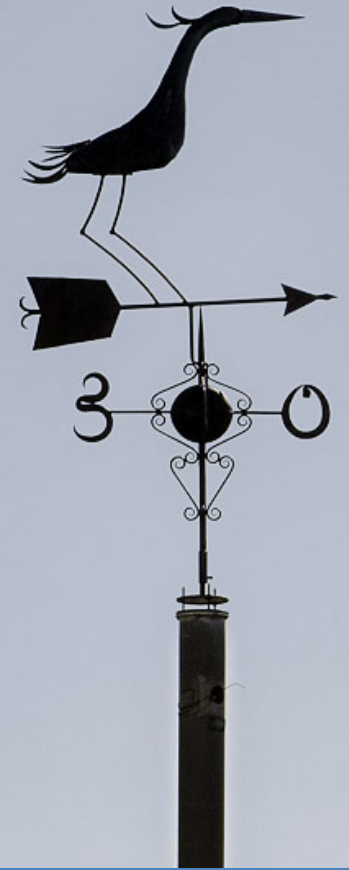


MÉMOIRE DE MASTER 2 RECHERCHE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ DE ROUEN, FRANCE
UFR DE PSYCHOLOGIE, SOCIOLOGIE, SCIENCES DE L'ÉDUCATION

La place du processus de construction
identitaire dans le plan d'action du
gouvernement luxembourgeois
pour le réajustement
de l'enseignement
des langues –
La spécificité portugaise

Shafagh SHAHABI



Réalisé sous la direction de :

Professeure Diane GÉRIN-LAJOIE

Université de Toronto

Professeur André ROBERT

Université de Lyon II

Octobre 2008

RÉSUMÉ

Nous nous intéressons au processus de construction identitaire dans les sociétés plurilingues et pluriethniques. Plus particulièrement, nous étudions la place du processus de construction identitaire dans *Le Plan d'action du gouvernement luxembourgeois pour le réajustement de l'enseignement des langues*. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les études scientifiques qui ont montré que le succès des politiques éducatives dans les sociétés pluralistes dépend grandement de leur prise en considération du processus de construction identitaire des jeunes élèves en contexte minoritaire, et plus spécifiquement de leur identité bilingue.

Nous constatons qu'il est possible d'établir dans certaines mesures un parallèle entre la situation au Luxembourg et en Ontario. Aussi, en s'inspirant de *La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française* et faisant appel à l'analyse qualitative, nous mettons en évidence que la politique luxembourgeoise s'intéresse principalement à la langue comme moyen de communication. Il a tendance à négliger la dimension culturelle de celle-ci. En effet, le Plan d'action du Luxembourg traite l'identité en marge d'autres concepts.

Enfin, nous nous interrogeons sur la faisabilité de forger une identité nationale dans un pays pluraliste sans que la diversité culturelle et la complexité des interactions entre les groupes ethniques soit pleinement prise en considération dans les politiques éducatives. Aussi, en tenant compte des spécificités linguistiques du Luxembourg, nous identifions et suggérons des pistes d'action sur les plans scientifique, pratique et politique.

Plus précisément, dans le but de mieux comprendre leurs fondements scientifiques, pour mieux orienter le processus de la construction identitaire dans le contexte luxembourgeois, nous suggérons de mener une étude plus fine des activités, relations et interactions sociales hautement complexes qui existent entre les différents groupes ethniques au Luxembourg. Nous proposons d'étudier de manière plus approfondie la notion d'identité bilingue, laquelle est omniprésente dans les sociétés pluralistes et résulte des interactions vécues par des individus appartenant à la minorité et à la majorité linguistique.

Les objectifs, tels que la cohésion sociale, la réussite scolaire et sociale, ne pourront pas être atteints si la condition des jeunes en milieu minoritaire n'est pas prise en considération lors de l'élaboration des politiques linguistiques éducatives, au même titre que celle des jeunes luxembourgeois. En somme, leurs métamorphoses identitaires personnelles et sociales en dépendent *mutuellement*.

REMERCIEMENTS

Nous adressons ici nos sincères remerciements à nos directeurs de mémoire : Madame Diane GÉRIN-LAJOIE, Professeure à l'Université de Toronto et Monsieur André ROBERT, Professeur à l'Université de Lyon II, pour nous avoir conseillé et avoir orienté ces travaux tout au long de la réalisation de ce projet de recherche.

Nous témoignons toute notre gratitude à l'ensemble des professeurs du MARDIF qui, par leurs propositions d'études, ont su nous apporter les connaissances requises pour réaliser ce travail.

Nous tenons également à remercier Monsieur Dominique PORTANTE, Professeur à l'Université du Luxembourg, qui, nonobstant ses nombreuses responsabilités, nous a consacré son temps précieux et a orienté ce projet dans ses tout débuts par ses conseils et propositions avisés.

Nous remercions Madame Marianig POROT et l'ensemble du personnel de l'administration de l'Université de Rouen pour leur gestion sans faille des différents aspects administratifs de nos études et pour leur approche toujours serviable et impressionnante de compétences.

Enfin, nous tenons à remercier nos relecteurs et plus particulièrement Madame Valérie MARTIN-PEREZ, professeur agrégée de lettres et formatrice à l'IUFM de Poitou-Charentes.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	6
Le système scolaire du Luxembourg et l'influence des flux migratoires	6
Difficultés scolaires des minorités linguistiques – cas des Portugais.....	7
Notre objectif	11
Notre approche.....	12
1 L'identité.....	14
1.1 Ethnicité, groupe ethnique, culture et relation sociale.....	14
1.2 Processus de construction identitaires de jeunes en milieu minoritaire	17
1.3 Identité bilingue.....	18
1.4 Identité bilingue chez la minorité portugaise au Luxembourg	20
1.5 Rôle de l'école dans une société pluraliste	21
1.6 Exemples de politiques et aménagements linguistiques.....	22
1.7 Fondements méthodologiques de cette étude	25
2 Analyse	31
2.1 Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario	31
2.2 Le Plan d'action du gouvernement du Luxembourg.....	44
2.3 Pré-analyse	55
2.4 Analyse documentaire	61
3 Discussion des résultats.....	68
3.1 Identité bilingue et mesures pour favoriser les interactions entre les jeunes	68
3.2 Rapport aux langues des jeunes qui ont leurs origines dans l'immigration.....	70
3.3 Statut inégal des langues dans une société pluraliste	71
3.4 Importance de la scolarisation des enfants dans leur langue maternelle.....	72
3.5 Cheminement culturel.....	74
3.6 Importance de l'axe de l'apprentissage dans une société pluraliste	74
Conclusion	77
Point sur la complexité de la situation linguistique au Luxembourg.....	77
Conséquences.....	78

Perspectives	79
Piste scientifique.....	79
Piste pratique.....	79
Piste politique	80
Références bibliographiques	82
Glossaire.....	91
Annexe : Situation géographique du Luxembourg	92

Introduction

Le système scolaire du Luxembourg et l'influence des flux migratoires

Le Luxembourg est un pays trilingue. Le luxembourgeois (*Lëtzebuergesch* en luxembourgeois) est la langue nationale, mais avec le français et l'allemand, il fait partie des trois langues officielles du pays (loi du 24 février 1984). Ce choix de trilinguisme a des motifs d'ordre culturel et politique relatifs à l'environnement géopolitique du pays. Il est considéré comme un important facteur distinctif.

Le luxembourgeois appartient au groupe des langues germaniques de l'ouest, comme l'allemand et l'anglais. Tout comme l'anglais, le luxembourgeois est une langue mixte romano-germanique, en pleine évolution depuis l'indépendance de l'État au 19^{ème} siècle.

Le français est reconnu comme la langue de la législation. Les fonctionnaires de l'administration sont tenus de répondre aux requêtes en français, allemand ou luxembourgeois, en préférant la langue utilisée par le demandeur. Le luxembourgeois et le français sont les langues les plus utilisées dans le pays. Toutefois, c'est l'anglais qui s'est imposé comme langue de travail dans les milieux bancaires et financiers.

Au Luxembourg la scolarité est obligatoire à partir de quatre ans et pour une période minimale de neuf années consécutives (loi du 10 août 1912). Elle est organisée autour de plusieurs niveaux d'éducation (cf. Figure 1). En premier lieu, elle comporte deux années d'Éducation préscolaire. Ensuite, à l'âge de six ans commence l'Éducation primaire pendant une durée de six ans. La scolarité se termine par l'Éducation postprimaire qui comporte deux ordres : l'enseignement secondaire, d'une durée de sept ans et conduisant au diplôme d'études secondaires et donnant accès aux études universitaires, et l'enseignement secondaire technique, d'une durée de cinq à huit ans selon l'orientation professionnelle choisie (MENFP-2, 2008, p. 8).

A l'école primaire l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fait en allemand. L'allemand constitue aussi la principale langue véhiculaire de l'école primaire. Il est enseigné non pas en tant que langue étrangère, mais en tant que langue maternelle¹. Le français est enseigné à partir de la deuxième année scolaire, en tant que première langue étrangère. Le luxembourgeois – la langue maternelle de l'enseignant et des élèves luxembourgeois – est omniprésent à l'école. Il est supposé que les élèves étrangers maîtrisent également le luxembourgeois, tout comme l'allemand. (Beirão, 1999, p. 127)

¹ Il s'agit de la « Première langue apprise à la maison dans l'enfance et encore comprise par le recensé au moment du recensement ». (extrait de <<http://www.statcan.ca/>>)

Le Rapport du Groupe d'Experts du Conseil de l'Europe dédié au Grand-duché de Luxembourg, intitulé *Le Profil des politiques linguistiques éducatives* (Conseil de l'Europe, 2005), énumère comme suit les raisons de la succession imposée des apprentissages linguistiques (p. 21) :

- « L'utilisation du Luxembourgeois en début de cursus scolaire permet à chaque enfant luxembourgeois d'étendre le champ social d'utilisation de sa langue maternelle et d'accompagner sa structuration cognitive par une verbalisation dans cette variété linguistique avec l'aide de l'école. »
- « Grâce à la proximité avec la langue maternelle, le luxembourgeois, l'alphabétisation en allemand nécessite certes l'apprentissage à part entière d'une nouvelle langue mais son évidence est acceptée comme le passage d'une langue essentiellement orale (le luxembourgeois) à une variété linguistique possédant une forme écrite, nécessaire à toute situation d'enseignement. »
- « Une fois l'alphabétisation et la maîtrise des savoir-faire fondamentaux assurés, l'étude de la dernière langue composant le trilinguisme luxembourgeois peut débiter, en l'occurrence le français, tout d'abord sous forme d'un enseignement spécifique puis comme vecteur d'enseignement d'autres disciplines. »
- « Après l'apprentissage de ces trois langues, conditions de toute réussite scolaire, peut débiter l'enseignement des langues extérieures au trilinguisme : l'anglais et éventuellement d'autres variétés linguistiques comme le portugais, l'italien, l'espagnol. »

Difficultés scolaires des minorités linguistiques – cas des Portugais

Dans le contexte luxembourgeois, le devenir professionnel et social des jeunes dépend beaucoup de leur maîtrise des langues pratiquées au pays. Or, une partie importante de la population scolaire échappe aux hypothèses qui sous-tendent les pratiques actuelles du système éducatif luxembourgeois, notamment l'aisance des élèves qui maîtrisent le luxembourgeois pour apprendre l'allemand.

En effet, le Grand-duché de Luxembourg se situe au croisement des cultures romane et germanique. Le développement de la société luxembourgeoise a été sensiblement influencé par des flux migratoires, en particulier depuis le dernier quart du 19^{ème} siècle. Des migrants provenant notamment de l'Italie et du Portugal y ont apporté leurs ressources langagières, culturelles et identitaires.

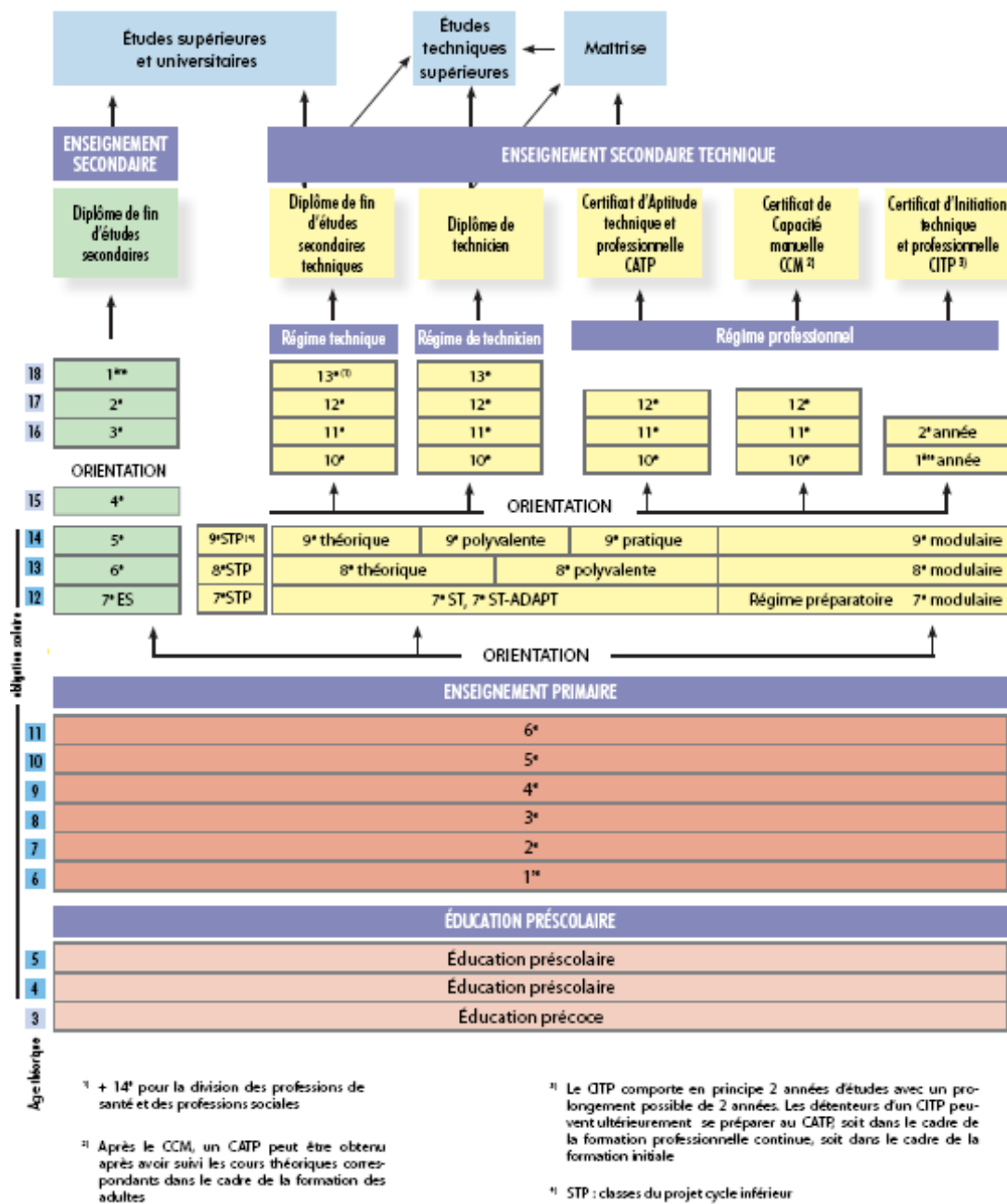


Figure 1: La structure du système éducatif luxembourgeois (MENFP-2, 2008, p. 9)

Plus concrètement, selon le Service central de la statistique et des études économiques du Luxembourg (Statec, 2007), le Luxembourg comptait au 1er janvier 2007 environ 476 200 habitants, dont 277 900 de luxembourgeois et 198 300 de résidents étrangers. Selon ces statistiques, illustrées par la Figure 2, les étrangers constituent 41,6% de la population, dont la composition est la suivante : 73 700 de Portugais, 19 100 d'Italiens, 25 200 de Français, 16 500 de Belges, 11 300 d'Allemands, 4 900 de Britanniques, 3 800 de Néerlandais, 16 500 d'autres pays européens et 27 300 d'autres pays (p. 9). Selon ces mêmes statistiques, cette population se complète quotidiennement par environ 126 800 frontaliers non-résidents en provenance de la France, la Belgique et l'Allemagne (p. 12).

Il conviendrait également de noter que si depuis 1991 le nombre de luxembourgeois résidents est quasi stable (271 400 en 1991), le nombre d'étrangers s'est presque doublé (seulement 113 000 en 1991). En ce qui concerne les mouvements de la population, nous pouvons constater une diminution constante des naissances chez les luxembourgeois (3284 et 2470 respectivement en 1990 et 2006) et une progression constante chez les étrangers (1652 et 3044 respectivement en 1990 et 2006). (Statec, 2007, p. 10)

Recensements de la population	1991	2001	2006 ¹	2007 ¹
			x 1000	
Population totale	384.4	439.5	469.1	476.2
dont: Femmes	196.1	223.0	237.0	240.4
Luxembourgeois	271.4	277.2	277.8	277.9
Étrangers	113.0	162.3	191.3	198.3
dont: Portugais	39.1	58.7	70.8	73.7
Italiens	19.5	19.0	19.1	19.1
Français	13.0	20.0	24.1	25.2
Belges	10.1	14.8	16.5	16.5
Allemands	8.8	10.1	10.9	11.3
Britanniques	3.2	4.3	4.8	4.9
Néerlandais	3.5	3.7	3.7	3.8
Autres UE	6.6	9.2	14.5	16.5
Autres	9.2	22.5	26.9	27.3
Étrangers en %	29.4	36.9	40.8	41.6

Figure 2: État de la population au Luxembourg (Statec, 2007, p. 9)

Selon le Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle (MENFP-2, 2008), 82 485 élèves fréquentaient en 2006-2007 l'école publique au Luxembourg (cf. Figure 3). En analysant la répartition des élèves en fonction de leur nationalité, on peut constater que la population scolaire reflète la structure de la société luxembourgeoise.

Ordre d'enseignement	N o m b r e d ' é l è v e s 2 0 0 6 - 2 0 0 7				
	Luxembourgeois		Etrangers	Total	
Éducation précoce	2047	55,8%	1624	44,2%	3671
Éducation préscolaire	5514	55,1%	4487	44,9%	10001
Enseignement primaire	19306	58,6%	13627	41,4%	32933
Enseignement spécial*	60	29,6%	143	70,4%	203
Éducation différenciée**	372	52,6%	335	47,4%	707
Enseignement secondaire	9607	82,2%	2086	17,8%	11693
Enseignement secondaire technique	13744	59,0%	9533	41,0%	23277
Total	50650	61,4%	31835	38,6%	82485

* dans l'enseignement spécial, le pourcentage élevé d'élèves de nationalité étrangère s'explique par les classes d'accueil, fréquentées quasi exclusivement par des élèves de nationalité étrangère récemment arrivés au pays
 ** hormis élèves dépassant l'âge usuel de scolarisation

Figure 3: Répartition des élèves en fonction de leur nationalité (MENFP-2, 2008, p. 15).

Ces statistiques montrent l'importance de la minorité portugaise, laquelle doit actuellement faire face à de grandes difficultés scolaires. L'ampleur de ces difficultés a été illustré par le Rapport du Groupe d'experts du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2005, p. 22) :

- « Plus de 33 % des élèves d'origine portugaise ont un retard scolaire à l'école primaire, contre 14,4% des élèves d'origine luxembourgeoise. »
- « Alors que 44,8 % des enfants de nationalité luxembourgeoise sont orientés vers l'enseignement secondaire (voie privilégiée pour l'accès à l'université) à l'issue de l'enseignement primaire, seuls 16,3% des enfants d'origine portugaise peuvent bénéficier d'une telle orientation positive. »
- « Parmi les notes insuffisantes obtenues par ces 16 % d'élèves d'origine portugaise, à l'issue de la première classe de l'enseignement secondaire, 25,2 % sont des notes d'allemand contre 3,7 % pour les élèves d'origine luxembourgeoise. »

Les dernières statistiques (MENFP-2, 2008, p. 15) permettent également de constater, à titre d'exemple supplémentaire, que les élèves qui fréquentent l'enseignement secondaire sont pour 82,2% luxembourgeois, alors que ce taux au niveau de l'enseignement primaire est de 58,6% (cf. Figure 3). Il convient de rappeler que ce sont seulement les élèves ayant fréquenté l'enseignement secondaire qui peuvent accéder aux études universitaires.

Compte tenu de ces difficultés dans un système éducatif basé sur le luxembourgeois² et l'allemand, et de l'importance des minorités dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives, nous avons choisi ici le cas de la minorité portugaise comme exemple représentatif pour illustrer notre problématique telle que décrite ci-après.

² Alors que 33 % des élèves ne parlent pas en famille le luxembourgeois (Conseil de l'Europe, 2005, p. 22).

Notre objectif

Comme un moyen de communication, la langue est au centre des rapports sociaux, puisque c'est par le moyen de la communication que ces rapports s'établissent. Toutefois, la langue n'est pas uniquement un moyen de communication. La langue a toujours constitué un élément central dans la construction de l'identité (Heller, 1994).

En effet, Gérin-Lajoie (2003) affirme que « la façon dont les jeunes vont se définir sur le plan de l'identité collective aura des conséquences sur leur façon d'interpréter le monde dans lequel ils et elles vivent et sur la position qu'ils et qu'elles choisiront d'occuper au sein de leur groupe d'appartenance. Autrement dit, le rapport à la langue possède un impact sur la façon dont les individus s'identifient à un groupe ethnique particulier. » (p. 26) Ou encore, Tonnar-Meyer *et al.* (2005) observent que « L'emploi de la langue maternelle à l'école permet aux jeunes portugais de se sentir 'soi-même'. Ceci constitue un aspect sécurisant et valorisant extrêmement important pour l'équilibre personnel et la construction de l'identité, bases indispensables à une bonne intégration » (p. 24).

La situation particulière du Luxembourg quant à la migration portugaise et sa situation plurilingue, est un indicateur d'une complexité exceptionnelle à laquelle les politiques éducatives du pays doivent faire face. Compte tenu de cette complexité et du rôle clé du processus identitaire dans ce type de politiques, notre objectif est ici d'étudier la place accordée au processus de construction identitaire de tous les enfants scolarisés au Grand-duché de Luxembourg, plus particulièrement, les élèves d'origine Portugaise, dans *Le Plan d'action luxembourgeois pour le réajustement de l'enseignement des langues* (MENFP, 2007), en abrégé désormais le Plan d'action du Luxembourg.

Ce dernier est né le 15 mars 2007, suite à un vaste processus de réflexion engagé depuis l'automne 2004 par le Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle du Luxembourg. Ce processus avait comme objectif de trouver des réponses aux questions suivantes (p. 2) :

- « Comment qualifier davantage et mieux nos jeunes tout en évitant que les exigences en langue constituent, pour une part non négligeable d'entre eux, une barrière insurmontable qui les empêche d'accéder à une qualification professionnelle ? »
- « Comment concilier la promotion d'un plurilinguisme de haut niveau pour tous les élèves avec une meilleure prise en compte des capacités individuelles ? »
- « Comment passer à une évaluation plus positive sans mettre en cause les exigences de rigueur, indispensables pour l'apprentissage formel d'une langue ? »

Nous décrivons plus amplement ce Plan d'action en section 2.2, page 44.

Notre approche

Dans cette étude, nous nous inspirerons des modèles éducatifs du Canada. En effet, la situation de la société canadienne est assez comparable à celle du Luxembourg en ce qui concerne son contexte plurilingue et pluriethnique. Ceci laisse penser à des rapports comparables face à la langue, la culture et l'identité chez les jeunes d'âge scolaire au Luxembourg. De plus, la question du rapport de ces jeunes à l'identité est actuellement le sujet de recherches actives. Ces études cherchent à mieux comprendre le parcours identitaire des jeunes, par exemple ceux issus des minorités de langues officielles au Canada – les francophones à l'extérieur du Québec et les anglophones du Québec.

Comme l'affirme Gérin-Lajoie (2003), ces recherches montrent que les jeunes appartenant aux minorités ethniques vivent à la frontière de deux ou plusieurs langues en raison de leur rapport particulier à la langue et à la culture.

Nous étudierons dans une première partie, les concepts qui constituent les éléments principaux des processus de construction identitaire notamment en recensant les écrits dans les domaines de l'identité, des politiques linguistiques et du rôle de l'école dans un contexte social de langues minoritaires (cf. section 1, page 14). Ensuite, sur la base des catégories définies par une politique linguistique mise en œuvre en Ontario, au Canada intitulée *La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004) (cf. section 2.1, page 31), en abrégé désormais La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario. Nous étudierons dans quelles mesures ces catégories sont traitées dans le Plan d'action du Luxembourg (cf. section 2.2, page 44 et section 2.3, page 55). Pour ce faire, nous aurons recours à l'analyse qualitative (cf. section 1.7, page 25). Enfin, à partir de ces données, nous discuterons des résultats de cette analyse en rapprochant de manière systématique ce que la théorie préconise et les mesures prévues dans le Plan d'action du Luxembourg (cf. section 2.4, page 61 et section 3, page 68). Enfin, nous présenterons nos conclusions (cf. page 76) et perspectives de recherche supplémentaire (page 79).

Première Partie : L'identité

1 L'identité

En situant le cadre théorique de ses études dans ceux de la sociologie de l'éducation, de la sociologie des rapports ethniques et de la sociolinguistique (puisque ces disciplines tiennent non seulement compte du contexte social dans lequel les rapports sociaux prennent place, mais aussi de l'influence de certains facteurs tels que la classe sociale et l'ethnicité dans l'articulation de ces rapports), Diane Gérin-Lajoie (2003) porte une attention particulière aux notions d'ethnicité et de groupe ethnique, en considérant que ces concepts constituent le point de départ d'un examen approfondi du processus de construction et de représentation identitaire. (p. 24)

Pour éclairer notre étude, nous allons préciser ces concepts. Nous définirons d'abord ceux d'ethnicité, de groupe ethnique, de la culture et de son mode de transmission, avant de présenter les notions d'identité et plus particulièrement d'identité bilingue.

1.1 Ethnicité, groupe ethnique, culture et relation sociale

Un *groupe ethnique* est composé de personnes qui se partagent une même *ethnicité*., c'est-à-dire une *culture*, une *identité* et une mémoire commune et qui disent descendre d'ancêtres qui avaient eux aussi une identité commune. Un groupe ethnique est un fait social et non pas une donnée biologique, car il résulte de la transmission de la culture et non de la transmission du sang.

Le dictionnaire Le Robert (1990) définit le mot *ethnie* comme : « Ensemble d'individus que rapprochent un certain nombre de caractères de civilisation, notamment la communauté de langue et de culture. ... L'ethnie française englobe notamment la Belgique wallonne, la Suisse romande, le Canada français. » (p. 704)

Selon Juteau (1999), l'ethnicité paraît « comme un produit social, un produit forgé par le destin historique des générations précédentes et fixé en nous par la socialisation » (p. 95), qui se définit suivant trois approches :

- *Subjectiviste* : l'ethnicité renvoie à l'identité individuelle, à la conscience d'appartenance et à l'identification de l'agent à un groupe ethnique (p. 79).
- *Objectiviste* : l'ethnicité se rapporte à des traits biologiques comme l'origine commune, ancêtres, sang et hérédité, ou bien se rapporte à la culture matérielle et à des pratiques observables (p. 80).
- « *Mixte* » : Certains auteurs mettent en avant une position intermédiaire qui prend en considération les deux approches ci-dessus. Par exemple, Van den Berghe (1978) observe que des critères d'inclusion et d'exclusion peuvent se créer par le biais des perceptions subjectives qui se cristallisent autour des traits objectifs.

Un autre composant de la notion de groupe ethnique est celle de la *culture*. Gérin-Lajoie (2002, p. 128) reprend la définition de Rocher et Rocher (1991) de la culture comme suit : « On peut dire qu'il s'agit d'un ensemble complexe qui englobe les connaissances, la langue, les valeurs, les croyances, l'art, le droit, les mœurs et les coutumes propres à un groupe de personnes qui partagent certains antécédents historiques. Il s'agit d'un phénomène dynamique en constante évolution qui contient des éléments d'enrichissement, d'adaptation, de conflits et d'opposition. » (p. 9)

Il existe de nombreuses autres définitions de la culture. Celles qui sont extraites de *La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 49-50) sont particulièrement éclairantes pour notre sujet :

- « Dans la déclaration sur la diversité culturelle, l'UNESCO (2001) explique que la culture doit être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et qui englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. »
- La culture aide à la compréhension du monde. Selon Boucher (2001) : « c'est ce qui nous permet de comprendre le monde, c'est-à-dire de comprendre comment les hommes et les femmes ont répondu par le passé et répondent encore aujourd'hui aux questions et aux problèmes posés par la vie mais aussi comment ils ont concrétisé leurs rêves et leurs projets. »
- La culture est indissociable de l'identité de la personne. Selon Legendre (1995) : « La culture englobe toutes les facettes de la personne et, à ce titre, elle est affective, morale, cognitive, conceptuelle, expérientielle, perceptuelle, physique et sociale. »

Ces définitions montrent bien l'importance et les enjeux de la culture, tant sur le plan humain que social.

Le processus par lequel l'ethnicité s'inscrit en nous est appelé la *socialisation*. Comme l'observe Juteau (1999), il s'agit d'un processus qui assure la transmission et l'intériorisation des normes, des valeurs d'une société grâce auquel l'être humain est capable de vivre en société. (p. 89)

Le principal lieu de transmission de la culture est la famille. C'est le lieu où s'effectuent la reproduction biologique et aussi la socialisation des êtres humains. Juteau (1999) observe qu'« On ne naît pas ethnique, on le devient » (p. 87). La mère forme non seulement des femmes et des hommes mais aussi des « ethniques », comme canadiens français ou canadiens anglais. Juteau parle de cette dimension de « l'éducation maternelle ».

Par conséquent, la famille est aussi le lieu où se transmet l'ethnicité. En citant Van den Berghe (1978), Juteau considère de plus que « le caractère distinctif des groupes ethniques réside dans le fait qu'ils passent par la famille : on naît dans ce groupe, on y grandit, on a tendance à s'y marier et à y mourir » (p. 87). Dans ce contexte, le groupe ethnique peut être considéré comme en quelque sorte une extension de la famille.

Nous pouvons ainsi conclure que la socialisation est un processus d'humanisation, et que l'humanisation et l'ethnisation ne constituent qu'un seul et même processus. Toujours selon Juteau, « On peut donc affirmer que l'ethnicité renvoie à l'humanité et, inversement, qu'être humain c'est être ethnique et que, par conséquent, l'humanisation et l'ethnisation ne constituent qu'un seul et même processus. » (p. 97)

Par ailleurs, Juteau (1999) observe que les groupes ethniques sont souvent surexploités et dominés, et par conséquent obligés de combattre la domination sous toutes ses formes comme économique, politique ou culturelle. (p. 86)

Pour mieux comprendre la complexité des concepts que nous venons d'exposer, nous nous intéressons dans cette sous-section à la notion de *relation sociale*, selon Max Weber (1864-1920) l'une des bases de l'émergence des groupes ethniques.

Ainsi, dans son ouvrage intitulé *Économie et Société*, Weber (1971) consacre un chapitre aux « relations communautaires ethniques ». Il considère les relations sociales comme des interactions concrètes d'individus. Pour Weber, c'est la dimension relationnelle qui caractérise les faits sociaux. Le concept de relation sociale est défini pour rendre compte des situations concrètes d'interaction. Selon Patez (1997), Weber (1971, p. 78) distingue deux types de relation sociale :

- **Sociation** : La sociation (*Vergesellschaftung*) est fondée sur une relation sociale rationnelle. Elle se définit par le fait que « la disposition de l'activité sociale se fonde sur un *compromis* d'intérêts motivé rationnellement (en valeur ou en finalité) ou sur une *coordination* d'intérêts motivés de la même manière. En particulier, la sociation peut (mais non uniquement) se fonder typiquement sur une *entente* ».
- **Communalisation** : La communalisation (*Vergemeinschaftung*) est la relation sociale non-rationnelle et basée sur une sorte de conscience communautaire parce que « la disposition de l'activité se fonde sur le sentiment *subjectif* (traditionnel ou affectif) des participants d'*appartenir à une même communauté* ».

Nous pouvons dire, d'après Patez (1997, p. 3), qu'il existe trois temps dans la communalisation. Tout d'abord, le fait (objectif) d'avoir en commun quelque chose, ensuite, le sentiment subjectif de ce trait commun et enfin, la communalisation comme relation sociale objective qui est basée sur ce sentiment de communauté.

Juteau (1999) reprend l'approche sociologique constructiviste de Weber concernant les groupes ethniques. Elle s'intéresse à cette approche parce que Weber étudie la formation des groupes ethniques et non pas les catégories sociales qui sont déjà établies. Elle analyse les relations ethniques comme des processus de communalisation et de sociation. Selon Juteau, la communalisation crée des relations inégales entre les groupes sociaux. Les groupes ethniques dominent d'autres groupes et refusent aux membres d'autres groupes d'accéder aux ressources sociétales. Ainsi, elle propose une analyse de rapports ethniques à partir des concepts de Max Weber. Les groupes ethniques naissent d'une communalisation et cela s'établit dans une relation inégale entre les groupes sociaux. Toutes frontières ethniques a deux faces : Une face interne qui se construit dans le rapport à l'histoire et à la culture et une face externe qui se construit simultanément dans les rapports aux autres. Juteau (1999) constate que, les revendications ethniques témoignent plutôt des rapports de domination qui s'est installé avec la modernité. (p. 21) Enfin, elle définit une *communauté nationale* comme un type de communalisation dont la disposition de l'activité sociale se fonde sur un sentiment subjectif d'appartenir à une même communauté. Elle précise que le fait d'avoir en commun certaines qualités (couleurs de la peau, religion, langue), de vivre une même situation ne constitue pas une communalisation ; lorsque le sentiment commun engendre l'orientation mutuelle de leur comportement, une relation sociale de communalisation s'établit. (Juteau, 1999, p. 33)

1.2 Processus de construction identitaires de jeunes en milieu minoritaire

Selon Gérin-Lajoie (2003) les rapports ethniques sont le résultat d'une construction sociale. Le fondement d'une communauté n'est pas biologique, mais historique. Ce sont les interactions que vivent les individus entre eux dans le groupe et avec d'autres à l'extérieur du groupe qui déterminent l'appartenance à un groupe. Par conséquent, être né dans un groupe ethnique et partager une histoire, des valeurs, une culture et une langue communes à un moment de la vie, ne signifie pas nécessairement d'appartenir à ce groupe. C'est à partir des activités de la vie quotidienne que se construit l'identité au groupe. (p. 24-25)

Par ailleurs, dans son étude portant sur la contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste, Gérin-Lajoie (2006) affirme que, depuis la seconde moitié du XX^{ème} siècle et le mouvement de la mondialisation, le rapport à l'identité a changé, devenant plus complexe et le sens d'appartenance au groupe se négociant à travers les pratiques sociales et les expériences de vie des individus (p. 1). Elle poursuit en décrivant l'identité comme « un phénomène de mouvance, c'est-à-dire, un va et vient constant d'une frontière linguistique et culturelle à l'autre » et conclut que « les individus peuvent ainsi développer diverses formes d'appartenance au groupe qui, à leur tour, viennent influencer leur rapport à l'identité ». (p. 2)

En citant Gérin-Lajoie (2003, p. 27), La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario rappelle qu'« il est possible d'afficher une identité francophone au sein de son milieu familial et une identité bilingue dans son milieu de travail. Cela signifierait ainsi que les individus font des choix réfléchis en ce qui a trait à l'identité à privilégier et que ces choix vont dépendre des circonstances. Dans ce sens, une identité bilingue représenterait un phénomène stable. » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 50)

Il existe d'autres définitions de l'identité et en l'occurrence l'identité franco-ontarienne. A titre d'exemple, voici deux autres définitions rapportées dans la politique d'aménagement linguistique de l'Ontario (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 50) :

- L'identité franco-ontarienne est une construction dont à la base se trouve la langue française constamment menacée et qui implique la croyance en des origines et un héritage communs. Elle s'abreuve ainsi à la mémoire collective, à la tradition orale, aux œuvres littéraires et artistiques. (Frenette, 2003)
- L'identité possède deux dimensions importantes : (1) dimension sociale, c'est-à-dire l'identité professionnelle, de genre, ethnique, nationale, etc., et (2) dimension personnelle qui est liée aux caractéristiques physiques, psychologiques, morales, juridiques, sociales et culturelles de la personne. Ces deux dimensions sont continuellement en équilibre et en tension. Elles permettent à toute personne de se définir, de se présenter, de se connaître et de se faire connaître, d'une part, et à autrui de la situer et ou de la reconnaître, d'autre part. (Kanouté, 2003b)

On peut conclure que le rapport à l'identité est un processus complexe et se manifeste de différentes manières.

1.3 Identité bilingue

Plus spécifiquement, dans son ouvrage intitulé *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*, Gérin-Lajoie (2003) rapporte les résultats d'une recherche qualitative de type ethnographique qu'elle a menée entre 1997 et 2000, où elle s'est intéressée à la représentation identitaire chez ces jeunes francophones qui vivent en milieu minoritaire, précisément un groupe d'adolescents fréquentant l'école secondaire de langue française en Ontario.

Le premier objectif de Gérin-Lajoie dans cette étude était de mieux comprendre comment se perçoivent et se définissent ces adolescents comme des individus qui appartiennent à une minorité, pour analyser ensuite le parcours qui mène les jeunes à effectuer un tel choix. Son deuxième objectif était de comprendre la signification de la notion d'*identité bilingue* pour ces jeunes et d'examiner de quelle manière cette forme identitaire pouvait

exister, comme un phénomène stable ou comme un phénomène transitoire menant à l'assimilation.

L'étude de ces pratiques s'est réalisée dans trois milieux différents qui constituent en eux-mêmes de puissants agents de production et de reproduction sociale, linguistique et culturelle : la famille, l'école et le groupe d'amis.

Sur cette base, Gérin-Lajoie affirme que sept des huit adolescentes et adolescents ayant participé au volet ethnographique de l'étude ont déclaré posséder une identité bilingue. Ces jeunes ont de plus estimé appartenir à deux groupes : celui de la majorité anglophone et la minorité francophone. (p. 148)

Ces résultats vont dans le même sens que ceux des études effectuées au cours des dernières années par d'autres chercheurs comme Bernard (1998). Ce dernier s'est intéressé à la question d'identité bilingue dans le milieu francophone minoritaire en Ontario. Il affirme l'existence d'une nouvelle forme de bilinguisme et de biculturalisme individuel à l'intérieur même de la francophonie canadienne en stipulant que « L'ampleur du phénomène montre très bien que la double appartenance linguistique est en train de prendre forme et qu'il ne s'agit plus d'une réalité marginale. Cette bilinguisme fait partie de la francophonie ontarienne [...]. Il ne s'agit pas d'un dualisme communautaire, mais d'une nouvelle forme de bilinguisme et de biculturalisme individuel à l'intérieur même de la francophonie canadienne » (p. 82, adapté de Gérin-Lajoie, 2003, p. 148).

Les données ethnographiques recueillies par Gérin-Lajoie montrent cependant que la notion de l'identité bilingue est plus complexe qu'on ne le croit. Sur ce point, Gérin-Lajoie se distingue des chercheurs qui estiment qu'une identité bilingue est anglo-dominante et qu'elle mène à l'assimilation à la majorité anglophone. Elle conclut, en effet, qu'une identité bilingue n'est pas forcément anglo-dominante. Elle ne mène pas obligatoirement à l'assimilation.

1.3.1 Influence du milieu familial et des amies et amis

Le positionnement dans le processus de construction identitaire étant le produit de diverses interactions, nous pouvons souligner l'influence du milieu familial et des amis.

Pour ce qui concerne la famille, en citant Allaire et Fedigan (1993, p. 675), Gérin-Lajoie (2003) rappelle que cette « influence reste prédominante jusqu'au moment de la rencontre continue du monde extérieur, jusqu'à la formation du groupe des pairs... » (p. 153). En particulier, les parents insistent sur l'importance de la langue française. Ils trouvent que le fait de parler les deux langues leur apporte plus de chance de trouver un travail (l'avantage économique), d'une part, et leur permet de développer un sentiment d'appartenance à la communauté minoritaire, d'autre part. (p. 154). Gérin-Lajoie (2003)

conclut alors que « dans ce contexte la langue française devient un outil essentiel puisque c'est par elle que la culture française est véhiculée » (p.154).

Pour ce qui concerne les amies et amis, Gérin-Lajoie (2003) observe qu'au moment de l'adolescence leur influence succède à celle du milieu familial. Elle ajoute qu'en examinant les pratiques langagières entre les amis, nous pouvons constater un phénomène d'anglicisation, dans le sens où même si ces jeunes fréquentent une école française, la plupart des activités extrascolaires se font toutefois en anglais et le contexte social reste anglo-dominant (p. 157).

1.4 Identité bilingue chez la minorité portugaise au Luxembourg

Beirão (1999) a mené une étude comparable sur les jeunes portugais au Luxembourg, où elle constate que « ... les enfants basculent entre deux cultures : celle de leurs parents et celle du pays dans lequel ils vivent. Leur identité, leur culture sont plus le résultat d'une négociation permanente entre deux environnements différents que d'un déchirement entre les deux cultures » (p. 157). Cette observation se rapproche de celle de Gérin-Lajoie lorsqu'elle conceptualise l'identité comme une construction sociale et constate que le sens d'appartenance au groupe se négocie à travers les pratiques sociales des individus.

Selon Beirão (1999), la raison de ce choix identitaire est que la nouvelle génération se trouve entre deux systèmes de valeurs différents. « Les valeurs transmises par les parents ne sont pas toujours acceptées par les jeunes, mais ils ne vont pas pour autant adopter les valeurs promues par la société luxembourgeoise. Ils n'ont donc pas de réel modèle d'identification. Le résultat est un mélange négocié en permanence. » (p. 148) Ce positionnement des jeunes se dévoile à travers leurs discours : « Et j'ai les deux identités. Je trouve ça très bien. » (p. 153).

Une certaine forme d'identité bilingue chez la minorité portugaise au Luxembourg a été observée. D'ailleurs, Beirão elle-même, utilise spontanément le terme de « portugais luxembourgeois » pour se référer à ces jeunes.

Nous pouvons ajouter que ce choix de l'identité bilingue est pour les jeunes portugais une manière de trouver un équilibre entre les deux références culturelles. A travers ces entretiens de Beirão, nous voyons comment ces jeunes portugais expriment le besoin de trouver cet équilibre culturel. La plupart de ces jeunes reste très attaché à la culture portugaise et en même temps, ils se montrent bien intégrés dans la société luxembourgeoise. Comme l'observe Beirão : « Ces jeunes vont essayer de trouver avec le temps une voie qui conciliera le monde de parents avec le monde extérieur. » (p. 149)

D'autre part, nous pouvons constater que ce choix identitaire dans le discours n'est pas perçu de la même manière chez tous les jeunes portugais. Ils se sentent entre deux systèmes de valeurs culturelles. L'un se voit plutôt luxembourgeois et l'autre portugais.

Cela dépend en effet, d'une série d'éléments qui construisent leur vie. Beirão observe que « L'importance de cette appartenance culturelle n'est pas la même pour chaque jeune, et elle diffère en fonction de l'éducation, du mode de vie, des références, des habitudes et même de la maîtrise des langues de chaque jeune. » (p. 158) Les témoignages des jeunes ne permettent pas de conclure ici à une « assimilation complète. » (p. 153) De fait, il existe chez les jeunes un attachement culturel très solide à l'identité et à leurs origines.

1.5 Rôle de l'école dans une société pluraliste

Il nous semble important d'étudier à présent comment l'école se positionne face à ces identités plurilingues et d'examiner comment elle intègre les jeunes à ces valeurs. Nous développons donc dans cette section plusieurs thèmes montrant le rôle de l'école dans le processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste.

En premier lieu, l'école est considérée comme une institution essentielle dans la société actuelle. Le rôle de l'école selon les sociologues est tout d'abord, de transmettre des connaissances. Ensuite, l'école est un lieu de la socialisation des enfants. Elle contribue à former les citoyens de demain. En ce sens, les sociologues de l'éducation ont reconnu le double rôle tenu par les enseignants : celui de transmettre des connaissances et celui de socialiser les élèves aux valeurs de la société. Un troisième rôle concerne les écoles dans des milieux minoritaires. (Gérin-Lajoie, 2003, p. 19)

Ainsi, dans les sociétés pluralistes l'école se doit aussi de maintenir la langue et la culture des minorités ethniques. Par exemple, en Ontario, le système éducatif veille à la sauvegarde de la langue et de la culture française. Dans le mandat des écoles de langue française en Ontario, on constate en effet que la langue et la culture française y occupent une place importante. (Gérin-Lajoie, 2003, p. 19)

Le milieu social de l'école exerce également une influence sur les stratégies identitaires. Selon Gérin-Lajoie (2006), dans ses études sociologiques sur l'intégration scolaire, Verhoeven (2006) s'est intéressée à la façon dont les jeunes issus de l'immigration développent des stratégies identitaires dans divers contextes scolaires. Verhoeven estime qu'il est nécessaire de se doter de nouveaux outils conceptuels pour pouvoir saisir la fonction actuelle de reproduction culturelle de l'école. Elle a recueilli des récits sociobiographiques dans divers établissements scolaires situés dans des milieux contrastés pour pouvoir observer les stratégies identitaires déployées par ces jeunes. Elle constate que ces stratégies varient selon le milieu social de l'école fréquentée. (p. 5)

De plus, toujours selon Gérin-Lajoie (2006, p. 6), Sabstier (2006) affirme que l'école se doit de poser un regard différent sur l'hétérogénéité de la salle de classe afin de prendre en considération les diverses formes de capital linguistique et culturel des élèves dans ses pratiques pédagogiques. Sabatier a mené une recherche auprès d'élèves d'origine

maghrébine et fréquentant l'école élémentaire en France. Elle essaye de montrer la nécessité pour les élèves aussi bien que pour le personnel enseignant d'être en mesure de reconnaître les diverses configurations identitaires à la fois individuelles et collectives, à l'école et à l'extérieur de l'école.

On peut conclure que l'école n'est pas simplement un lieu de construction des savoirs. Elle constitue un lieu aux fonctions diverses, notamment en ce qui concerne la construction identitaire des élèves. Il est en effet important qu'elle ne nie pas les origines culturelles et linguistiques des élèves qu'elle accueille, mais qu'elle tienne compte de leur diversité, non seulement pour mieux les intégrer mais également parce que ces élèves l'enrichissent.

1.6 Exemples de politiques et aménagements linguistiques

Nous l'avons vu, nombreuses sont les problématiques posées par les différences culturelles et linguistiques. D'où l'enjeu d'une politique linguistique éducative adaptée. Nous analyserons donc à présent les politiques et aménagements linguistiques, et plus précisément les deux cas représentatifs suivants :

- La politique linguistique de l'Europe,
- L'aménagement linguistique au Val d'Aoste (Italie).

1.6.1 Politique linguistique de l'Europe

Le plurilinguisme

Étant donné la diversité linguistique de l'espace européen, le Conseil de l'Europe a pris position quant à la politique linguistique de l'Europe. Cette position consiste à valoriser et à développer le plurilinguisme, au lieu d'opter pour une langue unique, par exemple l'anglais. Le Conseil de l'Europe définit le plurilinguisme comme la compétence à utiliser plusieurs langues pour communiquer. Ces langues peuvent être maîtrisées à des degrés divers. Le but de cet objectif n'est pas de faire des Européens des polyglottes mais de les accompagner dans le développement de cette compétence plurilingue et pluriculturelle tout au long de vie. Les États membres du Conseil de l'Europe ont atteint un consensus concernant le plurilinguisme. Les programmes de l'enseignement secondaires ont mis l'accent sur ces compétences.

Le développement de la compétence des personnes

Le Conseil de l'Europe s'oriente vers la valorisation et le développement de la compétence linguistique des personnes pour les différentes raisons. En effet, pour le Conseil de l'Europe le plurilinguisme est « une notion qui comporte à la fois des dimensions psychocognitives et didactiques, politiques et éducatives, toutes en mesure de constituer,

ensemble ou séparément, des finalités partagées pour les politiques linguistiques éducatives en Europe » (Conseil de l'Europe, 2005, p.10).

Tout d'abord, la compétence plurilingue est potentiellement présente chez les individus et par conséquent, cette capacité peut être développée. Le rôle de l'École est d'assurer le développement de la compétence plurilingue de tous. Sur ce sujet, il est souhaitable de rétablir des cohérences entre les différents enseignements de langue (nationale, maternelle, étrangère, classique...).

Le répertoire plurilingue de chacun comporte des langues différentes, à des niveaux de maîtrise eux-mêmes différents. Les fonctions de ces langues sont aussi diverses que communiquer en famille, vivre en société, travailler et exprimer son appartenance à un groupe.

Le statut et la reconnaissance des langues

Par conséquent, au niveau social et politique, le statut et la reconnaissance des langues sont différents. Nous avons des langues officielles, langue de la scolarisation, langue de minorités reconnues, de groupes non reconnus, les langues recherchées et source de prestige, et d'autres dévalorisées, handicapantes et facteur d'exclusion.

Selon le Conseil de l'Europe, le rôle de l'Etat est « d'assurer démocratiquement les équilibres entre les répertoires plurilingues des groupes et entre les langues que la collectivité nationale, régionale, fédérale,...utilise pour ses projets (relations avec les régions frontalières, insertion dans l'espace régional, dans l'espace européen, dans les échanges internationaux.). Le rôle majeur des politiques linguistiques est ainsi d'organiser la gestion équilibrée des répertoires plurilingues, des langues du territoire et des besoins collectifs, en fonction des ressources disponibles et des traditions culturelles et éducatives, pour assurer la cohésion sociale, au besoin par la reconnaissance explicite des droits et des devoirs linguistiques de chacun » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 10).

Pour le conseil de l'Europe, le développement de la compétence plurilingue est partie intégrante des perspectives européennes et cela pour deux raisons majeures. La première est que ces mesures évitent les pertes économiques et culturelles que la disparition des locuteurs d'une langue peut présenter. La seconde est que ces mesures permettent à chaque Européen d'agir avec beaucoup d'intérêt en tant que citoyen au sein de l'espace public national et transnational, ce qui permet de poser l'Europe comme un espace multiculturel et multilingue.

Le sentiment d'appartenir à cet espace dépend, entre autres, de la capacité à reconnaître la richesse des répertoires linguistiques et à se reconnaître collectivement et affectivement dans cette pluralité. Selon le Conseil de l'Europe (2005), « La civilité et la bienveillance linguistique pour l'Autre sont susceptibles de fonder une appartenance à l'Europe, ancrée

non dans la valorisation de telle ou telle langue particulière mais fondée sur le respect de la diversité des répertoires plurilingues des citoyens européens, comme expression plurielle de leur(s) identité(s). » (p. 11)

1.6.2 Aménagement linguistique au Val d'Aoste

L'école bilingue au Val d'Aoste

La région du Val d'Aoste est la plus petite des vingt régions italiennes. Elle est située entre la France à l'ouest, la Suisse au nord et le Piémont à l'est et au sud. Elle est considérée comme une région bilingue française et italienne. Mais dans la vallée du Lys, le walser et l'allemand sont aussi reconnus officiellement. Son répertoire multilingue comprend de plus le franco-provençal (langue « terroir »), le piémontais et d'autres dialectes italiens et des langues étrangères et extra-communautaires avec leurs variétés (langues de l'immigration plus récente depuis les pays du Maghreb et de l'Est européen). (Cavalli, 2006, p. 24 et 26)

L'école valdôtaine est une école bilingue. Elle alterne les deux langues. Cet enseignement est dispensé par les enseignants de toutes les disciplines et dans les activités didactiques. Ce système bilingue adapte une conception scientifique du bilinguisme et de la personne bilingue. Cette école bilingue s'ouvre au plurilinguisme par l'enseignement de l'anglais à partir de l'école primaire.

Profils identitaires et éducation plurilingue

L'Institut Régional de Recherche Éducative du Val d'Aoste qui participe aux projets de réforme bilingue du système valdôtain, a adhéré en 1998 à un projet international de recherche. C'est une recherche qualitative sur les représentations sociales circulant autour de thèmes comme les langues, le bi- et le plurilinguisme, l'apprentissage linguistique et l'école bi-et plurilingue.

La notion de représentations sociales est reprise de la psychologie sociale et définit les caractéristiques et les fonctions de cette recherche. De plus, celle-ci a été enrichie par les apports de l'analyse interactionniste et du discours.

Selon les conclusions de Cavalli (2006) le succès de l'éducation bi/plurilingue au Val d'Aoste dépend des représentations sociales qu'en ont les acteurs qui sont chargés de la mettre en pratique comme les enseignants. Les langues à l'école sont loin d'être des disciplines neutres, « elles charrient avec elles tout un imaginaire et des connotations variables suivant le vécu de chacun ». Il faudra ouvrir l'école aux répertoires des apprenants et les valoriser. (p. 36)

Enseigner les langues à l'école fait de celles-ci des instruments de formation du futur citoyen. Dans ce contexte d'enseignement des langues, nous l'avons vu, il est par ailleurs nécessaire de prendre en compte l'enseignement des langues maternelles des

apprenants. Dans une école plurilingue de qualité, la formation interculturelle est nécessaire. L'enseignement des langues s'inscrit dans cet objectif fondamental de l'école : créer de solides bases en vue de l'inclusion et de la cohésion sociale.

1.7 Fondements méthodologiques de cette étude

Notre méthodologie a recours à l'analyse qualitative. Nous utilisons la technique de l'analyse documentaire, aussi appelée « analyse de contenu », qui, selon Mucchielli (1979), cité par L'Écuyer (1987, p. 50), « est une méthode visant à découvrir la signification du message³ étudié ». Il s'agit d'un processus dont le but consiste à mieux comprendre le plus objectivement possible le sens exact et précis du document étudié, en faisant ressortir ses différentes caractéristiques par le biais d'une classification ou codification dans diverses catégories de ses éléments constitutifs. Autrement dit, il s'agit de réduire les mots d'un texte à quelques catégories analytiques afin d'en déterminer la signification (Landry, 2000, p. 333).

Cette quête d'objectivité lors de l'analyse documentaire, nécessaire à toute méthode de recherche scientifique, nous a conduit jusqu'alors à la mise au point d'approches distinctes, mais souvent complémentaires. Dans la suite de cette section nous présenterons d'abord les quatre types de devis d'analyse documentaire selon Landry, suivi de l'exposé des étapes de telles analyses selon L'Écuyer. Enfin, nous expliquerons comment nous appliquerons cette méthodologie dans le cas de notre étude.

1.7.1 Quatre types de devis d'analyse documentaire

Landry distingue quatre devis typiques d'analyse documentaire : (1) analyse qualitative manifeste, (2) analyse qualitative latente, (3) analyse quantitative manifeste, et (4) analyse quantitative latente (Landry, 2000, p. 333 à 335). Cette distinction s'appuie sur deux enjeux fondamentaux liés à l'objectivité de l'analyse documentaire, à savoir (a) le type de contenu utilisé lors de l'analyse, c'est-à-dire le contenu manifeste ou latent des textes, et (b) si l'analyse doit adopter une perspective quantitative ou qualitative. Cette analyse est en phase avec celle de L'Écuyer (1987, p. 51 et 52).

Le contenu manifeste se réfère à ce qui est explicitement écrit et le contenu latent au sens caché du texte. Par conséquent, l'analyse documentaire basée sur le contenu manifeste, part du postulat que la totalité de la signification du texte est véhiculée par le texte lui-même. Or, au contraire, l'analyse documentaire basée sur le contenu latent, part du

³ Le terme « message » ou « document » utilisé dans l'analyse documentaire se réfère à toute source de renseignements sonores (p. ex. Disques), visuels (p. ex. dessins), ou écrits (p. ex. textes) déjà existante et accessible au chercheur.

postulat que la détermination de la signification du texte nécessite son interprétation. Les deux approches trouvent des applications, en fonction des objectifs des chercheurs et des problèmes qu'ils examinent. Toutefois, selon L'Écuyer (1987, p. 333), l'analyse du sens caché d'un texte ne peut avoir de valeur que si elle repose sur une analyse exhaustive de son contenu explicite.

Pour ce qui concerne les analyses documentaires quantitative et qualitative, les deux s'intéressent aux ressemblances et différences qui ressortent des catégories analytiques. Par contre, la méthode quantitative tente de les quantifier et comparer, alors que la méthode qualitative s'intéresse à leurs nuances. Pour comprendre le plus objectivement possible la signification du texte analysé, les deux méthodes peuvent s'avérer complémentaires. L'analyse quantitative évacue les particularités des contenus et réduit le texte étudié à des catégories analytiques à partir desquelles il est possible de produire des distributions de fréquence de mots, des études de corrélations, des analyses factorielles, etc. En somme, elle ramène l'analyse documentaire à une analyse statistique, au risque de faire estomper les contenus derrière les chiffres comme s'ils n'étaient plus dignes de confiance (L'Écuyer, 1987, p. 49) et de ne plus revenir à ses contenus d'origine (L'Écuyer, 1987, p. 53).

Au contraire, l'analyse qualitative s'intéresse aux particularités des contenus qu'elle cherche à faire ressortir et à décrire. Selon L'Écuyer, le postulat est ici que « l'essence de la signification du phénomène étudié réside dans la nature, dans la spécificité même des contenus du matériel analysé plutôt que dans sa seule répartition quantitative » (L'Écuyer, 1987, p. 53).

1.7.2 Étapes d'analyse documentaire selon L'Écuyer

Selon L'Écuyer (1987, p. 54 à 61), pour atteindre l'objectivation nécessaire, la démarche méthodologique d'une analyse documentaire devra être composée des six étapes suivantes, chacune d'elles devant se dérouler de façon bien précise :

1. Lectures préliminaires et établissement d'une liste des énoncés : il s'agit de recueillir le matériel et le lire autant de fois que nécessaire et pré-analyser pour en dégager une idée du « sens général », certaines « idées forces » qui permettent d'orienter l'ensemble de l'analyse subséquente.
2. Choix et définition des unités de classification (« unités d'analyse » selon Landry) : il s'agit, soit des « unités de numération », par exemple des mots, phrases, thèmes, structures grammaticales, lexicales. Soit, des « unités de sens » (« unités thématiques » selon Landry), qui peuvent être l'une des unités ci-dessus, mais situées dans le contexte particulier global dans lequel l'unité apparaît et qui, de ce

fait, lui donne une signification spécifique (pouvant changer en fonction dudit contexte). Ces énoncés serviront lors de l'étape suivante.

3. Processus de catégorisation et de classification : il s'agit de définir les catégories qui serviront naturellement de « dénominateur commun » à une partie des énoncés, dans le sens où ces derniers pourront être rattachés à la catégorie en question sans que leur sens soit altéré. Cela permet de réorganiser le matériel analysé, afin de mieux mettre en évidence ses caractéristiques. Trois modèles de catégorisation sont identifiés, dits modèle ouvert, fermé et mixte.
4. Quantification et traitement statistique : il s'agit, dans le cas d'une analyse quantitative, de quantifier les données accumulées dans chacune des catégories en terme d'indicateurs statistiques (fréquences, pourcentages, etc.) et d'y appliquer les méthodes d'analyse statistique.
5. Description scientifique : il s'agit de l'analyse quantitative et de l'analyse qualitative à proprement parler.
6. Interprétation des résultats : il s'agit d'exposer le sens du texte étudié en s'appuyant sur sa description scientifique obtenu en étape n° 5.

L'Écuyer insiste, toutefois, sur la relativité de l'importance de chacune de ces étapes et du choix des types des questions posées lors de chacune de celles-ci, en fonction des objectifs spécifiques poursuivis et du type spécifique d'analyse choisi (L'Écuyer, 1987, p. 54). Aussi, nous expliquerons dans la sous-section suivante la manière dont nous avons adapté la démarche méthodologique suggérée par L'Écuyer aux spécificités de notre étude.

1.7.3 Notre méthodologie

En premier lieu, en ce qui concerne le choix du type d'analyse, L'Écuyer observe à nouveau que le contenu manifeste est le « garde-fou » des analyses de contenu latent, et l'analyse qualitative le garde-fou des « folles analyses quantitatives pour leur éviter de s'éloigner des éléments (contenus) qui constituent la base même du message, du phénomène étudié et à comprendre » (L'Écuyer, 1987, p. 53). Il trace ainsi les frontières d'une méthode d'analyse documentaire, à savoir l'analyse manifeste qualitative, qui offre une objectivité acceptable pour une étude telle que la nôtre qui, à notre connaissance, constitue une première sur ce sujet au Luxembourg. Aussi, nous avons choisi de procéder par une analyse documentaire manifeste qualitative. D'autres formes d'analyse pourraient être adoptées pour des études complémentaires.

Ensuite, en ce qui concerne l'exécution des étapes de cette méthodologie, voici nos choix:

1. Lectures préliminaires et établissement d'une liste des énoncés : nous utiliserons pour cette étude des documents écrits d'organisations officielles, des documents administratifs et de presse. Plus précisément, nos sources sont les documents officiels suivants :
 - a) *Le Plan d'action pour le réajustement de l'enseignement des langues* (MENFP, 2007),
 - b) *La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004),
 - c) *Le Profil des politiques linguistiques éducatives* (Conseil de l'Europe, 2005),
 - d) *Le Rapport national* en vue de l'élaboration du profil des politiques linguistiques éducatives luxembourgeoises (Berg et Weis, 2005).
2. Choix et définition des unités de classification : L'unité d'analyse choisie pour notre étude est l'unité thématique. En effet, nous analysons le Plan d'action du Luxembourg du point de vue du processus de construction identitaire.
3. Processus de catégorisation et de classification : selon Mucchielli (1979), cité par L'Écuyer (1987, p. 50), l'analyse documentaire doit s'appuyer sur des « catégories immanentes » au texte étudié. Nous faisons ici l'hypothèse que La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario offre les catégories qui sont immanentes à l'étude de la place du processus de construction identitaire au sein d'une politique éducative en situation minoritaire. Plus précisément, nous adoptons comme cadre empirique l'« Axe de la construction identitaire » de la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario. Cette section de la politique nous fournit, en effet, une grille d'analyse fermée comportant quatre catégories. Celles-ci sont décrites dans la sous-section 2.1, page 31. Nous placerons les contenus du Plan d'action du gouvernement luxembourgeois au sein de cette grille.
4. Quantification et traitement statistique : compte tenu de notre choix de mener dans le cadre de ce mémoire de master uniquement une analyse qualitative, cette étape ne s'applique pas dans notre cas.
5. Description scientifique : Nous décrirons dans quelles mesures les catégories identifiées par la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario sont traitées dans le Plan d'action du Luxembourg. Pour assurer la fiabilité et la validité des données, nous vérifierons la complétude de l'analyse et identifierons les éventuelles cohérences logiques.

6. Interprétation des résultats : il s'agit d'exposer le sens du texte étudié en nous appuyant sur sa description scientifique obtenu en étape n° 5. Nous adopterons le modèle d'appariement et évaluerons de manière systématique la conformité du Plan d'action du Luxembourg à La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario.

Deuxième Partie : Analyse

2 Analyse

2.1 Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario

Dans cette section nous présenterons La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario, élaborée par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). Dans le respect de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, cette politique porte sur l'éducation des francophones de l'Ontario.

2.1.1 Historique

L'aménagement est défini par ce ministère comme étant un ensemble de mesures destinées à favoriser et à valoriser l'emploi d'une langue dans tous les domaines d'activité d'une société. Dans le cas des écoles de langue française, l'objectif de l'aménagement linguistique sera d'en promouvoir l'usage et finalement, d'en élargir l'aire institutionnelle. Une toute première tentative dans ce sens a eu lieu par la publication par le ministère de l'Éducation de l'Ontario en 1994 d'un texte traitant de l'aménagement linguistique dans le domaine de l'éducation en langue française en Ontario. (p. 13)

Des changements sociaux (comme la mondialisation) et éducatifs survenus au cours des années 1990 ont rendu nécessaire la mise à jour du document de 1994. Le but est de cerner les principaux défis auxquels la communauté francophone dans son ensemble doit faire face et d'établir les priorités d'intervention en matière d'aménagement linguistique. (p. 13). La nouvelle politique (2004) vient répondre à ce besoin.

2.1.2 Cadre juridique

Le mandat de l'école de langue française en Ontario lui procure la double mission « d'éduquer les élèves qui la fréquentent, et de protéger, de valoriser et de transmettre la langue et la culture de la communauté qu'elle dessert » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 7). Du fait de la mise en œuvre de ce mandat, actualisé par La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario, l'école de langue française devient « un lieu de socialisation, de rencontre, d'échange et de collaboration avec les parents et la communauté francophone ainsi qu'une ressource pour la communauté et tous les intervenants concernés. » (p. 7) Ce mandat et cette politique s'appuient sur des fondements législatifs qui définissent les droits linguistiques des minorités de langues officielles au Canada et en Ontario. En voici un résumé (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 12 et 13) :

- La commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme a mené des travaux et produit des rapports entre 1963 et 1970. En s'appuyant sur ces travaux,

la première *Loi sur les langues officielles* au Canada a été adoptée en 1969 et renouvelée en 1988.

- La *Loi constitutionnelle* qui comprend la *Charte canadienne des droits et libertés* a été proclamée en 1982. Celle-ci offre davantage de garanties constitutionnelles à l'égard du statut et de l'emploi des langues officielles du Canada dans les institutions fédérales.
- Selon l'article 23 de la *Charte*, « les provinces et les territoires sont tenus de fournir à leurs minorités l'enseignement primaire et secondaire dans leur langue, soit l'anglais au Québec et le français partout ailleurs, là où le nombre le justifie ».
- Suite à l'affaire dite « Mahé » (Mahé, 1990, p. 362), la Cour suprême du Canada a décrété en 1990 que les minorités officielles ont le droit constitutionnel de participer activement à la gestion et au contrôle de l'enseignement et des établissements scolaires fréquentés par leurs enfants.

2.1.3 Difficultés linguistiques rencontrées par la communauté francophone

Dans le cas de l'Ontario, selon le Profil de la communauté francophone de l'Ontario (FCFA 2004, p. 2), sur les 11,3 millions de personnes habitant l'Ontario en 2001, 4,7% étaient francophones. Selon la même source, cette population est passée de 341 502 personnes en 1951 à 533 965 en 2001. (p. 3) Elle a beaucoup augmenté entre 1951 et 1971, en raison de la migration vers l'Ontario des francophones de tout l'est du Canada, en particulier des québécois et québécoises. Son nombre s'est stabilisé depuis 1971 autour des 500 000 personnes. Toutefois, depuis 1951, le poids des francophones de l'Ontario par rapport à l'ensemble de la population est passé de 7,4 % à 4,7 %. (p. 3)

Même si les auteurs du Profil de la communauté francophone de l'Ontario estiment que le recensement de 2001 semble marquer une stabilisation de cette proportion, nous pouvons constater une certaine omniprésence de la langue anglaise et des cultures anglo-canadienne et américaine. De ce fait, selon le Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004, p. 17), la communauté francophone doit faire face à des obstacles tels que les suivants lorsqu'il s'agit pour elle de transmettre la langue et la culture française :

- Une minorisation accrue : Proportionnellement à la population en général, la population des francophones est « décroissante, plus âgée, plus rurale mais en voie d'urbanisation croissante et de par l'immigration, plus diversifiée. »
- L'exogamie, la mondialisation et une immigration qui, du point de vue linguistique, tend à favoriser davantage la majorité anglophone.

Cette transmission est importante puisque, comme Bernard l'observe (1998), « De fait, une des conséquences de l'assimilation est d'entraîner l'érosion de la minorité par la

disparition graduelle de la culture et, finalement, de l'identité collective et de la vitalité de la communauté. » (Adapté de : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 17)

Aux obstacles énumérés ci-dessus, vient s'ajouter le fait que la garantie constitutionnelle du droit à l'instruction dans la langue de la minorité officielle, conjuguée avec la procédure de sélection par le biais d'un comité d'admission, ont conduit les écoles de langue française à accueillir des enfants dont l'expérience et le bagage linguistique sont des plus différenciés. Selon le Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004, p. 22), qui cite (Gérin-Lajoie, 2001), deux groupes peuvent être distingués :

- Le premier se compose d'élèves qui, à leur arrivée à l'école, maîtrisent avec succès la langue française, cette dernière étant généralement parlée à la maison.
- Dans le cas du deuxième groupe, on retrouve des élèves dont les compétences langagières en français sont limitées et parfois même inexistantes et dont la langue d'usage est le plus souvent l'anglais, que ce soit à la maison, dans les activités à l'extérieur de l'école et parfois même dans la salle de classe.

A propos des comités d'admission, il convient de noter que pour des raisons légales (ayants droit), d'immigration ou autres, les institutions éducatives de langue française sont souvent amenées à accepter des élèves dont l'anglais est la langue dominante. Dans d'autres cas, le français n'est pas la langue première. (Coghlan et Thériault, 2002, p. 10, cité par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004, p. 23)) Il peut s'agir des enfants de parents qui sont venus s'établir au Canada à titre d'immigrants ou de réfugiés et dont le français est parfois une première, une seconde et même une troisième langue. Il s'agit, toutefois, des parents qui démontrent un certain attachement au français. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 22) Selon la Loi sur l'éducation (2002), l'acceptation de tels élèves requiert la décision favorable du comité d'admission. Ce dernier est constitué de trois personnes : un membre du personnel enseignant du conseil scolaire, le directeur ou la directrice de l'école et un agent ou une agente de supervision à l'emploi du conseil scolaire (par. 293 (1)). Les comités d'admission fondent leurs décisions sur les critères tels que définis par l'article 23 de la Charte, puis sur ceux développés à l'échelon du conseil comme par exemple le degré de connaissance du français de l'enfant et des parents, l'attitude et la motivation de l'enfant face à la langue française, l'engagement des parents envers l'apprentissage scolaire, l'engagement des parents envers l'école et une éducation en langue française de qualité. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 22)

Par conséquent, l'hétérogénéité linguistique de la population des écoles de langue française est en croissance, ce qui « pose un défi majeur si la faible connaissance du français au moment de l'entrée à l'école a pour effet de retarder l'intégration de certains élèves dans les programmes ordinaires. ... La recherche indique que la compétence

limitée en français des élèves anglo-dominants a souvent un effet retardateur sur les élèves franco-dominants et les élèves bilingues au niveau de l'apprentissage du français et même des autres matières. » (p. 23)

Dans ce contexte sociétal difficile pour la minorité francophone de l'Ontario, un aménagement linguistique dans le domaine de l'éducation en langue française est devenu nécessaire puisqu'il est estimé que les conditions de réussite scolaire des élèves ne peuvent être dissociées de l'impact du milieu minoritaire sur l'apprentissage. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 31)

2.1.4 Objectifs de la politique d'aménagement linguistique

Nous pouvons distinguer des objectifs généraux et stratégiques comme suit :

Objectifs généraux

La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario a été élaborée dans l'intention de mieux répondre, en contexte minoritaire, aux besoins spécifiques de la communauté de langue française de l'Ontario et de ses institutions éducatives. Elle veut protéger, promouvoir et valoriser la langue française et l'usage du français pour offrir un milieu scolaire qui permette à tous les jeunes francophones de s'épanouir adéquatement. Autrement dit, elle veut permettre aux institutions éducatives de l'Ontario d'accroître leurs capacités à créer les conditions d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent la transmission de la langue et de la culture française pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves.

Spécifiquement, estimant que le personnel scolaire, les parents et les membres de la communauté dans son ensemble sont coresponsables de l'épanouissement personnel et professionnel des jeunes francophones, cette politique veut offrir aux conseils scolaires la possibilité de décider des moyens requis pour permettre aux élèves francophones de s'épanouir sans que son identité francophone soit menacée et ce, au sein même du milieu scolaire.

Pour ce faire, l'approche choisie consiste à mettre en place des « programmes et des services pertinents et de qualité qui reflètent la spécificité de la communauté francophone et qui tiennent compte des effets du contexte anglo-dominant sur l'apprentissage des matières et des disciplines scolaires » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 30). Spécifiquement, on constate que l'acquisition de compétences interculturelles, en plus des compétences langagières diversifiées, permet, d'une part de s'engager dans un processus de compréhension mutuelle et de communication saine, et, d'autre part, de prévenir la discrimination et le racisme et renforcent la capacité à gérer les conflits. De plus, elle favorise l'ouverture à la pluralité et le partage des espaces communs qu'il s'agisse de la classe ou de l'école et plus tard dans la société (Lafranchi et Perregaux, 2000; Kanouté,

2003a), et rend les jeunes francophones mieux adaptés aux exigences du marché du travail.

Des objectifs stratégiques

Les objectifs stratégiques de La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario, à savoir les grandes orientations dont se dotent les institutions éducatives afin d'atteindre les cibles définies, se divisent en deux grandes catégories. Celles-ci sont décrites comme suit (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 32) :

1. Objectifs qui favorisent le développement de la personne et la réussite scolaire :
 - a. Faciliter, dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, la réussite scolaire de chaque élève par la mise en place de programmes et de services pertinents et de qualité qui reflètent la spécificité de la communauté francophone et qui tiennent compte des effets du contexte anglo-dominant sur l'apprentissage des matières et des disciplines scolaires.
 - b. Favoriser la construction de l'identité et l'expression de la fierté d'être francophone par la mise en place de conditions favorables à la création d'un espace francophone qui tient compte du dynamisme et respecte le pluralisme de la communauté de l'Ontario.
2. Objectifs qui favorisent le développement des capacités institutionnelles :
 - a. Développer, par l'entremise de communautés apprenantes, les capacités du personnel scolaire, des familles et des élèves à soutenir le développement linguistique et culturel de la communauté dans une vision qui favorise l'apprentissage tout au long de la vie.
 - b. Accroître la capacité des institutions éducatives à développer les programmes, les ressources et les services nécessaires par la création de partenariats significatifs entre l'école, la famille et le milieu communautaire.
 - c. Accroître la vitalité des institutions éducatives ontariennes par un leadership éducationnel qui met l'accent sur les capacités à induire des changements stratégiques contribuant à la pérennité de ces institutions et au développement.

Afin de mieux maîtriser la variété et la complexité des interventions en aménagement linguistique, il est nécessaire de se doter d'un cadre pour les classer et les évaluer. La sous-section suivante présente le cadre défini par la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario.

2.1.5 Cinq axes d'intervention pour concrétiser ces objectifs

La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario considère que l'apprentissage tout au long de la vie, la construction identitaire et le développement des capacités sont des processus continus qui interpellent toutes les personnes qui, de près ou de loin, œuvrent dans le système d'éducation de langue française. Par conséquent, pour atteindre les objectifs stratégiques définis, elle prévoit les cinq axes d'intervention suivants. Ces interventions relèvent du domaine de l'aménagement linguistique, c'est-à-dire, qu'elles portent spécifiquement sur l'apprentissage de la langue et l'appropriation de la culture en milieu minoritaire :

1. **Axe de l'apprentissage** : Faciliter, dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, la réussite scolaire de chaque élève par la mise en place de programmes et de services pertinents et de qualité qui reflètent la spécificité de la communauté francophone et qui tiennent compte des effets du contexte anglo-dominant sur l'apprentissage des matières et des disciplines scolaires. (p.34-48)
2. **Axe de la construction identitaire** : Favoriser la construction de l'identité et de l'expression de la fierté d'être francophone par la mise en place de conditions favorables à la création d'un espace francophone qui tient compte du dynamisme de langue française de l'Ontario. (p.49-55)
3. **Axe du leadership participatif** : Développer, par l'entremise de communauté apprenantes, les capacités du personnel scolaire, des familles et des élèves à soutenir le développement linguistique et culturel de la communauté dans une vision qui favorise l'apprentissage tout au long de la vie. (p.56-73)
4. **Axe de l'engagement** : Accroître la capacité des institutions éducatives à développer les programmes, les ressources et les services nécessaires par la création de partenariats significatifs entre l'école, la famille et le milieu communautaire. (p.74-72)
5. **Axe de la vitalité institutionnelle** : Accroître la vitalité des institutions éducatives ontariennes par un leadership éducationnel qui met l'accent sur les capacités à induire des changements stratégiques contribuant à la pérennité de ces institutions et au développement durable de la communauté francophone. (p.73-80)

Puisque nous nous intéressons dans cette étude au processus de construction identitaire, dans la suite de ce mémoire, nous nous concentrerons uniquement à l'axe n° 2, c'est-à-dire l'*Axe de la construction identitaire*.

Nous consacrons la sous-section suivante à la présentation générale des quatre « Catégories d'intervention » qui constituent les composants du processus de construction

identitaire de la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario. Ensuite, nous présenterons notre grille d'analyse documentaire qui résulte de ces mêmes travaux.

2.1.6 Axe de la construction identitaire

La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario conçoit la construction identitaire comme un processus qui se déroule tout au long de la vie, en commençant dans le milieu familial, se poursuivant pendant la scolarisation et s'approfondissant au cours de la vie d'adulte. La spécificité de l'école de langue française trouve une place centrale dans cette politique qui se rapporte aux interventions centrées sur l'appropriation de la culture. Dans ce sens, cet Axe est considéré par Landry et Rousselle (Landry et Rousselle, 2003, p. 123), comme « l'Axe de la cohésion ». Par conséquent, La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario structure le processus de construction identitaire autour des quatre catégories d'intervention suivantes :

- La culture et le développement de l'identité,
- Les attitudes porteuses d'affirmation culturelle,
- L'animation culturelle et la liaison communautaire,
- L'Espace francophone.

Selon ces mêmes auteurs, « [Cet axe] englobe toutes les interventions qui auront pour effet de combiner autonomie intellectuelle, compétence dans l'agir et appartenance à un groupe ; le tout dans un processus d'affirmation identitaire qui n'est pas imposé mais librement consenti. » (Landry et Rousselle, 2003, page 123)

Nous présentons à présent plus en détail chacune de ses catégories d'intervention et son contenu, dont nous nous servirons par la suite dans notre grille d'analyse. Pour donner une vue d'ensemble, il conviendrait de noter que la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario structure ces quatre catégories d'intervention comme suit :

La culture et le développement de l'identité

- Développement de projets scolaires- communautaires dans lesquels s'intègre la composante culturelle.
- Développement d'une programmation et de services qui soutiennent le cheminement culturel.

Les attitudes porteuses d'affirmation culturelle

- Stratégies qui favorisent le développement de la conscience de la langue.

- Stratégies qui favorisent les attitudes et les compétences liées au rôle de citoyen dans une démocratie.
- Stratégies qui encouragent le dialogue interculturel.
- Stratégies qui mise sur l'engagement des élèves.

L'animation culturelle et la liaison communautaire

- Stratégies qui misent sur le développement du leadership des élèves.
- Stratégies qui favorisent l'implication des jeunes dans des actions à caractère culturel et interculturel.
- Stratégies d'intégration de l'animation culturelle au vécu journalier des élèves et du personnel de l'école.
- Intégration de l'approche culturelle de l'enseignement dans la planification des apprentissages prescrits par le curriculum.

L'Espace francophone

- Directives concernant l'usage du français comme langue de communication.
- Mise en place de ressources variées en français (outils informatiques, livres et périodiques) et modalité d'accès à ces ressources.
- Primauté du français dans l'affichage.
- Stratégies qui favorisent la création de réseaux d'échange entre tous les intervenants scolaires (élèves inclus).

2.1.7 Grille d'analyse

Nous utilisons comme grille de référence les moyens d'action suggérés dans la politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour favoriser le processus de construction identitaire en milieu minoritaire proposé par cette politique. Les composants de cette grille sont décrits dans le tableau ci-dessous.

Nous tenons à préciser que le texte qui figure dans la colonne de droite de ce tableau est extrait directement des sections du document de la politique d'aménagement linguistique (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004), de la page 49 à la page 55. Nous indiquerons à la fin de chaque extrait uniquement le numéro de la page correspondante.

N°	Domaine d'intervention proposé	Analyse sous-jacente à cette proposition dans la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario
D1	La culture et le développement de l'identité	
D1.1	Projets scolaires-communautaires dans lesquels s'intègre la composante culturelle	« L'école est un lieu privilégié de transmission de la culture car le passage à l'école est marqué par une importante structuration de l'identité de l'enfant et du jeune. 'La langue d'enseignement contribue à la définition de l'identité à la fois personnelle et collective. Facteur important de cohésion sociale, elle véhicule l'expression des manières d'être, des représentations du réel, des façons de penser et de sentir que partage une communauté d'individus' (Gouvernement du Québec, 2003, p.7). L'école de langue française sert donc de milieu privilégié d'appropriation de la culture et, bien souvent en milieu minoritaire, elle est le seul endroit qui offre un espace francophone, un milieu de vie unique aux jeunes et aux membres de la communauté. » (p.49)
D1.2	Soutien au cheminement culturel	« En milieu scolaire cependant, le développement de l'identité tel que sous-entendu par les cheminements personnel, interpersonnel et professionnel des domaines d'étude de la politique <i>Des choix qui mènent à l'action</i> peuvent être encadré par le cheminement culturel ⁴ . Il devient le matériau pédagogique des écoles en milieu minoritaire. Le cheminement culturel favorise l'appropriation de la culture du milieu environnant et permet l'ancrage dans la communauté francophone. Il contribue à développer le sens d'appartenance et à consolider l'identité du jeune. Aux différents stades de son développement, le jeune est amené à reconnaître l'importance

⁴ Cf. section 3.5, page 81.

		de son patrimoine culturel. Idéalement, un cheminement culturel réussi mène à l'affirmation de soi et à l'engagement communautaire » (p. 50-51).
D2	Les attitudes porteuses d'affirmation culturelle	
D2.1	Développement de la conscience de la langue	« L'élève devrait aussi être appelé à comprendre le contexte minoritaire et à mesurer les enjeux culturels et politiques qui influent sur le développement d'une langue minoritaire (Vermès, 1996). C'est ce à quoi se réfère la notion de <i>conscience de la langue</i> . Cette prise de conscience, de l'ordre de la métacognition, suscite une réflexion concernant l'impact de la situation de minoritaire sur le développement de l'identité personnelle et du sentiment d'appartenance à la communauté linguistique. Elle favorise l'appropriation des outils nécessaires pour agir sur cette situation » (p.51).
D2.2	Développement du rôle de citoyen dans une démocratie	« Cette prise de conscience est grandement favorisée lorsque l'élève est régulièrement plongé dans l'action communautaire, celle-ci lui permettant de trouver sa place, de développer sa créativité et de se sentir interpellé en tant que citoyen éclairé et responsable de la construction de la société » (p.51).
D2.3	Encouragement du dialogue interculturel	« L'école de langue française se veut un milieu de vie qui encourage le développement de la tolérance, de la solidarité dans l'action, de l'entraide et de la coopération. Grâce à ses interventions centrées sur le bilinguisme additif, elle encourage le développement de compétences interculturelles et de compréhension plus fine de la complexité du monde en aidant les élèves à prendre leurs distances par rapport à leur propre culture pour réussir à saisir la culture de l'autre » (Vermès, 1996), cité (p.51).
D2.4	Développement de l'engagement des élèves	« Les attitudes liées au développement de l'estime de soi en tant que francophone et à l'affirmation de soi en tant que membre d'une communauté particulière sont aussi influencées par le pluralisme et la diversité qui caractérisent la communauté francophone de l'Ontario et la société canadienne dans son ensemble » (p.51).
D3	L'animation culturelle et la liaison communautaire	
D3.1	Développement du leadership des élèves	« Cette stratégie d'animation culturelle est explicitée dans le document <i>Investir dans l'animation culturelle : Guide d'intervention, paliers élémentaire et secondaire, 1994</i> . Son objectif est de favoriser une démarche centrée sur la prise de conscience et l'engagement personnel envers la communauté francophone ainsi que sur le développement des attitudes porteuses d'affirmation culturelle » (p.52).

D3.2	Développement de l'implication des jeunes dans des actions à caractère culturel et interculturel	« L'école de langue française poursuit cet objectif en intégrant l'action culturelle dans les approches pédagogiques, la vie scolaire et l'espace communautaire. De fait, les membres de la communauté sont invités à participer à la conception et au déroulement de la vie à l'école » (p.52).
D3.3	Intégration de l'animation culturelle au vécu journalier des élèves et du personnel de l'école	« La Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (FESFO) propose aux écoles de langue française un ensemble d'activités qui favorisent le développement du sentiment d'appartenance, d'affirmation et de fierté des jeunes. Ils sont invités à prendre part au maintien et à l'épanouissement de la francophonie par la découverte des différentes caractéristiques et des potentialités de la communauté francophone locale, provinciale ou mondiale. Conçues par les jeunes et pour les jeunes, les ressources de la FESFO respectent les étapes du cheminement culturel et s'intègrent facilement à la programmation en <i>Animation culturelle</i> des écoles de langue française » (p.52).
D3.4	Intégration de l'approche culturelle de l'enseignement dans la planification des apprentissages prescrits par le curriculum	<p>« L'animation culturelle propose aussi une approche culturelle de l'enseignement, c'est-à-dire une intégration organisée et planifiée de la culture au vécu de l'élève et à ses apprentissages pour contribuer activement à la construction identitaire de celui-ci. Enseigner selon cette approche consisterait notamment à exploiter les repères culturels pour amener l'élève à comprendre le monde et lui faire découvrir chaque discipline comme porteuse de sens tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite. Ce serait également amener l'élève à établir un plus grand nombre de liens entre les divers phénomènes scientifiques, sociaux, artistiques, moraux et économiques et à se situer par rapport à eux. La démarche culturelle de l'élève l'amènerait ainsi à poser un regard critique, éthique et esthétique sur le monde (cf. Gouvernement du Québec, 2003, p. 7). Ainsi, par l'étude de la culture, il devient possible de découvrir comment se sont façonnés, à travers les siècles, le mode de vie et le système de valeurs qui caractérisent la francophonie, de comprendre comment évoluent les civilisations et pourquoi chaque personne est membre à part entière d'une civilisation (Simard, 2001).</p> <p>L'étude de la culture s'inscrit dans une démarche qui provoque une réflexion active de la part des élèves et les situe au cœur de la dynamique de la francophonie. Cette intégration supporte l'ouverture à la diversité et le dialogue interculturel car c'est par un tel dialogue que les personnes développent les compétences requises pour « apprendre à connaître,</p>

		apprendre à être, apprendre à vivre ensemble » (Gohier, 2002). Cette approche s'articule autour d'une action culturelle réfléchie qui présente la culture comme un objet d'apprentissage qui peut être analysé. Elle propose l'étude des référents culturels et leur insertion dans la planification des apprentissages. Les interventions d'aménagement linguistique des programmes-cadres s'inscrivent dans les grandes orientations de cette approche. L'attente générique commune aux programmes-cadres du palier secondaire en constitue un exemple intéressant » (p.52-53).
D4	L'Espace francophone	
D4.1	Directives concernant l'usage du français comme langue de communication	<p>« La culture est la pierre angulaire sur laquelle l'école et les organismes communautaires devraient s'appuyer pour créer un espace francophone où il fait bon vivre, s'exprimer et s'engager. La construction identitaire résulte de tous les gestes et les événements de la vie culturelle de l'école et de la communauté. Ce sont ces gestes et ces événements qui permettent de se dire, de se raconter et de se créer des souvenirs, bref de vivre pleinement sa francité. L'école de langue française a un rôle de premier plan à jouer dans la création et le maintien d'un espace culturel riche où les jeunes peuvent être adéquatement encadrés et développer un haut sentiment d'identité.</p> <p>La nature de cet espace francophone est liée au type de communauté au cœur de laquelle se situe l'école de langue française. En se basant sur la typologie créée en 1991 par l'équipe de <i>Vision d'avenir</i> de la Fédération des jeunes Canadiens-français, il est possible de distinguer communauté de vie française, milieu de vie mixte et cellules française minoritaires. Anne Gilbert (1999) décrit ainsi le milieu de vie mixte : 'ces milieux constituent, à notre avis, des environnements "bilingues" qui offrent aux membres de la communauté une participation à un milieu ambiant anglais en même temps qu'à la vie française à travers un certain nombre d'institutions' (p. 51). Cette auteure ajoute que les cellules françaises minoritaires '[...] se distinguent des milieux de vie mixtes par une proportion bien moins importante de francophones et par le nombre bien plus restreint d'institutions françaises. La vie en français dans ces milieux s'organise autour de la participation à certains événements ou à certains groupes, et la vie courante se déroule en anglais' (p. 52). » (p.54)</p>
D4.2	Mise en place de ressources variées en	« Plusieurs écoles étant situées dans des cellules françaises minoritaires, la création de l'espace francophone doit s'appuyer sur des moyens non traditionnels pour pallier l'absence de

	français et modalité d'accès à ces ressources	territoire, la dispersion des personnes et le nombre limité d'institutions. Le moyen privilégié s'appuie, d'après Gilbert (1999), sur l'idée de l'espace réseau. 'Dans la perspective d'un espace réseau, écrit-elle, l'avenir de la communauté franco-ontarienne repose sur une double dynamique : la mise en place d'institutions fondées sur l'affirmation de la différence et leur consolidation au moyen de partenariats, à la faveur des communications à distance.' (Gilbert, 1999, p. 81) » (p.53-54).
D4.3	Primauté du français dans l'affichage	Aucune analyse n'est explicitement fournie concernant ce type d'intervention.
D4.4	Stratégies qui favorisent la création de réseaux d'échange entre tous les intervenants scolaires	« La création de réseaux d'échanges est donc un autre moyen privilégié de survie pour la communauté francophone. Les approches pédagogiques qui encouragent l'utilisation des technologies de l'information et de la communication et les partenariats avec les organismes communautaires dans l'intention de consolider de tels réseaux sont à développer et à exploiter, le réseautage des différents milieux de vie de la communauté de langue française étant un important moyen pour l'école de créer cet espace francophone essentiel au maintien de la vitalité de la communauté de langue française. » (p.55).

Dans la suite de ce mémoire, nous évaluerons qualitativement la Politique du Luxembourg dans le cadre de cette grille, afin d'étudier dans quelles mesures ces catégories y sont traitées et les conclusions qu'il est possible de tirer. Avant de procéder à cette évaluation, nous présenterons dans la section suivante la Politique du Luxembourg.

2.2 Le Plan d'action du gouvernement du Luxembourg

Le réajustement de l'enseignement des langues a été envisagé au Luxembourg par le Programme gouvernemental en raison d'une situation linguistique devenue de plus en plus complexe et sensible, notamment pour les motifs suivants (MENFP, 2007, p. 11) :

- Une immigration toujours plus variée,
- Un plurilinguisme de la population résidente toujours « reconnu comme un atout qu'il faut maintenir comme fondement de la compétitivité du pays et comme facteur d'enrichissement culturel de l'individu »,
- Un volume horaire de l'enseignement des langues « tellement important qu'une refonte de l'enseignement des langues dépassera rapidement le cadre d'une intervention ponctuelle pour devenir une entrée globale vers un changement durable de tout le système éducatif ».

L'objectif premier du Plan d'action du Luxembourg consiste à « doter la génération future d'un plurilinguisme de haut niveau et d'agir simultanément contre les effets d'exclusion que produit le système éducatif luxembourgeois, notamment par l'enseignement des langues. » (p. 12)

2.2.1 Le contexte : *approche du Programme gouvernemental*

Considéré comme « la pierre angulaire dans le processus d'une modernisation incontournable de l'école luxembourgeoise », le réajustement de l'enseignement des langues s'inscrit dans le contexte des principes généraux de la politique scolaire et éducative du Gouvernement du Luxembourg, à savoir :

- Promouvoir d'un côté le développement d'une société démocratique se fondant sur la solidarité, l'équité et la participation ; promouvoir de l'autre côté la compétitivité économique,
- Assurer un pilotage cohérent et transparent du système éducatif,
- Promouvoir l'autonomie et la responsabilité des communautés scolaires et repenser le nouveau rôle à jouer alors par l'administration centrale,
- Fonder la gestion du changement sur des résultats produits par l'évaluation en analysant notamment les acquis des élèves, les effets de différentes pratiques pédagogiques et l'efficacité du système éducatif en général.

Dans un contexte où « on trouve en général un terrain d'entente par rapport aux constats » mais où « des divergences apparaissent dès qu'il s'agit de définir les mesures appropriés », la motion adoptée le 15 mars 2005 par la Chambre des Députés, après un

débat de consultation sur les suites à donner aux résultats de l'enquête PISA 2003, recommande au Gouvernement la piste à suivre et les mesures à prendre « pour améliorer l'efficacité de l'école luxembourgeoise et augmenter le succès scolaire de tous les élèves ». Cette motion invite notamment le Gouvernement à « définir dans une démarche coordonnée des socles de compétences pour les différents cycles de l'enseignement primaire et de l'enseignement post-primaire » tout en mettant en place « un système de suivi afin de documenter les compétences individuelles des élèves », suivi qui ne peut se faire sans « une évaluation et une orientation fondées sur les points forts de l'élève et sur une progression des acquis en organisant notamment des épreuves communes au niveau national » (MENFP, 2007, p. 13).

Le Plan d'action du Luxembourg, décrit plus amplement ci-après, est né en 2007 dans un contexte complexe puisqu'un ensemble de mesures et de projets avaient déjà été partiellement mis en place.

2.2.2 Historique des mesures

Dans le but de mettre en œuvre la Politique gouvernementale, différentes échéances ont été fixées à l'automne 2004 par la Ministre de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle du Luxembourg :

1. Deux étapes préalables au cours des années 2005 et 2006 : établir une analyse de la situation, notamment en ayant recours à une expertise externe et non-partisane, et mener ensuite une concertation très large dans les milieux concernés en se référant, dans le dialogue avec les enseignants, aux réalités du terrain,
2. Élaboration du Plan d'action du Luxembourg au cours de 2006-2007, sur la base des résultats obtenus en (1),
3. Début de la mise en œuvre des premières mesures concrètes au cours de l'année scolaire 2007-2008.

Dans la suite de cette sous-section, nous expliquerons plus en détail la procédure de mise en œuvre de la première et de la seconde échéance par le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle du Luxembourg, en étroite collaboration du Conseil de l'Europe et du Centre d'études sur la situation des jeunes en Europe (CESIJE). Conformément aux règles imposées par le Conseil de l'Europe, cette procédure s'est déclinée en cinq temps.

Le Rapport national par le Centre d'Études sur la Situation des Jeunes en Europe (CESIJE)

La première action a consisté à élaborer un Rapport national, dont l'objectif était de décrire la complexité de la situation linguistique du Luxembourg, surtout le régime des langues, et d'expliquer le fonctionnement du système éducatif luxembourgeois en mettant l'accent sur l'enseignement des langues.

Ce rapport a été présenté au mois de mai 2005. C'est le Centre d'études sur la situation des jeunes en Europe (CESIJE) qui, en accord avec le Département Jeunesse du Ministère de la Famille et de l'Intégration, a été contractuellement chargé par le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle de réaliser le Rapport national. Cette coopération s'est inscrite « dans la problématique du maintien de la cohésion sociale entre futurs citoyens qui interpelle la politique de l'éducation nationale aussi bien que la politique de la jeunesse. » (MENFP, 2007, p. 15)

Conventionné avec le Ministère de la Famille et de l'Intégration, le CESIJE est un organisme de recherche fondé en 1995. Composé d'experts avec des compétences complémentaires provenant d'horizons différents, il est lié à l'Unité de Recherche INSIDE (Integrated Research on Social and Individual Development) de la Faculté des Lettres, des Sciences humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation de l'Université du Luxembourg. Le CESIJE a soumis à plusieurs reprises la réflexion accompagnant le Programme gouvernemental de réajustement de l'enseignement des langues à l'avis critique de la communauté scientifique internationale (Berg & Weis, 2005, 2007 ; Berg, 2007 ; Weis, 2007). Il a élaboré une analyse de la littérature scientifique (Fullan, 2001 ; Perrenoud, 1999, 2003a, 2003b ; Sarason, 1990, 1996, 1998 ; Schlechty, 2005).

A notre connaissance, aucun de ces travaux ne traite de la problématique du processus de construction identitaire.

Le Profil linguistique du Luxembourg rédigé par le Conseil de l'Europe

Dans le cadre d'un processus volontaire engagé par les autorités nationales au Luxembourg, le Rapport national a été étudié en détail par le Conseil de l'Europe.

Encadré par la Convention culturelle européenne de 1954 et s'appuyant sur son expertise incontestable en matière de langues, ce Conseil propose aujourd'hui aux pays membres de la Communauté Européenne un certain nombre d'instruments, dont notamment une aide pour l'évaluation et le développement de méthodologies d'apprentissage des langues. Plus spécifiquement, la Division des Politiques linguistiques de la Direction générale IV (Éducation, Culture et Patrimoine, Jeunesse et Sport) de ce Conseil a mis au point le Profil de la politique linguistique éducative en Europe (Beacco & Byram, 2003, 2007). Cette politique suit une double logique : d'une part, améliorer les écoles et les

pratiques d'enseignement, d'autre part, s'interroger sur les finalités de l'enseignement des langues. Elle pose comme critère essentiel la cohérence des politiques linguistiques éducatives avec le développement de l'intégration sociale et de la citoyenneté en Europe : le respect par les politiques linguistiques éducatives nationales de la diversité linguistique des sociétés et la promotion du plurilinguisme des citoyens en Europe, tout en respectant les spécificités nationales.

Dans ce contexte, un groupe international d'experts du Conseil de l'Europe s'est rendu en juin 2005 au Luxembourg dans le but de se faire une idée concrète de la situation. Ce groupe a visité différentes écoles, assisté à des cours, discuté avec environ 150 personnes : des élèves, des enseignants, des hommes et des femmes politiques, des administrateurs, des syndicalistes, des chefs d'entreprises et des parents d'élèves. (MENFP, 2007, p. 15)

Ces visites ont été suivies par la rédaction d'un « rapport d'experts », un document qui résume les observations du groupe d'experts et qui traduit leur point de vue sur la situation linguistique du Luxembourg.

Ensuite, lors d'une table ronde en décembre 2005 les constats et propositions faits dans ce rapport d'experts ont été discutés. Cette table ronde réunissait le groupe d'experts, les autorités concernées, toutes les personnes rencontrées lors de la visite ainsi qu'un certain nombre d'enseignants de langues et de chercheurs.

A la suite de cela, les travaux et discussions préliminaires ont permis au groupe d'experts de rédiger le document final intitulé *Profil des politiques linguistique éducatives du Grand-Duché de Luxembourg*. Ce document a été publié conjointement par le Luxembourg et le Conseil de l'Europe au printemps 2006. (Goullier *et al.*, 2006)

Le *Profil* identifie les caractéristiques et enjeux majeurs de l'enseignement des langues au Luxembourg et trace les perspectives d'évolution pour répondre aux défis éducatifs, sociétaux et économiques qui se posent. Il présente des constats, des analyses ainsi que des pistes que pourra suivre le Ministère pour orienter sa politique. Selon le Plan d'action, les principaux constats du Profil se résument comme suit (MENFP, 2007, p. 16) :

- « Le Luxembourg peut se prévaloir d'une qualification professionnelle de haut niveau des enseignants. Or, cette ressource essentielle et nécessaire n'apporte plus le rendement attendu. »
- « Une approche didactique et pédagogique intégrée des langues fait défaut. L'enseignement des langues se présente comme un ensemble d'univers cloisonnés qui est caractérisé par un manque de synergies entre les différentes matières. »

- « Les objectifs de maîtrise de langue aux différents moments du cursus ne sont pas définis de façon assez précise. »
- « L'évaluation est en général sommative et négative, elle peut le cas échéant démotiver des élèves. »
- « Les ressources linguistiques individuelles des élèves, notamment leurs langues d'origine, ne sont ni prises en compte ni valorisées. »
- « Les outils pédagogiques ne sont pas toujours adaptés à la diversité des situations et à l'hétérogénéité des élèves en classe. »

Les acteurs de la politique éducative au Luxembourg, et notamment le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, ont tiré des constats ci-dessus des conclusions et des choix d'orientation centrés sur le développement et l'acquisition de compétences linguistiques et communicatives. Ils ne se sont intéressés ni à la problématique de l'identité ni aux acquis langagiers des élèves dans leur langue maternelle.

Ainsi, il se dégage selon le Ministère de ces constats les pistes suivantes pour la rénovation de l'enseignement des langues : entamer une définition cohérente des compétences langagières attendues en explicitant notamment les niveaux d'exigence selon les filières ; encourager les établissements scolaires à développer des synergies entre différentes branches ; orienter, par une sensibilisation et un support adéquat aux Commissions nationales des programmes, le choix de matériel didactique et le développement des méthodes d'enseignement afin de garantir une adéquation accrue aux situations de communication multilingue ; et mettre en œuvre une évaluation et une certification nuancée et reconnue des acquis scolaires (MENFP, 2007, p. 17).

Ces conclusions ont servi de cadre pour la définition des Actions prévues par le Plan d'action du Luxembourg. Nous décrivons ces Actions ci-après.

2.2.3 Les débats publics sur les travaux préliminaires

Dès sa publication, une large concertation a été entamée sur la base du Profil pour « fournir une solution définitive au casse-tête politico-pédagogique que représente le projet du réajustement de l'enseignement des langues au Luxembourg » (MENFP, 2007, p. 18). Cette concertation a comporté les étapes suivantes :

1. La présentation du Profil à la Commission parlementaire de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, suivie par des débats.
2. La visite par la Ministre de l'Éducation de 28 lycées et lycées techniques et sa rencontre avec environ 1800 enseignants et enseignantes de l'éducation

préscolaire et de l'enseignement primaire lors de 10 réunions régionales dans le cadre d'une tournée d'information et de concertation. Les principales craintes exprimées lors de ces réunions portent sur les mesures pouvant s'avérer technocratiques et qui limiteraient fortement les enseignants dans leur responsabilité pédagogique. Elles concernent également l'impact que pourraient avoir les réformes de l'enseignement des langues sur le niveau général des élèves, sur la compétitivité économique du Luxembourg et sur la polyvalence culturelle des Luxembourgeois.

3. La présentation par la Ministre de l'Éducation, au mois de juillet 2006 lors d'une conférence-débat, aux enseignants-chercheurs de l'Université de l'analyse avancée par le Profil et la sollicitation de leur coopération, en mettant l'accent sur la nécessité d'une gouvernance cohérente de la recherche et de l'innovation pédagogiques.
4. La présentation, début octobre 2006, de la démarche gouvernementale dans le cadre d'une soirée d'information publique organisée par la Fédération des associations de parents d'élèves du Luxembourg fut consacrée aux forces, défis et perspectives de l'enseignement des langues dans les écoles.
5. Enfin, la présentation et la discussion de l'analyse contenue dans le Profil sous l'angle de la formation professionnelle au Comité consultatif à la formation professionnelle à caractère tripartite.

2.2.4 Analyse des débats

Le débat public sur le *Rapport national* et le *Profil* a suscité un certain intérêt et a donné lieu à certaines critiques, lesquelles ont fait l'objet d'un examen approfondi dans le but d'assurer des bases solides au Plan d'action du Luxembourg. Cette analyse s'est terminée par les conclusions importantes suivantes (MENFP, 2007, p. 22) :

- De nombreux interlocuteurs évoquent la gravité de la situation et déplorent la relative détérioration et l'inertie perdurante du système. Le moment est donc venu d'initier une politique qui permettra de s'attaquer aux problèmes fondamentaux.
- Comme il n'y a pas de solutions faciles et rapides, il faut poursuivre avec sérénité le débat national qui considère l'école dans sa globalité et dans son contexte social. De cette façon, on trouvera le souffle qui permettra de considérer des alternatives pour faire naître une nouvelle image de l'école. Elle doit devenir plus attractive, autant pour les enseignants que pour les élèves.
- Il faut lutter contre le clivage qui existe entre le monde de l'école et le monde « réel » des enfants, ce qui aidera à motiver les élèves et leur permettra

éventuellement de mieux comprendre l'école et ses finalités. Il ne faut pas ignorer non plus que l'école n'est qu'un endroit d'apprentissage parmi d'autres.

Ces considérations montrent bien que s'interroger sur les langues à l'école c'est aussi s'interroger sur le rôle de l'école et sur ses objectifs.

2.2.5 Les quatre volets du Plan d'action du Luxembourg

Finally, le Plan d'action a été proposé en mai 2007. Il comporte quatre volets complémentaires « communicatif », « curriculaire », « des pratiques », et « réflexif » qui sont décrits ci-après.

Le volet communicatif

L'école luxembourgeoise a essentiellement besoin d'un consensus porteur de l'agenda d'une réforme en profondeur et l'objectif du Plan d'action n'est pas de prescrire aux enseignants comment ils doivent faire leur métier, mais de donner une direction et un cadre à des actions synergiques qui devront converger pour amener les changements. Ce volet entend promouvoir l'adhésion des acteurs scolaires sur les objectifs à atteindre et les stratégies à adopter, par une démarche d'information et de concertation qui a pour objectif l'adhésion de tous les partenaires (enseignants, directions, parents...) aux mesures proposées. Dans ce cadre, voici la liste des mesures proposées par le Plan d'action en ce qui concerne ce volet communicatif :

- Action 1 : Discussion du Plan d'action et de sa mise en œuvre avec les représentants syndicaux. (p. 29)
- Action 2 : Renforcement des liens entre le ministère et les Collèges des inspecteurs et des directeurs. (p. 30)
- Action 3 : Mise en place d'un organe de concertation/communication directe entre le ministère et les enseignants. (p. 30)
- Action 4 : Mise en place de réseaux d'enseignants particulièrement intéressés au projet du réajustement des langues. (p. 31)
- Action 5 : Présentation du Plan d'action aux représentants nationaux des parents. (p. 31)
- Action 6 : Présentation du Plan d'action aux représentants locaux des parents. (p. 31)
- Action 7 : Communication avec les parents d'élèves ; information sur Plan d'action, Cadre européen commun de référence, Portfolio des langues. (p. 31)

- Action 8 : Mise en place d'une cellule de pilotage pour la mise en œuvre du projet du réajustement de l'enseignement des langues. (p. 32)
- Action 9 : Présentation du Plan d'action au Conseil supérieur de l'Éducation nationale. (p. 32)

Le volet curriculaire

Il existe un écart considérable entre les objectifs visés par le système éducatif et les acquis réels des élèves. Le fait d'indiquer les matières à étudier ne signifie pas automatiquement s'entendre sur ce que les élèves doivent apprendre à savoir faire dans des contextes réels. Dans ce contexte, le but du travail curriculaire est de définir de manière claire et cohérente les objectifs et les contenus de l'enseignement des langues ; de préciser les objectifs et les compétences à atteindre à des moments précis de la scolarité, dans le but de qualifier le plus grand nombre possible d'élèves.

Un élément primordial du Plan d'action est le processus de définition des socles de compétences en langues vivantes. Il s'agit d'explicitier de manière claire et précise les compétences langagières à atteindre par chaque élève aux différentes étapes de son parcours scolaire et en fonction de la voie de formation choisie. Le Plan d'action présente d'ores et déjà comme une base de discussion, des propositions concernant les niveaux à atteindre au cours des différentes étapes de la trajectoire scolaire. Voici la liste des mesures proposées par le Plan d'action sur la base de cette analyse, en ce qui concerne ce volet curriculaire :

- Action 10 : Définition et discussion des socles de compétences en langues vivantes pour les différents cycles. (p. 48)
- Action 11 : Développement des apprentissages langagiers dans les branches non-linguistiques. (p. 48)
- Action 12 : Réflexion sur les possibilités de la communication bilingue. (p. 49)

Le volet des pratiques

Ce volet s'occupe directement de la mise en pratique des actions dans l'enseignement. L'idée est que chaque élève devrait pouvoir quitter l'école en tant que lecteur expert et pratiquant, malgré les diagnostics assez accablants actuels sur le nombre trop important d'élèves ayant des déficits en compréhension de l'écrit (MENFP, 2007, p. 58)⁵. Le plan d'action propose un nombre de mesures dont l'objectif est d'améliorer de manière générale la compréhension de textes, et ce à tous les niveaux du système scolaire. L'offre

⁵ Notamment sur la base des résultats des enquêtes PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves).

de cours d'excellence pour les élèves motivés en fait partie tout comme le renforcement des mesures d'aide aux lecteurs en difficulté.

D'autres actions concernent plus particulièrement la promotion des langues luxembourgeoise, portugaise, anglaise et latine. Une importance particulière est accordée à l'apprentissage du luxembourgeois dès l'éducation préscolaire : la mise en œuvre d'un concept d'observation systématique de l'enfant et le recours à une grille d'observation orientera l'intervention pédagogique de l'enseignant et lui permettra de concevoir des situations d'apprentissage pertinentes et différenciées.

Pour ce qui est de l'anglais, la possibilité d'en offrir un apprentissage plus précoce, dès la classe de 7e, a été mise à l'étude. Toutefois, il s'est avéré qu'une telle introduction conduirait, en raison de l'envergure que devrait prendre un enseignement efficace de l'anglais, à un remaniement complet de la grille des horaires. Il a donc été décidé de renoncer à cette mesure au profit d'autres moyens de promotion de la langue anglaise tout au long de la scolarité post-primaire.

Dans ce cadre, voici la liste des mesures proposées par le Plan d'action en ce qui concerne ce volet des pratiques :

- Action 13 : Coopération MENFP-MIFA. (p. 51)
- Action 14 : Diffusion et promotion des anthologies de textes luxembourgeois. (p. 51)
- Action 15 : Formation continue en littérature luxembourgeoise. (p. 52)
- Action 16 : Formation en luxembourgeois à l'Université du Luxembourg. (p. 52)
- Action 17 : Extension de l'offre des cours de luxembourgeois au Centre de langues. (p. 52)
- Action 18 : Promotion du portugais comme 4e langue étrangère au cycle supérieur. (p. 53)
- Action 19 : Certification des connaissances en portugais. (p. 53)
- Action 20 : Formation en portugais pour les enseignants. (p. 53)
- Action 21 : Promotion de la littérature lusophone. (p. 53)
- Action 22 : Mise en place d'une émission audio-visuelle de sensibilisation à la langue anglaise. (p. 55)
- Action 23 : Introduction de l'anglais dans les branches non-linguistiques (p.55).
- Action 24 : Introduction de cours d'anglais renforcés. (p. 55)
- Action 25 : Introduction d'un prix de latin. (p. 56)

- Action 26 : Observation des élèves en classe. (p. 56)
- Action 27 : Différenciation de l'enseignement et orientation des élèves. (p. 57)
- Action 28 : L'hétérogénéité linguistique comme ressource. (p. 57)
- Action 29 : Évaluation et révision de l'abécédaire Mila. (p. 60)
- Action 30 : Projet sur l'apprentissage et la compréhension de textes. (p. 60)
- Action 31 : Diffusion et promotion du recueil de textes Leseluchs. (p. 61)
- Action 32 : Promotion scolaire et parascolaire de la lecture. (p. 61)
- Action 33 : La maîtrise des langues dans la transition vers la vie active. (p. 61)
- Action 34 : Gestion de l'hétérogénéité de la population scolaire. (p. 62)
- Action 35 : Accueil et soutien des primo-arrivants. (p. 62)
- Action 36 : Difficultés en lecture et dépistage de la dyslexie. (p. 63)
- Action 37 : Création d'un pool de personnes ressources. (p. 63)
- Action 38 : Promotion dans les écoles de l'excellence en langues. (p. 63)
- Action 39 : Coopération entre lycées et écoles primaires. (p. 64)
- Action 40 : Nouvelles pratiques d'évaluation. (p. 64)
- Action 41 : Projet sur le portfolio des langues. (p. 65)
- Action 42 : Complément au bulletin. (p. 65)
- Action 43 : Compétences et pondération. (p. 66)
- Action 44 : Certification en langues vivantes. (p. 67)
- Action 45 : Dispositif de remédiation. (p. 67)
- Action 46 : Différenciation de l'enseignement des langues. (p. 68)
- Action 47 : Cours de langues en option et en parascolaire. (p. 68)
- Action 48 : Synergies entre langues et branches non-linguistiques. (p. 69)
- Action 49 : Éveil aux langues/grammaire comparative/linguistique. (p. 69)
- Action 50 : Documentation des projets d'écoles en rapport avec l'usage culturel des langues. (p. 70)
- Action 51 : Guide pour la pratique de l'oral. (p. 70)

- Action 52 : Meilleure intégration de l'apprentissage des matières et des langues dans la formation des enseignants. (p. 70)
- Action 53 : Projet-pilote : activités physiques et apprentissages langagiers. (p. 71)
- Action 54 : Langues dans les formations de spécialisation professionnelle. (p. 71)

Le volet réflexif

Le Luxembourg bénéficie d'une longue tradition plurilingue. Toutefois, relativement peu de recherches y ont été consacrées à ce jour. Le but de ce volet consiste à :

- Intensifier les activités en matière de recherche pédagogique, d'accompagnement scientifique et d'évaluation des projets pédagogiques, d'assurance-qualité des écoles, etc, en s'appuyant sur tous les « dispositifs réflexifs » disponibles au pays⁶.
- Veiller à ce que les résultats des recherches menées aient des retombées sur la formation initiale et continue des enseignants

Il s'agit en somme de définir le rôle des instances de formation et de recherche, notamment en indiquant les mesures à mettre en œuvre pour réaliser un réajustement de l'enseignement des langues.

Une importance particulière est accordée à la collecte de données empiriques, qui permettront d'orienter cet enseignement des langues, et à la création de lieux d'échange entre recherche, expertise et usage, afin que s'établissent des dialogues structurés ainsi qu'une coopération transparente et fructueuse entre les responsables et les praticiens du système éducatif, d'un côté, et les chercheurs de l'Université du Luxembourg, de l'autre.

Voici la liste des mesures proposées par le Plan d'action sur la base de cette analyse, en ce qui concerne ce volet réflexif :

- Action 55 : Formation initiale des enseignants. (p. 78)
- Action 56 : Maîtrise des langues et profession d'enseignant. (p. 78)
- Action 57 : Formation continue. (p. 78)
- Action 58 : Convention-cadre MENFP-UL. (p. 80)
- Action 59 : Évaluation et accompagnement scientifique des projets. (p. 80)
- Action 60 : Accès et participation des enseignants à la recherche/formation académique de 3e cycle. (p. 80)

⁶ Les acteurs principaux sont, outre l'Université, le Service de coordination de la recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) du ministère et le Fonds national de la Recherche.

- Action 61 : Espace communicatif et socialisation langagière. (p. 81)
- Action 62 : Enquêtes évaluatives. (p. 81)
- Action 63 : Relier les épreuves au Cadre européen commun de référence. (p. 83)
- Action 64 : Pisa 2006. (p. 84)
- Action 65 : Résultats de l'étude PIRLS. (p. 84)
- Action 66 : Expertise sur le développement de la qualité, les standards de formation et la gestion de la diversité. (p. 85)

2.3 Pré-analyse

Dans cette section, nous situons systématiquement le Plan d'action du Luxembourg dans le cadre de la grille d'analyse de La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario décrite dans la section 2.1.7, page 39. Cette structuration servira de base à notre analyse présentée dans la section suivante (cf. page 61).

Afin de présenter l'information de manière synthétique, notre tableau ci-dessous contient seulement les catégories d'intervention et stratégies traitées par le Plan d'action du Luxembourg, c'est-à-dire :

- Dans la catégorie d'intervention n° 2, intitulée « Les attitudes porteuses d'affirmation culturelle » les deux stratégies suivantes :
 - Développement de la conscience de la langue (n° D2.1)
 - Encouragement du dialogue interculturel (n° D2.3)
- Dans la catégorie d'intervention n° 3, intitulée « L'animation culturelle et la liaison communautaire », la stratégie suivante :
 - Intégration de l'animation culturelle au vécu journalier des élèves et du personnel de l'école (n° D3.3).

Les catégories d'intervention n° 1, intitulée « La culture et le développement de l'identité » et n° 4, intitulée « L'Espace francophone » ne sont pas du tout traitées par le Plan d'action du Luxembourg. En effet, nous n'avons identifié aucune action qui porte sur les aspects suivants :

- Développement de projets scolaires-communautaires intégrant la composante culturelle des lusophones.
- Développement d'une programmation et de services pour soutenir le cheminement culturel des lusophones.
- Directives portant sur l'usage du portugais comme langue de communication.
- Mise en place de ressources variées en portugais.

- Primauté du portugais dans l'affichage.
- Stratégies qui favorisent la création de réseaux d'échange entre tous les intervenants scolaires.

Il en est de même pour :

- Les stratégies n° D2.2 et D2.4 de la catégorie d'intervention n° 2, c'est-à-dire les stratégies qui favorisent les attitudes et les compétences liées au rôle de citoyen dans une démocratie (n° D2.2) et les stratégies qui misent sur l'engagement des élèves (n° D2.4).
- Les stratégies n° D3.1, D3.2 et D3.4 de la catégorie d'intervention n° 3, c'est-à-dire les stratégies qui misent sur le développement du leadership des élèves (D3.1), les stratégies qui favorisent l'implication des jeunes dans des actions à caractère culturel et interculturel (D3.2) et l'intégration de l'approche culturelle de l'enseignement dans la planification des apprentissages prescrits par le curriculum (D3.4).

N°	Domaine d'intervention proposé dans la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario	Analyse sous-jacente à cette proposition dans la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario	Action(s) du Plan d'action du Luxembourg se rapportant à cette proposition de la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario
D2 Les attitudes porteuses d'affirmation culturelle			
D2.1	Développement de la conscience de la langue	« L'élève devrait aussi être appelé à comprendre le contexte minoritaire et à mesurer les enjeux culturels et politiques qui influent sur le développement d'une langue minoritaire (Vermès, 1996). C'est ce à quoi se réfère la notion de <i>conscience de la langue</i> . Cette prise de conscience, de l'ordre de la métacognition, suscite une réflexion concernant l'impact de la situation de	<p>« Pour beaucoup de résidents du Luxembourg le portugais, langue de leur pays d'origine, a le statut d'une langue du cœur ; il est la langue familiale que l'on parle chez soi avec les parents. Comme pour le luxembourgeois, l'enjeu est donc moins scolaire que socioculturel. Il se joue surtout en termes de reconnaissance de racines culturelles d'une large partie de la population. Par ailleurs, il constitue une plus-value sur le marché de l'emploi. » (MENFP, 2007, p. 52)</p> <p>« Un premier pas vers la promotion du portugais dans l'enseignement secondaire a été fait il y a quelques années quand le portugais a été introduit, à côté de l'espagnol et de l'italien, comme quatrième langue étrangère au cycle supérieur. Or, il n'y a qu'une minorité d'élèves qui choisissent le portugais comme quatrième langue. L'enseignement de la langue portugaise sera rendu plus attractif par une certification à différents niveaux. Dans cette même optique, les cours intégrés en langue portugaise, introduits dès 1903 dans l'enseignement primaire, bénéficieront d'une certification dans le livret scolaire. » (MENFP, 2007, Action n° 18, page 53)</p> <p>« De nombreux enfants et adolescents apprennent le portugais en dehors du cursus scolaire. Ces formations ne mènent cependant pas à une certification officielle des connaissances en portugais par l'école luxembourgeoise. Ceci sera rendu possible au Centre de langues qui offre des examens certificatifs à trois niveaux. ... Ces certifications seront intégrées dans les bulletins et diplômes scolaires ». (MENFP, 2007, Action n° 19, page 53)</p> <p>« Des formations en langue portugaise, notamment en coopération avec des universités portugaises, seront offertes aux enseignants luxembourgeois de tous les niveaux. Ces formations seront reconnues comme cours de formation continue. » (MENFP, 2007, Action n°</p>

		<p>minoritaire sur le développement de l'identité personnelle et du sentiment d'appartenance à la communauté linguistique. Elle favorise l'appropriation des outils nécessaires pour agir sur cette situation » (p.51).</p>	<p>20, page 53)</p> <p>« La lecture en traduction d'auteurs lusophones, surtout modernes et contemporains, comme Fernando Pessoa, José Saramago, António Lobo Antunes, Paulo Coehlo, sera inscrite aux programmes des langues enseignées au post primaire. La littérature lusophone sera davantage, soit en traduction, soit en langue originale, présente dans les bibliothèques scolaires de l'enseignement primaire et secondaire ». (MENFP, 2007, Action n° 21, page 53)</p> <p>« Les écoles seront encouragées à s'ouvrir à la diversification linguistique en offrant aux élèves, surtout au niveau du cycle supérieur ou de la division supérieure, la possibilité d'apprendre en option et dans un cadre parascolaire des langues qui ne font pas partie de leur programme. D'une telle initiative pourront profiter l'italien, l'espagnol, le portugais, le russe, le néerlandais, le grec, mais aussi peut-être d'autres langues comme l'arabe et le chinois. » (MENFP, 2007, Action n° 47, page 68)</p> <p>« 3) L'exemple de l'éducation précoce et préscolaire : ... La promotion du luxembourgeois ne devra pourtant pas être synonyme de répression de la langue maternelle. Une ouverture aux langues que les élèves parlent chez eux permettrait une transition entre la famille et l'école. La langue maternelle propre peut par exemple être utilisée par les enfants comme langue de communication lors des activités libres. L'école reconnaît de cette façon que le respect de la langue maternelle de l'enfant est un facteur d'intégration important et que les bonnes connaissances en langue maternelle favorisent en général l'apprentissage d'une nouvelle langue. Ainsi Maurer-Hetto, Bamberg et Kerger (1993) ont-ils établi un lien entre les connaissances en luxembourgeois et en allemand et, par extension, sans pourtant en produire l'évidence, un lien plausible entre de mauvaises connaissances en portugais des enfants portugais et de mauvaises connaissances en luxembourgeois. D'un autre côté, les mauvaises connaissances en luxembourgeois sont un facteur présageant de manière malheureusement assez fiable l'échec scolaire. » (MENFP, 2007, p. 43)</p> <p>« Le passage d'une langue à l'autre peut être favorisé par une communication assistée telle qu'elle est par exemple promue par les responsables du Benjamin Club (Kneip, 2005b ; Roth, 2002). La communication bilingue assistée peut bénéficier de la présence d'assistants de langue maternelle (mesure mentionnée depuis plusieurs années dans les circulaires de printemps et introduite par plusieurs communes). Il est important de veiller à ce que les</p>
--	--	---	---

		<p>assistants de langue maternelle maîtrisent le luxembourgeois. Les activités d'éveil aux langues, intégrées de façon régulière aux activités de la classe, auront naturellement recours aux compétences plurilingues des enfants. Elles ont pour but de susciter la curiosité des élèves face aux similitudes et différences entre les langues, de développer leurs capacités d'observation, d'analyse et de réflexion sur les langues, d'accroître leur motivation à apprendre les langues et de favoriser une attitude positive vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle. En outre, il sera important d'entreprendre, en synergie avec les services sociaux et l'éducation des adultes, un travail en profondeur avec les parents. Les conseils d'éducation ainsi que l'alphabétisation et l'apprentissage langagiers des parents sont parfois le catalyseur de l'intégration scolaire des enfants. » (MENFP, 2007, p. 44)</p> <p>« Il est établi depuis longtemps que les bilingues ont plus de facilités à développer des compétences métalinguistiques que les monolingues (cf. p. ex. Bense, 1981). Il semble donc qu'on puisse également par ce biais briser l'isolement dans lequel s'est enfermé l'enseignement des diverses langues présentes à l'école. En vue d'établir une réflexion partagée sur les langues, correspondant à l'identité plurilingue que l'école luxembourgeoise vise à développer, le Plan d'action propose d'étudier trois voies. La première est l'introduction de l'éveil aux langues au curriculum. Il s'agit d'une approche méthodologique, créée dans les années 80 par Éric Hawkins (1984) qui est considéré, dans les pays anglophones, comme le père de la <i>language awareness</i>. L'éveil aux langues veut notamment développer des attitudes de tolérance et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. Il renforce l'intérêt pour les langues en développant des aptitudes susceptibles de faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère. La collection des livres d'images de Penni Cotton (Cotton, 2000), auxquels a collaboré Romain Sahr pour le Luxembourg, est un bel exemple d'une telle activité qui peut se faire même avant l'apprentissage de la lecture. Concrètement, les enseignants, qui lors de la présentation du Profil se sont intéressés à l'éveil aux langues, ont commencé leur travail qui consiste à concevoir des activités d'éducation visant la découverte des langues étrangères et à créer des liens entre les langues de l'école et les autres langues présentes dans la société luxembourgeoise. Il est évident que ces activités vont bien au-delà de la valorisation et de la maîtrise de la langue maternelle qui est trop souvent considérée comme activité purement ludique. Dans la même trame, l'introduction d'un cours de grammaire comparative utilisera l'expérience de la différence pour comprendre le fonctionnement des langues. Enfin, il faut réfléchir dans quelle mesure une introduction à la linguistique peut trouver sa place dans le</p>
--	--	--

			curriculum du cycle supérieur de l'enseignement secondaire. Les activités métacognitives seront donc étendues dans le temps, elles commenceront plus tôt et dureront plus longtemps ; elles pourront de ce fait être mieux adaptées à l'âge des élèves. » (MENFP, 2007, Action n° 49, p. 69 et 70).
D2.3	Encouragement du dialogue interculturel	« L'école de langue française se veut un milieu de vie qui encourage le développement de la tolérance, de la solidarité dans l'action, de l'entraide et de la coopération. Grâce à ses interventions centrées sur le bilinguisme additif, elle encourage le développement de compétences interculturelles et de compréhension plus fine de la complexité du monde en aidant les élèves à prendre leurs distances par rapport à leur propre culture pour réussir à saisir la culture de l'autre » (Vermès, 1996), cité (p.51).	« Comment les ressources positives identifiées peuvent-elles être transposées en objectifs éducatifs ? Quelles pourraient être les méthodes didactiques adaptées aux situations des enfants et élèves de structures d'accueil et les écoles luxembourgeoises ? Pour automne 2007, un rapport couvrant la didactique interculturelle dans l'éducation précoce et préscolaire, l'hétérogénéité comme défi pour la recherche empirique, le travail avec les parents, des recommandations pour des mesures de formation continue, est commandité. » (MENFP, 2007, Action n° 28, p. 58)
D3	L'animation culturelle et la liaison communautaire		
D3.3	Intégration de l'animation culturelle au vécu journalier des élèves et du personnel de l'école	« La Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (FESFO) propose aux écoles de langue française un ensemble d'activités qui favorisent le développement du sentiment d'appartenance, d'affirmation et de fierté des jeunes. Ils sont invités à prendre part au maintien et à l'épanouissement de la francophonie par la découverte des différentes caractéristiques et des potentialités de la communauté francophone locale, provinciale ou mondiale. Conçues par les jeunes et pour les jeunes, les ressources de la FESFO respectent les étapes du cheminement culturel et s'intègrent facilement à la programmation en <i>Animation culturelle</i> des écoles de langue française » (p.52).	« Dans beaucoup d'écoles ont lieu un certain nombre d'activités en rapport avec un usage culturel des langues, telles que des ateliers d'écriture, des ateliers de poésie, des cercles de lecture, des projets de revues, des projets de production médiatique et cinématographique, des mises en scène de pièces de théâtre. Ces activités très précieuses seront documentées et élargies par le SCRIPT tout en y introduisant, dans la mesure du possible, des éléments de communication multilingue. » (MENFP, 2007, Action n° 50, p 70)

2.4 Analyse documentaire

2.4.1 Constat général

Comme nous venons de l'exposer, le Plan d'action du Luxembourg n'a pas prévu d'actions dédiées à la construction identitaire. Il ne se rapporte pas aux interventions centrées sur « l'appropriation de la culture », ni à l'affirmation identitaire comme un processus (dynamique). En réalité, le Plan d'action du Luxembourg fournit des éléments pour notre analyse documentaire seulement pour les trois stratégies suivantes :

- Développement de la conscience de la langue (n° D2.1).
- Encouragement du dialogue interculturel (n° D2.3).
- Intégration de l'animation culturelle au vécu journalier des élèves et du personnel de l'école (n° D3.3).

Par conséquent, dans la suite de cette section, nous nous focaliserons uniquement sur ces stratégies.

2.4.2 La conscience de la langue maternelle

La notion de conscience de la langue maternelle est considérée de différentes manières. Dans la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario, elle est considérée comme étant de l'ordre de la métacognition, cherchant à susciter une réflexion concernant l'impact de la situation de minoritaire sur le développement de l'identité personnelle et du sentiment d'appartenance à la communauté linguistique et favorisant l'appropriation des outils nécessaires pour agir sur cette situation. En citant Vermès (1996), on observe que « L'élève devrait aussi être appelé à comprendre le contexte minoritaire et à mesurer les enjeux culturels et politiques qui influent sur le développement d'une langue minoritaire » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 51).

Nous pouvons dire que les attitudes acquises par cette conscience de la langue maternelle aboutissent à un changement radical dans la façon d'être de la personne. Ces attitudes sont liées au développement de l'estime de soi et de l'affirmation de soi en tant que membre d'une communauté particulière. Nous pouvons parler d'une *métamorphose identitaire personnelle*.

Or, pour ce qui concerne le Plan d'action du Luxembourg la conscience de la langue maternelle en situation minoritaire, c'est-à-dire ici le portugais, a été plutôt abordée à travers les différentes actions sous les formes variées suivantes :

- Création d'une certification à différents niveaux (Actions n° 18 et 19, p. 53)
- Formation en langue portugaise donnée aux enseignants (Actions n° 20, p. 53).

- Lecture en traduction des auteurs lusophones (Action n° 21, p. 53).
- Apprentissage des langues comme un moyen pour obtenir des certifications officielles et des diplômes (Actions n° 18 et 19, p. 53).
- La valeur économique de l'apprentissage des langues (MENFP, 2007, p. 52).
- Apprentissage de la langue portugaise comme un enjeu plutôt socioculturel que scolaire (MENFP, 2007, p. 52).
- S'ouvrir à la diversification linguistique (Action n° 47, p. 68).
- Valorisation et le respect de la langue maternelle. L'exemple de l'éducation précoce (MENFP, 2007, p. 43).
- Langue maternelle comme moyen de communication lors des activités libres (MENFP, 2007, p. 43).
- Introduction de l'éveil aux langues pour développer des attitudes de tolérance et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle (MENFP, 2007, p. 43).
- Introduction d'un cours de grammaire comparative qui utilisera l'expérience de la différence pour comprendre le fonctionnement des langues (MENFP, 2007, p.69-70).
- Réfléchir à l'élaboration d'une introduction à la linguistique dans le curriculum du cycle supérieur de l'enseignement secondaire (MENFP, 2007, p. 69).

On peut constater que le choix de se focaliser sur l'apprentissage et le développement de la langue comme un moyen de communication semble avoir conduit le Plan d'action du Luxembourg à ne pas considérer les liens qui existent entre la conscience de la langue maternelle, la culture et l'identité dans un contexte de langue minoritaire.

En effet, en se référant aux analyses de La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario relatives au développement de la conscience de la langue, on peut constater que la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario perçoit une langue dans son ensemble, « comme un outil d'expression de la culture » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 49). En citant Coghlan et Thériault (2002, p.1), les auteurs de cette Politique insistent notamment sur l'importance des cinq premières années de la vie pour le développement des capacités de l'enfant et en particulier pour la maîtrise de la langue, le développement de l'identité culturelle et l'intégration à l'école. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 21). D'ailleurs, le *Profil des politiques linguistiques éducatives* a également observé « qu'il est essentiel que la langue soit effectivement comprise comme une composante de la culture et fasse l'objet d'une approche spécifique » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 33).

De plus, la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario insiste sur l'importance de l'apprentissage de la langue maternelle dans un contexte qui peut mener à deux types de bilinguisme : soustractif ou additif.

- **Le bilinguisme soustractif** : Défini comme étant une situation où l'apprentissage de la langue seconde se fait au détriment de la langue maternelle et où les contacts intensifs avec la langue plus prestigieuse d'un groupe dominant constituent une menace d'assimilation linguistique. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 21).
- **Le bilinguisme additif** : Défini comme étant une situation où la langue seconde est apprise sans avoir d'effets néfastes sur le développement et le maintien de la langue de la minorité. Au Canada, l'immersion totale en français d'élèves anglophones dans le milieu scolaire semble mener à ce type de bilinguisme. (p. 24)

On constate que le bilinguisme soustractif « apparaît lorsqu'un individu se sent obligé d'apprendre la deuxième langue et que sa langue maternelle n'est pas valorisée. » (p. 21) Or, au contraire, dans le cas du bilinguisme additif, « la recherche a démontrée un haut niveau d'acquisition de la langue seconde sans effet néfaste au niveau de la langue maternelle ou au niveau du rendement académique ». (p. 24, adapté de (Landry et Allard, 1990, p. 529))

La préservation et le développement de la langue maternelle sont d'autant plus essentiel qu'en situation de minoritaire, ils exercent un rôle important sur le développement de l'identité personnelle et du sentiment d'appartenance à la communauté linguistique (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 51).

Pour toutes ces raisons, La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario a adopté des mesures pour favoriser le bilinguisme additif. Le premier *Plan-Cadre pour l'éducation préscolaire au Grand-duché de Luxembourg* de 1997 souligne également que : « la valorisation de la culture maternelle a un effet positif sur le développement de la personnalité de l'enfant et elle favorise l'intégration scolaire et sociale des enfants immigrés » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 33).

Toutefois, le Plan d'action du Luxembourg semble ne pas avoir insisté sur l'importance de ce sujet. Ceci dit, dans leur étude portant sur l'apport des cours de/en langue maternelle à la réussite scolaire des élèves portugais, Tonnar-Meyer *et al.* (2005, p. 24) observent l'effet bénéfique de la valorisation de la langue maternelle « sur des aspects personnels extra-scolaires, tels que le sentiment d'appartenance à la communauté portugaise ou un rapprochement à des origines parfois lointaines ».

2.4.3 Encouragement du dialogue interculturel

Dans le cas de la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario, nous pouvons constater qu'elle encourage le développement de compétences interculturelles et la compréhension plus fine de la complexité du monde en aidant les élèves à prendre leurs distances par rapport à leur propre culture pour réussir à saisir la culture de l'autre.

Par compétences interculturelles, il est compris les compétences qui « permettent d'agir dans des situations culturelles et sociales différentes, soit de reconnaître, de respecter et de tolérer différentes valeurs et conventions. Elles reposent sur la curiosité à l'égard de langues et de cultures différentes de la sienne; le respect de la justice et du droit en tant que valeurs de la société; l'appréciation de la diversité et la reconnaissance de tout ce qui lie les êtres humains; la réceptivité aux nouvelles perspectives et à d'autres façons de voir les choses. Elles permettent à la personne de changer sa perspective si nécessaire, de devenir plus tolérante face à l'incertitude, de faire preuve de plus de flexibilité dans ses rapports à autrui et aux différentes cultures ». (Texte adapté. Source : Pike et Selby, 1990) Nous pourrions parler d'une *métamorphose identitaire sociale*.

En ce qui concerne le Plan d'action du Luxembourg, il comporte une seule action relevant de ce thème. Il s'agit de l'Action n° 28 (p. 57), où il est question de la « Didactique interculturelle », dont l'objectif est de transposer les ressources positives liées à l'hétérogénéité linguistique au niveau des méthodes didactiques adaptées aux situations des enfants et élèves de structures d'accueil et l'école luxembourgeoise.

Pourtant, en considérant l'Europe comme un espace multiculturel et multilingue « où le sentiment d'appartenir à ce même espace dépend de la capacité à reconnaître la richesse de répertoires linguistiques et à se reconnaître collectivement et affectivement dans cette pluralité », le Profil avait suggéré que le développement de la compétence plurilingue soit partie intégrante des perspectives européenne. (Conseil de l'Europe, 2005, p. 10 et 11) Il convient de constater ici que cette analyse est assez proche de celle de la Politique d'aménagement linguistiques de l'Ontario. En effet, lorsque l'on essaye de connaître l'Autre, nous développons en nous le sens de la tolérance, de la solidarité et de la coopération. L'apprentissage des langues peut donc avoir aussi une vocation humaniste en ce qu'il rapproche les hommes entre eux.

A ce sujet, le *Profil* a adopté une approche très concrète. Il suggère de refondre la méthodologie mise en œuvre au niveau de l'enseignement secondaire et secondaire technique, « en faveur d'une pédagogie intégrée des langues, et l'introduction dans les programmes d'une approche interculturelle plus développée » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 38). De plus, le Plan suggère en cette matière ce qui suit :

- L'option d'un enseignement intégré de certaines langues d'origine, avec un accent fort mis sur la transmission des cultures correspondantes. (Conseil de l'Europe, 2005, p. 39)
- La proximité géographique du Luxembourg avec la Belgique, la France et l'Allemagne devrait être systématiquement mise à profit pour multiplier et exploiter les stages immersifs, les échanges et les travaux de coopération entre classes et établissements. Ce type d'initiatives pourrait viser, comme l'une de ses finalités principales, la dimension interculturelle qui permettrait d'enrichir l'aspect purement langagier en lui donnant une plus forte épaisseur éducative. (Conseil de l'Europe, 2005, p. 42)

Pourtant, les analyses et suggestions du Conseil de l'Europe semblent ne pas avoir été retenues dans le Plan d'action du Luxembourg. A la différence de l'Ontario, le Luxembourg ne favorise pas les actions pédagogiques privilégiant les dialogues interculturels.

2.4.4 Animation culturelle au vécu journalier des élèves

Le but de l'animation culturelle dans la politique d'aménagement linguistique de l'Ontario est de favoriser la réussite scolaire et le cheminement culturel des élèves en milieu minoritaire en prenant conjointement en considération la culture et la langue. Aussi, les écoles francophones intègrent l'action culturelle dans leur approche pédagogique.

Il s'agit de mettre en œuvre une approche culturelle de l'enseignement, c'est-à-dire d'intégrer la culture de manière organisée et planifiée au vécu de l'élève et à ses apprentissages, dans le but de contribuer activement à sa construction identitaire. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 52) Un tel enseignement se réalise notamment par l'exploitation des repères culturels, afin d'accompagner l'élève dans une démarche active vers l'ouverture et le dialogue interculturel et, par ce biais, le développement des compétences requises pour « apprendre à connaître, apprendre à être, apprendre à vivre ensemble » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 53, qui cite Gohier, 2002).

Le plan d'action du Luxembourg prévoit des activités en rapport avec un usage culturel des langues (MENFP, Action n° 50, p. 70). Il s'agit, à titre d'exemple, d'organiser des ateliers portant sur la lecture, l'écriture, la poésie, le cinéma et le théâtre. Le Centre de Documentation pédagogique et de Formation continue (SCRIPT), relevant du Ministère de l'Éducation, est sollicité pour introduire dans ces activités des éléments de communication multilingue.

Cette action se trouve, toutefois, quelque peu isolée. En effet, La Politique d'aménagement de l'Ontario perçoit l'animation culturelle au vécu journalier des élèves

comme l'une des quatre stratégies de sa catégorie d'intervention n° 3. Trois autres stratégies viennent l'accompagner et la renforcer. De plus, dans cette action, le cas des lusophones, ni d'aucune autre minorité linguistique, n'est spécifiquement pris en considération.

Troisième Partie : Discussion des résultats

3 Discussion des résultats

Nous pouvons constater que le Plan d'action du Luxembourg considère l'identité en marge d'autres concepts, de manière « fragmentée ». Dans la suite de cette section nous essayons de motiver ce constat. Notre exposé sera structuré en fonction des quelques aspects suivants qui sont importants pour évaluer la place accordée au processus de construction identitaire au sein d'une politique éducative relevant d'une société pluraliste comme le Luxembourg :

- (1) Identité bilingue et mesures pour favoriser les interactions entre les jeunes,
- (2) Rapport aux langues des jeunes qui ont leurs origines dans l'immigration,
- (3) Statut inégal des langues dans une société pluraliste,
- (4) Importance de la scolarisation des enfants dans leur langue maternelle,
- (5) Cheminement culturel,
- (6) Importance de l'axe de l'apprentissage dans une société pluraliste.

Nous montrerons qu'il y a, sur ces aspects, des possibilités pour améliorer la politique éducative du Luxembourg, en ce qui concerne l'enseignement des langues.

3.1 Identité bilingue et mesures pour favoriser les interactions entre les jeunes

Dans cette section nous décrivons en quoi il est important de prendre en considération les interactions entre les jeunes dans une société pluraliste du point de vue de leur processus de construction identitaire. Nous nous intéresserons plus particulièrement au cas des jeunes portugais et luxembourgeois. Pour ce faire, nous allons exposer successivement les liens entre la cohésion sociale et le processus de construction identitaire, d'une part, et le processus de construction identitaire et les interactions entre les jeunes, d'autre part. Ensuite, nous étudierons comment ces interactions se manifestent au sein du Plan d'action du Luxembourg pour ce qui concerne les jeunes luxembourgeois et portugais. Enfin, nous décrivons en quoi ce dernier n'a pas pris suffisamment en considération ces interactions.

3.1.1 Rappel des constatations

Premièrement, comme nous l'avons expliqué dans notre introduction, selon les statistiques officielles les étrangers constituent environ 40% de la population du Luxembourg. Aussi, une large partie de la population qui réside au Luxembourg est concernée par la problématique de l'identité dans un contexte de langues minoritaires.

Deuxièmement, nous avons constaté qu'au niveau des politiques éducatives dans des sociétés pluralistes, il y a un consensus pour créer des bases solides en vue de l'inclusion et de la cohésion sociale et assurer la réussite scolaire et professionnelle de tous les jeunes.

Troisièmement, nous avons montré qu'au niveau des études scientifiques le lien entre l'inclusion et la cohésion sociale et le processus de construction identitaire est démontré à travers les stratégies relevant de :

- (1) la métamorphose identitaire personnelle : c'est-à-dire les stratégies qui aboutissent à un changement radical dans la façon d'être de la personne par le biais du développement de l'estime de soi et de l'affirmation de soi en tant que membre d'une communauté particulière,
- (2) la métamorphose identitaire sociale : on entend par cette expression les stratégies qui permettent à la personne de changer sa perspective si nécessaire, de devenir plus tolérante face à l'incertitude, de se montrer plus flexible dans ses rapports avec ses concitoyens et aux différentes cultures.

Quatrièmement, au niveau du processus de construction identitaire, nous avons exposé dans la section 1.3, page 18 que l'identité et les diverses représentations identitaires résultent d'une construction sociale. Ce sont les interactions entre les individus qui créent le lien d'appartenance à un groupe ethnique. Il s'agit aussi bien des interactions entre les individus considérés comme le membre d'un groupe, que leurs interactions avec d'autres à l'extérieur du groupe.

Nous avons également expliqué dans quelle mesure ces interactions peuvent être de nature complexe, en particulier dans le cas de l'identité bilingue. Cette complexité a notamment été observée dans le cas de l'Ontario. Pour ce qui concerne le Luxembourg, nous avons expliqué que le même phénomène avait été observé chez les Portugais (du Luxembourg). Ces interactions se manifestent à travers l'attachement des jeunes à la culture portugaise et en même temps à leur volonté de bien s'intégrer à la société luxembourgeoise.

3.1.2 Approche partielle

Dans ce contexte et pour ce qui concerne notre étude, se pose alors la question de la place accordée aux interactions qui existent entre les jeunes luxembourgeois et portugais dans le Plan d'action du Luxembourg. Là, on constate deux approches différentes et insuffisantes.

En effet, en ce qui concerne les jeunes portugais, les liens qui existent entre la conscience de la langue maternelle, la culture et l'identité dans un contexte de langue minoritaire,

ainsi que l'encouragement du dialogue interculturel sont quasiment absents du Plan d'action du Luxembourg (cf. section 2.4, page 61). Ce constat est en concordance avec les analyses qui accompagnent ce Plan d'actions.

En effet, il est reconnu que pour beaucoup de résidents du Luxembourg le portugais est la langue de leur pays d'origine. Toutefois, il est rappelé qu'il s'agit d'une « langue du cœur », c'est-à-dire la langue familiale parlée « chez soi avec les parents ». Cette analyse est poursuivie en rajoutant tout de suite que « Comme pour le luxembourgeois, l'enjeu est donc moins scolaire que socioculturel. Il se joue surtout en termes de reconnaissance des racines culturelles d'une large partie de la population. Par ailleurs, il constitue une plus-value sur le marché de l'emploi. » (MENFP, 2007, p. 52).

Or, en ce qui concerne les jeunes luxembourgeois, le Plan d'action prévoit naturellement de nombreuses Actions pour promouvoir la langue et la culture luxembourgeoise. On peut citer à titre d'exemple, les Actions n° 13, 14, 15, 16 et 17 (MENFP, 2007, p. 51-52). La courte analyse qui précède la description de ces Actions permet de constater qu'« Actuellement la langue luxembourgeoise ne pose de façon directe aucun problème scolaire. » (MENFP, 2007, p. 51)

Cette approche nous semble partielle dans la mesure où il y a reconnaissance du rôle socioculturel de la langue portugaise tout comme la langue luxembourgeoise. Il y a également reconnaissance de leur similitude en ce qui concerne actuellement leur rôle social et professionnel (un plus sur le marché de l'emploi). Mais, l'importance d'une approche plus « équilibrée » au niveau de la politique éducative de l'enseignement de ces deux langues afin de mieux respecter les exigences du processus de construction identitaire a été négligée. En effet, en se focalisant, tout à fait légitimement, sur la langue luxembourgeoise, la nécessité de faciliter les interactions entre les jeunes engagés dans un processus de nature hautement complexe a été omise.

3.2 Rapport aux langues des jeunes qui ont leurs origines dans l'immigration

Sous l'influence de la famille, dont nous avons souligné le rôle dans la section 1.4, page 20, les jeunes qui ont leurs origines dans l'immigration portugaise développent « un certain mode de vie imprégné de valeurs et de traditions » (Beirão, 1999, p. 147). Cette influence s'exerce notamment à travers l'enseignement du portugais qui est « la langue dominante à la maison » (Beirão, 1999, p. 154). Le *Rapport national* stipule à ce sujet que 80% des Portugais accordent de l'importance à l'apprentissage du portugais (Rapport national, 2005, p. 45). De plus, les nombreuses associations de Portugais au Luxembourg jouent un rôle important, notamment à travers les activités sportives, culturelles et de loisirs.

Différentes études, par exemple le *Rapport national* (2005, p. 48), insistent sur l'importance de considérer ces valeurs et traditions et le rapport aux langues de ces jeunes dans les politiques linguistiques éducatives.

Or, les mesures actuellement en vigueur au Luxembourg ne sont pas suffisantes. Le Plan d'action du Luxembourg cite lui-même le constat du Conseil de l'Europe ayant observé que « Les ressources linguistiques individuelles des élèves, notamment leurs langues d'origine, ne sont ni prises en compte, ni valorisées. Les outils pédagogiques ne sont pas toujours adaptés à la diversité des situations et à l'hétérogénéité des élèves en classe. » (MENFP, 2007, p. 16).

Un autre exemple est le *Plan-Cadre pour l'éducation précoce au Grand-Duché de Luxembourg* publié en 2000. Ce dernier précise : « On ne saurait insister assez sur l'importance d'une approche positive face à l'enfant et sa culture afin que l'apprentissage de la deuxième langue ne mette l'enfant en conflit avec sa langue première » (*Profil*, p. 33). Il rappelle également « que l'école a intérêt à impliquer [les parents] dans le processus d'apprentissage langagier de l'enfant » (p.33).

Dans le même genre d'idées, le numéro spécial de septembre 2004 du *Courrier de l'éducation nationale* décrit ces mêmes parents comme une « source d'information complémentaire, surtout en relation avec la ou les langues parlées à la maison... » (p.33). Il peut aussi s'agir d'autres personnes (« l'enseignant peut, en cas de besoin, recourir à une personne s'exprimant dans la langue maternelle de l'enfant » (p. 2)).

Toutefois, comme nous l'avons montré dans notre analyse dans les sections 2.4.2 et 2.4.3, dans son choix d'actions pour pallier à cette situation, ce Plan d'action ne tire pas toutes les conclusions des constats et suggestions ci-dessus pour rénover l'enseignement des langues, dans sa dimension identitaire, pour ce qui concerne les jeunes d'origine portugaise. Il s'agit, encore une fois, d'une conséquence d'avoir sous-estimé le lien entre la conscience de la langue maternelle, la culture et l'identité.

3.3 Statut inégal des langues dans une société pluraliste

Comme nous l'avons décrit dans notre exposé sur la Politique linguistique de l'Europe dans la section 1.6.1, page 22, dans l'étude de la place du processus de construction identitaire au sein d'une politique linguistique éducative en contexte de langues minoritaires, il faut également considérer le statut accordé à ces dernières. Plusieurs autres études portant sur ce sujet montrent également que les langues ne présentent pas le même statut et ni la même valeur. Elles peuvent être reconnues comme langues « officielles et valorisantes » ou les langues minoritaires, les langues « dévalorisantes et handicapantes ». Par exemple, en citant Tonnar-Meyer et Fernand Fehlen, le *Rapport national* souligne respectivement que (Rapport national, 2005, p. 41) :

- « La société reflète une image valorisante ou dévalorisante d'une langue et il n'y a pas une égalité entre les différentes langues ».
- « Le discours n'est pas seulement un message destiné à être déchiffré, mais aussi un produit dont la valeur servira à classer le locuteur et à le situer dans l'espace social ».

Pour ce qui concerne plus spécifiquement le Luxembourg, le *Rapport national* poursuit son analyse et constate que la langue portugaise dans la société luxembourgeoise porte un « statut double » du fait qu'elle est principalement parlée par les immigrants : « D'un côté le portugais est une 'sous-langue', peu respectée, peu valorisée, enseignée tout au plus en marge du système scolaire. A l'opposé de l'italien, de l'espagnol et du russe, le portugais n'est que peu souvent enseigné comme quatrième langue étrangère dans l'enseignement secondaire. Les Luxembourgeois s'intéressant à la culture, à la littérature et à la langue portugaise sont probablement plus rares que les amateurs de l'italien et de l'espagnol. D'un autre côté le portugais marque l'appartenance à une communauté et un groupe familial » (Rapport national, 2005, p. 45).

Ces facteurs d'exclusion ne sont pas non plus considérés à leur juste valeur dans le Plan d'action du Luxembourg. Pourtant, le *Rapport national* avait souligné que « Comme langue maternelle d'une grande partie de la population l'apport identitaire dû au portugais n'est pas à sous-estimer ». (*Rapport national*, 2005, p. 45). Ce point a également été mentionné dans le *Profil des politiques linguistiques éducatives* comme l'avons cité dans la section 1.6.1, page 22, la rubrique intitulée « Le statut et la reconnaissance des langues ».

3.4 Importance de la scolarisation des enfants dans leur langue maternelle

Un autre aspect important relevant de l'identité et traité dans la littérature concerne les effets psychologiques associés à la connaissance de la langue maternelle dans la construction équilibrée de l'identité de l'enfant.

Par exemple, le *Profil des politiques linguistiques éducatives* reprend le point de vue du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Il constate des inhibitions et des retards dans les processus d'apprentissage de ces enfants, ce qui est à craindre dans tous les cas où la variété linguistique de l'école n'est pas la variété maternelle. Il s'agit notamment des formes écrites de leur langue maternelle. Ce même Guide stipule que « C'est à partir de telles craintes et pour respecter un principe démocratique que l'on a souscrit au niveau international des déclarations selon lesquelles on préconise que les enfants soient scolarisés dans leur variété maternelle » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 30).

Un autre exemple est la recommandation faite par le Conseil de l'Europe de valoriser parallèlement la langue maternelle par le système éducatif, lorsque l'enfant est alphabétisé dans une langue autre que sa langue maternelle, comme c'est le cas pour presque tous les élèves au Luxembourg. Cette recommandation est faite sur la base des hypothèses avancées par les psycholinguistes sur les conditions du succès d'une alphabétisation des enfants dans ce type de situations (Conseil de l'Europe, 2005, p. 33). Elle est, d'ailleurs, présente dès le premier *Plan-Cadre pour l'éducation préscolaire au Grand-duché de Luxembourg* datant de 1997 qui stipule que « La valorisation de la culture maternelle a un effet positif sur le développement de la personnalité de l'enfant et elle favorise l'intégration scolaire et sociale des enfants immigrés » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 33)

Ces experts ont également constaté la présence d'une certaine « insécurité linguistique » au sein de la société luxembourgeoise, laquelle constitue un obstacle pour l'apprentissage des langues et surtout le développement des individus. (Conseil de l'Europe, 2005, p. 41). Ils recommandent que « La langue soit effectivement comprise comme une composante de la culture et fasse l'objet d'une approche spécifique » (p. 33).

Le *Profil* continue en soulignant que ces idées ont été exprimées en d'autres termes par le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle lui-même qui écrit, dans un numéro spécial du *Courrier de l'éducation nationale* ce qui suit : « Bien que les enfants issus d'un milieu non luxembourgeois fassent beaucoup de progrès dans l'apprentissage de la langue luxembourgeoise, ils n'arrivent cependant pas tous à atteindre le niveau des enfants autochtones, une réalité à laquelle l'éducation préscolaire doit réagir » (p. 31).

Enfin, le *Rapport national* cite à ce propos une étude réalisée en 2001 sur les élèves en « décrochage scolaire », dans laquelle les auteurs constatent que « ces élèves ont souvent peu de compétences linguistiques, y compris dans l'expression orale de leur langue maternelle. Au niveau du profil psychologique les élèves ont tous une image plutôt négative d'eux-mêmes ; ils sont convaincus de leur propre incapacité et manquent de confiance en soi. En plus, les compétences sociales de base leur font défaut » (Rapport national, 2005, p.92).

Malgré de nombreuses constatations et recommandations, les réflexions des experts ne se reflètent pas au sein du Plan d'action du Luxembourg. Ce dernier n'a pas prévu d'Actions qui répondent explicitement à ces analyses. Les effets psychologiques associés à la connaissance de la langue portugaise sont sous-estimés.

3.5 Cheminement culturel

Comme le montre en particulier La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario, les politiques éducatives dans ce type de contexte pluraliste devraient mettre en avant la notion de *cheminement culturel*, caractérisé par trois étapes inter-reliées suivantes : « (1) l'éveil au milieu et à la réalité culturelle francophone, (2) l'identification à un groupe par l'adoption des caractéristiques de ce groupe, et (3) l'engagement qui se reflète par l'autonomie, l'autodiscipline, la fierté d'être francophone et la participation à la vie communautaire francophone ... » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 51).

Un cheminement culturel réussi conduit en effet à l'affirmation de soi et à l'engagement communautaire. Selon cette analyse, qui cite Vermès (1996), ce cheminement culturel dans un milieu plurilingue constitue la clé de réussite de jeunes pour « le développement de compétences interculturelles et de compréhension plus fine de la complexité du monde en aidant les élèves à prendre leurs distances par rapport à leur propre culture pour réussir à saisir la culture de l'autre » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 51).

C'est donc un facteur indéniable de la cohésion sociale et, pour y parvenir, La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario prévoit même deux catégories d'interventions supplémentaires relevant du processus de construction identitaire et intitulées « l'animation culturelle et la liaison communautaire » et « l'espace francophone ».

Au regard de ces analyses, pour soutenir le cheminement culturel des jeunes portugais, le Plan d'action du Luxembourg devrait prévoir des Actions relevant de l'éveil au milieu et à la réalité culturelle lusophone, et l'appartenance à la communauté portugaise et l'engagement qui se reflète par l'autonomie, l'autodiscipline, la fierté d'être lusophone et la participation à la vie communautaire portugaise. Le but étant d'encourager les échanges interculturels et d'aider les élèves à prendre leurs distances par rapport à leur propre culture et à aller vers la culture de l'autre.

3.6 Importance de l'axe de l'apprentissage dans une société pluraliste

Enfin, il conviendrait également de mentionner ici que dans La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario, l'axe de la construction identitaire vient compléter « l'axe de l'apprentissage » où l'objectif consiste à « rendre l'élève capable de faire des choix pertinents, d'émettre des opinions réfléchies, de connaître ses valeurs et de prendre du recul par rapport à ses opinions et ses valeurs. Il développe un esprit critique et apprend à s'auto-évaluer » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 51). Cet axe a été conçu en estimant que « les conditions de réussite scolaire des élèves ne peuvent être dissociées de l'impact du milieu minoritaire sur l'apprentissage » (p. 31).

Le Plan d'action du Luxembourg a été élaboré suite à une recommandation de la Chambre des Députés dans sa motion adoptée le 15 mars 2005. Celle-ci invite le

Gouvernement à « prendre des mesures pour améliorer l'efficacité de l'école luxembourgeoise et augmenter le succès scolaire de tous les élèves » (MENFP, 2007, p. 13). De plus, le *Rapport national* souligne que deux niveaux sont sensibles au dysfonctionnement de la politique linguistique, à savoir les élèves des premières années de l'école élémentaire et le passage vers l'enseignement secondaire. Surtout, l'acquisition de la langue se trouve ralentie et le développement cognitif et communicatif des enfants entravé du fait de l'alphabétisation en allemand. Celle-ci constitue, en effet, une barrière difficilement surmontable pour les enfants d'origine romanophone. (Rapport national, 2005, p. 100)

Dans ce contexte, il conviendrait également d'étudier dans quelle mesure les actions prévues dans le Plan d'action du Luxembourg pourront créer les conditions d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent la réussite scolaire de tous les élèves, notamment en prenant en considération l'impact du milieu minoritaire sur l'apprentissage.

Pour illustrer l'importance de la prise en compte de l'impact du milieu minoritaire, nous nous référerons à nouveau au *Rapport national*. En effet, ce dernier classe le taux d'insuffisance des notes dans certaines matières dans l'enseignement secondaire en fonction de la nationalité et de l'origine des enfants. Il stipule que les jeunes Portugais ont, à titre d'exemple, plus de facilité pour apprendre le français que l'allemand, alors que pour les élèves luxembourgeois c'est l'inverse (Rapport national, 2005, p. 90). Les spécificités de chaque milieu requièrent une approche spécifique de la politique éducative.

En particulier, les modalités de l'alphabétisation à partir de l'allemand mettent les enfants non germanophones dans une situation difficile. En effet, selon le *Rapport national* cette approche ralentit, d'une part, l'acquisition de la langue et entrave, d'autre part, le développement cognitif et communicatif des enfants. Il constitue une barrière difficilement surmontable pour les enfants d'origine romanophone comme les Portugais et Italiens (Rapport national, 2005, p. 92 et p.100). Le *Profil* insiste également sur la nécessité de différencier le contenu langagier et culturel de chaque enseignement et d'adapter et de différencier les méthodologies d'enseignement (Conseil de l'Europe, 2005, p. 34). En somme, c'est le rôle de l'axe de l'apprentissage de prévoir des actions appropriées à cet égard.

Conclusion et perspectives

Conclusion

Comme une tendance générale, on peut constater que, dans les sociétés pluralistes, les politiques linguistiques prennent de plus en plus en considération l'identité culturelle et linguistique des élèves. Nous avons illustré ce constat à travers les exemples de l'Ontario, de l'Italie (Val d'Aoste) et du Conseil de l'Europe. C'est une tendance importante, de part son apport au développement de l'intégration sociale et de la citoyenneté.

Pour ce qui concerne le Luxembourg, notre étude montre que la situation est quelque peu différente. Dans la suite de cette section, nous concluons ce rapport en décrivant les spécificités linguistiques luxembourgeoises, en exposant quelques conséquences du point de vue du processus de construction identitaire et en suggérant quelques pistes d'action.

Point sur la complexité de la situation linguistique au Luxembourg

Pour bien comprendre les choix du Plan d'action du Luxembourg, il est essentiel de tenir compte de la situation linguistique particulièrement complexe de ce pays. En effet :

1. Le luxembourgeois est lui-même une langue en forte évolution et en quête de sa propre identité, « sous la pression de 'grandes langues' de communication universelle et du nombre important d'immigrés provenant des pays latins ayant fait du français leur langue véhiculaire de communication au Luxembourg » (Corbera Pou, 1993, p. 59).
2. L'allemand et le français sont reconnus comme les langues officielles du pays pour des raisons économiques et politiques, alors même qu'il n'y a pas, au Luxembourg, de minorités francophones et germanophones à proprement parler.
3. La langue des minorités lusophones, issue des migrations économiques, n'est pas une langue officielle. En effet, la notion même de minorité n'est pas, dans ce cas, reconnue comme telle. Les textes officiels se réfèrent souvent à cette population comme des « étrangers ».

Il conviendrait de rappeler ici que le luxembourgeois est devenu, par décret, en novembre 1976 la troisième langue officielle du Grand-Duché, avec le français et l'allemand. Il a ensuite été promulgué par la Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues au rang de « langue nationale des Luxembourgeois ». Les textes légaux sont toujours rédigés en français et les langues administratives sont, au choix, le luxembourgeois, l'allemand ou le français. Les fonctionnaires de l'administration sont tenus de répondre aux requêtes en français, allemand ou luxembourgeois, en préférant la langue utilisée par le demandeur.

Conséquences

Dans cette situation particulière, c'est actuellement le point (1) ci-dessus qui semble déterminer les choix d'orientation politique. Des efforts importants sont, en effet, employés partout dans le pays depuis plusieurs années pour codifier, unifier (puisque chaque région du pays possède son dialecte) et valoriser la langue luxembourgeoise. Le Plan d'action du Luxembourg s'inscrit dans ce cadre, où deux facteurs majeurs supplémentaires viennent quelque peu éclipser la place du processus de construction identitaire :

- L'importance nationale accordée au développement de l'utilisation du luxembourgeois comme une langue de communication, et
- L'hypothèse officielle qui considère le luxembourgeois comme « un vecteur important de l'intégration » et qui lui « attribue le statut de langue d'intégration, garante de la cohésion sociale », « la langue à utiliser par tous les résidents au jour le jour comme langue de communication commune » et souvent considérée comme « l'expression de l'identité nationale » (Rapport national, 2005, p.46).

En somme, comme le montre également notre étude, la dimension nationale et communicatrice des langues prend actuellement le dessus sur sa dimension culturelle et identitaire. Pourtant, les débats politiques insistent sur le rôle identitaire des langues du pays et plus particulièrement le luxembourgeois. Cette situation quelque peu paradoxale nous conduit à nous interroger sur les chances du succès de la démarche actuelle. C'est-à-dire, est-il possible de forger une identité nationale dans un pays pluraliste et multiethnique, sans que la diversité culturelle et la complexité des interactions entre les groupes ethniques soit pleinement prise en considération dans les politiques éducatives ?

Cette interrogation s'appuie sur les analyses exposées tout au long de ce mémoire où nous avons expliqué que (1) la langue et la culture ne sont pas dissociables, la langue étant non seulement un outil de communication, mais aussi un outil d'expression de la culture, et (2) l'assimilation complète est inatteignable. Elle semble également pertinente lorsque, par exemple, le *Rapport national* stipule que « l'ambivalence dans la reconnaissance sociale du portugais est certainement un des points de friction dans la culture sociale luxembourgeoise d'aujourd'hui » (Rapport national, 2005, 45).

Perspectives

De quelle manière les choix actuels pourraient-ils alors être renforcés ? Au moins trois pistes scientifique, pratique et politique, pourraient être envisagées.

Piste scientifique

Sur le plan scientifique, il se dégage principalement de cette étude une interrogation sur l'opportunité d'une analyse plus fine des activités, relations et interactions sociales hautement complexes qui existent entre les différents groupes ethniques au Luxembourg, dans le but de mieux comprendre leurs fondements scientifiques pour mieux orienter le processus de la construction identitaire dans le contexte luxembourgeois.

En effet, le premier enseignement que nous tirons de cette étude est la nécessité d'accorder dans les politiques éducatives une place centrale aux interactions entre les jeunes de cultures différentes. En l'occurrence, il s'agit de comprendre les règles qui régissent au juste la recherche incessante des jeunes à trouver un équilibre entre les systèmes de valeurs luxembourgeois et portugais.

C'est à la lumière de ces nouvelles connaissances scientifiques que les futures politiques éducatives devraient voir le jour. L'identité bilingue étant le résultat des interactions vécues par des individus dans une société, les objectifs, tels que la cohésion sociale ou la réussite scolaire et sociale, ne pourront pas être atteints si la condition des jeunes en milieu minoritaire, en l'occurrence des jeunes Portugais, n'est pas prise en considération au même titre que celle des jeunes luxembourgeois. En somme, leurs métamorphoses identitaires personnelles et sociales en dépendent *mutuellement*.

Le portugais n'étant pas une langue officielle de Luxembourg, il conviendrait également d'étudier plus amplement les politiques éducatives des pays plurilingues pour ce qui concerne les minorités de langue non officielle.

Piste pratique

Sur le plan pratique, il s'agit de toute mesure pouvant aider à court et moyen termes les jeunes à mieux se situer sur le plan identitaire entre les valeurs transmises par la société luxembourgeoise et celles transmises par leurs parents.

A titre d'exemple, depuis 1998, l'Éducation préscolaire comprend, en plus des classes traditionnelles, les groupes dits de l'Éducation précoce. Destinée aux enfants âgés de 3 ans (au lieu de 4 auparavant), l'Éducation précoce est facultative. Elle devrait être proposée dans toutes les communes du Luxembourg d'ici 2009. Son introduction progressive « s'inscrit dans le contexte d'une meilleure socialisation des enfants ainsi que d'une bonne acculturation des enfants immigrés » (MENFP-2, 2008, p. 8).

Ou encore, depuis plusieurs années le Ministère de l'Éducation nationale et la Formation professionnelle propose des cours « intégrés » en langue maternelle. Il s'agit de cours offerts au sein du programme officiel de l'enseignement primaire, qui s'adressent aux enfants de langue maternelle portugaise (et italienne), dont le but est, entre autres, la valorisation de la langue maternelle.

Toutefois, il conviendrait de noter qu'avoir attribué au luxembourgeois le statut de langue d'intégration et garante de la cohésion sociale, ne devrait pas conduire, dans le choix de telles mesures, à une volonté d'atteindre une assimilation complète, *a priori*, inadéquate et utopique.

Piste politique

Sur le plan politique, tout d'abord, nous ne partageons pas l'analyse du Plan d'action du Luxembourg selon lequel le luxembourgeois et le portugais auraient un « enjeu moins scolaire que socioculturel ». Nous venons, en effet, de montrer que dans un contexte de langue minoritaire, il y a nécessité de mettre au niveau de la politique éducative un accent important sur l'enseignement de toutes les langues. Ces dernières constituent un vecteur d'expression de la culture d'une partie de la population. Il s'agit donc très étroitement d'un enjeu scolaire.

Ensuite, dans un système où le luxembourgeois est la langue nationale du pays, mais où le français, l'allemand et le luxembourgeois constituent ses langues officielles, nous pourrions nous interroger sur l'opportunité d'accorder une place plus importante au portugais. Ne serait-il pas un pas décisif vers la concrétisation de l'objectif de l'inclusion et la cohésion sociale ? Autrement dit, nous pourrions nous demander s'il est possible d'atteindre de tels objectifs dans un pays où réside une grande minorité linguistique, sans que la langue et la culture de cette minorité puissent bénéficier d'un soutien politique plus adapté, notamment au niveau de la politique éducative linguistique.

Le cas du Val d'Aoste offre des pistes de réflexion intéressantes à ce sujet. En effet, cette région a non seulement reconnu depuis la fin de la deuxième guerre mondiale, la co-officialité de l'italien et du français, mais, de plus, a pris depuis 1993 des mesures de sauvegarde linguistique d'autres langues minoritaires. Par exemple, sont actuellement concernées par ces mesures le *walser*, une langue minoritaire (parlée) germanique de trois villages de la vallée du Lys, ainsi que le *piémontais* et d'autres langues extracommunautaires. Le but du Val d'Aoste est d'ouvrir le débat minoritaire vers des dimensions plus larges telles que l'inclusion et la cohésion sociale, la diversité linguistique et culturelle, le dialogue entre les cultures et la formation de citoyens de l'Europe et du monde. (Cavalli, 2006, p. 23)

Le pluralisme luxembourgeois se prête bien à un effort similaire du fait de la présence non seulement d'une importante communauté portugaise, mais aussi d'autres minorités ethniques comme des Italiens et des immigrants récents en provenance de l'Europe de l'Est.

Références bibliographiques

ALLAIRE, G. et FEDIGAN, L. (1993).

Survivance et assimilation : les deux faces d'une même médaille.

La Revue canadienne de langues vivantes (RCLV) / The Canadian Modern Language Review (CMLR), 49(4), p. 672-686.

BEACCO, J.-C. et BYRAM, M. (2003).

Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe.

De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue.

Strasbourg: Conseil de l'Europe/ Division des Politiques linguistiques.

BEACCO, J.-C. et BYRAM, M. (2007).

Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Version intégrale.

Strasbourg: Conseil de l'Europe/ Division des Politiques linguistiques.

BEIRÃO, Delfina (1999).

Les Portugais du Luxembourg – Des familles racontent leur vie.

Edition L'Harmattan (Décembre 2001).

BENSE, E. (1981).

Der Einfluss der Zweisprachigkeit auf die Entwicklung der metasprachlichen Fähigkeiten von Kindern. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 20, S.114-138.

BERG, C. (2007).

The Luxembourg Experience with the Language Policy Profile. Policy Forum. Council of Europe: *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*. Strasbourg, 7th February.

BERG, Charles et WEIS, Christiane (2005).

Sociologie de l'enseignement des langues dans un environnement multilingue.

Rapport national en vue de l'élaboration du profil des politiques linguistiques éducatives luxembourgeoises.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle et Centre d'études sur la situation des jeunes en Europe. Septembre 2005.

<http://www.men.public.lu/actualites/2006/03/060320_profil_linguistique/rapportluxembourgsept051.pdf>.

BERG, C. and WEIS, C. (2007).

Changing Language Education for Social Inclusion. International Reading Association and German Association of Reading and Writing. Humboldt University: *Checkpoint Literacy - 15th European Conference on Reading*. Berlin, 5th-8th August.

BERNARD, R. (1998).

Le Canada français : Entre mythe et utopie.
Ottawa : Éditions Le Nordir.

BOUCHER, Monique (2001).

Enseigner dans une perspective culturelle : dossier.
Vie pédagogique, no 118, p. 18-19.

CAVALLI, Marisa (2006).

Aménagement linguistique par l'école au Val d'Aoste : profils identitaires et éducation plurilingue.
Institut Régional de Recherche Éducative pour le Val d'Aoste,
Val d'Aoste, Italie, Vol. 34 (1).

COGHLAN, Vickie et Joseph Yvon THÉRIAULT (2002).

L'apprentissage du français en milieu minoritaire. Une revue documentaire.
Ottawa, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM), Université d'Ottawa.

CONSEIL DE L'EUROPE (2005).

Grand-Duché de Luxembourg – Profil des politiques linguistiques éducatives,
Division des Politiques linguistiques Strasbourg, Rapport du Groupe d'Experts, Octobre.
< www.coe.int/lang/fr >.

CORBERA POU, Jaume (1993).

Le trilinguisme au Luxembourg.
Language Problems and Language Planning (LPLP), 17/1, p. 55-61, John Benjamins.

COTTON, P. (2000)

Picture Books Sans Frontières.
London: Trentham.

FCFA (2004).

Profils des communautés francophones et acadiennes du Canada,
2e édition, Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada.
<<http://www.fcfa.ca/>>.

FRENETTE, Yves (2003).

L'identité des jeunes francophones de l'Ontario et les programmes-cadres d'études sociales, d'histoire et de géographie, et d'études canadiennes et mondiales.

Étude pour le compte de la Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française, Toronto, ministère de l'Éducation.

FOUCHER, Pierre. 2000.

Les droits scolaires des minorités linguistiques : le système judiciaire et le système scolaire. Dans *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives*. Moncton (NB), Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE), Université de Moncton
<www.acef.ca/publi/crde>.

FULLAN, M. (2001).

The New Meaning of Educational Change.

3rd ed., New York and London: Teachers College Press and Routledge Falmer.

GÉRIN-LAJOIE, Diane (2001).

Les défis de l'enseignement en milieu minoritaire : le cas de l'Ontario.

Éducation et francophonie, vol. XXIX, no 1.

<<http://www.acef.ca/revue/XXIX-1/articles/02-Gerin-Lajoie.html>>.

GÉRIN-LAJOIE, Diane (2002).

Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturel en milieu scolaire francophone en Ontario

Revue des sciences de l'éducation, XXVIII(1).

GÉRIN-LAJOIE, Diane (2003).

Parcours identitaires des jeunes francophones en milieu minoritaire.

Sudbury : Éditions Prise de parole.

GÉRIN-LAJOIE, Diane (2004).

Pratiques langagières à l'école secondaire: le cas des francophones en milieu minoritaire.

Dans R. Delamotte-Legrand (éd.). *Les médiations langagières: Des discours aux acteurs sociaux (Volume II) – Actes du colloque international La Médiation: Marquages en langue et en discours.*

Rouen : Publication de l'Université de Rouen (France).

GÉRIN-LAJOIE, Diane (2006).

La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste.

Éducation et francophonie, vol. XXXIV(1).

<<http://www.acef.ca/c/revue/index.php>>

GILBERT, Anne (1999).

Espaces franco-ontariens : essai.

Éditions du Nordir, Université d'Ottawa, Ottawa.

GOHIER, Christine (2002).

La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture.

L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu.

Revue des sciences de l'éducation, numéro thématique, vol. XXVIII, no 1, p. 215-236.

GOULLIER, F., CAVALLI, M., MARADAN, O., PEREZ, C. et THALGOTT, P. (2006).

Profil de la politique linguistique éducative. Grand-Duché de Luxembourg. Strasbourg et Luxembourg: Conseil de l'Europe – Division des Politiques linguistiques et Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.

GOVERNEMENT DE L'ONTARIO (1990).

Loi sur l'éducation, 1990, art. 1(4) et 1(4.1).

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2003).

Programme de formation de l'école québécoise - Enseignement secondaire premier cycle. Décroche tes rêves. Québec, ministère de l'Éducation <www.gouv.qc.ca>.

HAWKINS, E. (1984).

Awareness of Language. An Introduction.

Cambridge: Cambridge University Press.

HELLER, M. (1994).

La sociolinguistique et l'éducation franco-ontarienne.

Sociologie et société, 26 (1).

JUTEAU, Danielle (1999).

L'ethnicité et ses frontières.

Les Presses de L'Université de Montréal, Montréal.

KANOUTÉ, Fasal (2003a).

Pédagogie interculturelle : une invitation à la réflexion.

Communication dans le cadre du 56e congrès de l'ACELF, *L'école de langue française - un plus pour la vie*, Toronto, Ontario, 2-4 octobre.

KANOUTÉ, Fasal. (2003b).

L'interculturel en classe.

<<http://www.meq.gouv.qc.ca/dscc/Colloque/conferences/atelierB-9.pdf>>.

KNEIP, N. (2005b).

Sprachkenntnisse und Sprachförderung bei 3-jährigen Kindern. Eine exploratorische Studie des Benjamin-Instituts. Luxemburg: Kneip, N. (unveröffentlichtes Dokument).

L'ÉCUYER, R. (1987).

L'analyse de contenu : notion et étapes, dans *Les méthodes de la recherche qualitative*, éd. Deslauriers, J.-P., Presses de l'Université du Québec.

LAFRANCHI, Andrea et PERREGAUX, Christiane (2000).

Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Berne.

<http://edkwww.unibe.ch/PDF_Downloads/Dossiers/D60.pdf>.

LANDRY, R. (2000).

L'analyse de contenu, dans *Recherche Sociale : De la problématique à la collecte des données*, ed. Gauthier, B., Presses de l'Université du Québec.

LANDRY, Rodrigue et ALLARD, Réal (1990).

Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique.

Revue canadienne des langues vivantes, vol. 46, no 3.

LEGENDRE, Renald (1995).

Entre l'angoisse et le rêve.

Coll. « Le défi éducatif », Montréal.

MAHÉ, c. Alberta (1990).

1 R.C.S. 342, p. 362.

MAURER-HETTO, M.-P., BAMBERG, M. et KERGER, L. (1993).

Die Luxemburgisch-Kenntnisse portugiesischer Kinder im schulischen Kontext. Eine explorative Untersuchung in der Vorschule und im ersten Schuljahr.

Walferdange, Luxembourg, ISERP.

MENFP (2007).

Plan d'action pour le réajustement de l'enseignement des langues.

Ministre de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle de Grand-Duché du Luxembourg, 15 mars 2007.

<http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/langues/070315_plan_action_langues/070315_plan_act_langues.pdf>.

MENFP-2 (2008).

Les chiffres clés de l'Éducation nationale - Statistiques et indicateurs, année scolaire 2006/2007.

Ministre de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle de Grand-Duché du Luxembourg, mai 2008, ISBN : 978-2-87995-966-5.

<http://www.men.public.lu/publications/etudes_statistiques/chiffres_cles/index.html>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2004).

La politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française.

<<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.html>>

MUCCHIELLI, R. (1979).

L'analyse de contenu des documents et des communications.

3^e édition révisée, Paris : Editions ESF, p. 10.

PATEZ, F. (1997).

Les relations communautaires ethniques selon Max Weber,

Les Cahiers du Cérim en ligne, N°2, mars 1997.

<http://www.uhb.fr/sc_humaines/ceriem/cahiers.html>

PIKE, Graham et SELBY, David (1990).

Global teacher, Global learner.

Hodder and Stoughton, Toronto.

PERRENOUD, P. (1999).

Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs.

In Lurin, J. et Nidegger, C. (eds.) *Expertise et décisions dans les politiques de l'enseignement*. Genève: Service de la recherche en éducation, pp. 88-103.

PERRENOUD, P. (2003a).

Six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire.

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.

Université de Montréal: *La profession enseignante au temps des réformes*.

Montréal, 19-21 novembre.

PERRENOUD, P. (2003b).

Peut-on réformer le système scolaire?

GIRSEF – Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de

Formation, Université de Louvain: *L'école, six ans après le décret «missions»: regards*

du GIRSEF. Louvain-la-Neuve, 28 novembre.

ROTH, H.-J. (2002).

Die Ausgangssprachen mehrsprachiger Kinder berücksichtigen.

In Pfitzner, T. (Hrsg.) *Alphabetisierung und Sprachenlernen*.

Stuttgart: Klett, pp.121-145.

ROCHER, F. et ROCHER, G. (1991).

La culture québécoise en devenir : les défis du pluralisme.

Dans F. Quellet et M. Pagé (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun* (p. 43-77).

Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

SABTIER, Cécile (2006).

Figures identitaires d'élèves issus de la migration maghrébine à l'école élémentaire en France.

Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada.

Dans Gérin-Lajoie (2006).

SARASON, S. B. (1990).

The Predictable Failure of Educational Reform: Can We Change Course Before It's Too Late?

San Francisco: Jossey Bass Wiley.

SARASON, S.B. (1996).

Revisiting the Culture of the School and the Problem of Change.

New York: Teachers College Press.

SARASON, S.B. (1998).

Political Leadership and Educational Failure.

San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

SCHLECHTY, P. (2005).

Creating the Capacity to Support Innovations.

Louisville: Schlechty Center for Leadership in School Reform.

<<http://www.schlechtycenter.org/psc/papers.asp>>.

SIMARD, Denis (2001).

L'approche par compétences. Marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement ? *Vie pédagogique*, no 118, p. 19-23.

SIMARD, Denis (2002).

Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement.

Revue des sciences de l'éducation, numéro thématique, vol. XXVIII, no 1, p. 63-82.

STATEC (2007).

Luxembourg en chiffres.

<<http://www.statistiques.public.lu/fr/publications/horizontales/luxChiffresFR/luxChiffresFR.pdf>>.

STATISTIQUE CANADA (2006).

Recensement de la population de 2006.

Produit no 97-555-XCB2006019 au catalogue de Statistique Canada.

< <http://www.statcan.ca/>>

TONNAR-MEYER C., UNSEN M., VALLADO D. (2005).

Étude sur l'apport des cours de/en langue maternelle à la réussite scolaire des élèves portugais – Enquête auprès des élèves de nationalité portugaise âgés de 15 ans – Résultats et Analyse,

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation Professionnelle, Luxembourg.

UNESCO (2001).

Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle.

Adoptée par la 31e session de la Conférence générale de l'UNESCO, 2 nov. 2001.

Paris, UNESCO. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>>.

VAN DEN BERGHE (1978).

Race and Racism: A Comparative Perspective.

2^e éd., New York, John Wiley and Sons.

VERHOEVEN, Marie (2006).

Stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration et contextes scolaires : vers un renouvellement des figures de la reproduction culturelle.

Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Dans Gérin-Lajoie (2006).

VERMÈS, Geneviève (1996).

À quoi sert l'apprentissage d'une langue minoritaire à l'école ?

Dans *L'enfant bilingue dans son environnement*, 10^e colloque de la Fédération pour les langues régionales dans l'enseignement public (FLAREP).

<www.flarep.com/flarep/colloques/COLLOQUE_10/apprentissage.html>.

WEBER, M.(1971).

Economie et société, vol.I., Paris, Plon, Julien Freund et al., traduction de *Wirtschaft und Gesellschaft, Grundriss der verstehenden Soziologie*, quatrième édition allemande, J. Winckelmann (éd.), Tübingen, J.C. B. Mohr (P.Siebeck) 1956.

WEIS, C. (2007).

Fostering Social Inclusion Through a Change of Language Education Policies.

In Colley, H., Hoskins, B., Parveva, T. and Boetzelen, P. (eds.) *Social inclusion for young people: breaking down the barriers*. Strasbourg: Council of Europe.

Glossaire

Le tableau ci-dessous présente les définitions de quelques termes importants utilisés dans ce mémoire. Ces définitions sont extraites de (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004).

Concept	Définition
Aménagement linguistique	L'aménagement linguistique se caractérise par l'ensemble des interventions qui portent spécifiquement sur l'apprentissage de la langue et l'appropriation de la culture en milieu minoritaire.
Approche culturelle de l'enseignement	L'approche culturelle de l'enseignement tente de mettre en œuvre les conditions qui permettent aux élèves de s'approprier, d'intégrer et d'organiser les connaissances en un tout cohérent, original et personnel, de se situer au sein des problèmes et des réalités complexes de son temps dans son identité humaine et dans l'histoire.
Axes d'intervention	Les axes d'intervention sont des secteurs d'activités spécifiques qui permettent de catégoriser les interventions entreprises et d'en situer la portée. Dans la présente politique, la notion d'intervention est synonyme d'activité ou de mesure en aménagement linguistique entreprise dans l'intention d'atteindre un résultat fixé et d'apporter un changement significatif dans le système d'éducation. La notion de système, pour sa part, se réfère tout autant à l'école qu'au conseil scolaire de district et à l'administration scolaire. Les tableaux ci-après illustrent la relation qui existe entre les visées stratégiques et les axes d'intervention.
Cheminement culturel	Le cheminement culturel est caractérisé par trois étapes inter-reliées qui sont : l'éveil au milieu et à la réalité culturelle francophone; l'identification à un groupe par l'adoption des caractéristiques de ce groupe; l'engagement qui se reflète par l'autonomie, l'autodiscipline, la fierté d'être francophone et la participation à la vie communautaire francophone.
Compétences interculturelles	Les compétences interculturelles permettent d'agir dans des situations culturelles et sociales différentes, soit de reconnaître, de respecter et de tolérer différentes valeurs et conventions. Elles reposent sur : la curiosité à l'égard de langues et de cultures différentes de la sienne; le respect de la justice et du droit en tant que valeurs de société; l'appréciation de la diversité et la reconnaissance de tout ce qui lie les êtres humains; la réceptivité aux nouvelles perspectives et à d'autres façons de voir les choses. Elles permettent à la personne de changer sa

perspective si nécessaire, de devenir plus tolérante face à l'incertitude, de faire preuve de plus de flexibilité dans ses rapports à autrui et aux différentes cultures.

Référents culturels

Les référents culturels ont été définis comme étant des objets d'études en rapport avec la culture qui revêtent une signification particulière sur le plan culturel; événements, objets médiatiques ou objets de la vie courante (à condition que ces éléments permettent de porter un regard sur des phénomènes sociaux ou des tendances sociales significatives), objets patrimoniaux, réalisations artistiques, découvertes scientifiques, modes de pensées, valeurs et pratiques qui conditionnent les comportements, etc.

Espace francophone

Le concept des espaces francophones remplace à certains égards celui du fondement territorial d'une communauté. Il reflète le fait que dans un contexte minoritaire, l'utilisation de la langue de la minorité se limite souvent à certains endroits comme les écoles, les églises, au sein des organismes communautaires, etc., et que des membres concernés semblent choisir activement de fréquenter ces espaces francophones. L'attention portée aux espaces francophones place la famille et l'infrastructure de la communauté linguistique, plutôt que le territoire, au cœur de la lutte pour la survie de la langue minoritaire.

Annexe : Situation géographique du Luxembourg

En plein cœur de l'Europe, le Luxembourg⁷, en dénomination officielle le Grand-Duché de Luxembourg, est une monarchie constitutionnelle sous le régime de la démocratie parlementaire. Situé géographiquement entre l'Allemagne, la Belgique et la France, le Luxembourg est l'un des six pays fondateurs de l'Union européenne (cf. figure, source Wikipédia). Sa superficie totale est 2586 km² (maximum 82 km Nord-Sud et 57 km Est-Ouest). Administrativement, il est subdivisé en trois districts (Luxembourg, Grevenmacher et Diekirch), douze cantons et cent seize communes. Sa capitale est également nommée Luxembourg. (Statec, 2007, p. 5)



⁷ *Luxemburg* en allemand et *Lëtzebuerg* en luxembourgeois.