à option obligatoires qui sont ouverts à tous les élèves. Les cours proposés sont dispensés sur la base d'un programme de référence, qui s'inspire du CECR et qui formule des compétences et des standards clairs. Un système de *controlling* par l'autorité scolaire compétente pour le Land a été mis en place. Pratiquement toutes les personnes dispensant des cours dans les langues d'origine suivent des cours de formation continue intensifs proposés par le *Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung*, dans le but d'apprendre à aménager leur enseignement de manière innovante en se basant sur le programme scolaire de référence.

En Rhénanie-Palatinat aussi, l'enseignement des langues d'origine est dispensé, depuis août 2012, selon un plan d'études cadre élaboré pour les degrés primaire et secondaire I par le Ministère de la culture (*Kultusministerium*).

Il convient de relever les efforts, connus à ce jour, qui ont été déployés par la Rhénanie-du-Nord-Westphalie et la Basse-Saxe pour fournir une certification des connaissances acquises dans la langue d'origine. Ainsi, l'association des universités populaires allemandes (*deutscher Volkshochschulverband*), l'association des universités populaires du Land de Basse-Saxe (*Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens*) et la société *The European Languages Certificates* (TELC) ont lancé, en collaboration avec le Land de Basse-Saxe, un projet modèle de certificat de langues pour le turc, limité dans un premier temps à certaines régions retenues dans ce but. Ce projet modèle permet de suivre un cours préparatoire, pour ensuite passer un examen sanctionné par un certificat de langues pour le turc correspondant aux niveaux du CECR, généralement les niveaux A2 ou B1.

1.3.2 En France

Dans les écoles françaises, un enseignement dispensé dans les «langues vivantes» par des enseignantes et enseignants étrangers a été proposé aux élèves issus de la migration depuis 1925 déjà.

La circulaire du 12 juillet 1939, qui réglementait cette offre jusque dans les années 1970, précisait que ces cours devaient avoir lieu en dehors du temps scolaire et qu'il fallait aborder dans ce cadre des aspects autant liés à la langue qu'à l'histoire et à la culture du pays.

Cette position a changé en France, pays organisé de manière centralisée, dans les années 1970. A cette période, la France a conclu des accords bilatéraux avec les Etats des principaux groupes d'immigration (notamment avec le Portugal en 1973, l'Italie et la Tunisie en 1974, ainsi qu'avec le Maroc et l'Espagne en 1975). Dans la plupart des cas, ces accords prévoient que l'enseignement dit ELCO (enseignement des langues et cultures d'origine) doit être organisé et financé par les pays d'origine et que les enseignantes et enseignants ELCO doivent respecter les «dispositions générales et usages dans les écoles françaises» (Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones, 2009). Actuellement, de tels accords ont été conclus avec neuf Etats, à savoir l'Algérie, la Croatie, l'Espagne, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Serbie, la Tunisie et la Turquie. Des services étatiques peuvent procéder à des visites d'inspection et à des évaluations des cours ELCO, dans le but de s'assurer que ces directives sont suivies. Par ailleurs, les enseignantes et enseignants ELCO ont accès à toutes les offres de formation continue, et des formations spécifiques tenant compte de leurs besoins sont organisées chaque année. Celles-ci portent en particulier sur le système éducatif français et sur les méthodes d'enseignement que l'on peut employer dans les cours ELCO.

Avec le temps, ces accords ont changé: si, au départ, les cours ELCO n'étaient ouverts qu'aux enfants de certaines nationalités, aujourd'hui tous les enfants ont la possibilité de s'y inscrire. Au début, les cours ELCO étaient proposés pendant le temps d'enseignement ordinaire, comme en témoigne la circulaire *Enseignements de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires* datée du 9 avril 1975. On observe toutefois une tendance de plus en plus prononcée, qui consiste – en raison de critiques émises par diffé-

rents acteurs – à proposer cette offre de manière facultative en complément de l'enseignement ordinaire. Mais différents experts du domaine de l'éducation en France soulignent que les rapports d'inspection et les évaluations montrent régulièrement que les cours ELCO sont de bonne qualité; ils se disent de ce fait favorables au maintien de l'offre dans sa forme initiale (Bouysse, 2005). C'est la raison pour laquelle des efforts sont en cours pour transférer l'offre ELCO dans celle des langues étrangères scolaires – ce qui est sur le point d'être réalisé pour l'enseignement de l'italien et du portugais. Pour l'arabe et le turc, des expériences de ce genre sont également en train d'être menées.

1.3.3 En Autriche

L'Autriche est le pays voisin de la Suisse dans lequel l'enseignement LCO (appelé «enseignement de la langue maternelle» en Autriche) est le plus fortement intégré dans l'offre de l'école ordinaire. Il a été intégré dans le mandat de l'école ordinaire en 1992; dans certains cas, il est également financé par l'Etat (*Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Österreich*, 2011a)¹⁹. Les enseignantes et enseignants LCO qui dispensent cet enseignement public sont choisis, engagés et rémunérés par les autorités scolaires autrichiennes. L'Etat se charge aussi d'informer les parents ainsi que les enseignantes et enseignants et tient un registre central des offres LCO²⁰.

L'offre de l'école ordinaire comprend deux périodes hebdomadaires d'enseignement LCO dans l'une des 23 offres linguistiques soutenues par l'Etat; à certains niveaux, les élèves ont aussi la possibilité de suivre plus de périodes par semaine. La manière dont ces cours doivent être dispensés est définie dans un plan d'études disciplinaire

contraignant (*Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Österreich*, 2011b). En Autriche, l'enseignement LCO dispensé pendant les heures d'enseignement ordinaire peut avoir lieu au travers d'une approche intégrée ou parallèle à l'enseignement. Cette deuxième variante est permise lorsque les élèves ne manquent aucun cours obligatoire du fait de leur participation à l'enseignement LCO. Cela signifie soit que l'enseignement est proposé en parallèle de périodes qui ne sont pas obligatoires (par exemple, lorsque le groupe linguistique ne comprend aucun enfant catholique, en parallèle des cours de religion catholique), soit que les contenus traités dans les cours LCO sont les mêmes (mais dans une autre langue) que ceux abordés en classe, au même moment, dans le cadre de l'enseignement ordinaire (*Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Österreich*, 2011a). Au niveau secondaire II, certaines langues de la migration particulièrement répandues peuvent aussi être choisies comme matière obligatoire; ainsi, au gymnase, il est par exemple possible, à partir de la 3^e année, de choisir une langue vivante (notamment l'anglais, le français, l'italien, le bosniaque/serbe/croate ou le polonais) comme langue étrangère à la place du latin (qui doit alors être suivi comme matière obligatoire dès la 5^e année – *ibid.*).

Comme en Allemagne et en France, le CECR joue aussi un rôle central en Autriche pour la transmission des langues étrangères et des langues premières. Le plan d'études LCO pour le niveau secondaire II reprend les niveaux de compétence définis dans le CECR; toutes les performances sont évaluées à l'aide de cet instrument, puis inscrites dans le bulletin scolaire (*ibid.*).

En Suisse, le modèle autrichien est cité comme exemple à suivre par ceux qui préconisent un soutien plus prononcé de l'Etat pour l'enseignement

19 Les cours LCO peuvent être organisés dans un établissement scolaire et financés dès le moment où 12 à 15 élèves, au moins, d'un certain groupe linguistique peuvent être réunis (*Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Österreich*, 2011b). Pour la période qui suit l'année scolaire 2012/2013, voir circulaire du ministère à l'adresse web www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/muttersprachlicher-unterricht/organisatorisches.xml (état au 16.7.2013).

20 Informations disponibles à l'adresse web www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/andere_erstsprachen.xml (état au 17.7.2013).

LCO. Quant à la CDIP, elle n'est pas favorable à ce modèle, puisqu'il n'offrirait un soutien étatique qu'aux communautés linguistiques d'une certaine importance, ce qui serait synonyme d'inégalité de traitement et ne s'avérerait de ce fait pas approprié pour la Suisse, où des cours LCO sont proposés dans plus de 40 langues différentes (enquête auprès des cantons, CDIP, 2012²¹). Par ailleurs, la CDIP fait remarquer que les propositions allant dans le sens du modèle autrichien seraient pour le moment plutôt mal reçues, étant donné la situation financière dans laquelle se trouvent les cantons actuellement (ibid.).

21 Informations disponibles à l'adresse web www.cdip.ch/dyn/16272.php (état au 17.7.2013)

2 BONNES PRATIQUES

Si les cantons ont développé différents modèles pour soutenir l'enseignement LCO, les défis fondamentaux qui se posent dans ce domaine sont, quant à eux, très semblables dans l'ensemble de la Suisse. Les cours proposés dans les langues premières et destinés aux enfants issus de la migration sont généralement organisés par des organismes extrascolaires, et il s'agit, pour l'essentiel, de les coordonner le mieux possible avec l'enseignement (des langues) dispensé par l'école ordinaire, sur les plans organisationnel et structurel, mais aussi pédagogique et didactique. Il est aussi question de contribuer à la qualité des cours LCO, sans toutefois empiéter sur le travail des organisateurs LCO, qui en assument la responsabilité première.

L'apport de l'enseignement de la langue et de la culture d'origine dans le développement du langage et de l'identité ainsi que dans l'éducation des enfants qui grandissent en milieu bilingue est important. Or cet enseignement doit encore se faire une place sur l'agenda de la politique d'éducation. Par le tour d'horizon qu'il propose, le présent rapport contribuera à lui donner un meilleur ancrage.

Elisabeth Ambühl-Christen, cheffe de la section Fonctionnement des écoles, office scolaire du canton de Soleure

Les principaux domaines dans lesquels il s'avère nécessaire d'agir sont les suivants:

- Il s'agit premièrement de traiter un certain nombre de questions d'ordre juridique et conceptuel: sur le plan juridique, les cantons doivent notamment décider de la forme qu'ils veulent donner au soutien de l'enseignement LCO, en conformité avec les recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère adoptées par la CDIP le 24 octobre 1991. Les cantons ayant adhéré au concordat doivent de plus définir de quelle manière mettre en œuvre l'art. 4, al. 4, du concordat HarmoS dans leur droit cantonal. Enfin, d'un point de vue conceptuel, il reste à examiner la question de la place à accorder aux cours LCO dans les stratégies et conceptions cantonales et intercantionales relatives à l'enseignement des langues.
- Le deuxième défi, qui relève de l'aspect structurel, concerne la prise en compte de toutes les personnes concernées: l'organisation d'une offre fait en règle générale intervenir des autorités cantonales, des organismes (associations, ambassades et consulats de même que, parfois, organisations caritatives suisses), des personnes chargées de la coordination des cours LCO, des enseignantes et enseignants LCO ainsi que des communes scolaires et des écoles (des responsables d'établissement scolaire et des enseignantes et enseignants ordinaires). Par ailleurs, les hautes écoles pédagogiques ainsi que d'autres institutions de formation continue interviennent également dans la formation initiale et continue. Or les cantons ne disposent que rarement de programmes clairs précisant la répartition des tâches, le rôle de chacun des acteurs concernés et l'aménagement de la coordination.
- Troisièmement, une question se pose aux niveaux structurel et pédagogique-didactique: celle de la prise en compte des personnes chargées de la coordination des cours LCO et des enseignantes et enseignants LCO, qui doivent être invités plus souvent à participer aux décisions stratégiques, aux organes ou aux offres qui sont ouverts aux enseignantes et enseignants de l'école ordinaire. C'est sur le plan pédagogique-didactique que se posent les plus grands défis. Les obstacles proviennent par exemple de problèmes de compréhension réciproque concernant des aspects linguistiques ou des représentations différentes de ce que doivent être les contenus et les approches didactiques de l'enseignement proprement dit.
- Quatrièmement, l'objectif des organisateurs LCO souhaitant garantir un enseignement de qualité, conforme aux principes de l'école publique suisse et du concordat HarmoS (art. 4, al. 4), ne va pas sans poser un certain nombre de problèmes: en Suisse, ce ne sont

généralement pas les départements cantonaux de l'instruction publique qui assument la responsabilité de l'enseignement LCO; les cantons ne font que s'assurer que les conditions sont aussi favorables que possible. L'offre est définie par les organisateurs LCO, qui se chargent d'engager les enseignantes et enseignants LCO, et qui doivent de leur côté faire face à des conditions financières, organisationnelles et linguistiques parfois difficiles. Or il est dans l'intérêt des deux parties que l'offre organisée soit suffisamment étendue et d'un haut niveau de qualité et, pour y parvenir, il peut s'avérer très utile d'adopter certains modèles de collaboration.

- Cinquièmement, il faut que les personnes impliquées dans l'organisation de l'enseigne-

ment LCO disposent de bons réseaux, à l'école et dans la société, d'une part pour pouvoir atteindre les élèves et leurs parents et, de l'autre, pour pouvoir profiter des offres que propose la société dans le domaine de la promotion des langues premières. Dans cette perspective, garantir le flux d'informations en dépit de la multiplicité des personnes impliquées représente une tâche difficile.

La suite du chapitre présente une sélection d'exemples montrant comment ces défis sont relevés, avec succès, dans différents cantons²². Elle a été réalisée en collaboration avec les déléguées et délégués cantonaux à l'éducation interculturelle ainsi qu'avec la Commission Education et migration de la CDIP.

Vue d'ensemble détaillée des exemples de bonnes pratiques illustrant le chapitre 2

Sous-chapitre	Titre	Exemples
2.1	Au niveau des cantons (responsabilité première)	
2.1.1	Collaboration institutionnelle entre le canton et les organisateurs LCO	GR, SO, ZH
2.1.1.1	Ancrage juridique	GR, SO, ZH
2.1.1.2	Définition des compétences et des tâches	BL/BS
2.1.1.3	Coopération avec les organisateurs LCO	BL/BS
2.1.1.4	Coordination des inscriptions	TG
2.1.1.5	Soutien financier à des modèles d'encouragement intégré des compétences linguistiques	GE, ZH
2.1.1.6	Contribution d'autres acteurs	BE, SZ, TG
2.1.2	Assurance et développement de la qualité	
2.1.2.1	Ancrage conceptuel	AG, BS
2.1.2.2	Coordination des objectifs de formation	ZH
2.1.2.3	Reconnaissance accordée à des organisateurs LCO	BL/BS, ZH
2.1.2.4	Collaboration sur le plan pédagogique	GE, TG, ZH,
2.1.2.5	Coordination des évaluations des acquis	BL/BS, ZH
2.1.2.6	Diffusion de modèles cantonaux	ZH/GR/TG

- 22 Depuis 2011, les cantons et d'autres responsables de projets peuvent (moyennant, pour ces derniers, une lettre de recommandation rédigée par un département cantonal de l'instruction publique) demander des aides financières, pour le développement de l'enseignement LCO en Suisse, dans le cadre de la loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques (LLC). Des informations plus détaillées peuvent être obtenues sur le site web de la CDIP (voir art. 16 LLC et art. 11 de l'ordonnance sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques [OLang]), à l'adresse web www.cdip.ch/dyn/23177.php (état au 23.7.2013).

2.1.3	Information et communication relatives aux offres de cours LCO	
2.1.3.1	Services de contact et de conseil cantonaux	FR
2.1.3.2	Matériel d'information destiné aux parents	Suisse du Nord-Ouest, ZH
2.1.3.3	Horaire LCO / catalogue des offres LCO	SZ, ZH
2.2	Au niveau des communes scolaires et des écoles publiques (responsabilité première)	
2.2.1	Collaboration avec des enseignantes et enseignants LCO pour promouvoir le plurilinguisme à l'école ordinaire	Ecoles BS, écoles VD
2.2.2	Collaboration avec des parents issus de la migration	Ecoles ZH
2.2.3	Collaboration entre les enseignantes et enseignants	Ecoles VS, écoles ZH
2.3	Au niveau des organisateurs LCO (responsabilité première)	
2.3.1	Forme d'organisation	LCO russe BL/BS
2.3.2	Assurance et développement de la qualité de l'enseignement	LCO italien Suisse du Nord-Ouest, ambassade espagnole CH, EPER BL/BS
2.3.3	Instruments d'évaluation	LCO français ZH
2.3.4	Matériel d'information / catalogue de l'offre	LCO brésilien Suisse du Nord-Ouest
2.3.5	Réglementation de l'admission et de l'inscription des élèves	LCO italien GE
2.3.6	Associations et organisations faïtières	Organisation faïtière LCO BE, organisation faïtière LCO italien CH
2.4	Au niveau des hautes écoles pédagogiques et d'autres institutions de formation continue (responsabilité première)	
2.4.1	Offres de cours d'introduction et de formation continue pour les enseignantes et enseignants LCO	HEP BE, HEP ZH, HEP VD
2.4.2	Offres de cours dans la langue d'enseignement locale	TG, BS
2.4.3	Ouverture de l'offre cantonale de formation continue aux enseignantes et enseignants LCO	HEP LU, HEP TG
2.4.4	Offres pour les enseignantes et enseignants de l'école publique	Différentes HEP
2.5	Bibliothèques interculturelles	Organisation faïtière CH, FR, VD
2.6	Matériel didactique	Différents acteurs

2.1 Au niveau des cantons (responsabilité première)

2.1.1 Collaboration institutionnelle entre le canton et les organisateurs LCO

2.1.1.1 Ancrage juridique

Bonne pratique illustrée par des exemples réalisés dans les cantons de Zurich, des Grisons et de Soleure

Le canton définit de manière contraignante ses droits et ses devoirs en rapport avec l'enseigne-

ment LCO ainsi que ceux des communes/établissements scolaires ordinaires et des organisateurs LCO.

Les droits et les devoirs qui sont définis, tout comme le niveau auquel ils le sont (loi sur l'instruction publique, dispositions d'exécution ou recommandation adressée aux communes scolaires), dépendent du cadre cantonal, qui varie d'un canton à l'autre, et du soutien politique accordé à l'enseignement LCO. Les cantons ayant adhéré au concordat HarmoS du 14 juin 2007 sont tenus d'apporter un soutien organisationnel à l'enseignement LCO, conformément à l'art. 4, al. 4, du concordat, cet article ne précisant

toutefois pas en quoi ce soutien doit consister²³.

Canton de Zurich

Loi scolaire du 7 février 2005 et ordonnance du 28 juin 2006

L'art. 15 de la loi zurichoise de 2005 relative à l'instruction publique (*Volksschulgesetz*) permet au Département de l'instruction publique (*Bildungsdirektion*) de reconnaître des cours de langue et de culture d'origine proposés par des organismes extrascolaires. Les conditions de la reconnaissance et ses conséquences sont fixées par l'ordonnance (*Volksschulverordnung*). Cet ancrage juridique repose sur les expériences largement positives qui ont été réalisées suite à l'adoption d'un règlement dans lequel le Conseil de l'éducation zurichois (*Bildungsrat*) avait, en 1992 déjà, décidé d'une intégration (partielle) des cours LCO. L'ordonnance précise que l'enseignement LCO doit être dispensé dans des locaux scolaires appropriés de l'école publique d'une part et, de l'autre, à des heures qui correspondent dans la mesure du possible au cadre horaire régulier. Il ne doit, si possible, pas coïncider avec d'autres heures de cours de l'école publique. Il a de ce fait souvent lieu durant les heures marginales, les après-midi où il n'y a pas cours ou le samedi. Lorsque cela n'est pas possible, les communes ont la possibilité de dispenser les enfants concernés de deux périodes d'enseignement par semaine au maximum. L'ordonnance règle aussi la question de l'utilisation partagée de l'infrastructure des établissements publics. Les communes sont tenues, en vertu de l'art. 14, al. 2, de l'ordonnance, de mettre à la disposition des organisateurs LCO des locaux appropriés.

Cet ancrage dans la loi et l'ordonnance donne un cadre juridique à l'enseignement LCO, qui s'institutionnalise ainsi au sein de l'école publique en tant qu'offre complémentaire et facultative. Les droits et les devoirs des partenaires impliqués sont ainsi définis, et les partenaires peuvent se référer à ce cadre si des problèmes surviennent au niveau de la mise en œuvre. Pourtant, cet ancrage juridique ne suffit pas toujours à garantir un fonctionnement optimal dans la pratique (par ex. pour les questions d'attribution des locaux scolaires ou des plages horaires).

Ces documents peuvent être consultés sur le site web de l'Office de l'école obligatoire (*Volkschulamt*) du canton de Zurich www.vsa.zh.ch > mot-clé pour la recherche: *Schulrecht* (état au 24.6.2013)

Canton des Grisons

Loi scolaire du 21 mars 2012, ordonnance du 25 septembre 2012 et directives de décembre 2001 sur le soutien des enfants allophones

Le canton des Grisons s'est doté d'une nouvelle loi sur l'instruction publique (*Schulgesetz*) en vigueur depuis l'année scolaire 2013/2014. Tout comme dans la précédente loi sur l'instruction publique, la question de l'enseignement LCO y est aussi réglée. L'art. 39, al. 1, qui concerne les enfants allophones, prévoit que les organismes responsables des écoles proposent des offres supplémentaires à l'intention des élèves allophones. L'art. 36 (qui définit le soutien spécial à accorder aux enfants étrangers dans leur langue et leur culture) de l'ordonnance portant exécution de la loi scolaire (*Schulverordnung zum Schulgesetz*) précise, à ses al. 1 et 2, que les enfants qui ne sont pas de na-

23 Une pratique largement répandue dans les cantons, ayant pratiquement valeur de standard minimal, consiste à mettre gratuitement à disposition les locaux et l'infrastructure des écoles, conformément aux recommandations du 24 octobre 1991 concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère émises par la CDIP. Certains cantons ont également inscrit les éléments suivants dans leur réglementation: prestations du service cantonal en charge de l'enseignement LCO (relevant généralement de la responsabilité des déléguées et délégués cantonaux à l'éducation interculturelle; voir www.cdip.ch/dyn/15367.php, état au 23.7.2013), coordination de la procédure d'inscription, attestation des compétences linguistiques acquises et reconnaissance des organisateurs conformément aux standards cantonaux et au concordat HarmoS.

tionalité suisse et qui suivent, à leurs frais, des cours de langue, histoire et culture de leur pays dispensés par leurs consulats, ambassades ou des associations privées doivent aussi, dans la mesure du possible, pouvoir disposer du temps nécessaire si possible également pendant les heures d'enseignement régulier. Les organismes responsables des écoles doivent mettre gratuitement à disposition des locaux d'enseignement. Du reste, dans la nouvelle réglementation relative au bulletin scolaire et à la promotion, il est également prévu que la note de l'enseignement LCO puisse être inscrite dans le bulletin. Le canton est en train d'élaborer de nouvelles directives sur le soutien des enfants allophones. En attendant, ce sont les directives de décembre 2001 qui s'appliquent (*Richtlinien zur Förderung fremdsprachiger Kinder im Kanton Graubünden*). Elles décrivent l'organisation de l'enseignement LCO dans le canton et règlent les différentes compétences (par ex. en rapport avec la procédure d'inscription; voir 2.1.1.4). Dans ces directives, le Département grison de l'instruction publique (*Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement*) recommande aux enfants concernés de fréquenter les cours LCO proposés.

Ces documents peuvent être consultés sur le site web du recueil de la législation grisonne www.gr-lex.gr.ch et sur celui de l'Office grison de l'école obligatoire (*Amt für Volksschule und Sport*) www.av.s.gr.ch (état au 24.6.2013)

Canton de Soleure

Ordonnance du 7 mai 1991 relative à l'intégration des enfants et des adolescents allophones et décision du Conseil d'Etat du 18 avril 1989 relative aux cours LCO proposés par les consulats

Ces deux bases légales complémentaires posent le cadre pour les cours de langue et de culture d'origine dans le canton de Soleure. L'ordonnance relative à l'intégration des enfants et des adolescents allophones (*Verordnung über die Integration fremdsprachiger Kinder und Jugendlicher*) précise, à son paragraphe 3, qu'il faut permettre aux enfants allophones de suivre des cours de

langue et de culture d'origine. Quant à la décision du Conseil d'Etat relative aux cours LCO proposés par les consulats (*Regierungsratsbeschluss zu Konsultskursen in heimatlicher Sprache und Kultur*), elle règle les conditions générales de la mise en œuvre de l'enseignement. Les prestataires mentionnés dans la décision du Conseil d'Etat sont les ambassades et les consulats des pays concernés. Aujourd'hui, les conditions générales s'appliquent aussi à d'autres langues et d'autres associations (uniquement des organisations à but non lucratif).

L'ordonnance peut être consultée sur le site web du recueil de la législation soleuroise bgs.so.ch, et la décision du Conseil d'Etat sur celui de l'Office soleurois de l'école obligatoire (*Volksschulamt*) www.vsa.so.ch > mots-clés pour consulter la décision du Conseil d'Etat: *Integration fremdsprachiger Kinder* (état au 24.6.2013)

La base de données relative à l'enseignement des langues d'origine permet d'obtenir une vue d'ensemble des bases légales en vigueur dans les différents cantons et au Liechtenstein. Cette base de données peut être consultée sur le site web de la CDIP, à l'adresse www.cdip.ch/dyn/19249.php (état au 24.6.2013)

2.1.1.2 Définition des compétences et des tâches

Bonne pratique illustrée par un exemple réalisé dans les cantons de Bâle-Campagne et de Bâle-Ville

Avec l'aide des organisateurs LCO et des établissements scolaires ordinaires, le canton définit les compétences et les tâches de chacun et les consigne ensuite dans un acte contraignant.

Cette tâche comporte surtout des aspects liés à l'organisation, pour lesquels il n'existe pas nécessairement de bases légales (voir 2.1.1.1), même si bien sûr l'existence de telles bases a pour effet de faciliter ce travail de répartition. La définition des compétences et des tâches nécessite une planification coopérative tenant compte de tous

les acteurs, une communication transparente et, sur cette base, une attribution claire des tâches. Le département cantonal de l'instruction publique y contribue en mettant à disposition des ressources pour la définition des compétences et des tâches d'une part et, de l'autre, pour l'accompagnement du processus qui est assuré ensuite.

Cantons de Bâle-Campagne et de Bâle-Ville

Collaboration entre les organisateurs ainsi que les enseignantes et enseignants LCO et les écoles publiques de Bâle-Campagne et de Bâle-Ville

Afin de tenir compte des besoins de tous les acteurs, les services en charge des domaines concernés dans les cantons de Bâle-Campagne et de Bâle-Ville ont élaboré un guide de collaboration, avec l'aide des organisateurs LCO et celle des enseignantes et enseignants des écoles publiques, sans oublier la participation de plusieurs responsables d'établissement scolaire. L'organisation de l'enseignement LCO étant légèrement différente dans les deux cantons, il a été décidé de réaliser deux versions finales, une pour chaque canton. Le but de ce guide, qui a été adopté en avril 2009 par la Conférence LCO (*Konferenz HSK*) commune aux deux cantons, est de clarifier les différentes compétences, de façon à optimiser la collaboration entre les différents services. Le document comporte des listes de tâches différenciées, notamment concernant la procédure d'inscription (cf. 2.1.1.4), lesquelles permettent de réglementer les compétences. Dans l'annexe du guide, on trouve les adresses des services centraux cantonaux, une planification de l'année scolaire de même que d'autres informations relatives à l'organisation et à la mise en œuvre de l'enseignement LCO.

Ces documents peuvent être consultés sur le site web de l'Office de l'école obligatoire (*Amt für Volksschulen*) du canton de Bâle-Campagne www.av.s.bf.ch et sur celui du Département de l'instruction publique (*Erziehungsdepartement*) du canton de Bâle-Ville www.ed.bs.ch > mot-clé pour la recherche: *HSK* (état au 26.6.2013)

2.1.1.3 Coopération avec les organisateurs LCO

Bonne pratique illustrée par un exemple réalisé dans les cantons de Bâle-Campagne et de Bâle-Ville

Le canton entretient des liens de coopération avec les organisateurs LCO et crée à cet effet des structures d'échange.

Ces structures ont pour but de réunir, à intervalles réguliers, tous les acteurs concernés (personnes clé du département cantonal de l'instruction publique, des communes/établissements scolaires et des organisateurs LCO ainsi que parfois d'autres secteurs spécialisés, comme celui de l'intégration des étrangères et étrangers) et d'assurer la collaboration dans les domaines du développement de la qualité et des échanges pédagogiques. Ces structures d'échange permettent également de clarifier les besoins et les attentes des différents acteurs ainsi que de développer des modèles d'organisation dans une démarche de coopération. Lorsque cela s'avère nécessaire, le canton lance et soutient des projets qui visent à améliorer et à institutionnaliser la collaboration entre le canton et les organisateurs LCO.

Cantons de Bâle-Campagne et de Bâle-Ville

Conférence LCO (HSK-Konferenz)

Réunie pour la première fois en 2006, une conférence rassemble les organisateurs LCO, qui assument au total l'organisation de l'enseignement LCO pour 30 communautés linguistiques différentes dans les deux demi-cantons. Sont invités à y participer: une personne mandatée (personne chargée de la coordination LCO) pour chaque offre linguistique, une personne du Département de l'instruction publique (*Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion*) du canton de Bâle-Campagne, une autre du Département de l'instruction publique (*Erziehungsdepartement*) du canton de Bâle-Ville ainsi qu'une personne du Groupe d'intérêt représentant les minorités LCO (*Interessengruppe*

HSK-Minoritäten). Depuis 2012, la conférence compte aussi une personne représentant les modèles intégrés de Bâle-Ville. Convoquée deux fois par an, la conférence traite, sous la direction des représentantes et représentants cantonaux, de questions techniques, pédagogiques et organisationnelles liées à l'enseignement LCO. Les tâches de cette conférence sont fixées dans des statuts. Du fait de sa composition, et notamment grâce à la participation des personnes chargées de la coordination LCO, elle est en mesure de clarifier les besoins des différents acteurs concernés et de contribuer au développement de certaines bases et structures²⁴ dans ce domaine. Des groupes de travail mixtes sont constitués pour les différentes problématiques à traiter.

Ces documents peuvent être consultés sur le site web de l'Office de l'école obligatoire (*Amt für Volksschulen*) du canton de Bâle-Campagne www.av.s.ch et sur celui du Département de l'instruction publique (*Erziehungsdepartement*) du canton de Bâle-Ville www.ed.bs.ch > mots-clés pour la recherche: *HSK + Konferenz HSK* (état au 26.6.2013)

Des structures similaires sont recensées dans les cantons de Genève, de Thurgovie (rencontres LCO / *HSK-Treffen*) et de Zurich (commissions LCO / *Kommissionen zu HSK*), mais elles prennent toutes des formes différentes.

La commission créée dans le canton de Genève comprend les responsables des cours de langues, les personnes chargées de la coordination LCO, des représentantes et représentants du Département genevois de l'instruction publique ainsi que des responsables d'établissement scolaire. Elle se réunit six fois par an pour traiter de thèmes pédagogiques et techniques (par ex. les inscriptions ou les notes).

Quant à l'offre proposée depuis 2008 dans le canton de Thurgovie, elle s'adresse plutôt aux enseignantes et enseignants LCO. Ces derniers travaillent, dans ce cadre, en collaboration avec les services cantonaux et avec la HEP Thurgovie. Deux fois par an, des informations sont communiquées sur le système éducatif thurgovien, l'utilisation du CECR et les bibliothèques interculturelles, et la question de la collaboration avec les écoles publiques est abordée. L'offre est bien fréquentée: près de la moitié des enseignantes et enseignants LCO actifs dans le canton et différentes personnes chargées de la coordination LCO y prennent régulièrement part.

Dans le canton de Zurich, la structure est composée de deux groupes: le Groupe de coordination LCO veille à ce que les informations importantes soient échangées et les questions d'ordre conceptuel ou organisationnel clarifiées; quant à la Commission pédagogique LCO, elle est responsable des échanges sur le plan pédagogique. Forte d'une tradition de trente ans, cette double structure permet une collaboration entre les organisateurs LCO, les autorités scolaires locales, le corps enseignant de l'école publique et la HEP Zurich en sa qualité d'institution de formation continue pour les enseignantes et enseignants LCO. Comme dans les deux Bâle, un mandat a aussi été établi, à Zurich, pour le travail de ces organes.

2.1.1.4 Coordination des inscriptions

Bonne pratique illustrée par un exemple réalisé dans le canton de Thurgovie

Le canton soutient les organisateurs LCO au niveau des inscriptions d'élèves.

24 Les personnes qui assument la coordination jouent un rôle clé dans l'organisation de l'offre LCO et notamment au niveau de la communication entre les organisateurs LCO et les services cantonaux. Dans les deux cantons, une formation continue spécifique destinée aux personnes chargées de la coordination LCO est en train d'être développée et testée, dans le but de professionnaliser encore la collaboration dans ce domaine. Le projet bénéficie d'un cofinancement dans le cadre de la LLC adoptée par la Confédération (art. 11 OLang).

L'inscription aux cours LCO s'effectue soit de manière centralisée par le biais du département cantonal de l'instruction publique, soit de manière décentralisée au travers des écoles publiques (titulaires de classe et responsables d'établissement scolaire). Le département de l'instruction publique assume à cet égard un rôle de coordination et/ou d'information. Il peut par exemple communiquer des informations aux parents, aux écoles et aux organisateurs LCO et mettre à leur disposition des formulaires d'inscription LCO (cf. 2.1.3.2 et 2.1.3.3). Les inscriptions peuvent être coordonnées par le département cantonal ou transmises aux organisateurs par les écoles publiques directement. Ce qui importe, c'est que l'école publique, qui connaît les enfants plurilingues et leurs parents, les rende attentifs à l'enseignement LCO. Pour ce faire, les enseignantes et enseignants des écoles publiques doivent avoir été sensibilisés à l'utilité de l'enseignement des langues premières et avoir été informés des offres LCO qui existent à l'échelon local ou régional. C'est le département cantonal de l'instruction publique qui se charge de définir les différentes étapes concrètes et de clarifier les domaines de responsabilité.

Canton de Thurgovie

Procédure d'inscription aux cours LCO

Depuis 2008, l'Office de l'école obligatoire (*Amt für Volksschule*) du canton de Thurgovie met à disposition un échéancier qui décrit la procédure d'inscription de manière schématique.

Les compétences et les tâches des différents services y sont présentées en détail, de même que le déroulement de la procédure dans le temps. Dans le canton de Thurgovie, ce sont les responsables des établissements scolaires publics qui commandent le matériel d'information cantonal, pour ensuite le distribuer aux enseignantes et enseignants de leur établissement. Ceux-ci se chargent d'informer les parents et de leur transmettre les formulaires d'inscription. Réalisés de manière professionnelle et traduits dans différentes langues, ces

formulaires sont mis à disposition par le canton. Les responsables d'établissement scolaire se chargent de la coordination des inscriptions dans leur école, les enseignantes et enseignants du contact avec les familles plurilingues. Les responsables d'établissement scolaire sont également chargés de transmettre les talons d'inscription remplis au point de contact LCO du Département thurgovien de l'instruction publique (*Departement für Erziehung und Kultur*), responsable de la collaboration avec les organisateurs LCO. La procédure d'inscription est soutenue par les écoles, qui s'engagent considérablement dans ce processus. Pour obtenir des informations complémentaires, les parents intéressés doivent s'adresser aux organisateurs LCO. Le canton soutient les organisateurs LCO dans cette tâche en publiant par exemple en ligne un horaire comportant des indications de lieu pour l'offre LCO proposée dans le canton (voir 2.1.3.3).

Cet échéancier peut être consulté sur le site web de l'Office de l'école obligatoire (*Amt für Volksschule*) du canton de Thurgovie www.av.tg.ch > mot-clé pour la recherche: *HSK* (état au 25.6.2013)

Dans d'autres cantons, tels ceux d'Argovie, de Schaffhouse ou de Schwyz, les procédures d'inscription sont aussi coordonnées par une personne de l'Administration cantonale responsable des questions administratives liées à l'enseignement LCO. On trouve des modèles similaires notamment dans les cantons de Fribourg et de Zurich, mais les inscriptions y sont directement transmises par les responsables d'établissement scolaire aux personnes chargées de la coordination pour les différents organisateurs LCO. Le canton met à disposition un formulaire d'inscription et des étiquettes.

La base de données relative à l'enseignement des langues d'origine permet d'obtenir une vue d'ensemble des procédures d'inscription appliquées dans les différents cantons et au Liechtenstein. Cette base de données peut être consultée sur le site web de la CDIP, à l'adresse www.cdip.ch/dyn/19291.php (état au 25.6.2013)

2.1.1.5 Soutien financier à des modèles d'encouragement intégré des compétences linguistiques

Bonne pratique illustrée par des exemples réalisés dans les cantons de Genève et de Zurich

Le canton soutient des projets et des modèles d'encouragement intégré des compétences linguistiques dans les écoles publiques.

Les écoles qui cherchent activement à encourager le plurilinguisme individuel de leurs élèves et qui mènent des projets ou prennent des mesures dans ce domaine (que ce soit dans le cadre de projets scolaires ou de programmes) sont soutenues par le département cantonal de l'instruction publique, tant sur le plan technique qu'organisationnel et financier. Lorsque des enseignantes et enseignants LCO participent à des projets ou à des modèles d'encouragement intégré des compétences linguistiques dans les écoles publiques, ils reçoivent pour leur contribution une rémunération versée par le canton et déterminée, à qualification comparable, selon les catégories salariales en vigueur pour les enseignantes et enseignants de l'école publique.

Canton de Genève

Classes d'accueil

Dans le canton de Genève, les premiers cours de langue maternelle²⁵ ont été introduits à l'essai, durant l'année scolaire 1974/1975, au cycle d'orientation (degré secondaire I), à l'intention des élèves d'une classe d'accueil. Cette introduction a été décidée sur la base des mesures suggérées

par le Conseil de l'Europe pour la scolarisation des enfants issus de la migration. Les langues enseignées étaient l'italien et l'espagnol. D'autres langues se sont ajoutées avec le temps. Durant l'année scolaire 1990/1991, la Direction générale du cycle d'orientation (DGCO) a décidé que l'enseignement de la langue première serait dorénavant introduit dans toutes les classes d'accueil du cycle d'orientation et qu'il serait intégré dans l'horaire des cours. Au degré secondaire I, les élèves suivraient trois périodes hebdomadaires d'enseignement de leur langue d'origine, et deux au degré secondaire II. A partir de ce moment-là, la DGCO a pris des mesures pour développer encore les cours de langue maternelle et les adapter au cadre de l'enseignement ordinaire. Les langues enseignées comprenaient alors l'albanais, l'anglais, l'arabe, l'espagnol, le farsi, l'italien, le lingala, le portugais, le serbo-croate, le somali, le tagalog, le tigrina et le turc. L'offre de cours peut varier selon le nombre d'enfants parlant une certaine langue dans une même classe (il faut au moins dix enfants parlant la même langue pour qu'un cours de langue maternelle puisse être organisé).

Le but des cours de langue maternelle est de jeter des ponts, tant au niveau linguistique que sur le plan culturel, entre le pays d'origine et Genève.

Les enseignantes et enseignants dispensant les cours de langue maternelle au niveau des degrés secondaires I et II sont engagés par le Département genevois de l'instruction publique de la culture et du sport (DIP). Ils sont engagés en partie sur une base horaire et en partie sur une base mensuelle, voire annuelle. Les langues d'origine enseignées ne faisant pas partie du canon de disciplines officiel, le type d'engagement ainsi que le nombre d'heures des enseignantes et en-

25 Dans le canton de Genève, on opère une distinction entre les «cours de langue maternelle» (LM) et les «cours de langue et culture d'origine» (LCO). La désignation «cours de langue maternelle» s'applique à l'enseignement obligatoire des langues d'origine dispensé dans les classes d'accueil des degrés secondaires I et II. Les enseignantes et enseignants de ces matières sont engagés par le Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP) du canton de Genève. Quant aux cours de langue et culture d'origine, ils correspondent à l'expression allemande *HSK-Unterricht*, qui désigne un enseignement dispensé par des enseignantes et enseignants qui ne sont pas engagés par le canton. Les classes d'accueil ont été spécialement instituées pour les enfants issus de la migration nouvellement arrivés en Suisse, qui y reçoivent une préparation leur permettant d'intégrer ensuite les classes ordinaires.

seignants dépendent du nombre d'élèves inscrits. Les enseignantes et enseignants des cours de langue maternelle sont engagés selon les tarifs et conditions d'engagement ordinaires du Département de l'instruction publique, de la culture et du sport. La base légale applicable est le règlement du 12 juin 2002 fixant le statut des membres du corps enseignant primaire, secondaire et tertiaire ne relevant pas des hautes écoles.

Ce règlement peut être consulté sur le site web du Recueil systématique genevois (RSG) www.ge.ch/legislation > référence pour la recherche: B 5 10.04 (état au 25.6.2013)

Canton de Zurich

Contributions financières versées à des projets d'encouragement des compétences linguistiques dans le cadre du programme QUIMS (*Qualität in multikulturellen Schulen*)

Dans le cadre du programme QUIMS, le canton de Zurich accorde, sur la base de la loi zurichoise de 2005 relative à l'instruction publique (*Volksschulgesetz*), des contributions financières aux établissements scolaires ayant un très fort taux d'élèves issus de la migration, notamment pour des projets spécifiques aux établissements et conçus pour encourager le développement des compétences linguistiques. Dans ce cadre, des modèles visant à permettre une étroite collaboration avec les enseignantes et enseignants LCO sont aussi proposés aux établissements impliqués (voir brochure *Mehrsprachig und interkulturell* [2011]²⁶). Pour chacun de ces modèles de collaboration, des suggestions sont présentées pour le calcul des frais de personnel et pour la rémunération des enseignantes et enseignants LCO impliqués. Les écoles peuvent ainsi accorder une rémunération en fonction des mandats confiés aux enseignantes et enseignants LCO, par exemple la contribution à des projets d'apprentissage ou la collaboration avec les parents. Des recommandations ont été adoptées concernant

le cadre temporel à fixer aux mandats et les tarifs pouvant être appliqués (au sujet du programme QUIMS, cf. 2.1.2.4, 2.2.2 et 2.2.3).

Le canton propose les modèles de financement susmentionnés pour les mandats confiés par l'école à des enseignantes et enseignants LCO, et les écoles décident librement dans quelle mesure elles suivent ces recommandations. Si, dans la pratique, il n'y a que peu d'établissements qui travaillent actuellement en étroite collaboration avec des enseignantes et enseignants LCO et qui les rémunèrent dans ce cadre, la contribution des enseignantes et enseignants LCO est grandement appréciée par ceux qui le font, car les enseignantes et enseignants LCO peuvent mettre à profit des ressources (par ex. en tant que personnes parlant la langue première des parents et des enfants ou en tant que modèles pour les enfants issus de familles immigrées) qui ne seraient sinon, pour la plupart, pas accessibles à l'école.

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web de l'Office zurichois de l'école obligatoire (*Volksschulamt*) www.vsa.zh.ch > mots-clés pour la recherche: *Sprachen* + *HSK* (état au 25.6.2013)

2.1.1.6 Contribution d'autres acteurs

Bonne pratique illustrée par des exemples réalisés dans les cantons de Thurgovie, de Schwyz et de Berne

Le canton facilite la mise en réseau des services qui sont chargés des thèmes de l'intégration et de l'encouragement des compétences linguistiques.

Le département cantonal de l'instruction publique met à profit le savoir-faire et les ressources des différents services au sein du canton et à l'extérieur, par exemple en rapport avec la formation continue et la collaboration avec les enseignantes et enseignants LCO. De plus, il développe un réseau avec d'autres cantons,

26 A l'adresse web <http://edudoc.ch/record/99952?ln=en> (état au 25.6.2013)

soutient la fréquentation de l'enseignement LCO à l'extérieur des frontières cantonales et contribue à sa reconnaissance en incluant une attestation dans le bulletin scolaire cantonal. Ces mesures permettent à des enfants d'un nombre aussi grand que possible de groupes linguistiques – même de groupes relativement petits – d'apprendre leur langue d'origine et d'être en possession d'une attestation rendant compte de leurs acquis.

Canton de Thurgovie

Coopération interinstitutionnelle

Les enseignantes et enseignants LCO peuvent être soutenus de différentes manières dans leur domaine d'activité, par exemple par l'encouragement des compétences linguistiques, un travail d'information, l'information aux parents, etc. Dans le canton de Thurgovie, ces tâches sont assumées par différentes institutions. Pour coordonner ces mesures, l'Office de l'école obligatoire (*Amt für Volksschule*) et le Service de l'intégration (*Fachstelle für Integration*) travaillent, depuis 2009, en collaboration avec les organisateurs LCO. Le Service de l'intégration conclut des conventions d'intégration avec certains enseignants et enseignantes LCO et subventionne les cours d'allemand fréquentés par ceux-ci. Cet engagement se fonde sur l'art. 7 de l'ordonnance fédérale du 24 octobre 2007 sur l'intégration des étrangers (OIE)²⁷, qui précise que les personnes exerçant une activité d'encadrement ou d'enseignement doivent notamment disposer de connaissances de la langue nationale parlée sur le lieu de travail équivalant au niveau B1 pour pouvoir obtenir une autorisation de séjour. Il est donc souhaitable et nécessaire que l'Office de l'école obligatoire et le Service de l'intégration travaillent en collaboration dans le domaine de l'encouragement des compétences linguistiques. Et ce modèle semble prometteur: la Confédération est sur le point de

réorienter la manière dont elle s'engage pour l'encouragement de l'intégration. A partir de 2014, elle versera ses contributions dans le cadre de programmes cantonaux d'intégration, ce qui aura aussi pour effet de renforcer la collaboration interinstitutionnelle.

Des informations complémentaires peuvent être obtenues sur le site web de l'Office cantonal de la migration (*Migrationsamt*) du canton de Thurgovie www.auslaenderamt.tg.ch ainsi que sur le portail de l'Administration fédérale www.admin.ch > mot-clé pour la recherche: OIE (état au 25.6.2013)

Canton de Schwyz

Collaboration LCO avec des services cantonaux

Depuis septembre 2011, l'Office schwyzois de l'école obligatoire (*Amt für Volksschulen und Sport*) organise, en collaboration avec les services cantonaux spécialisés dans le domaine de l'intégration, des rencontres d'échanges destinées aux responsables LCO (enseignantes et enseignants ainsi que personnes chargées de la coordination) dans le canton de Schwyz, de façon à clarifier les besoins des uns et des autres et de poser les bases nécessaires à la suite de leur collaboration. Ces échanges doivent leur origine à un projet pilote ayant eu pour but la collaboration LCO avec les services cantonaux et ayant bénéficié d'un cofinancement de la Confédération dans le cadre de la loi sur les langues (art. 11 OLang). L'Office schwyzois de l'école obligatoire se charge d'assurer les échanges ainsi que de coordonner et d'organiser tout ce qui relève du domaine de la pédagogie interculturelle.

Le but du programme est de concentrer les ressources des services cantonaux et l'offre LCO dans le canton de Schwyz. L'un des premiers résultats obtenus dans le cadre de cette coopé-

²⁷ L'ordonnance ne concerne que les enseignantes et enseignants LCO qui ne résident pas encore en Suisse et qui souhaitent venir y exercer leur profession en provenance de pays qui n'ont pas conclu d'accords de libre circulation avec la Suisse.

ration est le développement des possibilités de formation continue offertes aux enseignantes et enseignants LCO. Dans le cadre du projet pilote, les services cantonaux ont réalisé une enquête pour déterminer quels sont, de manière générale, les besoins des enseignantes et enseignants LCO ainsi que des personnes chargées de la coordination LCO. L'évaluation des résultats obtenus a révélé une demande accrue de formation continue. Or, pour pouvoir suivre des cours de formation continue, les enseignantes et enseignants LCO doivent disposer de compétences linguistiques suffisantes dans la langue standard locale. Comme les points de contact cantonaux pour le domaine de l'intégration proposent des cours d'allemand dans différentes communes du canton, les enseignantes et enseignants LCO ont la possibilité de bénéficier gratuitement de ces offres.

Par ailleurs, un cours sur demande intitulé *Kommunizieren ist mehr als sprechen* et portant sur la pédagogie interculturelle est proposé aux enseignantes et enseignants de l'école ordinaire dans le cadre du programme cantonal de formation continue.

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web de l'Office de l'école obligatoire (*Amt für Volksschulen und Sport*) du canton de Schwyz www.sz.ch/volksschulen > mots-clés pour la recherche: *Interkulturelle Pädagogik* (état au 25.6.2013)

Canton de Berne

Lettre d'accompagnement jointe à l'évaluation LCO pour les élèves extracantonaux

Pour les groupes linguistiques qui ne représentent que peu de locuteurs résidant en Suisse, les cours LCO sont centralisés et proposés dans quelques localités seulement. L'enseignement dispensé est ainsi suivi par des élèves provenant souvent de différents cantons.

Les cantons n'ont pas tous recours à un formulaire d'attestation permettant d'évaluer les per-

formances réalisées dans le cadre des cours LCO (voir 2.1.2.5), formulaire qui peut être joint au bulletin scolaire cantonal. Suivant une suggestion des organisateurs de l'enseignement LCO pour le japonais, le canton de Berne fournit, sur demande, une lettre d'accompagnement pouvant être jointe à l'évaluation LCO. Cette lettre de la Direction de l'instruction publique du canton de Berne s'adresse aux titulaires de classe des élèves extracantonaux qui suivent l'enseignement LCO dans le canton de Berne. Elle présente les objectifs de l'enseignement LCO, et les enseignantes et enseignants de l'école ordinaire sont priés de formuler une appréciation sur l'engagement supplémentaire fourni par les élèves en prenant connaissance du rapport d'évaluation des cours LCO, qu'ils joignent au bulletin scolaire.

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web de la Direction de l'instruction publique du canton de Berne (on peut d'ailleurs y commander la lettre d'accompagnement) www.erz.be.ch > mot-clé pour la recherche: *HSK* (état au 25.6.2013)

2.1.2 Assurance et développement de la qualité

2.1.2.1 Ancrage conceptuel

Bonne pratique illustrée par des exemples réalisés dans les cantons de Bâle-Ville et d'Argovie

Le canton inclut l'enseignement LCO dans ses travaux conceptuels visant à promouvoir le plurilinguisme.

Les ressources qui découlent de l'offre de cours LCO pour la promotion du plurilinguisme sont intégrées dans les réflexions menées par le département cantonal de l'instruction publique dans le domaine de la politique linguistique et éducative. Les conceptions qui en résultent revêtent une importance stratégique pour la mise en œuvre au niveau des services en charge de l'instruction publique et à celui des écoles.

Canton de Bâle-Ville

Concept général pour l'enseignement des langues dans les écoles de Bâle-Ville (*Gesamtsprachenkonzept für die Schulen Basel-Stadt*)

Inspiré du concept pour l'enseignement des langues adopté en 1998 par la CDIP, le concept général pour l'enseignement des langues du Département de l'instruction publique (*Erziehungsdepartement*) du canton de Bâle-Ville constitue le premier document cantonal de ce type. Publié en mars 2003, il mentionne expressément la promotion des langues d'origine comme faisant partie de la politique scolaire dans le domaine des langues. Parmi les accents de la politique éducative qu'il expose, le texte évoque l'avantage qui résulte de la situation du canton, situé près de la frontière linguistique, ainsi que celui qui provient du plurilinguisme de la population bâloise à l'échelon intracantonal. Le concept précise également que le canton de Bâle-Ville tient à respecter et à promouvoir les langues présentes dans sa population scolaire; il cherche à les intégrer dans les grilles horaires ainsi que dans les plans d'études. A cet effet, il entend recourir à des modèles déjà existants. Le concept traite aussi de l'utilité des langues d'origine, il analyse la situation de l'enseignement LCO dans le canton et formule des mesures concrètes susceptibles de l'améliorer. Il y est en particulier question du développement de la qualité de l'enseignement LCO et d'un encouragement aussi précoce que possible des compétences en langue première chez les enfants issus de la migration. Le canton de Bâle-Ville base sa politique d'éducation dans le domaine des langues sur ce concept.

Ce document peut être consulté sur le site web du Département de l'instruction publique (*Erziehungsdepartement*) du canton de Bâle-Ville, dans la partie dédiée au *Pädagogisches Zentrum* <http://sdu.edubs.ch> > mot-clé pour la recherche: *Gesamtsprachenkonzept* (état au 25.6.2013)

Les cantons de Berne et de Fribourg disposent aussi chacun d'un concept pour l'enseignement des langues.

Ces deux documents peuvent être consultés sur les sites web des départements de l'instruction publique en question. Pour le canton de Berne (Direction de l'instruction publique): www.erz.be.ch > mot-clé pour la recherche: *Sprachenkonzept*; et pour le canton de Fribourg (Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport): www.fr.ch/dics > mots-clés pour la recherche: concept + enseignement + langues (état au 25.6.2013)

Canton d'Argovie

Grille d'évaluation sur les processus d'intégration scolaires dans le système éducatif public argovien

Les écoles publiques argoviennes disposent de principes directeurs concernant différents domaines prioritaires du développement pédagogique. Ces principes directeurs sont précisés, dans des grilles d'évaluation, par des indicateurs permettant de faire un choix entre quatre niveaux de qualité différents: niveau insuffisant, niveau de développement élémentaire, niveau de développement avancé et niveau d'excellence.

L'un de ces domaines prioritaires est celui des processus d'intégration scolaire. Les principes directeurs et la grille d'évaluation correspondants abordent essentiellement la question de l'hétérogénéité des performances ainsi que celle de la diversité linguistique et socioculturelle. La description des différents niveaux de qualité inclut également l'attitude des écoles face au plurilinguisme et à l'enseignement LCO.

Les principes directeurs et grilles d'évaluation servent au canton d'instruments de communication permettant de fixer des normes, et les écoles s'y réfèrent pour s'autoévaluer. Ils sont de plus utilisés comme documents de référence pour l'évaluation externe des écoles, et notamment pour la partie de l'évaluation dite focalisée, pour laquelle les écoles peuvent choisir dans quel domaine du développement pédagogique elles souhaitent obtenir une évaluation différenciée. Pour l'évaluation focalisée, les écoles sont donc libres

de choisir entre l'état des processus d'intégration scolaire ou un autre domaine prioritaire.

La grille d'évaluation sur les processus d'intégration scolaire a été élaborée, sur mandat du Département argovien de l'instruction publique (*Departement Bildung, Kultur und Sport*), par le *Zentrum Bildungsorganisation und Schulqualität* de la HEP Suisse du Nord-Ouest, et des collaboratrices et collaborateurs du département ont participé à son élaboration. Elle a été mise pour la première fois à la disposition des écoles argoviennes en 2008. Pour la deuxième version, celle qui est actuellement disponible, la grille a été légèrement remaniée; elle est publiée cette fois pour les écoles des cantons d'Argovie et de Soleure.

Ces documents peuvent être consultés sur le site web des écoles argoviennes www.schulen-aargau.ch > mots-clés pour la recherche: *Integrationsprozesse + Bewertungsraster* (état au 25.6.2013)

2.1.2.2 Coordination des objectifs de formation

Bonne pratique illustrée par un exemple réalisé dans le canton de Zurich

Le canton encourage la coordination des contenus et des méthodes d'enseignement entre les cours ordinaires et les cours LCO.

Le département cantonal de l'instruction publique développe, à l'intention des enseignantes et enseignants LCO, des éléments de base et du matériel qui les aident à s'inspirer le plus possible du plan d'études de l'école publique pour leurs objectifs de compétences, pour les thèmes enseignés et même pour leurs méthodes d'enseignement et qui leur permettent d'adapter leur enseignement aux standards locaux.

Canton de Zurich

Plan d'études cadre pour les langues et cultures d'origine (*Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur [HSK]*)

Ce plan d'études cadre zurichois a été élaboré en 2002 par l'Office cantonal de l'école obligatoire (*Volksschulamt*), avec la participation des organisateurs LCO et de différents experts. Le 28 février 2011, une version révisée du plan d'études a été adoptée par le Conseil de l'éducation zurichois (*Bildungsrat*). Cet instrument doit servir à définir une base commune pour les différents plans d'études des organisateurs LCO et permettre de les adapter au plan d'études cadre, de manière à les aligner sur les principes et les objectifs de l'école publique du canton de Zurich. Le plan d'études cadre permet ainsi premièrement aux organisateurs LCO de développer et d'adapter leurs propres plans d'études. Deuxièmement, il fixe des critères transparents qui servent de base au Département zurichois de l'instruction publique (*Bildungsdirektion*) pour examiner la reconnaissance des organisateurs LCO. Le fait de suivre le plan d'études cadre fait partie des conditions à respecter pour obtenir une reconnaissance cantonale (voir 2.1.2.3). Troisièmement, le plan d'études cadre doit aussi servir de base pour la coopération entre les différents acteurs. Il présente les principales lignes directrices à suivre (par ex. la neutralité politique et religieuse) ainsi que les principes didactiques et méthodologiques à appliquer dans l'enseignement. Les objectifs de référence formulés pour l'enseignement LCO doivent être atteints par les élèves au terme de leurs années de scolarité. Ils portent sur les domaines de la langue, de la société et de l'environnement. Le plan d'études cadre est en cours de traduction dans différentes langues; il est prévu que ces versions soient disponibles à partir de l'été 2014.

Unique en Suisse, ce document crée des liens concrets entre l'enseignement de l'école publique et les cours LCO. Si l'organisation actuelle de l'enseignement LCO, avec ses organisateurs indépendants, est conservée, le document décrit toutefois une coordination contraignante avec

l'enseignement de l'école publique, de façon à ce qu'il puisse y avoir intégration des contenus.

Ce document peut être consulté sur le site web de l'Office de l'école obligatoire (Volksschulamt) du canton de Zurich www.vsa.zh.ch > mots-clés pour la recherche: *Sprachen* + *HSK* (état au 25.6.2013)

Une série d'autres cantons emploient également le plan d'études cadre pour les raisons susmentionnées, à savoir dans le sens de recommandations, comme base pour les formations continues ou comme support d'information. Voici les cantons qui recommandent de suivre ce plan d'études: Bâle-Campagne, Bâle-Ville, Berne, Fribourg, Glaris, Saint-Gall, Schaffhouse, Thurgovie, Zoug.

2.1.2.3 Reconnaissance accordée à des organisateurs LCO

Bonne pratique illustrée par des exemples réalisés dans le canton de Zurich et ceux de Bâle-Campagne et de Bâle-Ville

Le canton permet aux organisateurs LCO d'obtenir une reconnaissance cantonale officielle et ainsi d'institutionnaliser la collaboration avec les services en charge de l'instruction publique de même qu'avec les écoles.

Le département cantonal de l'instruction publique définit une procédure de reconnaissance qui fixe les critères à appliquer et les étapes à suivre. La reconnaissance à proprement parler prend la forme d'un accord contraignant (convention, décision, rapport; cf. annexe 1) conclu entre le département cantonal de l'instruction publique et l'organisateur en question. Pour les organisateurs LCO actifs dans les cantons ayant adhéré au concordat HarmoS du 14 juin 2007, il s'agit d'appliquer comme des standards minimaux les critères définis à l'art. 4, al. 4, du concordat, à savoir la neutralité religieuse et politique. Mais le canton peut aussi déterminer des critères supplémentaires. En contrepartie, le canton garantit par exemple aux organisateurs LCO un droit de consultation, un soutien sur les plans organisa-

tionnel et pédagogique, une formation continue spécifique au groupe cible que forment les enseignantes et enseignants LCO de même que la mise à disposition sans contrepartie financière des locaux et de l'infrastructure scolaires.

Canton de Zurich

Reconnaissance de cours de langue et de culture d'origine

Dans le canton de Zurich, les critères de reconnaissance sont réglés par la loi zurichoise du 7 février 2005 relative à l'instruction publique (*Volksschulgesetz*, art. 15), par son ordonnance d'application, datée du 28 juin 2006 (*Volksschulverordnung*, art. 13), ainsi que par le plan d'études cadre. Les informations mises à disposition par le canton de Zurich permettent de connaître clairement les conditions à remplir pour obtenir la reconnaissance de même que les droits et les obligations qui découlent d'une reconnaissance pour les organisateurs LCO. L'enseignement LCO est proposé par des ambassades, des consulats et d'autres organisateurs (donc également des prestataires privés, tels que des associations de parents). Pour obtenir une reconnaissance, ils doivent avoir proposé, depuis une année au moins, des cours LCO conformes aux principes du plan d'études cadre. Les organisateurs LCO qui souhaitent obtenir une reconnaissance doivent déposer auprès du canton une demande accompagnée de différents documents, laquelle sera ensuite examinée. Parmi les éléments à fournir, on trouve des indications sur les statuts, le financement de l'offre, le plan d'études, le matériel didactique employé ainsi que sur les enseignantes et enseignants. Les documents fournis et des visites pendant les cours permettent de déterminer si l'organisateur remplit les critères suivants: premièrement, l'organisme en question doit être dirigé de manière démocratique; il doit être neutre du point de vue tant politique que confessionnel et ne pas viser la réalisation d'un bénéfice. Deuxièmement, il doit bénéficier d'un large soutien dans le groupe linguistique qu'il représente, car généralement la reconnaissance n'est accordée qu'à un seul organisme par groupe linguistique. Les

organisateurs LCO doivent être prêts à travailler en collaboration avec les parents, les autorités scolaires et le Département de l'instruction publique (*Bildungsdirektion*); ils doivent pouvoir offrir des cours basés sur le plan d'études cadre et ouverts à tous les enfants d'un certain groupe linguistique. Les enseignantes et enseignants LCO engagés par les organisateurs LCO doivent avoir obtenu une habilitation à enseigner, et leur niveau d'allemand doit être suffisant (niveau B1 du CECR, sans la partie de l'écrit). Ils ont également l'obligation de suivre les cours de formation continue obligatoire organisés et financés par le canton. Si les critères sont remplis, l'Office de l'école obligatoire (*Volksschulamt*) décide d'accorder la reconnaissance. L'organisateur LCO obtient alors le droit de proposer des cours LCO au sein du système éducatif public. Si certains critères ne sont pas considérés comme étant entièrement remplis, le Département de l'instruction publique peut accorder une reconnaissance limitée dans le temps, assortie de certaines conditions.

La possibilité d'obtenir une reconnaissance formelle a eu pour conséquence une forte augmentation, ces dernières années, du nombre de langues proposées à l'école publique dans le cadre de cours LCO facultatifs. Et surtout, plusieurs groupes linguistiques relativement restreints ont pu – en plus des prestataires traditionnels – s'organiser de manière à obtenir une reconnaissance.

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web de l'Office de l'école obligatoire (*Volksschulamt*) du canton de Zurich www.vsa.zh.ch > mots-clés pour la recherche: *Sprachen* + *HSK*.

Cantons de Bâle-Campagne et de Bâle-Ville

Critères de reconnaissance découlant du plan d'études cadre LCO zurichoïse et soutien au moyen d'instruments spéciaux

Les deux cantons exigent des organisateurs LCO qui souhaitent obtenir une reconnaissance qu'ils remplissent les critères du plan d'études cadre

LCO zurichoïse. En outre, ils demandent en particulier qu'une personne soit désignée pour assurer la coordination dans ce domaine; les compétences et les tâches des organisateurs LCO reconnus et des personnes chargées de la coordination LCO ont été définies dans un document intitulé *Zuständigkeiten und Aufgaben der anerkannten Trägerschaften und deren Koordinatorinnen und Koordinatoren*. Les deux cantons souhaitent aussi que les organisateurs LCO procèdent à un enregistrement administratif des enseignantes et enseignants LCO ainsi que des élèves qui suivent des cours LCO. Afin de faciliter l'application de ces directives, les cantons développent de nouveaux instruments, dans les domaines où cela s'avère possible et judicieux.

Ainsi, depuis 2012, les organisateurs LCO disposent, pour la saisie de données, d'un outil de travail qui simplifie l'administration liée à l'enseignement et aide les organisateurs LCO à former les classes, à établir des listes (des enseignantes et enseignants ainsi que des élèves) et à planifier les taux d'occupation. Les données ainsi obtenues permettent aux cantons de dresser un état des lieux en vue de la collaboration avec les différentes personnes chargées de la coordination LCO et d'obtenir une base pour la planification stratégique et le développement de l'offre LCO.

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web du Département de l'instruction publique (*Erziehungsdepartement*) du canton de Bâle-Ville www.ed-bs.ch > mots-clés pour la recherche: *Schuladministration* + *HSK* (état au 26.6.2013)

L'annexe 1 de la présente publication comporte un modèle de convention inspiré des exemples des cantons de Bâle-Ville et de Zurich.

2.1.2.4 Collaboration sur le plan pédagogique

Bonne pratique illustrée par des exemples réalisés dans les cantons de Zurich, de Thurgovie et de Genève

Le canton encourage la collaboration sur le plan pédagogique entre les responsables d'établissement scolaire, les enseignantes et enseignants des écoles publiques, les organisateurs LCO ainsi que les enseignantes et enseignants LCO.

A cet effet, le département cantonal de l'instruction publique met à disposition du matériel d'information permettant une information et une sensibilisation de part et d'autre et propose des formations continues (par ex. dans le cadre du mandat de prestations des hautes écoles pédagogiques) de même que des modèles créant des possibilités de collaboration entre les enseignantes et enseignants de l'école publique et ceux qui dispensent l'enseignement LCO (cf. 2.2.2. et 2.2.3).

Canton de Zurich

Exemples de collaboration dans le cadre du programme QUIMS (*Qualität in multikulturellen Schulen*)

Conformément à l'art. 25 de la loi zurichoise du 7 février 2005 relative à l'instruction publique (*Volksschulgesetz*), les écoles comptant un pourcentage élevé d'élèves allophones proposent des offres supplémentaires d'appui destinées aux élèves en question. Aux termes de l'art. 62, le canton soutient ces écoles dans leurs efforts et verse des contributions pour le financement de ces offres. Dans le domaine de l'encouragement des compétences linguistiques, les écoles concernées peuvent notamment lancer des projets et prendre des mesures pour la promotion des langues d'origine ainsi que pour le développement et l'intégration de l'enseignement LCO. Des exemples de collaboration avec des enseignantes et enseignants LCO sont présentés dans la brochure *Mehrsprachig und interkulturell* (2011).

Les écoles y ayant pris part estiment que le programme QUIMS est pertinent et efficace. Un bilan positif a été tiré dans le cadre d'une étude menée pour évaluer le programme. Cette étude

constate par exemple que la promotion de la lecture a pu être renforcée, que les enseignantes et enseignants ont pu élargir leur savoir-faire, que la participation des parents s'est améliorée et que tous les acteurs sont satisfaits du programme. Cependant, seul un nombre relativement restreint d'écoles a développé une collaboration étroite avec des enseignantes et enseignants LCO.

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web de l'Office de l'école obligatoire (*Volkschulamt*) du canton de Zurich www.vsa.zh.ch > mot-clé pour la recherche: QUIMS > mots clé pour la recherche: **Sprachen + HSK** (état au 25.6.2013)

Le programme QUIMS a été repris par le canton de Lucerne et adapté aux conditions locales sous le nom de *Schulen mit Zukunft*. Ce programme remanié s'adresse aux écoles qui accueillent un pourcentage élevé d'enfants allophones. Dans le cadre de l'un des projets qui en font partie, les écoles peuvent s'engager à promouvoir le plurilinguisme en recevant le soutien nécessaire de la part du canton. Une partie des mesures proposées aux écoles sont des modèles de team-teaching entre les enseignantes et enseignants de l'école publique et ceux qui dispensent des cours LCO; une autre mesure possible consiste à demander l'avis des enseignantes et enseignants LCO lorsqu'il est question de décider de l'orientation des élèves.

Un autre concept a été testé dans le canton de Berne: en 2005, la Direction de l'instruction publique du canton de Berne a demandé qu'une journée Portes ouvertes soit organisée pour que les enseignantes et enseignants de l'école publique puissent assister à un cours LCO de leur choix. Le but était de favoriser les échanges et de faire connaître plus largement l'offre LCO au sein de l'école ordinaire. Le projet a fait l'objet d'une évaluation et a été considéré comme un succès. Ce projet n'a toutefois été mis en œuvre qu'une seule fois.

Dans le canton de Saint-Gall, le programme QUIMS a été réalisé sous la forme d'un projet à durée limitée.

Tous les projets ont fait l'objet d'un suivi et d'une évaluation scientifiques. Les cantons de Genève et de Vaud ont adopté une approche similaire avec les concepts de Zone/Réseau d'éducation prioritaire.

Canton de Thurgovie

Collaboration entre les enseignantes et enseignants des cours LCO et des écoles publiques

Une offre soutenue par l'Office thurgovien de l'école obligatoire (*Amt für Volksschule*) est proposée depuis l'automne 2011 par la HEP du canton de Thurgovie dans le cadre de la formation continue cantonale. Cette offre donne aux enseignantes et enseignants de l'école ordinaire et à ceux qui dispensent des cours LCO la possibilité d'aborder ensemble les thèmes du plurilinguisme, de l'enseignement des langues d'origine, des compétences interculturelles et du teamteaching. Le but de l'offre est de permettre aux enseignantes et enseignants LCO ainsi qu'à ceux de l'école publique de continuer à se former, en même temps, dans les domaines de la didactique du plurilinguisme et des compétences interculturelles. Pendant le cours, les enseignantes et enseignants de l'école publique et ceux qui dispensent l'enseignement LCO sont invités à esquisser ensemble un plan de collaboration et à développer un projet scolaire et didactique concret, lequel est ensuite mis en œuvre. Les participantes et participants sont dédommagés pour les frais occasionnés par la préparation et le teamteaching liés à leur projet.

Lancée par la HEP, cette offre a fait l'objet d'une évaluation en novembre 2012. Elle se base sur les expériences réalisées dans le cadre de *Randevu* à Bâle et de *HSK Plus* à Zurich. Depuis le début du projet, de nombreuses expériences positives ont été engrangées. Les projets didactiques ouvrent des possibilités de collaboration et de premiers rapprochements, et les expériences réalisées sont diffusées, pendant la phase de mise en œuvre, dans les écoles publiques participantes. D'après l'évaluation menée, les titulaires de l'autorité parentale et les enfants concernés ont une perception positive de la valorisation qui en découle pour

la (les) langue(s) parlée(s) au sein de la famille. La recherche de titulaires de classe ainsi que d'établissements prêts à y participer pose encore un certain nombre de difficultés, qui s'expliquent certainement par le nombre élevé d'heures de travail que fournissent les enseignantes et enseignants dans la pratique scolaire quotidienne et par l'investissement considérable que nécessitent, au début, les travaux de mise en route de tels projets. Cette offre est cofinancée dans le cadre de la loi sur les langues (art. 11 OLang), et il est prévu qu'elle soit, si possible, institutionnalisée et poursuivie sous la forme d'une offre ordinaire.

D'autres informations peuvent être obtenues, tout comme le rapport final relatif à ce projet, sur le site web de l'Office de l'école obligatoire (*Amt für Volksschule*) du canton de Thurgovie www.av.tg.ch > mot-clé pour la recherche: HSK (état au 25.6.2013).

Canton de Genève

Ecole ouverte aux langues (EOL): animations organisées par des enseignantes et enseignants LCO et présentées dans les classes d'école primaire

Comme les écoles genevoises accueillent un pourcentage élevé d'élèves allophones (40 % en moyenne), le Département genevois de l'instruction publique, de la culture et du sport a pris différentes mesures pour améliorer l'intégration de ces enfants et de leurs familles. Depuis 2000, l'intégration des enfants allophones constitue un objectif explicite de l'école genevoise, lequel a été inscrit dans les objectifs d'enseignement cantonaux, de pair avec l'introduction des moyens d'enseignement ELBE/EOLE.

Le projet Ecole ouverte aux langues existe depuis une vingtaine d'années déjà. Il a été développé en collaboration avec les consulats d'Italie, d'Espagne et du Portugal ainsi qu'avec des enseignantes et enseignants LCO du canton de Genève. Les frais salariaux des enseignantes et enseignants LCO sont assumés par les pays d'origine, et le canton de Genève prend à sa

charge la direction administrative et pédagogique du projet ainsi que les frais salariaux pour une personne enseignant l'albanais. Le but du projet est de promouvoir les langues d'origine et de stimuler l'intérêt de tous les élèves pour les langues: à cet effet, des animations multilingues sont fréquemment organisées dans le cadre de l'enseignement ordinaire. Ces animations débutent souvent par une histoire racontée dans une langue d'origine. Le fait de raconter une histoire avec un vocabulaire simple, complété par des gestes et des illustrations, permet d'entraîner tous les enfants, même ceux qui ne comprennent pas la langue en question, dans le monde de la narration. Tous les élèves ont ainsi la possibilité d'entrer en contact avec de nouvelles langues et de les comparer avec les leurs. L'approche ELBE/EOLE est aussi proposée dans le cadre d'événements particuliers, comme des semaines à thèmes, ou dans le domaine de la collaboration avec les parents. Elle est aussi rattachée à d'autres projets, tels que *Sac d'histoires* ou *Teatro Babylonia* (dans lequel des enseignantes et enseignants LCO jouent des pièces de théâtre multilingues).

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web du Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP) du canton de Genève www.ge.ch/dip > mot-clé pour la recherche: Sac d'histoires (état au 26.6.2013)

2.1.2.5 Coordination des évaluations des acquis

Bonne pratique illustrée par des exemples réalisés dans les cantons de Bâle-Campagne, de Bâle-Ville et de Zurich

Le canton encourage la pratique qui consiste à fournir une attestation des performances réalisées dans le cadre de l'enseignement LCO ainsi que le recours à des critères d'évaluation uniformes.

Le département cantonal de l'instruction publique encourage le recours au PEL et au CECR dans l'enseignement des langues à l'école publique et dans

les cours LCO. Il organise la formation nécessaire pour permettre à toutes les enseignantes et tous les enseignants de langues, y compris ceux qui dispensent les cours LCO, d'avoir recours à ces instruments (cf. 2.4.1).

Cantons de Bâle-Campagne et de Bâle-Ville

Projet pilote pour l'évaluation dans le cadre de l'enseignement LCO

L'évaluation pratiquée dans le cadre de l'enseignement LCO sert à documenter les compétences acquises par les élèves dans leur langue première. Une évaluation complète porte autant sur les performances réalisées dans les différents domaines disciplinaires que sur l'attitude de l'élève vis-à-vis de l'apprentissage et du travail, de même que sur son comportement social. Réaliser des évaluations plus uniformes des performances s'inscrit dans la finalité qui consiste à documenter les compétences acquises dans la langue première pour la suite du parcours scolaire et professionnel. Les attestations doivent donc être faciles à comprendre pour les enseignantes et enseignants de l'école publique, pour les formateurs et formatrices en entreprise ainsi que pour les responsables des ressources humaines dans les entreprises.

Suite à une longue phase de développement, un groupe de travail a élaboré, sur la base des exigences établies à l'échelon cantonal, un nouveau mode d'évaluation pour l'enseignement LCO et a assuré le suivi du projet durant la phase de mise en œuvre. Entre juin 2008 et juillet 2009, des enseignantes et enseignants LCO appartenant à six groupes linguistiques choisis à cet effet ont eu la possibilité de se familiariser avec le nouveau mode d'évaluation. La formation qui leur a été proposée comportait également une introduction au CECR et au plan d'études cadre LCO zurichois ainsi qu'à la manière d'évaluer les compétences personnelles et sociales.

Lorsque cette formation continue a été proposée pour la deuxième fois, des conditions préalables

ont été définies: l'organisateur LCO doit disposer d'une structure organisationnelle définie de manière transparente; le niveau d'allemand des enseignantes et enseignants LCO doit être au moins équivalent au niveau B1 du CECR; tous les enseignants et enseignantes du groupe linguistique qui dispensent des cours au moment de la formation continue doivent y participer et appliquer ensuite le mode d'évaluation présenté; l'organisateur LCO s'engage à permettre aux enseignantes et enseignants engagés après la phase de formation continue de se familiariser avec le nouveau mode d'évaluation; les personnes chargées de la coordination LCO prennent régulièrement part aux séances organisées par les services en charge de ce domaine à l'échelle cantonale, qui ont pour but de permettre des échanges d'expériences et de propositions de développement, et l'organisateur LCO informe les titulaires de l'autorité parentale du nouveau mode d'évaluation mis en place.

Les documents relatifs à ce projet peuvent être consultés sur le site web de l'Office de l'école obligatoire (*Amt für Volksschulen*) du canton de Bâle-Campagne www.av.s.ch et sur celui du Département de l'instruction publique (*Erziehungsdepartement*) du canton de Bâle-Ville www.ed.bs.ch > mot-clé pour la recherche: HSK (état au 26.6.2013)

Canton de Zurich

Formulaire d'attestation et fiche explicative sur la manière d'évaluer l'apprentissage et d'attribuer des notes

A la fin de chaque semestre, les enseignantes et enseignants LCO attribuent une note globale portant sur les performances des enfants ayant suivi des cours LCO et ils évaluent les compétences acquises dans les domaines de la production orale, de la compréhension orale, de la compréhension écrite, de la production écrite ainsi que de la connaissance de la culture du pays d'origine. La note et l'évaluation sont reportées dans un formulaire d'attestation officiel, établi par l'Office

zurichois de l'école obligatoire (*Volksschulamt*), qui est transmis aux enfants et à leurs parents; c'est la base sur laquelle se fondent les titulaires de classe de l'école publique pour inscrire l'évaluation d'apprentissage LCO et la note dans le bulletin scolaire officiel.

L'attestation et la fiche explicative élaborées à l'intention des enseignantes et enseignants LCO ont pour but de permettre que l'évaluation des performances disciplinaires réalisées dans le cadre de l'enseignement LCO s'effectue selon des critères aussi comparables que possible, c'est-à-dire ceux qui sont appliqués dans les écoles publiques zurichoises. Par ailleurs, cette attestation contribue à la valorisation des connaissances acquises dans les langues premières.

Le (modèle de) formulaire d'attestation ainsi que la fiche explicative sont disponibles sur le site web de l'Office de l'école obligatoire (*Volksschulamt*) du canton de Zurich www.vsa.zh.ch > mots-clés pour la recherche: *Sprachen* + *HSK* (état au 26.6.2013)

2.1.2.6 Diffusion de modèles cantonaux

Bonne pratique illustrée par un exemple réalisé dans les cantons de Zurich, des Grisons, de Saint-Gall et de Thurgovie

Les cantons coopèrent pour diffuser des modèles, déjà existants ou nouvellement élaborés, qui servent à l'intégration et au développement de la qualité de l'enseignement LCO.

Les départements cantonaux de l'instruction publique s'informent mutuellement des nouveaux projets développés dans le domaine et mettent à profit les synergies qui se créent. De cette manière, les modèles et les projets prometteurs peuvent être transférés dans d'autres contextes sans devoir être «réinventés» à chaque fois. Pour ce faire, les cantons ont notamment recours à la Plate-forme intercantonale pour l'éducation interculturelle, créée au niveau de la CDIP²⁸.

28 Voir: www.cdip.ch/dyn/14696.php (état au 26.6.2013).

Canton de Zurich en collaboration avec les cantons des Grisons, de Saint-Gall et de Thurgovie

Formation continue portant sur le plan d'études cadre zurichois pour l'enseignement LCO

Le but du projet était de permettre à des enseignantes et enseignants LCO de découvrir les possibilités qu'offre le plan d'études cadre LCO et ainsi de le diffuser au-delà des frontières cantonales zurichoises (plusieurs cantons recommandent aux organisateurs LCO de travailler avec ce plan d'études cadre, cf. 2.1.2.2 Coordination des objectifs de formation). Entre 2011 et 2012, différents cours de formation continue, conçus et dispensés par la HEP Zurich, ont été organisés sur ce thème dans les cantons concernés. Des exemples didactiques pour la pratique ont été mis au point, dans le cadre d'un certain nombre d'ateliers, par près de 130 enseignantes et enseignants LCO.

Les enseignantes et enseignants LCO ont manifesté un grand intérêt pour ces formations. L'élaboration d'exemples didactiques a pour but de permettre un transfert rapide dans la pratique d'enseignement personnelle des participantes et participants. Un autre facteur de réussite a été le partage de la direction des cours, qui a été assurée en tandem par une formatrice de la HEP Zurich et une enseignante LCO expérimentée. Le plan d'études cadre du canton de Zurich est ainsi devenu un instrument de développement de la qualité dont la portée a dépassé les frontières cantonales.

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web de l'Office de l'école obligatoire (*Volkschulamt*) du canton de Zurich www.vsa.zh.ch > mots-clés pour la recherche: *Sprachen* + *HSK* (état au 26.6.2013)

2.1.3 Information et communication relatives aux offres de cours LCO

2.1.3.1 Services de contact et de conseil cantonaux

Bonne pratique illustrée par un exemple réalisé dans le canton de Fribourg

Le canton crée un service de contact, qui se tient à la disposition des organisateurs LCO, des écoles et des parents pour les conseiller dans le domaine de l'enseignement de la langue et de la culture d'origine.

Le service de contact cantonal fait partie du département cantonal de l'instruction publique. Il travaille en réseau avec d'autres services en charge de thématiques semblables, au sein du canton comme à l'extérieur. Parmi les fonctions importantes que remplit ce service de contact, il y a la transmission centralisée d'informations (par ex. renseignements pour les parents, procédures d'inscription), l'organisation d'échanges, des conseils spécifiques au cas par cas et parfois la mise en œuvre de la procédure de reconnaissance ainsi que le développement stratégique de l'enseignement LCO en collaboration avec les organisateurs LCO.

Canton de Fribourg

Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport (DICS), Service de l'enseignement obligatoire de langue française (SEnOF)

Les personnes déléguées pour toutes les questions qui concernent l'enseignement LCO au niveau du canton sont les deux coordinatrices responsables de la scolarisation des enfants de migrants (l'une pour la partie germanophone et l'autre pour la partie francophone du canton). Elles travaillent en réseau avec des personnes et des services qui connaissent bien la thématique LCO, au sein du canton comme à l'extérieur. Elles forment ainsi le point de contact entre les différents acteurs du domaine LCO. Elles organisent des campagnes de sensibilisation et

d'information sur l'offre LCO s'adressant aux enseignantes et enseignants, aux écoles et autres milieux concernés et intéressés par le domaine. Elles planifient et dirigent des rencontres et des séances pour les enseignantes et enseignants LCO; elles recueillent et publient des informations pour les parents, pour les enseignantes et enseignants LCO et pour ceux de l'école publique. De plus, elles se chargent de la coordination et de la gestion des inscriptions pour les cours LCO, ainsi que de l'exploitation et de l'actualisation des pages web du canton dédiées à la migration et à l'intégration. En collaboration avec les organisateurs, elles contrôlent l'accréditation des cours LCO, leur valorisation dans le bulletin scolaire et l'établissement d'un rapport d'évaluation.

En ce moment, les deux coordinatrices sont à la tête d'un projet intitulé MOCERELCO (Modèle de collaboration entre enseignant-e-s réguliers-ères et enseignant-e-s de langue et de culture d'origine), qui bénéficie d'un soutien en vertu de l'art. 11 OLang et dont l'un des axes principaux concerne la collaboration entre les enseignantes et enseignants LCO et ceux de l'école publique.

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web du Service de l'enseignement obligatoire de langue française (SEnOF) www.fr.ch/senof > mots-clés pour la recherche: migration + intégration (état au 26.6.2013)

Les cantons et la principauté du Liechtenstein ont tous désigné des personnes responsables du thème de l'enseignement LCO. Il peut s'agir des services chargés des questions de migration dans les différents départements de l'instruction publique ou – dans les cantons d'une certaine taille – de personnes engagées spécialement pour ce domaine. La situation du canton de Fribourg est donc présentée à titre d'exemple, et elle pourrait être remplacée par beaucoup d'autres.

Pour en obtenir un aperçu, il est possible de consulter la base de données LCO, à l'adresse www.cdip.ch/dyn/19303.php (état au 26.6.2013).

2.1.3.2 Matériel d'information destiné aux parents

Bonne pratique illustrée par des exemples réalisés dans les cantons de la CDIP de la Suisse du Nord-Ouest (NW EDK) et de Zurich

Le canton apporte son soutien aux directions des écoles publiques et aux organisateurs LCO pour la diffusion d'informations relatives au domaine LCO.

Dans ce but, le département cantonal de l'instruction publique met à disposition des modèles uniformes pour les lettres aux parents, les formulaires d'inscription, etc. Le plurilinguisme des titulaires de l'autorité parentale est pris en compte: on les informe de l'importance de l'encouragement des compétences dans la langue première (au sein de la famille également). De plus, les modèles, qui ont été traduits en différentes langues, sont rédigés en deux langues (langue d'enseignement locale et langue d'origine) et sont adaptés à leurs destinataires. Quand cela est possible, les informations écrites sont complétées par du matériel audiovisuel. Les compétences pour la diffusion des informations ont été clarifiées (cf. 2.1.1.2). Le département cantonal de l'instruction publique facilite l'accès aux informations pour les titulaires de l'autorité parentale de même que pour les enseignantes et enseignants, en les rendant accessibles sur des pages web claires et bien structurées. Pour que les personnes allophones puissent trouver facilement les informations qui les concernent, on inclut par exemple un lien direct permettant d'y accéder.

Cantons d'Argovie, de Bâle-Campagne, de Bâle-Ville, de Berne, de Fribourg, de Lucerne et de Soleure

Dépliant conçu pour informer les parents des cours LCO qui sont proposés dans les langues d'origine

Ce dépliant s'adresse en premier lieu aux titulaires de l'autorité parentale d'enfants grandissant dans un contexte multilingue, qui pourraient

être intéressés par l'offre LCO proposée à l'échelle locale. Présentées de manière claire et compacte, les informations qu'il contient portent autant sur l'enseignement LCO proprement dit que sur son ancrage dans le système scolaire public. Le dépliant comprend aussi des arguments en faveur de la promotion scolaire des langues premières, dans le cadre de l'enseignement LCO, et des conseils montrant comment entretenir la langue première au sein de la famille. Les informations sont présentées de façon à ce que différents cantons puissent utiliser ce dépliant, qui comporte aussi un encadré dans lequel les cantons peuvent ajouter des indications spécifiques à leur point de contact pour l'enseignement LCO. Disponible en 28 langues, il a été publié sur les portails relatifs à l'instruction publique des cantons qui ont participé à ce projet.

L'idée de ce dépliant utilisé pour le travail d'information a été lancée en 2008 par un groupe de travail de la CDIP de la Suisse du Nord-Ouest, qui s'est chargé de sa réalisation et qui l'a fait traduire par des services professionnels; l'essentiel était de proposer une présentation alors à jour des contenus (les cantons de Bâle-Campagne et de Bâle-Ville prévoient d'en actualiser le contenu pour 2014). Le point fort du dépliant est de permettre une utilisation à l'échelle intercantonale/régionale. Le fait que plusieurs cantons y aient participé a permis de réduire sensiblement les coûts pour chacun d'entre eux.

Le dépliant peut par exemple être consulté sur le site web du Service de l'enseignement obligatoire (*Dienststelle Volksschulbildung*) du canton de Lucerne www.volksschulbildung.lu.ch > mot-clé pour la recherche: HSK (état au 26.6.2013)

Canton de Zurich

DVD *Die Schule im Kanton Zürich* présentant des informations à l'intention des parents

En 2008, le Département zurichois de l'instruction publique (*Bildungsdirektion*) a réalisé, à l'intention des titulaires de l'autorité parentale, un DVD qui présente les informations les plus importantes

concernant l'offre scolaire. Ce DVD comporte aussi des informations sur l'enseignement LCO. La séquence a été conçue comme une aide pour les parents qui ne connaissent pas bien le système scolaire zurichois. Le DVD peut être visionné en onze langues différentes. Il est recommandé aux enseignantes et enseignants de l'école publique, qui peuvent le diffuser lors de soirées d'information des parents, ainsi qu'à d'autres milieux qui peuvent l'utiliser pour des offres de formation extrascolaires destinées aux parents. La séquence peut d'ailleurs être montrée à plusieurs groupes en même temps. On peut ensuite laisser du temps aux parents pour en discuter. Les titulaires de l'autorité parentale ont aussi la possibilité de l'emprunter pour le visionner chez eux. Du matériel d'information a aussi été réalisé par écrit puis traduit pour accompagner le DVD. Publié sur le site web, ce matériel d'information peut aussi être distribué aux parents. Cette combinaison d'images, de graphiques et de pistes sonores, disponible dans différentes langues de la population migrante, permet aux parents, grâce aussi aux textes traduits qui les accompagnent, de se familiariser avec le système éducatif et de le comprendre par le biais de différents accès cognitifs.

Ce DVD peut être commandé sur le site web des éditions scolaires zurichoises (*Lehrmittelverlag Zürich*) www.lehrmittelverlag-zuerich.ch. Du matériel supplémentaire peut être consulté sur le site web de l'Office de l'école obligatoire (*Volksschulamt*) du canton de Zurich www.vsa.zh.ch > mot-clé pour la recherche: DVD (état au 26.6.2013)

2.1.3.3 Horaire LCO / liste des offres LCO

Bonne pratique illustrée par des exemples réalisés dans les cantons de Zurich et de Schwyz

Le canton rassemble les informations relatives à toutes les offres d'enseignement LCO proposées sur son territoire et les met à la disposition des personnes intéressées sous la forme d'une liste d'offres ou d'un horaire.

Chaque année, le canton met à jour cette liste et cet horaire, qui est facile à comprendre et à uti-

liser. La liste donne des indications sur les organisateurs LCO (informations pour prendre contact avec les personnes chargées des cours et/ou de leur coordination), sur l'offre et sur le public cible (niveau, langue enseignée, etc.) de même que sur les coûts éventuels. L'horaire comporte de plus des indications précises sur le lieu ou les lieux où les cours sont dispensés ainsi que sur les heures d'enseignement.

Canton de Zurich

Horaire LCO en ligne

Depuis de nombreuses années, l'Office zurichois de l'école obligatoire (*Volksschulamt*) publie un horaire LCO détaillé comprenant l'ensemble des offres LCO reconnues qui sont proposées dans le canton de Zurich. Cette offre en ligne a récemment fait l'objet d'un remaniement professionnel et permet à présent, grâce à un filtre, de faire des recherches ciblées parmi les offres de cours en fonction de la langue souhaitée, du jour de la semaine envisagé, de la classe et de l'offre locale (district/commune/centre scolaire). L'horaire LCO, qui peut être téléchargé comme fichier PDF, comporte de plus des indications pour prendre contact avec les enseignantes et enseignants LCO ainsi qu'avec les personnes chargées de la coordination LCO. Cet horaire permet aux titulaires de l'autorité parentale comme aux enseignantes et enseignants de l'école publique et à d'autres personnes intéressées d'obtenir rapidement des informations sur les offres LCO. Développé par un fournisseur informatique professionnel sur mandat du Département zurichois de l'instruction publique (*Bildungsdirektion*), cet outil en ligne peut dorénavant être repris par d'autres cantons, dans le cadre d'un contrat de licence, à des conditions relativement avantageuses. Le canton de Thurgovie en a d'ailleurs déjà fait usage.

L'horaire LCO en ligne peut être consulté sur le site web de l'Office de l'école obligatoire (*Volksschulamt*) du canton de Zurich www.vsa.zh.ch > mot-clé pour la recherche: *HSK-Stundenplan* (état au 26.6.2013)

Canton de Schwyz

Détails des cours LCO proposés dans le canton de Schwyz

Depuis 2001, des informations sur la pédagogie interculturelle sont publiées sur le site web de l'Office de l'école obligatoire (*Amt für Volksschulen und Sport*) du canton de Schwyz. Le but de cette publication en ligne est de fournir des indications sur les offres LCO proposées dans le canton et de mettre à disposition des documents actualisés (formulaires, notices, règlements, etc.). Dans ce cadre, l'office dresse aussi une liste des offres LCO proposées dans le canton. On peut y trouver des informations sur la langue et le niveau des cours, le lieu où ils se déroulent, l'établissement scolaire, les heures de cours et la fréquentation des différentes offres d'enseignement. On peut également le consulter pour obtenir des informations permettant de prendre contact avec les organisateurs LCO. Chaque automne, les données sont collectées auprès des différents organismes afin d'actualiser les informations cantonales publiées en ligne. L'obligation faite aux organisateurs LCO de communiquer les informations nécessaires est inscrite dans la décision *Rahmenbedingungen für den HSK-Unterricht* du 1^{er} janvier 2008.

Ce document peut être consulté sur le site web de l'Office de l'école obligatoire (*Amt für Volksschulen und Sport*) du canton de Schwyz www.sz.ch/volksschulen > mots-clés pour la recherche: *Interkulturelle Pädagogik* (état au 26.6.2013)

Les cantons de Berne (www.erz.be.ch), de Lucerne (www.volksschulbildung.lu.ch) et de Schwyz (www.sz.ch) publient également les offres de cours avec indication du lieu et des heures de cours dans une liste accessible en ligne. D'autres cantons, tels que le canton d'Argovie (www.ag.ch), établissent chaque année une liste des personnes chargées de la coordination LCO auprès des organismes qui proposent une offre d'enseignement durant l'année scolaire en cours. Ces listes peuvent être consultées sur les sites web précités, en effectuant une recherche avec le > mot-clé: HSK.

2.2 Au niveau des communes scolaires et des écoles publiques (responsabilité première)

Contrairement à ce qui se fait au niveau des cantons, on ne peut s'appuyer sur des bases de données ou des enquêtes représentatives pour la collecte d'exemples à l'échelle des communes/établissements scolaires. Certaines écoles ont documenté les efforts qu'elles ont fournis pour encourager l'acquisition de compétences dans la langue d'origine, d'autres pas. En raison de l'incertitude des données à disposition, les descriptions suivantes doivent se comprendre comme des exemples choisis pour représenter bon nombre d'autres engagements réalisés. Pour qu'un établissement ait la possibilité de lancer des projets ou des programmes, il faut aussi des conditions favorables à l'échelle cantonale: en Suisse romande notamment, les établissements et le corps enseignant peuvent par exemple employer du matériel didactique en lien avec ELBE/EOLE; dans d'autres cantons, comme Bâle-Ville, Lucerne ou Zurich, ils peuvent demander un soutien financier pour des projets et des mesures visant à encourager le plurilinguisme ou la promotion intégrée de l'enseignement LCO.

2.2.1 Collaboration avec des enseignantes et enseignants LCO pour promouvoir le plurilinguisme à l'école ordinaire

Bonne pratique illustrée par des exemples réalisés dans des établissements des cantons de Vaud et de Bâle-Ville

L'école intègre la promotion des langues d'origine dans l'enseignement ordinaire et valorise ainsi le plurilinguisme de ses élèves.

Pour y parvenir, on crée des modèles dans lesquels les enseignantes et enseignants LCO se chargent de la planification de l'enseignement en collaboration avec les enseignantes et enseignants de l'école publique. Ces modèles permettent aux enfants de développer leur langue d'origine, tout comme leurs capacités métalinguistiques. Les

enseignantes et enseignants LCO sont considérés comme des membres à part entière du corps enseignant et sont rémunérés conformément à leurs qualifications. L'école a recours à des approches méthodologiques existantes, comme ELBE/EOLE, et les développe en fonction de ses besoins locaux. Elle témoigne ainsi de l'estime et accorde une reconnaissance aux langues que les élèves acquièrent et emploient en dehors du cadre scolaire, et utilise ce potentiel pour promouvoir le plurilinguisme à l'école.

Etablissements scolaires du canton de Vaud

Collaboration entre les écoles publiques et les enseignantes et enseignants LCO

Depuis 2006, les établissements scolaires des communes d'Entre-Bois, de Baulmes-Chavornay-Orbe (écoles primaires) ainsi que de Bex et de La Sarraz-Veyron-Venoge (écoles primaires et secondaires) ont mené différents projets s'étendant la plupart sur plusieurs années et portant principalement sur le soutien des enfants plurilingues au sein de leur établissement scolaire, mais aussi sur la collaboration avec leurs parents, sur la didactique du plurilinguisme en général et sur la collaboration avec les enseignantes et enseignants LCO. Les projets ont parfois nécessité la collaboration de la HEP cantonale (formations continues, suivi scientifique et évaluation). Le point commun à tous ces projets est l'intégration des enseignantes et enseignants LCO dans l'enseignement ordinaire. De plus, les projets sont tous portés par une forte initiative des établissements scolaires eux-mêmes.

Ainsi, à Baulmes-Chavornay-Orbe, tous les enseignantes et enseignants du premier cycle ont par exemple suivi la formation continue proposée par la HEP dans le cadre du projet *Sac d'histoires* et ont ensuite cherché à développer, en collaboration avec les enseignantes et enseignants LCO, les capacités linguistiques des enfants en intégrant dans l'enseignement des livres multilingues. Un autre modèle a été appliqué à l'école de La Sarraz-Veyron-Venoge, qui a choisi en 2013

de lancer un projet pour l'intégration des enfants nouvellement arrivés du Portugal. Ceux-ci reçoivent le soutien d'enseignantes ou enseignants LCO pendant l'enseignement ordinaire, et notamment pendant les cours de mathématiques. Les élèves en question parviennent ainsi à combler plus rapidement leurs lacunes en mathématiques et améliorent dans le même temps leur connaissance du français.

D'autres informations sur le projet *Sac d'histoires* peuvent être consultées sur le site web du Département genevois de l'instruction publique, de la culture et du sport www.ge.ch/dip > mots-clés pour la recherche: Sac d'histoires (état au 26.6.2013)

Etablissements scolaires du canton de Bâle-Ville

Modèles de collaboration intégrée

Pour offrir un soutien efficace dans la langue d'origine, les enseignantes et enseignants LCO ont besoin de l'acceptation et du soutien de toute l'équipe pédagogique. Les meilleurs modèles à cet égard sont ceux qui proposent un enseignement continu et coordonné dans les deux langues. A Bâle, la diversité linguistique et culturelle est prise en compte dans des modèles développés spécialement dans les établissements scolaires du système éducatif public, et le plurilinguisme est ponctuellement invité à jouer un rôle dans l'enseignement. Dans les modèles et les projets déjà existants au niveau des degrés primaire et secondaire I, l'enseignement se fait sur la base des plans d'études bâlois.

Dans le projet *Randevu* (mené depuis 2007), le modèle *Sesam öffne dich* (appliqué depuis 2009) et le projet *Uno-iki-drei* (mené depuis 2013), les enseignantes et enseignants de l'école publique réalisent, avec des enseignantes et enseignants LCO, des séquences didactiques qu'ils ont planifiées ensemble, pour sensibiliser les enfants à leur(s) propre(s) langue(s) ainsi qu'à des langues étrangères et les motiver à explorer les langues, dans la ligne des approches méthodologiques ELBE/EOLE.

Une sélection de thèmes ELBE/EOLE diversifiée est traitée durant 3 à 8 leçons hebdomadaires par classe (notamment en mathématiques, en grammaire/syntaxe et dans un cours d'expression artistique). L'évaluation du projet *Randevu* montre des effets positifs sur les compétences des élèves dans les langues d'origine ainsi que sur leur volonté de s'intéresser à la thématique des langues. Ce projet a permis aux enseignantes et enseignants LCO de s'intégrer davantage dans le corps enseignant et de renforcer leur collaboration avec les enseignantes et enseignants de l'école publique.

Le modèle *St. Johann/Volta* (appliqué depuis 1993) a pour objectif d'apporter un soutien linguistique adéquat aux enfants allophones et germanophones. Ce modèle scolaire s'articule autour de leçons intégrées faisant intervenir la langue première, d'un soutien linguistique apporté à des groupes aux performances homogènes constitués à partir de plusieurs classes et d'un soutien spécialisé intégré. L'enseignement LCO est dispensé à des élèves issus de différentes classes par des enseignantes et enseignants du milieu culturel représenté exclusivement (sauf s'il s'agit d'un groupe multiculturel). Les principaux axes thématiques et linguistiques traités sont définis par les titulaires de classe.

Dans le cadre du modèle *Sprach- und Kulturbrücke* (appliqué depuis 1997) au niveau du cycle d'orientation (de la 7^e à la 9^e année), des enseignantes et enseignants d'offres LCO déjà existantes reçoivent un mandat étendu et sont ainsi intégrés dans le corps enseignant. Ils participent à l'enseignement de différentes disciplines au travers du teamteaching ainsi qu'au travail réalisé avec les parents et proposent un encadrement individuel. Une collaboration a lieu ponctuellement à différents niveaux et dans toutes les disciplines, dans le but de promouvoir le plurilinguisme existant et d'encourager le respect vis-à-vis des langues premières. L'enseignement linguistique proprement dit est dispensé, la plupart du temps, en dehors des heures ordinaires mais néanmoins dans le cadre de la grille horaire scolaire. Un plan d'études spécial, basé sur une approche comparative et des séquences didactiques, se trouve actuellement en phase de test; ce plan d'études a

été conçu pour permettre une collaboration disciplinaire avec des enseignantes et enseignants de l'école publique.

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web du Département de l'instruction publique (*Erziehungsdepartement*) du canton de Bâle-Ville www.ed-bs.ch > mots-clés pour la recherche: *Kulturbrücke*, *St. Johann*, *Randevu*, *Sesam* et *Uno-iki-drei* (état au 26.6.2013)

2.2.2 Collaboration avec des parents issus de la migration

Bonne pratique illustrée par un exemple réalisé dans des écoles du canton de Zurich

L'école encourage la collaboration avec tous les titulaires de l'autorité parentale, si nécessaire par des mesures supplémentaires destinées aux parents allophones et aux parents issus de la migration.

Les enseignantes et enseignants LCO peuvent jouer un rôle de facilitateurs permettant de surmonter la distance qui sépare parfois l'école du pays d'accueil des parents issus de la migration. Pour ce faire, ils peuvent utiliser les contacts qu'ils ont avec le groupe linguistique et l'établissement scolaire local²⁹. Dans ce cas, l'école leur garantit une rémunération pour les engagements qui vont au-delà de leur mandat d'enseignantes ou enseignants LCO.

Ecoles QUIMS du canton de Zurich

Soirées organisées pour les parents en vue de présenter le système scolaire zurichois

Certaines écoles QUIMS travaillent en collaboration avec des enseignantes et enseignants LCO pour organiser des soirées destinées aux parents dans le but de leur présenter le système scolaire. Des enseignantes et enseignants LCO sont engagés pour la soirée en fonction des langues parlées par les parents. Les enseignantes et enseignants préparent la présentation avec les enseignantes et enseignants LCO, et le canton de Zurich met à disposition différents supports d'information (voir brochure *Mehrsprachig und interkulturell*).

Les enseignantes et enseignants LCO facilitent la compréhension linguistique avec les parents de leur groupe linguistique et sont également plus à même que les enseignantes et enseignants suisses de présenter le fonctionnement du système scolaire cantonal, en le comparant à celui de leur pays d'origine, ainsi que d'expliquer la collaboration que l'école attend des parents en Suisse.

La brochure citée et d'autres informations peuvent être consultées sur le site web de l'Office de l'école obligatoire (*Volksschulamt*) du canton de Zurich www.vsa.zh.ch > mots clé pour la recherche: *Sprache* + *HSK* > mot-clé pour la recherche: QUIMS (état au 26.6.2013)

2.2.3 Collaboration entre les enseignantes et enseignants

Bonne pratique illustrée par des exemples réalisés dans des écoles des cantons de Zurich et du Valais

L'établissement scolaire institutionnalise la collaboration interne entre les enseignantes et enseignants ordinaires et ceux qui dispensent les

29 Les engagements de ce genre sont pensés comme une forme de soutien apporté à l'institution; les enseignantes et enseignants LCO ne devraient pas être confondus avec des interprètes ou des médiatrices/médiateurs interculturels. Ces derniers ont suivi une formation spécifique, orientée vers le domaine de la compréhension interculturelle, alors que les enseignantes et enseignants LCO ont, la plupart du temps, suivi une formation pédagogique ou linguistique. S'il est vrai que les enseignantes et enseignants LCO décident parfois de devenir interprètes ou médiatrices/médiateurs interculturels du fait que les compétences qui importent dans la médiation interculturelle peuvent aussi leur être utiles et en raison de la proximité structurelle de ces deux domaines, il est toutefois important de ne pas confondre les deux professions.

cours LCO. Il crée des occasions de rencontres permettant aux enseignantes et enseignants de partager leurs expériences et de développer des projets communs.

L'école, sous la responsabilité de la direction d'établissement, veille à ce que les enseignantes et enseignants LCO puissent, au début de leur activité, faire la connaissance de l'équipe en place, se familiariser avec les locaux et l'infrastructure scolaire et avoir ensuite accès aux équipes pédagogiques, aux séances d'information et aux autres rencontres. L'établissement encourage activement les échanges entre les enseignantes et enseignants ordinaires et ceux qui dispensent des cours LCO.

Ecoles QUIMS du canton de Zurich

Collaboration avec les enseignantes et enseignants LCO

Certaines des écoles primaires participant au programme QUIMS entretiennent une collaboration étroite avec les enseignantes et enseignants LCO. Pour ce faire, les écoles en question nomment une enseignante ou un enseignant responsable, dans leur établissement, de la coordination avec les enseignantes et enseignants LCO. On essaie, de manière générale, de réaliser l'égalité, au niveau de l'établissement, entre les enseignantes et enseignants LCO et les autres enseignants. Cette démarche a débouché sur une série de projets de collaboration entre les enseignantes et enseignants de l'école publique et ceux qui dispensent les cours LCO. Huit idées pédagogiques de collaboration ayant fait leurs preuves sont documentées dans la brochure *Mehrsprachig und interkulturell*. En font par exemple partie la contribution des enseignantes et enseignants LCO à l'accompagnement des enfants nouvellement arrivés et les projets communs de promotion de la lecture ou du vocabulaire. La brochure décrit également les conditions générales nécessaires à la réalisation de ces projets.

Cette collaboration étroite est jugée utile par toutes les parties en présence. Il est toutefois nécessaire de clarifier soigneusement les conditions générales nécessaires à une telle collaboration – et notamment le rôle de chacun, les tâches à réaliser, les horaires et les indemnités (cf. 2.1.1.5).

Cette brochure ainsi que d'autres informations peuvent être consultées sur le site web de l'Office de l'école obligatoire (*Volksschulamt*) du canton de Zurich www.vsa.zh.ch > mots clé pour la recherche: *Sprache + HSK* > mot-clé pour la recherche: QUIMS (état au 26.6.2013)

Sion, canton du Valais

Réseau d'enseignantes et enseignants de l'école publique et de l'enseignement LCO

Depuis 2009, les enseignantes et enseignants de la Ville de Sion qui rencontrent des difficultés avec des élèves suivant l'enseignement LCO en plus des cours ordinaires travaillent en coopération avec les enseignantes et enseignants LCO concernés pour trouver des solutions aux situations difficiles qui se présentent. Cette réflexion commune n'a lieu qu'avec l'accord exprès des titulaires de l'autorité parentale. Les expériences déjà réalisées sont prometteuses, car cette forme de collaboration permet de dresser une évaluation plus complète de l'élève.

Se fondant sur les directives du 26 avril 2001 relatives à l'intégration et à la scolarisation des élèves de langue étrangère dans le cadre de l'école publique, le canton apporte aussi son soutien à de telles initiatives.

Ces directives peuvent être consultées sur le Serveur suisse de documents pour l'éducation et la formation www.edudoc.ch > mots-clés pour la recherche: *Weisungen bezüglich die Integration und die Schulung der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler im Rahmen der öffentlichen Schule* (état au 26.6.2013)

2.3 Au niveau des organisateurs LCO (responsabilité première)

2.3.1 Forme d'organisation

Bonne pratique illustrée par l'exemple de l'association *Russkij Basel*

L'organisateur LCO remplit le critère de la neutralité religieuse et politique défini dans le concordat HarmoS du 14 juin 2007 et considéré comme un standard minimal à respecter (art. 4, al. 4).

L'organisateur LCO remplit également les critères en vigueur à l'échelle cantonale. Il communique ses statuts ainsi que sa forme d'organisation au canton et aux parents. Afin d'entretenir des contacts avec les autres acteurs, il désigne une personne chargée de la coordination, qui se tient à disposition pour répondre à toute question relative à l'enseignement LCO émanant du département cantonal de l'instruction publique, des écoles publiques, des parents ou des enseignantes et enseignants dispensant des cours pour le compte des organisateurs LCO.

Russkij Basel

Association active dans les cantons de Bâle-Campagne et de Bâle-Ville

Désireuse de cultiver la langue et la culture russes et de les transmettre aux générations suivantes, l'association *Russkij Basel* a décidé en 2007 d'organiser des cours en russe à l'intention des enfants de familles russophones établies dans les cantons de Bâle-Campagne et de Bâle-Ville. Organisée en association au sens du droit suisse, *Russkij Basel* est neutre sur le plan politique et religieux. Reconnue en 2010, elle organise dorénavant les cours de russe en collaboration avec l'école russe *Azbuka* (qui signifie «alphabet»).

Aujourd'hui, à Bâle-Ville et à Bâle-Campagne, le russe est enseigné au niveau de l'école enfantine déjà. En plus de permettre aux enfants d'approfondir leurs compétences en production orale, compréhension orale, compréhension écrite et

production écrite dans leur langue première, cet enseignement vise aussi à leur apprendre à évoluer dans plusieurs langues et différentes cultures. Les cours sont centrés sur la compétence sociale ainsi que sur la capacité à faire preuve de compréhension envers des valeurs différentes et de respect vis-à-vis d'autres normes. Les enfants sont stimulés par des activités axées sur l'interculturalité. C'est là un point essentiel dans tous les domaines d'apprentissage. L'association se concentre sur le soutien à apporter aux enfants nouvellement arrivés (échanges d'information sur les spécificités, les institutions et les usages qu'ils rencontreront en Suisse, les traditions, le travail, les lois, les impôts, la santé, les possibilités d'apprendre rapidement l'allemand) et travaille, pour y parvenir, en collaboration avec le service du canton de Bâle-Campagne spécialisé dans les questions d'intégration.

L'association *Russkij Basel* contribue activement à la vie culturelle des deux cantons, organise elle-même différents événements (par exemple le festival artistique *Raduga* ou des animations autour de Noël) et participe aux projets cantonaux (notamment *Integra*). Elle entretient des contacts avec différents organisateurs LCO.

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web de l'association *Russkij Basel* www.russkij-basel.ch (état au 26.6.2013)

2.3.2 Assurance et développement de la qualité de l'enseignement

Bonne pratique illustrée par les exemples de la Fondation FOPRAS, du *Ministerio de Educación, cultura y deporte* et de l'EPER

L'organisateur LCO développe des instruments pour garantir la qualité de ses cours et continuer à la développer.

Afin d'adapter l'enseignement aux nouvelles conditions et de développer sa qualité, l'organisateur LCO organise des formations continues en interne ou encourage, par un soutien financier, les enseignantes et enseignants qui travaillent pour

son compte à participer aux offres de formation continue organisées au niveau cantonal. S'engageant dans le sens du développement de la qualité, l'organisateur LCO favorise la collaboration avec les services cantonaux et la sensibilisation du public.

Fondazione per il perfezionamento professionale e l'assistenza scolastica (FOPRAS)

Fondation active dans les cantons d'Argovie, de Bâle-Campagne, de Bâle-Ville, du Jura et de Soleure

Créée en 1989, la Fondation FOPRAS se charge depuis 1993 de l'administration des cours LCO d'italien, en étroite collaboration avec l'Arrondissement consulaire italien de Bâle (AG, BL, BS, JU, SO). Membre de la Conférence LCO (*HSK-Konferenz*) des cantons de Bâle-Campagne et de Bâle-Ville (cf. 2.1.1.3), la Fondation FOPRAS a pour but de promouvoir la formation (continue) et l'intégration des migrantes et migrants sur les plans professionnel, linguistique et culturel. Si elle s'adresse particulièrement aux citoyennes et citoyens italiens ainsi qu'à leurs proches, ses activités sont toutefois aussi ouvertes aux personnes possédant une autre nationalité. L'organisation des cours LCO se trouve aussi enrichie par les expériences réalisées par l'organisateur LCO dans la formation des adultes, puisqu'il est aussi responsable de la *scuola elementare italo-svizzera (SEIS)* Sandro Pertini et de la structure d'accueil *Kindertraumhüüsli* à Bâle. La fondation n'engage que des enseignantes et enseignants qui ont obtenu une qualification pédagogique. Pour leur formation continue, elle organise des groupes de travail en interne pour traiter de certaines questions didactiques ainsi que des moyens d'enseignement, et elle propose aussi des possibilités d'intervision. Pour pouvoir optimiser la préparation de ces offres, une séparation interne de la direction didactique et de la gestion administrative a été décidée. La Fondation FOPRAS dispose d'une bibliothèque de moyens d'enseignement et base ses cours sur le CECR de même que sur le plan d'études cadre LCO zurichois (*Rahmenlehrplan HSK*).

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web de la *Fondazione per il perfezionamento professionale e l'assistenza scolastica* www.fopras.ch > mot-clé pour la recherche: *Italienischkurse* (état au 26.6.2013)

Ministerio de Educación, cultura y deporte (Ministère espagnol de l'éducation, de la culture et du sport, MECD), Division Education de l'Ambassade d'Espagne à Berne

Active dans toute la Suisse

Depuis 1971, la Division Education (*Consejería de Educación*) de l'Ambassade d'Espagne se charge de l'organisation des cours LCO destinés aux enfants de citoyenneté espagnole résidant en Suisse. De telles offres étaient déjà proposées dans les années 1960, mais sans programme régulier. L'organisation s'engage activement dans le sens du développement de la qualité, en proposant notamment différentes offres de formation continue. Pendant les années scolaires 2009 à 2012, par exemple, la cinquantaine d'enseignantes et enseignants LCO engagés par cette organisation ont travaillé, en collaboration avec un groupe d'experts du MECD, à la mise en œuvre d'un nouveau programme. Les enseignantes et enseignants LCO ont complété la proposition de programme avancée par les experts, en partageant les expériences faites dans la pratique, et ont élaboré des séquences didactiques. Une plate-forme web a de plus été créée pour faciliter les échanges entre enseignantes et enseignants LCO et permettre la gestion en ligne des offres d'enseignement LCO. Suite à cela, en 2012, la possibilité a été donnée aux élèves de passer l'examen d'espagnol DELE, reconnu et basé sur le CECR (niveaux B1, B2 et C1). Des préparatifs sont en cours pour que cette offre puisse s'institutionnaliser. A cet égard, la Division Education a sollicité la collaboration des hautes écoles pédagogiques (comme la HEP BEJUNE) et d'autorités cantonales (telles que le Département de l'instruction publique du canton de Genève). Dans certains cantons, l'espagnol est proposé comme langue étrangère au niveau du degré secondaire II. De ce fait, l'organisation entretient

aussi des contacts avec les enseignantes et enseignants d'espagnol en tant que langue étrangère et les inclut dans son offre de formation continue. Elle publie également la revue *Aula de español*, qui traite à intervalles réguliers de différents thèmes pédagogiques, didactiques et culturels et présente certaines études relatives à ces domaines. Quelque 5000 élèves (près de 80 % de la population des élèves hispanophones de Suisse) sont actuellement inscrits à ces cours. Le nombre le plus élevé de participantes et participants (15 000) a été atteint au début des années 1990.

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web de la *Consejería de Educación en Suiza y Austria* www.mecd.gob.es/suiza (état au 26.6.2013)

Anadili ve Kültür-Eğitim Programı (AKEP), programme pour la formation des parents, la formation scolaire et l'intégration, destiné aux familles turques et lancé par le Bureau régional Bâle-Ville et Bâle-Campagne de l'Entraide Protestante Suisse (EPER)

Appliqué dans les cantons de Bâle-Ville et de Bâle-Campagne

Fondé en 1988 dans la région de Bâle par l'EPER en collaboration avec un groupe de réfugiées turques et kurdes, le programme AKEP proposait des cours LCO aux enfants de familles réfugiées dont la langue d'origine était le turc, puisque ceux-ci ne pouvaient pas bénéficier de l'offre soutenue par les pouvoirs publics. Entre-temps, les offres de l'AKEP sont proposées à toutes les familles en provenance de la Turquie et résidant dans les cantons de Bâle-Campagne ou de Bâle-Ville et ce, quelle que soit leur autorisation de résidence.

L'offre de l'AKEP s'est développée pour proposer aujourd'hui, à côté de ce domaine prioritaire de l'enseignement LCO, toute une série d'autres prestations. Les parents d'élèves sont invités à participer activement aux activités proposées. Ainsi, des rencontres de formation pour les parents sont par exemple régulièrement organisées pour apporter

un soutien aux mères et aux pères dans l'éducation de leurs enfants. Les enseignantes et enseignants AKEP jouent aussi, lorsque cela s'avère nécessaire, le rôle de médiateurs entre l'école publique et les parents. Le travail de l'AKEP est réalisé par une équipe interculturelle formée de professionnels qualifiés. Les enseignantes et enseignants AKEP suivent régulièrement des cours de formation continue; ils travaillent également comme enseignants dans l'école publique et disposent d'excellents réseaux de contacts. Autant de facteurs qui favorisent une assurance et un développement de la qualité en continu. L'AKEP participe aux formations continues organisées à l'échelle cantonale et il est représenté dans les comités de coordination. Chaque année, un compte rendu des activités est publié. L'AKEP dirige en outre l'association des organisateurs LCO non gouvernementaux (*Interessengemeinschaft HSK nicht-staatlicher Trägerschaften*, IG HSK), qui représente ces derniers dans la Conférence LCO (*HSK-Konferenz*) des deux cantons bâlois. Enfin, cet organisme est en train d'élaborer, dans le cadre d'un projet cofinancé par l'art. 11 OLang, un manuel pour les associations de parents comportant des offres LCO, dans le but d'apporter une aide organisationnelle aux organismes fonctionnant sur la base d'une association.

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web de l'Entraide Protestante Suisse www.heks.ch/fr > mot-clé pour la recherche: AKEP (état au 26.6.2013)

2.3.3 Instruments d'évaluation

Bonne pratique illustrée par l'exemple des cours FLAM

L'organisateur LCO encourage le recours à des instruments d'évaluation reconnus aux niveaux cantonal, national et international.

L'organisateur permet aux enseignantes et enseignants de se familiariser avec le système de notation suisse. Il préconise également l'emploi, dans l'enseignement LCO, du CECR et du PEL, lorsque cela est possible, et permet à ses élèves de pas-

ser des examens sanctionnés par des diplômes reconnus au niveau national et/ou international.

Cours FLAM (français langue maternelle)

Proposés dans le canton de Zurich

Le groupe à l'origine des cours FLAM organise depuis 1999 les offres de cours LCO pour le français dans le canton de Zurich. En 2001, il a obtenu la reconnaissance du canton de Zurich en sa qualité de gestionnaire officiel des cours. L'offre débute à l'école enfantine; l'association a développé une méthode d'encouragement précoce basée sur les sons et la prononciation (les enfants n'apprennent à lire et à écrire qu'à partir de la 4^e année de scolarité). Depuis 2004, les cours FLAM ne sont plus soutenus par l'Etat français; depuis que l'organisation est devenue une association, le financement est assuré par les écolages versés par les parents.

La conception qui sous-tend la réalisation des cours prévoit d'enseigner différents niveaux, de la 1^{re} année d'école enfantine jusqu'à la 8^e année de scolarité, le même jour, au même endroit et à la même heure. Cela comporte l'avantage, pour les enseignantes et enseignants LCO comme pour les parents qui ont inscrit plus d'un enfant aux cours LCO, de pouvoir se retrouver au même endroit, au même moment.

Les cours étant ouverts aux enfants francophones de toutes les nationalités, le but poursuivi dans le cadre de l'enseignement LCO consiste non seulement à permettre aux enfants d'apprendre la langue française, mais aussi de leur faire découvrir la culture de tous les pays francophones et le monde de la francophonie. Les cours FLAM proposent aussi d'autres cours à un public plus large (comme des cours de peinture en français, par ex.).

Comme l'association ne délivre pas elle-même de diplôme attestant les compétences linguistiques acquises par les élèves LCO, elle organise, depuis 2012, les cours de préparation au Diplôme d'études en langue française (DELF) pour le ni-

veau du degré primaire, à savoir le DELF Prim. L'inscription est facultative et payante.

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web des cours FLAM www.flam.ch (état au 26.6.2013)

Il existe un autre organisateur LCO qui propose, pour l'italien, des cours avec examens sanctionnés par des diplômes reconnus sur le plan international, à un prix très abordable: il s'agit du *Comitato Assistenza Educativa* (CAE), cf. 2.3.5.

2.3.4 Matériel d'information / liste des offres

Bonne pratique illustrée par l'exemple de l'association *Ensino da Lingua e Cultura do Brasil* (ABEC)

L'organisateur LCO informe les parents des offres d'enseignement et des activités qu'il propose.

Pour ce faire, l'organisateur LCO met à disposition du matériel d'information cantonal ou intercantonal et travaille en collaboration avec les départements cantonaux de l'instruction publique concernés. Le matériel élaboré est simple et, si possible, accessible en ligne. De plus, l'organisateur LCO demande à des responsables d'établissement scolaire et/ou à des personnes chargées de la coordination des cours LCO d'assumer une fonction de conseil et de soutien pour les parents.

***Ensino da Lingua e Cultura do Brasil* (ABEC)**

Association active dans les cantons d'Argovie, de Bâle-Ville, de Berne, de Lucerne, de Schaffhouse, de Thurgovie et de Zurich

L'association brésilienne ABEC met à disposition sur son site web bilingue les formulaires d'inscription cantonaux aux cours LCO pour tous les cantons dans lesquels elle propose de tels cours. Les parents qui ne maîtrisent pas la langue lo-

cale et qui ont de la peine à utiliser les sites web des autorités cantonales (cf. 2.1.3.2) peuvent ainsi avoir accès aux informations en portugais également. L'ABEC établit aussi une liste de l'ensemble des offres qu'elle organise, avec à chaque fois les indications concernant le lieu, les heures et le niveau des cours dispensés ainsi que la personne qui en est responsable. Cette liste est très utile pour les familles lusophones, car elle leur permet en particulier de rechercher des offres au-delà des frontières cantonales et ainsi de trouver l'offre qui leur convient le mieux, que ce soit dans leur canton ou dans un canton voisin.

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web de l'association *Ensino da Língua e Cultura do Brasil* www.abec.ch (état au 26.6.2013)

2.3.5 Réglementation de l'admission et de l'inscription des élèves

Bonne pratique illustrée par l'exemple de l'association Comitato Assistenza Educativa (CAE)

L'organisateur LCO a défini ses statuts et réglé sa pratique d'admission de façon à ce que les cours LCO soient ouverts au plus grand nombre possible d'élèves.

L'organisateur LCO veille en particulier à ce que la participation ne dépende pas de facteurs financiers, linguistiques ou religieux ni de la nationalité. En matière d'écologie, bon nombre d'organismes LCO sont confrontés à la question de savoir comment trouver le juste milieu entre une charge financière aussi légère que possible pour les titulaires de l'autorité parentale et une rémunération appropriée, correspondant à la qualification des enseignantes et enseignants LCO.

Comitato Assistenza Educativa (CAE)

Association active dans le canton de Genève

Dans le canton de Genève, les cours consulaires LCO pour l'italien sont organisés par le *Comita-*

to Assistenza Educativa (CAE), qui est organisé en association. Ses statuts, qui sont publiés en ligne et peuvent être consultés librement, sont conformes aux critères formulés dans le concordat HarmoS pour les organisateurs LCO.

La taxe d'inscription s'élève à 200 francs par année et par enfant et elle comprend les frais couvrant le matériel employé pendant les cours, les manuels, les sorties organisées en dehors des cours par l'association (événements sportifs, etc.) ainsi que la taxe d'inscription aux examens CILS (*Certificazione di Italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena*) basés sur le CECR et reconnus sur le plan international, qui sont passés au terme de la 8^e année de scolarité. L'association dispose aussi de sa propre bibliothèque. Les cours sont ouverts à tous; la nationalité italienne n'est pas un prérequis; les enfants sont même encouragés à inviter autant d'amis que possible à suivre cet enseignement.

De la 3^e à la 5^e année de scolarité, les cours du CAE sont dispensés pendant les heures d'enseignement ordinaire; dès la 6^e année, ils sont proposés en dehors du cadre horaire régulier. Les enfants inscrits aux cours LCO doivent y prendre part régulièrement. Le CAE publie un plan d'études détaillé, qui s'appuie sur le CECR. En outre, il organise régulièrement des formations continues et des visites de cours mutuelles pour ses enseignantes et enseignants LCO.

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web du *Comitato Assistenza Educativa* (CAE) www.cae-ginevra.ch (état au 23.7.2013)

2.3.6 Associations et organisations faîtières

Bonne pratique illustrée par les exemples de l'association *Bernische Dachorganisation für Heimatsprachkurse* et du groupe d'intérêt *Coordinamento enti gestori delle iniziative scolastiche in Svizzera*

L'organisateur LCO entretient des contacts avec des organismes proposant des cours en d'autres

langues dans la même région et/ou des organismes proposant des cours dans la même langue dans d'autres régions.

L'organisateur LCO peut ainsi profiter directement, dans le paysage très hétérogène de ces organismes, des expériences réalisées par d'autres. Des réseaux (associations, organisations faitières) se créent, dans lesquels il est possible de travailler, par des échanges réguliers, à l'amélioration de la qualité de l'enseignement de même qu'à la résolution des difficultés qui surviennent fréquemment. Des attentes peuvent être formulées conjointement dans ce cadre et transmises aux interlocuteurs compétents. A cet effet, les réseaux LCO nomment des personnes responsables des contacts avec les autorités cantonales et avec le personnel des établissements scolaires publics, qui se chargent également de répondre aux demandes de renseignement en lien avec les conceptions, les évaluations, etc. Par ailleurs, des réseaux de ce type sont aussi à même d'entretenir des contacts en dehors de l'école publique et de défendre les intérêts des organisateurs LCO sur la scène publique. En tant que regroupements d'organismes LCO, ces organismes répondent aux mêmes critères que leurs membres isolément (cf. 2.3.1).

Bernische Dachorganisation für Heimatsprachkurse

Association active dans le canton de Berne

L'association *Bernische Dachorganisation für Heimatsprachkurse* a été fondée en 2000 par la cheffe de l'Instruction publique, Claudia Omar. Aujourd'hui, cette association compte parmi ses membres des individus (enseignantes et enseignants LCO) ainsi que des écoles LCO. Ensemble, ils représentent 16 groupes linguistiques présents dans le canton de Berne. L'association apporte son soutien aux enseignantes et enseignants LCO pour l'organisation de cours destinés aux parents et propose des cours de formation continue pour les enseignantes et enseignants LCO dans le but d'approfondir certains thèmes pédagogiques et didactiques (par ex. l'usage du web dans l'ensei-

gnement LCO, les nouveautés du système éducatif bernois, le PEL et des cours de base d'informatique ou de didactique). Etant donné que les exigences linguistiques constituent, pour les enseignantes et enseignants LCO, le plus grand obstacle à surmonter pour bénéficier de l'offre de formation continue, l'organisation propose aussi des cours de langue, par exemple le cours d'allemand *Fit für die Ausbildung*, qui permet d'obtenir un certificat d'allemand de niveau B1.

L'association se voit comme une plate-forme permettant des échanges réguliers entre les enseignantes et enseignants LCO ainsi qu'entre ceux-ci et les autres spécialistes ou intervenants clés du domaine de l'enseignement LCO. Elle se charge également de la collaboration avec les institutions qui s'engagent aussi pour la promotion du plurilinguisme (à l'instar des bibliothèques interculturelles), de même qu'avec la Ville et le canton de Berne, et elle effectue un travail de communication en faveur de l'enseignement des langues d'origine. L'association *Bernische Dachorganisation für Heimatsprachkurse* répond aux critères définis dans le concordat HarmoS (art. 4, al. 4), et ses statuts ainsi que ses rapports annuels sont accessibles au public.

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web de l'association *Bernische Dachorganisation für Heimatsprachkurse* HSK www.hskbern.ch (état au 1.7.2013)

Coordinamento enti gestori delle iniziative scolastiche in Svizzera

Groupe d'intérêt actif dans l'ensemble de la Suisse

En 1993, l'Etat italien transféra pour la première fois une partie de ses compétences dans le domaine de l'enseignement LCO à des organisations privées, d'intérêt public, actives en Suisse. Toutefois, comme la répartition des tâches et des compétences et la forme que devait revêtir la collaboration entre l'Etat et les nouveaux organisateurs LCO n'avaient pas été définies ni réglementées, ces organismes décidèrent de créer

un réseau en constituant un groupe d'intérêt. C'est ainsi que les organismes pour l'italien formèrent ce qui s'appelle un *coordinamento* et que, depuis vingt ans, ils s'organisent dans ce cadre-là. Leur but est de permettre des échanges entre les organisateurs LCO et de leur donner une représentation uniforme. Le *coordinamento* est devenu un porte-voix commun, qui permet aux organisateurs LCO de faire part aux autorités italiennes de leurs requêtes sur les plans stratégiques et politiques. Afin de garantir la collaboration entre les différents organismes, ceux-ci se rencontrent deux fois par an dans le cadre d'une séance de coordination. Des groupes de travail spécifiques sont aussi formés pour traiter les thèmes d'une certaine importance. Cette coordination et ces échanges d'expériences ont permis et permettent encore aujourd'hui d'améliorer le travail fourni par les différents organisateurs LCO.

L'organisation faîtière désigne tous les deux ans un porte-parole (*coordinatore*). Actuellement, la direction en est assurée par le président de la *Fondazione per il perfezionamento professionale e l'assistenza scolastica* (FOPRAS). Responsable du flux d'informations au sein du *coordinamento*, ce dernier veille aussi, par des prises de position, des communiqués de presse, des documents de travail ainsi que par sa participation à différents comités, à ce que l'organisation faîtière soit activement représentée sur la scène publique. Le *coordinamento* a ainsi réussi à devenir l'interlocuteur le plus important dans ce domaine.

Le *coordinamento* est un groupe d'intérêt libre; les organismes qui y participent ne s'engagent à rien, ils restent indépendants et ne sont pas nécessairement tenus de suivre toutes les décisions prises.

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web de la FOPRAS www.fopras.ch (état au 1.7.2013)

L'exemple zurichois nous montre une autre possibilité de coordination entre organisateurs LCO. Le canton compte depuis 2003 une association indépendante appelée *HSK-Lehrerinnen- und*

Lehrerverein des Kantons Zürich. Son but est de permettre le développement d'une collaboration entre les membres des différents organisateurs LCO et ainsi de mieux défendre des intérêts communs auprès des autorités et des organisations d'enseignants (cf. art. 2.1 des statuts). L'association organise des formations continues (par ex. sur les thèmes du PEL et de l'enseignement LCO, des évaluations, de l'alphabétisation) et soutient un projet de mentorat.

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web de l'association *HSK-Lehrerinnen- und Lehrerverein des Kantons Zürich* www.hsk-lehrpersonen.ch (état au 1.7.2013)

2.4 Au niveau des hautes écoles pédagogiques et d'autres prestataires de formation continue (responsabilité première)

2.4.1 Offres de cours d'introduction et de formation continue pour les enseignantes et enseignants LCO

Bonne pratique illustrée par des exemples réalisés par la HEP Berne, la HEP Zurich et la HEP Vaud

Les HEP des cantons organisent des offres qui portent spécifiquement sur des qualifications supplémentaires pour les enseignantes et enseignants LCO.

Les cours peuvent être proposés sous la forme d'une offre facultative ou obligatoire, par exemple dans le cadre d'une procédure de reconnaissance (cf. 2.1.2.3). Ils doivent permettre aux participantes et participants d'apprendre à connaître le système scolaire cantonal (structure, plan d'études, moyens d'enseignement, etc.) et leur présenter les possibilités de collaboration qui existent (bibliothèques interculturelles, conférences LCO, etc.), mais aussi traiter de thèmes pédagogiques et didactiques, tels que la qualité de l'enseignement ou la gestion de l'hétérogénéité. Pour atteindre un taux de participation aussi élevé que possible, il faut que les cours soient accessibles et qu'ils soient subventionnés par les pou-

voirs publics. Il faut aussi que les organisateurs LCO soient tenus informés de l'offre proposée.

HEP Berne

Cours de base de formation continue pour les enseignantes et enseignants LCO

Une formation continue d'une trentaine d'heures destinée aux enseignantes et enseignants LCO a été conçue en 2011, dans le cadre d'un projet cofinancé en vertu de la loi fédérale sur les langues (art. 11 OLang), et mise au concours pour la première fois en janvier 2012. L'introduction d'une offre de ce type a été discutée en 2010, avec les personnes chargées de la coordination de l'enseignement LCO, dans le cadre d'un sondage mené sur les thèmes de formation continue pertinents pour les enseignantes et enseignants LCO, et ces personnes se sont dites favorables à une telle offre. Le but de la formation continue est de permettre aux enseignantes et enseignants LCO de se familiariser avec les objectifs de formation, les méthodes d'enseignement et les structures de l'école publique bernoise. Les enseignantes et enseignants LCO doivent pouvoir prendre conscience de leur rôle au sein de l'offre scolaire élargie et se faire une idée des bases méthodologiques et didactiques qui sont appliquées à l'école publique (notamment par le biais d'une introduction à l'approche ELBE/EOLE, au plan d'études cadre LCO et au PEL). Les enseignantes et enseignants LCO doivent aussi découvrir l'offre de formation continue régulière proposée par la HEP Berne, de façon à pouvoir en profiter davantage par la suite. Cette offre s'adresse aux enseignantes et enseignants LCO de la partie germanophone du canton de Berne. Il est prévu de réaliser des possibilités d'échange avec d'autres institutions.

Si le résultat du cours pilote s'avère très positif, il n'en demeure pas moins que donner un cours aux enseignantes et enseignants LCO représente un défi certain: on observe une grande hétérogénéité au niveau des connaissances en allemand, de la formation pédagogique préalable, des connaissances méthodologiques et didactiques ainsi que de la conception de la formation qu'ont les

enseignantes et enseignants LCO, même lorsque ceux-ci ont obtenu des diplômes d'enseignement. Comme les contenus du cours n'ont pu être transmis à certaines personnes dont le niveau d'allemand était inférieur à B1, il a été décidé qu'à partir de 2013 une attestation du niveau de langue serait demandée pour la participation au cours.

Le but du projet était dès le départ d'intégrer le cours de base pour enseignantes et enseignants LCO dans l'offre ordinaire de formation continue. Ce but a pu être atteint, puisque la formation continue spécifique aux enseignantes et enseignants LCO a entre-temps aussi été inscrite dans le mandat de prestations confié à la HEP Berne par le Conseil-exécutif. De plus, comme la formation continue est gratuite à la HEP Berne pour les enseignantes et enseignants engagés dans les écoles publiques du canton de Berne, le cours de base peut aussi être proposé à ces mêmes conditions.

D'autres informations ainsi qu'une documentation sur le cours de base peuvent être consultées sur le site web de la Haute école pédagogique de Berne www.phbern.ch (état au 1.7.2013)

HEP Zurich

Séminaires d'introduction et formations continues pour enseignantes et enseignants LCO

La HEP Zurich propose, dans le cadre d'un accord conclu avec l'Office zurichois de l'école obligatoire (*Volksschulamt*), des offres de formation continue régulières, répétées chaque année, pour les enseignantes et enseignants LCO. Un module d'introduction de cinq jours portant sur le système scolaire est obligatoire pour tous les enseignants et enseignantes LCO qui commencent à enseigner dans le canton (leur nombre correspond en moyenne à 30 personnes par année). D'autres cours facultatifs sont proposés en allemand et en didactique. Les cours obligatoires sont entièrement payés par le canton, de même qu'un cours de didactique par année. Les invitations aux séminaires d'introduction s'effectuent directement au travers des organisateurs LCO.

Une offre régulière de formation continue contribue à une bonne coordination entre l'enseignement LCO et l'école publique ainsi qu'à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. De plus, les échanges disciplinaires entre enseignantes et enseignants appartenant aux différents groupes linguistiques figurent parmi les éléments jugés les plus positifs.

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web de la HEP Zurich www.phzh.ch > mot-clé pour la recherche: *Weiterbildung HSK* (état au 1.7.2013)

Des cours de formation continue semblables sont par exemple régulièrement proposés au centre de formation continue des cantons de Bâle-Campagne, de Bâle-Ville et de Lucerne. Le centre propose des offres de formation continue en lien avec différents thèmes d'importance pour la qualité de l'enseignement, comme la gestion de l'hétérogénéité ou le travail avec le PEL.

HEP Vaud

Collaboration avec des enseignantes et enseignants ELCO (enseignement des langues et cultures d'origine)

Une collaboration a été développée avec les enseignantes et enseignants LCO des langues suivantes: albanais, espagnol, italien, lingala, portugais, serbe/croate/bosniaque et tamoul, dans le but de créer du matériel didactique pour le premier cycle du degré primaire selon HarmoS. Des séquences didactiques permettant de faire intervenir d'autres langues que la langue de scolarisation, en l'occurrence le français, sont en cours d'élaboration. Pour y parvenir, il s'agit d'établir des liens entre la langue de scolarisation et ces langues. Sept de ces séquences didactiques se trouvent déjà au dernier stade de développement.

Les séquences didactiques élaborées sont présentées aux enseignantes et enseignants ordinaires dans le cadre des formations continues, afin de renforcer leur collaboration avec les enseignantes et enseignants LCO, et d'encourager

les interventions de ces derniers dans le cadre de l'enseignement ordinaire. Mais ce matériel peut aussi être employé par d'autres enseignantes et enseignants LCO pour leurs propres cours.

Ce projet permet aux élèves – allophones ou non – de développer, dans une perspective d'intégration, leurs compétences linguistiques dans le sens de l'axe thématique *Approches interlinguistiques* du Plan d'études romand (PER).

D'autres informations pourront être consultées à partir de 2014 sur le site web de la Haute école pédagogique du canton de Vaud www.hepl.ch

2.4.2 Offres de cours dans la langue d'enseignement locale

Bonne pratique illustrée par des exemples réalisés dans les cantons de Thurgovie et de Bâle-Ville

Les hautes écoles pédagogiques proposent une offre de cours dans la langue de scolarisation.

Ces offres permettent aux enseignantes et enseignants LCO de se préparer à une collaboration ultérieure avec l'école publique. Des cours subventionnés dans la langue d'enseignement locale sont organisés à l'intention des enseignantes et enseignants LCO qui n'ont pas encore atteint un niveau suffisant pour participer à des projets de collaboration ou à la formation continue. Les organisateurs LCO sont informés de l'existence de ces cours et contribuent parfois à leur préparation. Les pouvoirs publics subventionnent les cours de langue et d'introduction, qui sont de ce fait abordables pour les enseignantes et enseignants LCO ainsi que pour les organisateurs LCO.

Canton de Thurgovie

Cours d'allemand et d'information

Le canton de Thurgovie ne connaît pas d'exigences minimales en ce qui concerne le niveau d'allemand des enseignantes et enseignants LCO. Mais, dans le cadre de la procédure de re-

connaissance pour les organisateurs LCO, il est toutefois précisé que les enseignantes et enseignants LCO devraient avoir un niveau de langue équivalent au B1 du CECR. Depuis 2011, une partie du montant qu'ils versent pour suivre des cours de langue jusqu'au niveau B1 leur est remboursée. Cette mesure a pour but d'encourager les enseignantes et enseignants LCO à suivre un cours d'allemand, sans qu'ils y soient contraints par une obligation. Pour trouver un cours qui convient, il est possible de s'adresser au point de contact LCO (*Kontaktstelle HSK*), qui apporte son soutien aux personnes qui le demandent, avec l'aide du Service de l'intégration (*Fachstelle für Integration*). L'offre se limite aux cours allant jusqu'au niveau B1 du CECR, mais les enseignantes et enseignants LCO suivent parfois aussi des cours de niveau supérieur. Un soutien financier est demandé environ six fois par année par différents groupes linguistiques.

Par ailleurs, les enseignantes et enseignants LCO ont aussi la possibilité, depuis 2010, de suivre gratuitement un cours sur le fonctionnement de la Suisse, proposé par le Service de l'intégration de la Ville de Frauenfeld (*Fachstelle für Integration Frauenfeld*). Ce cours comporte les domaines thématiques suivants: histoire de la Suisse, valeurs fondamentales et normes, système éducatif et informations sur la Suisse d'aujourd'hui. Chaque année, environ deux ou trois enseignantes ou enseignants LCO profitent de cette offre, qui reçoit des échos positifs.

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web de l'Office cantonal de la migration (*Migrationsamt*) du canton de Thurgovie, dans la rubrique du Service de l'intégration (*Fachstelle Integration*) www.auslaenderamt.tg.ch > *Fachstelle Integration*, et sur le site web du Service de l'intégration de la Ville de Frauenfeld (*Fachstelle für Integration Frauenfeld*) www.infomig.ch > Informationskurse (état au 1.7.2013)

Canton de Bâle-Ville

Cours d'allemand pour enseignantes et enseignants LCO

Le canton de Bâle-Ville demande aux enseignantes et enseignants LCO de disposer d'un certificat d'allemand équivalent au niveau B1 du CECR. Depuis 2008, le canton propose des cours d'allemand conçus spécialement à cet effet, dans lesquels les participantes et participants apprennent l'allemand en abordant des thèmes pédagogiques et scolaires. L'offre est réalisée et cofinancée par l'Office cantonal de la formation continue du canton de Bâle-Ville. Un cours annuel comporte près de 90 périodes d'enseignement (deux par semaine) et coûte à l'enseignante ou l'enseignant 300 francs par an, sans compter les frais en matériel didactique. Quatre cours annuels sont organisés pour les niveaux A2 à B2 du CECR. Ces cours sont suivis par 30 à 40 enseignantes et enseignants LCO, et l'intérêt manifesté pour les cours est grand, tout comme la motivation à apprendre.

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web du Département de l'instruction publique (*Erziehungsdepartement*), dans la rubrique du Service de la formation des adultes (*Fachstelle Erwachsenenbildung*) deutsch-integration.edubs.ch > mot-clé pour la recherche: *Deutschkursangebote* (état au 1.7.2013)

Le canton de Zurich propose un cours similaire à la HEP, lequel permet aux enseignantes et enseignants LCO de se préparer à l'examen d'allemand qui est obligatoire (niveau B1, sans la partie concernant l'écrit).

2.4.3 Ouverture de l'offre cantonale de formation continue aux enseignantes et enseignants LCO

Bonne pratique illustrée par les exemples de la HEP Lucerne et de la HEP Thurgovie

Les hautes écoles pédagogiques ou les institutions cantonales de formation continue admet-

tent les enseignantes et enseignants LCO aux cours proposés dans le cadre de leur offre ordinaire de formation continue.

Les enseignantes et enseignants LCO ainsi que les organisateurs LCO sont informés des offres ordinaires de formation continue. Afin d'encourager une forte participation des enseignantes et enseignants LCO à de telles offres et de favoriser les contacts entre les enseignantes et enseignants ordinaires et ceux qui dispensent l'enseignement LCO, la participation aux cours des enseignantes et enseignants LCO est soutenue par le canton (mêmes conditions de participation que celles accordées aux enseignantes et enseignants ordinaires).

HEP Lucerne

Ouverture des cours de formation continue et des formations complémentaires aux enseignantes et enseignants LCO

Depuis 2011, certains cours de formation continue proposés par la HEP Lucerne sont aussi ouverts aux enseignantes et enseignants LCO, par exemple les cours montrant comment gérer à l'école le thème des religions et des cultures dans la perspective des droits de l'homme ou comment les enseignantes et enseignants sont appelés à gérer leurs ressources. C'est le Service de l'enseignement obligatoire (*Dienststelle Volksschulbildung*) du canton de Lucerne qui est à l'origine de cette ouverture des offres. Son mandat de prestations permet de faire en sorte que les enseignantes et enseignants LCO bénéficient des mêmes conditions de participation que les enseignantes et enseignants des écoles publiques (les enseignantes et enseignants LCO ont été ajoutés à la liste des contributions versées pour les frais liés aux cours, et leur participation se trouve ainsi partiellement subventionnée). L'offre de formation continue est publiée dans un catalogue imprimé présentant les différents cours. De plus, les enseignantes et enseignants LCO sont aussi directement informés par écrit, puisqu'ils n'ont pas nécessairement accès à ce catalogue. Il est prévu de

procéder à des échanges d'information électroniques. Dans le programme accessible en ligne, les enseignantes et enseignants LCO sont explicitement mentionnés dans la liste des groupes cibles.

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web de la Haute école pédagogique de Lucerne, dans la partie réservée aux cours de formation continue et aux formations complémentaires www.phlu.ch > *Weiterbildung* > *Online-Programm* (état au 1.7.2013)

HEP Thurgovie

Ouverture des cours

En principe, les enseignantes et enseignants LCO ont accès à l'ensemble de l'offre de formation continue proposée par la HEP Thurgovie, et ce, aux mêmes conditions que les enseignantes et enseignants de l'école publique. Les enseignantes et enseignants LCO peuvent s'inscrire comme auditrices/auditeurs libres, une offre dont plusieurs ont déjà pu profiter. De plus, le canton de Thurgovie informe les enseignantes et enseignants LCO des formations continues proposées. Ces derniers ont aussi accès au Centre de ressources multimédia (*Medienzentrum*) de la HEP Thurgovie (par ex. à la bibliothèque) et peuvent ainsi emprunter des livres et des médias gratuitement. Si les enseignantes et enseignants LCO apprécient de pouvoir accéder à la HEP, il arrive toutefois souvent qu'ils ne puissent pas suivre certains cours de la HEP Thurgovie parce qu'ils enseignent aux mêmes heures.

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web de la Haute école pédagogique de Thurgovie www.phtg.ch > mots-clés pour la recherche: *Weiterbildung* + *Medienzentrum* (état au 1.7.2013)

D'autres cantons donnent aussi la possibilité aux enseignantes et enseignants LCO d'accéder aux offres de formation continue destinées aux enseignantes et enseignants ordinaires.

2.4.4 Offres destinées aux enseignantes et enseignants de l'école publique

Les hautes écoles pédagogiques ou les institutions cantonales de formation continue sensibilisent les enseignantes et enseignants des écoles publiques à la didactique du plurilinguisme.

Les formations continues proposées dans ce but aux enseignantes et enseignants ordinaires traitent du rôle des langues premières ainsi que de la gestion du plurilinguisme et de sa promotion. Afin de renforcer la collaboration concrète entre les enseignantes et enseignants des écoles publiques et ceux qui sont engagés dans l'enseignement LCO, on demande à des enseignantes ou enseignants LCO de participer comme experts à la conception et à la mise en œuvre des formations continues.

Différentes hautes écoles pédagogiques

Des programmes didactiques pour la promotion du plurilinguisme sont de plus en plus souvent intégrés dans le travail des professeurs des hautes écoles pédagogiques. Ces dernières années, différentes publications ont été éditées en lien notamment avec la théorie du plurilinguisme et ont été reprises par les professeurs dans la préparation de leurs cours. La didactique du plurilinguisme se conçoit dans ce contexte comme une méthode qui englobe toutes les disciplines et qui vise autant le développement de compétences métalinguistiques que celui des aptitudes dans les différentes langues. Il ne s'agit pas de faire apprendre certaines langues parfaitement, mais de susciter des réflexions métalinguistiques. Si l'on songe à la didactique appliquée auparavant dans l'enseignement des langues, on constate qu'il y a là un changement de paradigme en cours. Et, bien que les enseignantes et enseignants se familiarisent, dans la formation actuelle, avec ces approches, le changement de paradigme amorcé nécessite aussi un changement de perspective parmi les enseignantes et enseignants de même que parmi les professeurs des hautes écoles pédagogiques. De plus, il est encore nécessaire de développer

du matériel didactique et des exemples d'enseignement axés sur la pratique et pouvant servir de support aux enseignantes et enseignants dans leur travail quotidien. A cet égard, la collaboration entre les hautes écoles pédagogiques et les enseignantes et enseignants LCO pourrait s'avérer prometteuse.

Pour du matériel didactique et des exemples d'enseignement en lien avec la didactique du plurilinguisme, cf. 2.6.

2.5 Bibliothèques interculturelles

L'offre proposée par les bibliothèques interculturelles permet aux enfants et aux parents d'emprunter gratuitement des médias dans différentes langues et ainsi d'entretenir et d'approfondir la langue pratiquée en famille. L'offre comprend également des animations faisant intervenir différentes langues et régions culturelles. Les bibliothèques interculturelles donnent aux enseignantes et enseignants ordinaires la possibilité de mettre à profit et d'encourager le plurilinguisme dans leur classe, et aux enseignantes et enseignants LCO celle d'emprunter, à des conditions avantageuses, du matériel de lecture dans leur langue d'enseignement. Il devient ainsi possible de lire différentes langues, de les entendre, ce qui les rend plus faciles à appréhender pour les enfants.

L'association des bibliothèques interculturelles de Suisse *Interbiblio*

Interbiblio est l'organisation faîtière des bibliothèques interculturelles de Suisse. Fondée en 1993 sur une initiative privée, elle a été créée pour fonctionner comme association responsable visant à faciliter la mise en réseau des bibliothèques interculturelles et à leur apporter du soutien. Cette organisation faîtière reçoit un soutien financier de l'Office fédéral de la culture (OFC). *Interbiblio* représente ses membres auprès des autorités nationales et prend part à des événements internationaux. Elle se charge également de conseiller les communes et les asso-

ciations qui souhaitent ouvrir une bibliothèque interculturelle.

L'organisation faîtière a fait de la promotion et de l'entretien des langues d'origine l'une de ses priorités. Elle organise des rencontres de formation continue ainsi que des projets de promotion de la lecture et coordonne les échanges entre les collaboratrices et collaborateurs des bibliothèques membres. Toutes les bibliothèques interculturelles qui sont membres de l'association travaillent en collaboration avec les enseignantes et enseignants LCO. Pour l'organisation faîtière, qui est aussi membre du Groupement d'intérêt langues premières (IGE), cette collaboration est essentielle. Les bibliothèques interculturelles membres de l'association reçoivent du soutien du fait que des projets décidés ensemble sont organisés et financés (au moyen de campagnes de collecte de fonds) par l'organisation faîtière, à l'instar des journées annuelles de formation continue portant sur des thèmes qui contribuent à la professionnalisation du domaine et à des échanges mutuels, ou encore comme le projet *Oasis d'écriture* ou l'exposition itinérante *Écritures du monde*.

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web de l'association des bibliothèques interculturelles de Suisse www.interbiblio.ch (état au 2.7.2013)

L'association faîtière représente les bibliothèques interculturelles suivantes (état en mars 2013):

A tous livres (Monthey), *L'Ardoise* (Sion), *Biblio-monde* (Neuchâtel), *Bibliothek der Kulturen* (Frauenfeld), *Biblios* (Thoune), *BISI* (Bellinzzone), *CIC-Centre d'intégration culturelle* (Genève), *Globlivres* (Renens), *Helvecía* (Wädenswil), *IKUBO* (Olten), *Integrationsbibliothek ib* (Winterthour), *Interkulturelle Bibliothek Lyss* (Lyss), *JUKIBU* (Bâle), *Kanz-Bi* (Zurich), *LibraForum* (Saint-Gall), *LivrEchange* (Fribourg), *PBZ Hardau* (Zurich), *Ricciogiramondo* (Lugano), *Vossa lingua* (Coire), *Zentrum 5* (Berne)

Bibliothèque interculturelle *LivrEchange* dans le canton de Fribourg

La bibliothèque interculturelle *LivrEchange* à Fribourg fait partie des bibliothèques membres d'*Interbiblio*. Elle propose des médias dans 191 langues différentes, et son catalogue est accessible en ligne. Le prêt de livres est gratuit pour les enfants; quant aux jeunes de 15 ans et plus, ils s'acquittent d'une inscription annuelle de cinq francs. Différents événements sont organisés à intervalles réguliers dans la bibliothèque *LivrEchange* dans un but de promotion culturelle et linguistique: d'une part des lectures publiques, des projections de films, des soirées musicales ainsi que des expositions d'artistes issus de milieux culturels différents et, d'autre part, des activités avec des groupes cibles allophones, telles que des ateliers de conversation hebdomadaires pour les adultes (en allemand et en français) pour les niveaux débutants et avancés, ou encore des groupes de jeu et de chant pour les enfants d'âge préscolaire et leurs mères (*Jouons ensemble*, *Cantemos juntos*). *LivrEchange* reçoit également des groupes d'enseignantes et enseignants en formation (initiale ou continue) à la HEP ou à l'Université de Fribourg pour leur présenter le travail des bibliothèques interculturelles. Les informations les plus importantes sur la bibliothèque sont disponibles en ligne en plusieurs langues.

D'autres informations peuvent être obtenues sur le site web de la bibliothèque interculturelle de Fribourg *LivrEchange* www.livrechange.ch (état au 2.7.2013)

***Bus plurilingue – Livres migrants* dans le canton de Vaud**

Souhaitant promouvoir les langues d'origine dans les écoles, la Direction pédagogique de la Direction générale de l'enseignement obligatoire a mené, entre 2004 et 2005, un projet intitulé *Bus plurilingue – Livres migrants*. Dans le cadre de ce projet, un bus a été équipé de livres écrits dans différentes langues de la migration, mis à disposition pour ce projet par les bibliothèques inter-

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 Mieke 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). Secondement, 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 Toukomaa 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*, Toukomaa 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 plurilinguisme, 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 plurilinguisme 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 de 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 (*Ham-burger 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, 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'auteur). 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.; Schneider, 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 enfantine 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</i> [D-EDK]).
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.

Cadre de la vie quotidienne (<i>Lebenswelt</i>)	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.
Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)	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.
Classes d'accueil	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.
Cognitive academic language proficiency (CALP)	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).
Compétence interculturelle	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.
Compétence interlinguistique	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

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>Deutschschweizerische 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>Deutschschweizerische 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 «médiale» 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>Deutschschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz</i> [D-EDK]).

Evaluation	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.
Eveil aux langues, <i>Language awareness, Begegnung mit Sprachen</i> (ELBE)	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).
Hétérogénéité/diversité	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.
Hypothèse de l'interdépendance	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).
Identité (biculturelle/ pluriculturelle)	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.

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 faïtières, 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/SiteCollectionDocuments/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-Krompæk, 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-Krompæk, E. (2011). Was bringt der HSK-Unterricht für die Sprachentwicklung? *Vpod-Bildungspolitik* 174, 9–11.

Caprez-Krompæk, 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-](http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/elco/elco_presentation.htm)

[metz.fr/casnav/elco/elco_presentation.htm](http://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-Empfehlungen_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 Kulturskription. 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 Migrantenjugendlichen*. 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 Immigrationssprachen. 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). *Ta-gungsbericht / 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/berintegr-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). *Monitorage 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.
- Toukomaa, 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.