INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

NELLY ROME

**IL S'AGIT DE PRÉSENTER DANS CETTE RUBRIQUE
DES COMPTES RENDUS D'ARTICLES ÉTRANGERS
JUGÉS SIGNIFICATIFS**

- La conception de la formation de l'adolescent dans les cultures américaine et japonaise
- Passage à l'école secondaire et évolution de la motivation
- Politiques linguistiques et identités plurielles de la Suisse
- Comment préserver le bilinguisme des groupes minoritaires

LA CONCEPTION DE LA FORMATION DE L'ADOLESCENT DANS LES CULTURES AMÉRICAINE ET JAPONAISE

Dans les pays développés, l'institutionnalisation de la scolarité de masse, l'organisation socio-politique ont une influence reconnue sur le cours de la formation des individus. Cet article s'intéresse, lui, à la dimension culturelle (les idéaux sur le développement humain, la maturité, l'identité) qui influe sur la façon dont les enseignants perçoivent l'évolution de l'adolescent et formulent leurs attentes d'adultes en matière de comportement d'adolescent.

G. LeTendre et M. Akiba comparent les points de vue des enseignants américains et des enseignants japonais sur les rapports entre la puberté, l'adolescence et le comportement, l'esprit de contestation des élèves, avec l'idée que malgré la modernisation du Japon d'après-guerre sur le modèle occidental, les schémas culturels présidant à l'éducation des enfants dès leur plus jeune âge sont très différents et entraînent, d'après les nombreuses investigations des psychologues, des conceptions de l'apprentissage, des relations élèves-professeurs, bien spécifiques. La présente étude analyse les conceptions d'un échantillon d'enseignants américains et japonais enseignant à des élèves de 12 à 15 ans.

Les États-Unis, à l'époque moderne (à partir de la fin du XIX^e siècle), ont élaboré des théories sur l'adolescence et un concept de droit universel à l'éducation qui ont façonné de nouvelles politiques et pratiques éducatives. Le système scolaire américain était adapté à un modèle d'adolescent blanc, de classe moyenne, ce qui désavantageait les enfants de milieu pauvre, ou d'ethnie minoritaire non conformes aux attentes des professeurs (cf. Kett, 1977 et de nombreux sociologues).

Le passage à l'école secondaire au début de l'adolescence est observé par les psychosociologues américains comme l'entrée dans une spirale de dégradation des comportements à l'école. Inversement les bonnes performances et la rareté des problèmes de discipline au Japon sont attribuées par les experts japonais à l'attitude des professeurs : leur éducation est centrée sur l'enfant qui est considéré a priori comme perfectible et apte à se socialiser. L'enseignant évalue positivement sa capacité de former l'enfant intellectuellement et psychologiquement, ce qui facilite la prise en main des adolescents perturbés (cf. Lewis, LeTendre, 1995).

Mais jusqu'à présent il n'y a pas eu d'évaluation comparative systématique des convictions des professeurs. Le choix des USA et du Japon, pays très industrialisés et scolarisés est intéressant car de nombreux travaux révèlent des différences scolaires au niveau pré-élémentaire et élémentaire. L'étude ethnographique a porté sur les périodes 1986-1989 et 1992-1993. Dans deux vastes écoles moyennes publiques japonaises, LeTendre a enquêté auprès de 15 professeurs pendant trois mois au moyen d'observation, de participation à des réunions, de conférences, d'événements extra-scolaires et de questionnaires ouverts. L'échantillon de professeurs américains est issu de deux écoles californiennes, il n'est donc pas représentatif de l'ensemble de la nation et doit être considéré comme une première approche du point de vue des enseignants sur le développement de l'adolescent.

Les notions de puberté et d'esprit contestataire font partie de la représentation de l'adolescence dans les

diverses cultures mais avec des différences d'appréciation. Pour les Américains la puberté commence nettement plus tôt – environ 10 ans chez les filles, 11 ans 1/2 chez les garçons – que pour les Japonais – environ 11 ans 1/2 et 13 ans respectivement. Sa durée est jugée plus longue chez les Américains (5 ans) tandis que les Japonais l'évaluent à 4 ans pour les filles, 3 ans 1/2 pour les garçons. La durée de la période de rébellion est également jugée plus longue par les Américains (4,2 ans chez les filles, 4,9 ans chez les garçons, contre 2,7 ans et 2,9 ans respectivement selon les Japonais). Et le début de la rébellion était fixé un an plus tôt – à environ 12 ans contre 13 – par les Américains, dans le cas des garçons. Et cet état de révolte est considéré différemment dans les deux cultures : les professeurs américains l'interprètent comme un rejet de l'autorité établie alors que les Japonais y voient une façon de tester les limites des adultes, ce qui est beaucoup moins dangereux pour la société.

Quant à l'adolescence, les Japonais la font commencer après la puberté – 16,4 ans pour les filles et 16,9 ans pour les garçons – et finir à 19 ans et 19,4 ans respectivement – alors que pour les Américains elle commence avec la puberté, se termine à 16 ans 1/2 pour les filles, 17 ans 1/2 pour les garçons et dure nettement plus longtemps – environ 6 ans contre 2,6 ans pour les Japonais. De plus, il apparaît que les Japonais se focalisent moins que les Américains sur le stade de développement de l'individu que constitue l'adolescence.

L'analyse des données révèle plusieurs corrélations positives, pour les professeurs japonais entre l'élément début/durée de la puberté et l'élément début/durée de l'état de rébellion. Ces corrélations positives sont moins nombreuses chez les professeurs américains. Ceci s'explique par le fait que le Japon possède une organisation scolaire unique : les élèves passent obligatoirement par l'école primaire, puis moyenne et chaque grade correspond à un statut précis de l'élève.

En ce qui concerne l'impact de la puberté sur le rendement scolaire des jeunes, il est beaucoup plus mis en relief par les professeurs américains, de même que l'impact de l'environnement familial. Les enseignants japonais mettent plutôt l'accent sur l'influence du développement personnel de l'enfant (notamment sur le degré d'estime de soi). L'acquisition d'une « force spirituelle » est valorisée par les professeurs japonais alors que les professeurs américains ne l'évoquent pra-

tiquement pas, sans doute en raison de la réticence à introduire en classe des débats de type religieux.

Contrairement aux opinions issues d'études antérieures, il apparaît dans cette investigation que les professeurs américains, comme les Japonais, s'estiment capables d'agir sur les caractéristiques personnelles des enfants – patience, sens des responsabilités, sens de ce qui est bon et mauvais, habiletés – en vue d'améliorer leur adaptation aux exigences scolaires.

Mais il existe des différences de priorités : les Américains pensent influencer surtout sur la construction de la personnalité, sur les qualités favorisant l'apprentissage, l'aptitude dans les disciplines étant considérée comme plutôt innée alors que les Japonais pensent pouvoir modifier les compétences académiques proprement dites.

La perception de l'impact de la puberté dans le contexte d'étude de cas spécifiques est ensuite comparé : si l'on présente aux professeurs l'exemple d'une adolescente d'apparence mûre, très contestataire dont le père est employé, dont la mère, vendeuse, rentre tard à la maison, les professeurs des deux nationalités attribuent au contexte familial le comportement de l'élève mais les professeurs américains associeront ce comportement principalement au facteur « faible estime de soi », alors que les professeurs japonais l'associeront principalement au facteur « faible aptitude scolaire ».

Dans l'ensemble, on constate que les opinions diffèrent lorsqu'on reste au stade des généralités et se rapprochent lorsque des professeurs des deux pays réagissent à des cas précis et approfondis.

La période de la puberté est plus limitée et plus précisément datée par les professeurs japonais, ce qui s'explique par une forme institutionnelle de scolarisation identique pour tous – l'école moyenne – alors que les élèves américains fréquentent soit une école moyenne, soit une école secondaire 1^{er} cycle, soit une école allant du grade préparatoire à la 8^e ou 12^e année (« K-8 » ou « K-12 »), ce qui conduit les enseignants à évaluer la fin de la puberté à des dates variables. On constate également que les professeurs et les parents japonais tendent à catégoriser les enfants par leur grade, c'est-à-dire leur position dans le système scolaire, correspondant à un âge biologique délimité, une étape commune à tous les individus. L'étape du développement des jeunes Japonais est plus segmentée, chaque grade de la scolarité correspondant à des attentes différenciées de la part

des professeurs. La conception américaine de l'adolescence est plus globale.

Néanmoins il faut se garder de surestimer les différences culturelles, et observer comment les professeurs gèrent concrètement la relation quotidienne avec les adolescents. Une étude à grande échelle des convictions des professeurs et aussi des parents devrait permettre aux Occidentaux d'acquérir une vision plus objective

des rapports entre la culture et les performances scolaires des élèves asiatiques.

D'après : LETENDRE, Gerald K. and AKIBA, Motoko, Teacher beliefs about adolescent development : cultural and organizational impacts on Japanese and US middle school teachers' beliefs. *Compare*, vol. 3.1, n° 2, June 2001, p. 187-203.

PASSAGE À L'ÉCOLE SECONDAIRE ET ÉVOLUTION DE LA MOTIVATION

Les écrits de psychologie pédagogique et cognitive mettent en relief l'importance de la motivation dans l'atteinte des objectifs scolaires. Cet article d'universitaires de Montréal présente une étude de l'impact du passage à l'école secondaire sur certaines variables constituant la motivation et les rapports entre celle-ci – en tant que régulateur du comportement – et les résultats scolaires. Des entretiens ont été menés avec des élèves (186 filles et 150 garçons) de dernière année d'école primaire et de première année du secondaire portant sur divers éléments constituant la motivation : image de soi, estime de soi, motivation intrinsèque, sens de l'efficacité, conscience des causes de réussite, attentes de réussite, objectifs d'apprentissage. L'analyse a montré que, parmi ces variables, les plus pertinentes pour prédire les performances scolaires sont le sentiment d'efficacité et les objectifs d'apprentissage.

Le sentiment d'efficacité, lié à l'auto-évaluation des capacités à organiser et à accomplir des tâches aboutissant à l'acquisition d'une connaissance, correspond non à des compétences objectives mais à la représentation que s'en fait l'individu d'après ses performances dans des situations antérieures similaires. Croire en sa propre efficacité induit un renforcement d'intérêt pour le sujet étudié et finalement un meilleur accomplissement de la tâche.

Les objectifs d'apprentissage sont les déterminants de l'implication d'un élève dans une activité éducative spécifique. Ils concernent la maîtrise de techniques s'accompagnant d'une valorisation de l'effort nécessaire pour cette acquisition : dans ce cas, les risques à court terme, les échecs sont acceptés dans l'attente d'une augmentation sensible des connaissances. Les objectifs de performance se traduisent par une recherche de reconnaissance par les pairs au moyen de notes supérieures, de récompenses et par une minimisation des efforts nécessités pour leur obtention

(l'échec étant vécu comme une démonstration publique d'incompétence, ces élèves préfèrent des tâches plus faciles, moins enrichissantes sur le plan cognitif mais moins « risquées »). Enfin les objectifs d'évitement sont choisis par les élèves peu intéressés par la connaissance et la réussite, et seulement soucieux de « passer » au grade suivant. Diverses études montrent que les élèves focalisés sur la maîtrise des moyens d'apprentissage sont les plus performants. Mais le mécanisme peut s'enrayer, quand le contexte environnemental et social change – ce qui est le cas lors du passage dans un établissement d'enseignement secondaire. Dans cette nouvelle étape de cursus scolaire, on donne la préséance aux habiletés, aux performances plutôt qu'aux objectifs d'apprentissage et les critères d'évaluation sont plus stricts ce qui empêche bon nombre d'élèves d'atteindre le même niveau de réussite qu'avant. Les grades, les prix obtenus prennent également plus d'importance et influent sur le statut de l'élève à un âge où le jugement des pairs est important pour l'élève. De plus, l'ambiance plus impersonnelle (dans un établissement plus vaste) et l'incitation à la compétition rendent les relations humaines plus difficiles, ce qui contribue à altérer l'image positive de l'école, la confiance en soi et l'orientation vers des objectifs d'apprentissage adéquats.

Selon Eccles de nombreuses enquêtes confirment l'impact négatif (à un degré variable) de la transition primaire/secondaire sur l'attitude des jeunes envers l'école, l'autoévaluation de leurs capacités. Cependant certaines variables peuvent infléchir cette tendance (le sexe de l'élève, ses résultats scolaires au niveau primaire et aux test d'entrée dans le secondaire...). Les études montrent que dans les groupes « forts » ce sont surtout les résultats des garçons qui baissent alors qu'il se produit l'inverse dans les groupes « faibles » (cf. Anderman et Midgley, 1997). Par contre, les études de Wigfield

(1991) et Watt (1998) sur le sentiment d'autoefficacité aboutissent à des conclusions contradictoires : la première indique une diminution du sentiment d'autoefficacité parmi les élèves les plus brillants et une relative stabilité parmi les élèves faibles, la seconde exprime le phénomène inverse.

T. Bouffard, L. Boileau et C. Vezeau se chargent dans leur enquête sur deux ans de vérifier d'éventuels changements dans le sentiment d'autoefficacité en français (discipline fondamentale) ainsi que dans les stratégies d'apprentissage de cette matière et les objectifs d'apprentissage après le passage dans le secondaire en fonction des niveaux atteints à la fin du primaire. L'évolution des rapports entre les variables est également examinée et la relation entre ces variables et les résultats scolaires des élèves aux deux étapes de la scolarité est comparée.

La méthode de l'enquête a consisté à interviewer 393 élèves francophones volontaires ayant environ 12 ans au 6^e grade. En 1^{re} année secondaire le nombre des participants restants était de 336 (186 filles, 150 garçons) répartis dans 9 écoles secondaires publiques de Montréal recrutant parmi les classes moyennes. Pour tous les élèves la transition coïncidait avec un changement d'école.

Le questionnaire évaluant le sentiment d'efficacité personnelle comprenait 9 éléments dévoilant le degré de capacité en français que l'élève s'attribuait (sur une échelle de Likert de 1 à 5). Un second questionnaire comprenant 14 énoncés sur lesquels les élèves indiquaient leur degré d'agrément sur une échelle de Likert de 1 à 7, mesurait le sentiment d'efficacité en matière de stratégies d'apprentissage éprouvé par l'élève. Trois autres questionnaires comprenant chacun 7 ou 8 énoncés sur lesquels les élèves devaient exprimer leur agrément plus ou moins fort sur une échelle de 6 points ont permis aux chercheurs d'apprécier les objectifs d'évitement de l'échec, de reconnaissance de réussite ou de maîtrise des contenus d'enseignement. Enfin les notes (à l'école secondaire) et les appréciations (à l'école primaire) obtenues par les élèves ont fourni une mesure quantitative de performance scolaire.

Pour analyser les résultats, on a classé en « groupe fort » les élèves dont les performances dépassaient la moyenne de la classe et classé les autres en « groupe faible ». Deux analyses multivariées ont été réalisées pour mesurer, l'une les changements du sentiment d'autoefficacité,

l'autre les changements des objectifs d'apprentissage en fonction du sexe et de la performance scolaire de l'élève. L'effet du sentiment d'efficacité sur le niveau scolaire est significatif, les élèves classés dans le groupe fort, tant à la fin du primaire qu'en 1^{re} année du secondaire, avaient une conscience de leur efficacité supérieure en français et dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage correspondantes. D'autre part, dans le groupe fort comme dans le faible, on constatait une baisse du sentiment d'efficacité lors du passage au cours secondaire. L'interaction constatée entre les types d'objectif privilégiés et le niveau de performances est illustrée par le fait que le groupe fort se fixe plus souvent des objectifs de type maîtrise et performance en français et beaucoup moins souvent des objectifs de type évitement que les élèves du groupe faible. Le rôle du sexe est illustré par le fait qu'aux deux niveaux scolaires les filles choisissent moins que les garçons les objectifs de performance et surtout d'évitement. Mais globalement on constate entre le stade primaire et la 1^{re} année du secondaire une diminution de l'importance des objectifs de maîtrise et une augmentation de l'importance des objectifs d'évitement.

L'étude de l'évolution des relations entre le sentiment d'autoefficacité et les objectifs d'apprentissage selon le sexe et le niveau de compétence fait apparaître une stabilité entre la fin du primaire et la 1^{re} année du secondaire à deux exceptions près : deux filles du groupe faible présentaient une corrélation entre leur sentiment d'efficacité et les objectifs d'évitement plus forte en 1^{re} année du secondaire qu'en 6^e année du primaire.

L'analyse de régression a montré qu'au 6^e grade la variable indépendante « sentiment d'efficacité personnelle » rendait compte de la variance de performance en français dans une proportion de 10,2 %, le sexe influait à 3,4 %, l'objectif de performance à 1,3 %, l'objectif de maîtrise à 1,4 % (la corrélation entre les performances en français et l'objectif de maîtrise étant la seule négative). Au niveau de la première année du secondaire, l'ensemble des variables citées expliquent 39 % de la variance constatée. Les résultats atteints en 6^e année du primaire participaient à la variance dans une proportion de 14,9 %, le sentiment d'efficacité personnelle en français à 9,8 %, le sexe à 6,6 %, les objectifs de performance et de maîtrise respectivement à 1,7 % et 1,5 % (ici encore les objectifs de maîtrise étaient la seule variable en corrélation négative).

Le calcul des corrélations entre les performances scolaires et chaque variable a permis d'isoler le rôle du sentiment d'efficacité dans la performance scolaire et de constater que les autres variables étant contrôlées, le sentiment d'être efficace restait lié de façon significative à la performance scolaire.

Dans cette étude trois résultats sont contraires aux attentes des chercheurs : le sentiment d'efficacité concernant les stratégies d'apprentissage n'a pas sur les résultats scolaires l'influence escomptée ; la poursuite d'un objectif de réussite matérialisée par des notes, des prix, a un effet positif sur les performances scolaires ; au contraire, la poursuite d'objectifs de maîtrise des connaissances n'est pas favorable aux performances scolaires, bien qu'il en résulte une valorisation de l'effort et un comportement de résilience face aux échecs, aux régressions temporaires et de défi des difficultés pour acquérir de nouvelles compétences. Les auteurs font l'hypothèse que la focalisation sur cet objectif nuit à la focalisation sur la matière elle-même (le fran-

çais) ou que les élèves qui ne se jugent pas performants mais ne se contentent pas de chercher à éviter l'échec scolaire choisissent plutôt de tendre vers la maîtrise des contenus (sans y parvenir).

La conclusion de cette enquête est que le passage dans l'enseignement secondaire correspond à une baisse de la confiance des élèves en leurs capacités et de leur motivation en ce qui concerne l'apprentissage du français. Il est nécessaire de reproduire ce genre d'investigation dans d'autres matières avant de porter des jugements globaux. Et le rôle des professeurs dans l'adaptation des jeunes au contexte du collège est primordial.

D'après : BOUFFARD, Thérèse, BOILEAU, Lucille et VERZEAU, Carole. Student's transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performances. *European Journal of Psychology of Education*, vol. XVI, n° 4, dec. 2001, p. 589-604.

POLITIQUES LINGUISTIQUES ET IDENTITÉS PLURIELLES DE LA SUISSE

L'article de G.M. Hega, de l'Université de Michigan, met en relief l'influence qu'exerce sur la politique et notamment sur les politiques éducatives de la Suisse les différences d'identité culturelle et linguistique des diverses régions qui composent cet état fédéral. L'impact du système de démocratie directe (faisant fréquemment usage de référendum populaire) et du fédéralisme sur les politiques éducatives est analysé à travers les relations entre l'appartenance linguistique et la décentralisation de l'organisation de l'éducation.

Le cas concret étudié ici est celui des tractations ayant pour objectif l'introduction d'une seconde langue dès l'enseignement primaire.

Les 25 cantons suisses étant autonomes en matière d'enseignement, l'organisation des programmes, de l'année scolaire, le choix des contenus et de la langue d'enseignement – allemand, français, italien, romanche – sont à la discrétion de chaque canton, lui-même dépendant des exigences régionales. Seuls les enseignements supérieur et professionnel sont supervisés par le gouvernement fédéral. Faute d'une direction centrale, le système éducatif manque d'unité, d'autant plus que des variations existent à l'intérieur même des cantons (notamment les cantons bilingues).

Les régions francophones et italophones ont un système plutôt centralisé avec une administration de l'éducation cantonale directive, tandis que les régions germanophones ont adopté le modèle décentralisé, accordant beaucoup d'autonomie et de responsabilités aux enseignants et aux écoles, au niveau local, le contrôle du bon fonctionnement scolaire étant assuré par des pairs faisant office d'inspecteurs à temps partiel et non par la hiérarchie administrative, selon le principe de non intervention dans les affaires purement locales.

Le citoyen suisse se considère avant tout comme citoyen de sa région de naissance plutôt que de résidence. Dans certains cantons des « communautés scolaires » perdurent, regroupant plusieurs communes et prenant les décisions concernant leurs écoles primaires et secondaires régionales.

Une majorité de la population (plus de 63 %) parle allemand, contre 19 % environ le français, 7 % l'italien et 0,6 % le romanche. De surcroît 10 % des résidents suisses ont une langue maternelle autre que celles précitées, trois cantons sont bilingues, les Grisons sont trilingues. Aux différences ethniques et linguistiques s'ajoutent des clivages socioéconomiques (milieu urbain/milieu rural/zones industrielles) et religieux (qui ne se recouvrent pas et donc ne se renforcent pas). Les citoyens peuvent influencer, au moyen de pétitions adressées aux parlements, sur les initiatives de changement des lois scolaires, qui doivent d'ailleurs être approuvées au niveau cantonal par référendum. Au niveau communal les citoyens votent le budget de l'éducation, élisent des responsables locaux et parfois participent à l'embauche des enseignants.

Il s'ensuit une paralysie des réformes importantes depuis un siècle et de nombreuses structures administratives datent du milieu du XIX^e siècle, dues, non seulement à un attachement aux traditions mais aussi au sentiment que le compromis actuel, atteint sur fond de nombreux conflits d'intérêts locaux, ne doit pas être remis en question. Ce compromis a abouti au « Concordat scolaire » signé en 1970 (à l'exception du canton du Tessin qui garde un statut particulier tout en respectant la majorité des mesures fédérales).

À la tradition d'autonomie des régions germanophones s'oppose une tendance centralisatrice dans les cantons francophones et italophones, dans lesquels les enseignants et les responsables administratifs et acadé-

miques sont nommés par le pouvoir exécutif cantonal. L'ambition du gouvernement national d'aller plus avant dans une centralisation du système éducatif s'est heurtée à un refus par le référendum de 1973. Néanmoins les efforts d'harmonisation des politiques d'éducation se poursuivent à travers des « Conférences nationales » élaborant des recommandations dans la lignée des pratiques habituelles. Les régions du Nord-Est, axées sur la formation de travailleurs semi-spécialisés pour les besoins industriels et agricoles locaux, ont accepté récemment de relever le niveau de leur potentiel éducatif. Les régions Est sont restées très indépendantes, confiant même le contrôle d'écoles secondaires aux Autorités religieuses. La Suisse du Centre parvient à équilibrer les approches décentralisée et centralisée car les régions sont petites et la plupart des actions sont menées au niveau cantonal, selon un processus cohérent grâce à l'intégration réussie des associations d'enseignants dans les cercles de décision.

L'interdépendance de la différenciation linguistique sociale et religieuse et de la différenciation institutionnelle est illustrée par les problèmes que posent les politiques linguistiques dans le système éducatif suisse. L'enseignement linguistique dans un pays quadrilingue est un élément important du cursus scolaire : lors du passage dans le premier cycle secondaire, l'enseignement d'une langue non maternelle est donné – à partir de la 5^e, 6^e ou 7^e année selon des cantons. La « Conférence des directions cantonales de l'éducation » l'a rendu obligatoire en 1975, en recommandant l'enseignement en priorité d'une des langues nationales. Une difficulté supplémentaire pour choisir la langue à enseigner est due au fait que les cantons germanophones enseignent (surtout au niveau primaire) dans les dialectes régionaux, différant de l'allemand écrit classique, ce qui nuit à la communication avec les habitants parlant français et italien et instruits en allemand classique.

L'initiative d'introduire une seconde langue nationale dès l'école primaire est partie des cantons francophones, particulièrement motivés pour comprendre la majorité de leurs compatriotes. Cette innovation permet de prendre la température des relations entre les diverses communautés constituant la confédération helvétique. Le refus en 1989 des Cantons de Zurich, puis de Bâle d'enseigner le français en priorité a provoqué de vives réactions parmi les médias francophones

qui les ont accusés de monopoliser le monde culturel et politique suisse et de favoriser l'usage des dialectes suisses allemands (jusque dans le Parlement), ce qui marginalise tous les citoyens de langues romanes.

Les Suisses allemands ont argué que la première langue « étrangère » à apprendre par les élèves était l'allemand écrit classique. Les cantons francophones et italophones ont au contraire abandonné l'usage officiel de leurs dialectes et considèrent l'obstination à enseigner les matières principales en allemand dialectal comme un facteur d'isolement et de relatif illettrisme.

La majorité des germanophones (65 %) considèrent, eux, qu'il n'y a pas de problème de barrière linguistique entre les régions. Quant aux cantons bilingues, ils ont généralement laissé aux Autorités locales le soin de choisir une seconde langue à enseigner.

L'attitude des associations d'enseignants a pesé un poids important dans le conflit : tandis que les enseignants du primaire francophones s'estimaient capables d'enseigner l'allemand et y voyaient un facteur de relèvement de leur statut professionnel, les instituteurs de Suisse allemande craignaient au contraire que, faute de qualifications adéquates, ils soient en partie supplantés (et contrôlés) par le secteur de l'enseignement secondaire.

En 1990 il ne restait plus que trois cantons n'ayant voté aucune loi sur l'enseignement d'une seconde langue à l'école primaire, parce qu'ils se trouvaient enclavés en zone germanophone (Argovie, Appenzel-Rhodes intérieures et Nidwald). L'Argovie – importante par sa population et son activité industrielle – mettait en doute l'efficacité de l'apprentissage précoce du français et soulignait le caractère spécifique de son système éducatif. L'argument d'une surcharge de travail pour les professeurs et les élèves était avancé. Les partisans de la réforme soulignaient, eux, l'importance de renforcer l'unité de la Suisse face à la compétition du marché européen.

La résistance aux réformes éducatives, tout comme à l'entrée dans le Marché commun européen, met en évidence des antagonismes entre les deux cultures de la Suisse romande et de la Suisse allemande. Le renforcement de l'usage des dialectes a pour conséquence la résistance à l'apprentissage du français et va de pair, chez les germanophones, avec l'objectif, notamment à Zurich, d'introduire en priorité l'enseignement de l'anglais. La majorité des Administrateurs régionaux de

l'éducation (sous la pression du monde de l'entreprise) sont convaincus de l'importance prédominante de la connaissance de l'anglais.

Le cas de la Suisse avec des tensions entre le principe d'autonomie régionale et la nécessité d'une coordination nationale montre la difficulté de gérer des identités culturelles plurielles.

D'après : HEGA, Gunther M. Regional identity, language and education policy in Switzerland. *Compare*, vol. 31, n° 2, June 2001, p. 205-222.

COMMENT PRÉSERVER LE BILINGUISME DES GROUPES MINORITAIRES

Selon les statistiques officielles 14 % des jeunes de 5 à 16 ans vivent aux États-Unis dans des familles non anglophones, mais ils perdent la pratique écrite de leur langue maternelle au fur et à mesure qu'ils acquièrent la maîtrise de l'anglais académique. Les chercheurs attribuent cet éloignement des racines familiales à la pression sociale du groupe politiquement et économiquement dominant. Ce glissement se produit pour les populations indigènes (indiennes, hawaïennes...) aussi bien pour les immigrés de la seconde ou troisième génération (parfois même dans le laps de temps d'une vie). Même dans une importante communauté bilingue comme à Miami, 75 % des lycéens « Latinos » comprennent parfaitement l'espagnol, mais moins de la moitié l'écrivent aussi bien que l'anglais.

Lucy Tse s'intéresse au contraire au cas de la minorité qui parvient à maintenir un bon niveau de bilinguisme et s'efforce d'identifier les facteurs sociétaux qui favorisent la préservation de l'héritage linguistique. Elle présente dans son article les résultats d'une étude sur la résistance à l'hégémonie de l'anglais, menée auprès d'un échantillon de 10 jeunes adultes (de 18 à 24 ans), bilingues de bon niveau, nés ou arrivés avant six ans aux États-Unis, immergés durant leur enfance dans la langue d'origine mais n'ayant pas été scolarisés dans un pays où leur langue d'origine prédominait. Ces jeunes étaient au moins diplômés de l'enseignement secondaire. Ces participants parlaient le cantonais, le japonais ou l'espagnol, plusieurs fréquentaient l'université, le bagage scolaire de leurs parents s'échelonnait du plus modeste, au niveau doctorat. Ils ont décrit leur expérience d'apprentissage linguistique au cours d'entretiens semi-structurés ayant permis une analyse qualitative des principaux éléments de leurs parcours.

Les réponses ont permis de classer en deux catégories des facteurs qui influencent le développement de la

compétence linguistique dans la langue d'origine des participants. La première catégorie est la « vitalité de la langue d'origine », la seconde est « l'environnement et les expériences linguistiques ».

La vitalité de la langue d'origine correspond à la perception qu'ont les jeunes interrogés du statut de cet héritage culturel. Trois éléments clé favorisaient une perception positive : un appui institutionnel, parental et celui d'un groupe de pairs.

L'entourage de pairs valorisant le patrimoine linguistique a donné aux sujets de l'enquête l'impulsion nécessaire au développement d'une double littératie. L'utilisation de la langue d'origine symbolisait l'appartenance à un groupe distinct d'autres groupes sociaux : par exemple, Cindy s'est liée avec des « compatriotes » cubaines, sous l'influence de sa mère qui voulait conserver l'identité cubaine de la famille et, ne se sentant pas concernée par la relative déconsidération de l'« espagnol mexicain », elle a perçu son bilinguisme comme un atout et une originalité ; Julie, de parents japonais, parlant japonais à la maison mais considérant son niveau académique comme insuffisant, s'est plongée dans la culture japonaise grâce à sa rencontre avec un groupe de collégiennes de son pays natal.

Le soutien des institutions est essentiel pour valoriser « officiellement » les langues d'origine. Pendant les années d'enfance, les communautés d'origine fournissent en général cet apport institutionnel et proposent des activités qui rapprochent l'enfant de la culture de ses parents (parfois par l'intermédiaire de l'Église locale). À l'adolescence, l'attitude des institutions américaines classiques conditionne, surtout pour les jeunes géographiquement isolés de leur communauté, le sentiment de prestige et d'utilité de leur langue maternelle (par exemple en créant des cours de langue « étrangère » de niveau élevé spécialement pour eux, en leur

fournissant l'occasion d'aider leurs camarades américains à faire leurs devoirs de langues). L'obtention de bonnes notes en espagnol rehausse, pour les hispaniques, leur statut de bilingue. La valorisation d'une langue étrangère par les entreprises est également très positive. Inversement, Juan, voyant que ses camarades placés en classe bilingue étaient, dans son école, déconsidérés par les autres élèves, n'osait plus parler espagnol.

L'incitation familiale est également déterminante : dans l'échantillon sélectionné aucun des jeunes n'avait été poussé par ses parents à ne parler qu'anglais pour mieux s'intégrer à la société américaine (contrairement à beaucoup d'enfants d'immigrants).

Le premier environnement favorable à l'acquisition du langage parlé et écrit d'origine est le milieu familial (étendu à la communauté linguistique) : les jeunes interrogés ont eu accès à des sources d'information écrite variées et à une instruction formelle dans leur langue d'origine. Leur personnalité s'est construite dans ce contexte culturel.

Ces participants ont eu régulièrement accès à des écrits fonctionnels (par exemple des affiches dans des magasins, des listes de courses, des calendriers, des gazettes) dans leur langue originelle. De plus les parents leur ont lu des histoires du pays, acheté des magazines distrayants, des textes de chansons populaires. Ces jeunes ont servi d'interprètes à des adultes de leur communauté peu instruits en anglais, ce qui suppose l'utilisation de sources écrites très variées, de dictionnaires, pour résoudre des problèmes de la vie quotidienne.

Ce contact initial avec la langue écrite permet aux jeunes de développer ce que l'auteur nomme une « culture écrite latente » qui servira de base à un apprentissage formel de bon niveau dans le cursus scolaire secondaire. Cette base s'est révélée importante pour sept des dix jeunes interrogés qui avaient au début de l'adolescence une attitude ambivalente vis-à-vis de leur langue familiale, craignant d'être marginalisés à l'école – crainte justifiée, puisque Cindy a expérimenté un certain mépris lorsqu'on la prenait pour une Mexicaine.

La construction de l'identité de ces individus appartenant à une minorité se réalise de ce fait en plusieurs stades : d'abord « non conscients » de leur différence, ils traversent une phase d'« ambivalence », fréquentant leur communauté mais attirés par la culture dominante, puis une phase de « résurgence » de la fierté et de la

curiosité envers leur héritage culturel, enfin une phase d'« intégration » de leur identité minoritaire dans une identité globale de citoyen américain. Ainsi Meg la Japonaise, s'étant d'abord choisi un surnom américain et craignant d'être confondue avec les « boat people », a pris ensuite l'attitude inverse, retournant longuement au Japon pour s'imprégner de sa culture. Ernesto, bien qu'épanoui dans sa communauté hispanique grâce à un soutien institutionnel dynamique, a considéré à l'école élémentaire que l'anglais était la seule langue admise, puis à l'école secondaire il a intégré un groupe hispanique se chargeant de vulgariser l'actualité et les sujets politiques et sociaux concernant spécifiquement les communautés hispaniques. Il a approfondi l'étude de ces civilisations à l'université. Conscient de l'invasion de la langue anglaise dans sa vie privée (par la télévision, les disques...), il a dû lutter pour inverser cette tendance et perfectionner sa langue d'origine en s'appuyant sur la « culture écrite latente » qu'il avait acquise dans son enfance.

L'engagement dans un enseignement formel de la langue d'origine – soit par des cours du soir dans la langue d'origine soit dans une école américaine ordinaire –, caractérise l'ensemble des participants à l'enquête. Il donne sa légitimité à cette langue identifiée comme un sujet d'études sanctionné par des notes et des diplômes. Tous les participants d'origine asiatique ont suivi des cours de langue en plus du programme scolaire commun, au niveau secondaire.

Les programmes communs de langues vivantes ont permis aux hispaniques d'être en position de leader dans certains cours. La plupart des participants ont cependant expérimenté des réactions négatives de la part des élèves ordinaires considérant à tort que les bilingues devaient forcément connaître toutes les règles de grammaire et d'orthographe et de la part de professeurs qui critiquaient leurs accents, leurs particularismes régionaux ou les empêchaient de participer oralement, pour laisser parler les élèves débutants. Les cours de langues extrascolaires donnés par la communauté chinoise, japonaise ont été perçus parfois négativement – comme ennuyeux ou moins utiles que l'immersion dans le pays d'origine. Mais globalement, les jeunes ont acquis des bases suffisantes pour continuer à lire par plaisir ou pour atteindre, à l'université, un niveau d'excellence leur permettant d'évoluer dans des sphères intéressantes.

Dans son commentaire des résultats, Lucy Tse met en relief la puissance du courant majoritaire qui tend à dissoudre les particularismes, en faisant de l'anglais le seul moyen de communication, et la motivation nécessaire pour préserver son patrimoine culturel de minorité. Le plus sûr moyen de résister est de recevoir le renfort d'un groupe de même origine. Quant à l'imprégnation de la langue écrite grâce à de multiples supports, notamment ludiques, c'est un facteur de réussite commun à l'apprentissage de la langue principale. Lorsque tous ces éléments favorables sont réunis, la connaissance d'une langue autre que l'anglais devient un atout plutôt qu'une marque de non-conformité.

L'école a les moyens – et doit avoir la volonté – de fournir aux enfants naturellement bilingues du matériel de lecture, des occasions d'interaction dans leur langue d'origine. Les efforts conjugués de l'école et du milieu d'origine et la validation accordée par les institutions permettent d'acquérir une expérience de la langue écrite et de la culture héritées des parents et de la valoriser.

D'après : TSE, Lucy. Resisting and reversing language shift : heritage language resilience among US native biliterates. *Harvard Educational Review*, vol. 71, n° 4, Winter 2001, p. 676-706.