

Enseignement bilingue et cohérence du curriculum

Communication en séance plénière au cours du séminaire

"Éducation bilingue à l'école moyenne" à Saint-Vincent les 6 et 7 mai 1996

Daniel Coste

Professeur à l'École Normale Supérieure de Fontenay-Saint-Cloud

Daniel Coste connaît la réalité valdôtaine pour avoir déjà collaboré avec notre école primaire. Il souligne souvent la dimension européenne d'une école bilingue et la richesse qu'elle peut produire quant aux acquis cognitifs, mais aussi quant aux acquis au niveau de la formation des élèves.

Le fait que j'aie proposé pour titre à cette contribution "*Enseignement bilingue et cohérence du curriculum*" a à voir, je crois, avec un certain nombre de questions récurrentes que vous connaissez bien et que pour ma part - presque valdôtain d'adoption maintenant, après quelques passages ici - je continue aussi à me poser comme vous le faites.

Le choix d'un bilinguisme scolaire généralisé

Nous savons tous que ce qui caractérise fortement la situation de l'enseignement valdôtain, c'est le choix du bilinguisme généralisé de l'école. Le choix donc d'un bilinguisme qui affecte en quelque manière la totalité du curriculum, mais qui aussi, parce que généralisé, ne peut pas heurter trop brutalement et trop directement l'ensemble du système éducatif. Autant des expériences partielles comme celle, bien connue, de l'immersion "à la canadienne", ou encore celle des Écoles européennes, peuvent se présenter comme radicales dans leurs choix de fonctionnement, autant toute généralisation demande ajustement aux normes dominantes de l'appareil de formation scolaire.



Pourquoi cette incidence de l'option bilingue sur l'école (entendue ici au sens large) ne saurait-elle avoir des effets "*bouleversants*"? Bien évidemment parce que prévaut un souci de cohérence (et de circulation possible) avec d'autres lieux géographiques, un respect fondamental de la réglementation nationale (par-delà les adaptations régionales). Mais aussi, par ailleurs, parce que pèsent des logiques disciplinaires qui ont leurs propres traditions dans tout système éducatif (et qui ont été largement évoquées dans d'autres moments de cette rencon-

tre). Et encore parce que l'innovation a un coût élevé, du moins dans une première phase, lorsqu'elle s'accompagne, comme ici, d'une décision d'extension générale.

Questions de coût

Cette dernière dimension semble à bien des égards centrale et mon propos, dans ce qui suit, sera essentiellement d'*essayer d'articuler la problématique du coût de l'enseignement bilingue par rapport à la problématique du curriculum*.

Je n'ai pas besoin d'insister sur les formes diverses que prend le coût de l'option bilingue. A n'en retenir que quelques aspects majeurs: coût horaire éventuel; coût en formation des enseignants; coût, sinon en manuels, du moins très souvent en photocopies ou en achats divers complémentaires. Enfin, à tous les niveaux, il y a un coût ajouté du fonctionnement de l'enseignement bilingue: coût cognitif, pour l'apprenant lui-même et, sans doute aussi, pour les enseignants que nous sommes.

Il est clair que cette augmentation des coûts de divers ordres peut, dans certains cas, constituer un luxe temporaire, mais que, lorsqu'on vise par un choix

de politique linguistique une inscription dans la durée et une généralisation, il va falloir que ce coût soit un coût productif. Autrement dit que l'investissement, d'une part soit supportable, d'autre part soit rentable. L'effort consenti par les diverses parties prenantes doit entraîner un profit visible. Pour les enfants d'abord, en principe destinataires et bénéficiaires majeurs de la formation scolaire. Pour leurs familles aussi, usagers du système et contribuant largement à le financer par l'impôt. Pour les autres acteurs du système éducatif lui-même et singulièrement pour les enseignants et administrateurs, qui y engagent leur compétence professionnelle et leur responsabilité sociale.

Mon hypothèse de travail - partagée sans doute par celles et ceux plus directement et activement impliqués dans ce projet - c'est que le risque, le coût, l'investissement consentis devraient porter leurs fruits. Mais l'hypothèse complémentaire, c'est que le rapport coût efficacité qu'on va chercher à évaluer pour l'éducation bilingue peut être à terme d'autant plus favorable que, d'un autre côté, le rapport coût efficacité du dispositif éducatif "normal" n'a rien d'optimal, n'est pas aussi satisfaisant qu'il serait souhaitable. C'est dans cette perspective, me semble-t-il, qu'il y a place pour des modifications, et d'abord des interrogations, d'ordre curriculaire, telles que celles inéluctablement suscitées par l'introduction de l'enseignement bilingue.

Questionnements et aménagements curriculaire susceptibles de s'avérer moins coûteux qu'il n'y paraît d'abord, si on estime qu'ils sont de nature à améliorer le fonctionnement existant d'un système éducatif appelé, dans son ensemble, à s'interroger sur des évolutions nécessaires, une meilleure rentabilité générale, une plus grande valeur ajoutée.

Des coûts variables

Avant d'en venir à ce qui sera surtout un inventaire d'un certain nombre d'aspects sous lesquels on peut envisager ces problèmes d'économie du dispositif, permettez-moi une parenthèse sur les variations considérables de coût dans des expériences d'enseignement bilingue diversifiées. Je m'en tiendrai à deux exemples qui sont peut-être moins familiers que d'autres.

D'un côté, le cas d'établissements spécialisés de pays d'Europe centrale et orientale (je pense en particulier à la Bulgarie) où, d'une part, on trouve un système sélectif et élitiste avec des lycées bilingues distincts des autres établissements et où, d'autre part, le démarrage de l'enseignement bilingue dans ces établissements (vers 13-14 ans) se fait après et au prix d'une année propédeutique ajoutée à l'ensemble de la scolarité et quasi entièrement consacrée à un perfectionnement intensif en français, ou en anglais, etc.

Autre exemple, apparemment tout à fait opposé : actuellement, dans des établissements assez nombreux de Suède, on a (essentiellement mais pas uniquement pour l'anglais), au niveau des dernières années de l'enseignement secondaire, passage direct à des formes d'enseignement bilingue de différentes matières pour des adolescents qui ont appris la langue étrangère considérée assez tôt dans leur scolarité, mais qui, l'ayant fait au rythme habituel de trois à quatre heures par semaine, se trouvent, semble-t-il, aptes à obtenir des résultats satisfaisants lorsque cette langue devient, s'ils le souhaitent, vecteur d'un enseignement de géographie, d'histoire ou de telle ou telle discipline scientifique.

Je crois que des exemples de ce type nous donnent matière à réfléchir quant aux coûts. Dans un cas comme dans l'autre, il sem-

ble que les résultats pédagogiques soient intéressants. On sait que les produits des lycées bilingues, bulgares ou autres, sont tout à fait remarquables en termes de compétences linguistiques, en termes aussi d'avenir pour les élèves qui sont admis à les fréquenter. Mais il y a lieu de souligner à quel point le cas suédois (qui demanderait examen plus attentif) illustre une orientation tout à fait différente pour de qui est de la conception et du type d'investissement pour le système éducatif. Il n'y a généralisation ni dans un cas ni dans l'autre, mais les variations paraissent considérables, surtout quant au capital temps placé dans l'expérience bilingue.

L'enseignement bilingue dans le curriculum

Je voudrais passer maintenant à un deuxième type de préoccupations, celles qui ont trait plus directement au curriculum, en relevant différents niveaux auxquels l'introduction d'un enseignement bilingue est de nature à soulever des questions et à avoir des implications d'ordre curriculaire.

A l'évidence, c'est d'abord au niveau des disciplines enseignées qu'une interrogation se fait jour. En quoi est-ce que l'introduction d'un enseignement bilingue pour la géographie ou pour les mathématiques est de nature à affecter le curriculum? Est-ce que, par exemple, le fait qu'on ait recours à un enseignement bilingue amène à limiter les ambitions en termes d'extension du programme? Un surcoût d'un côté impose-t-il des réductions d'un autre? Sur ce premier type d'interrogations, fréquent dans nos débats, je n'insiste pas plus ici.

Deuxième type de construction curriculaire affectée: celle de l'école dans son ensemble, ne serait-ce qu'indirectement, par la manière dont elle va intégrer la dimension bilingue. Je ne développe pas non plus ce point pour l'instant.

Troisième aspect: en quoi est-ce que le curriculum de telle ou telle langue - on le sent bien pour l'école moyenne en ce qui concerne la matière "français", mais sans doute aussi à propos de l'italien - est modifié par le recours à un enseignement bilingue? Plus généralement, en quoi est-ce que l'ensemble du dispositif des langues dans le curriculum va donner lieu à réflexions et à interrogations nouvelles? Il y a quelques années, dans le contexte de la Grande Bretagne, il était question, avec Hawkins, de "langage curriculum". On se trouve entraîné dans cette même dynamique avec l'enseignement bilingue (d'où la nécessité d'articuler entre elles les expériences relatives à "l'aire linguistique" et celles tenant à l'éducation bilingue). Et on n'échappe pas à une nécessaire focalisation de l'attention sur ce qu'il y a de contenus spécifiques dans les disciplines linguistiques (ce qu'elles partagent entre elles et ce qu'elles ont chacune en propre) et sur ce qu'il y a de langage plus ou moins commun dans les disciplines non linguistiques (ce qu'elles mettent en œuvre comme ressources d'expression pour travailler leurs propres objets de savoir). On touche là des relations transversales sur lesquelles il est fréquent de se pencher dans la situation valdôtaine. En quoi est-ce qu'on peut s'interroger, dans une perspective curriculaire, sur tout ce qui a trait aux contenus autres que langagiers dans les cursus de langues? En quoi est-ce que, par exemple, dans le curriculum de français, des composantes autres (quant aux savoirs et savoir faire) que celles qui intéressent la connaissance de la langue en tant que telle se trouvent infléchies par l'enseignement bilingue?

Voilà toute une première série d'interrogations reformulables les unes et les autres en termes d'économie d'ensemble du dispositif. Je crois qu'il y a là une pluralité de voies à explorer. Ce

qui ne veut pas dire qu'on aboutira à des réponses pour chacune des ces orientations. Importe toutefois le fait qu'on ne peut pas éviter ce genre de questions dès l'instant qu'on examine l'introduction de l'enseignement bilingue au regard des coûts induits et des effets produits sur le système scolaire.

Distributions et spécificités à l'intérieur du curriculum

Si l'investigation est poussée un peu plus loin, on voit apparaître des questionnements qui portent, là aussi, sur la transversalité.

Ainsi, peut-être faudrait-il se demander comment se distribuent dans le curriculum d'une discipline ou d'un ensemble de disciplines des supports de travail tels que les textes de différents types, les graphiques, le diagrammes, les photos etc.

De même, en quoi est-ce que des méthodes, des techniques de travail, la prise de notes par exemple, la lecture cursive etc., se répartissent, se situent dans l'ensemble du curriculum de l'école?

De même encore, comment est-ce qu'une activité ou un objectif considéré en général comme recommandable donne matière à réflexion sur l'apprentissage lui-même, sur les stratégies employées, sur "l'apprendre à apprendre"? Et comment est-ce que ceci se distribue à l'intérieur du curriculum?

Voici donc trois niveaux différents de préoccupation: celui des supports, celui des techniques, celui des stratégies; en quelque sorte, une réflexion, non sur les contenus spécifiques mais sur les modalités variables que revêt la dynamique d'apprentissage elle-même comme partie du curriculum.

De nouveau, on relèvera que ces questions qui devraient concerner tout système éducatif "normal" sont particulièrement posées (et posées souvent de façon aiguë) dans des cas où un travail

d'innovation, comme celui que suscite l'enseignement bilingue, est engagé. C'est une façon d'obtenir des effets de loupe sur des questions qui intéressent tout dispositif scolaire.

Autrement dit, les problèmes que pose plus crûment l'enseignement bilingue sont des problèmes "normaux", touchant aussi toutes les autres formes d'enseignement; des questions qui devraient être plus nettement posées dans la construction de tous les curricula, dans la réflexion relative à quelque organisation curriculaire que ce soit. Et c'est à partir d'une investigation de cette nature que des choix allant dans le sens d'une économie du système sont envisageables.

Une série d'enjeux

Permettez-moi de prolonger ces considérations sous une forme légèrement différente, en soulignant quelques enjeux d'importance, qu'il importe de gagner et non de perdre. Je me bornerai à en caractériser un certain nombre, qui n'ont rien d'original, mais qui permettent de s'interroger à la fois sur le rapport coût efficacité que j'ai évoqué tout à l'heure et sur la relation avec les fonctionnements "normaux" d'un système éducatif.

Le premier de ces enjeux, c'est celui de la prise en charge de l'option bilingue par l'école.

Le problème majeur consiste à déterminer comment l'option de principe d'un bilinguisme scolaire global est ensuite effectivement prise en charge par l'institution scolaire en général et chaque établissement en particulier; comment elle est viabilisée et visible. Il est à cet égard frappant que, dans tous les contextes d'enseignement bilingue, quels qu'ils soient, on relève en ce moment une même insistance sur le rôle fondamental de l'établissement scolaire dans la réussite d'un projet d'enseignement bilingue; sur le fait que

c'est l'ensemble de l'école - de sa direction jusqu'au personnel de service et à la communauté des parents - qui doit porter le projet pour qu'un véritable changement intervienne et s'inscrive dans la durée. Encore une fois, si de telles observations présentent un caractère flagrant dans le cas de l'enseignement bilingue, elles n'en sont pas moins nettes dans d'autres formes de scolarisation, ainsi que le confirment bien des études sur les taux de réussite, à conditions socio-économiques par ailleurs comparables. Il y a donc là un premier enjeu fort : la culture propre et les orientations générales de l'école (avec ses projets, ses échanges pédagogiques, l'implication de la communauté éducative, etc.) sont à considérer comme un tout qui conditionne le succès de telle ou telle innovation spécifique.

Deuxième enjeu, toujours sous l'angle des coûts et de l'économie d'ensemble : l'enjeu de l'*alternance des langues* dans la construction des savoirs. Je crois que l'insistance sur l'alternance des langues ne peut évidemment être un mot d'ordre qui n'intéresserait que les langues ("on a besoin d'alterner les langues pour former des usagers effectivement bilingues à quelque degré que ce soit"); on doit aussi souligner le rôle de l'alternance à l'intérieur de la mission fondamentale de l'école: *la construction des savoirs*. C'est là qu'il y a enjeu: faire en sorte que l'alternance, souvent vécue comme étant une difficulté supplémentaire, comme potentiellement coûteuse en temps, en efforts, en organisation etc., produise des résultats satisfaisants dans l'acquisition des connaissances. C'est bien entendu possible, et d'ailleurs vérifié, mais cela suppose, nous le savons, qu'il n'y ait pas de perte de temps dans ce processus, que l'alternance ne se réduise pas à une redondance, ne soit pas une simple reprise dans une langue

de ce qui a déjà été fait dans l'autre, mais qu'il y ait aussi élaboration progressive des concepts par le biais de l'alternance, à l'aide de l'alternance des langues. On voit bien comment, dans le cas valdôtain, ce type de travail s'est mis en place au niveau primaire, peut se poursuivre au niveau de l'école moyenne et constitue un pari majeur quant au rapport coût efficacité.

Troisième enjeu, évident lui aussi: celui de la *continuité*.

Il a clairement été affirmé, dans le passage de l'école primaire à la "scuola media", qu'il n'est pas question de "*repartir de zéro*". On doit tenir compte de ce qui a été fait auparavant, bénéficier pleinement d'un processus déjà engagé. Les résultats acquis auparavant ne sont certes pas des résultats définitivement stabilisés, il y a encore bien des incertitudes, tant dans les connaissances que du point de vue des compétences langagières, mais on doit résolument s'inscrire dans une continuité, sous peine de casser une dynamique et de démotiver les élèves.

En même temps, cette continuité n'est pas un prolongement de l'école primaire dans l'école moyenne, une poursuite à l'identique de ce qui s'est fait auparavant. La logique de l'école moyenne n'est pas celle de l'école primaire et il y a continuité avec décalage. Nul n'ignore que cette articulation n'a rien d'aisé, que c'est une des zones sensibles où les systèmes éducatifs "normaux" s'avèrent le plus souvent déficients. Dans tout changement d'un cycle d'études à un autre, apparaissent des absences de prise en compte des acquis antérieurs des élèves, des pertes d'énergie, des reprises inutiles, des débuts de dysfonctionnement. Et, dans bien des cas, les systèmes "normaux" acceptent cette déperdition comme en quelque sorte inévitable, alors que l'innovation bilingue incite à focaliser l'attention sur ce virage délicat et à le gérer en évitant

les effets de frottement ou de patinage, particulièrement coûteux, qu'il présente ordinairement.

Autre enjeu: celui de la *diversification*.

Continuité certes, mais continuité avec un dispositif qui est tout à fait différent de celui de l'école élémentaire. Au niveau de l'école élémentaire prévaut une logique de l'intégration, de la mise en relation constante des différents domaines de savoirs. Au niveau de l'école moyenne s'instaurent des modalités de fonctionnement qui sont nécessairement, quant aux modèles d'alternance, plus diversifiés. Ce qui caractérise l'école moyenne c'est que s'y engage, du fait de la différenciation des disciplines, des modes de construction différenciés de ces savoirs eux-mêmes différenciés, un processus marqué de diversification (même si existent aussi des démarches pédagogiques similaires entre les diverses disciplines). Pour ne prendre qu'un exemple qui vous est familier: l'école primaire valdôtaine a mis en place actuellement, de manière volontariste et par des expériences pédagogiques innovantes, *une sensibilisation des élèves à divers types de textes*. Mais il est clair que cette exposition à la diversité devient encore plus nécessaire et inévitable dans le contexte de l'école moyenne, en raison de la complexification des pratiques discursives et des variations de discipline à discipline dans l'actualisation d'un "même" type de texte. Il y a donc à penser la mise en relation de cette diversification croissante avec les formes tout aussi différenciées que peut prendre l'enseignement bilingue.

Complémentairement, et toujours au regard de l'économie d'ensemble, *la transversalité* se présente bien comme un *cinquième enjeu*. Comment est-ce qu'on organise le dispositif du curriculum pour que la diversification - nécessai-

re, inévitable dans la construction disciplinaire - donne lieu par ailleurs à un soulignement, à une mise en évidence forte de tout ce qui peut être transversal? Notamment, ainsi que je l'évoquais tout à l'heure, en prenant attentivement en compte les différents types de textes ou de supports d'apprentissage à travers le curriculum; en analysant les techniques de travail, les types de tâches proposées par les diverses disciplines; en s'attachant à relever ce qui peut se prêter à une réflexion transférable quant aux stratégies d'apprentissage, à "l'apprendre à apprendre" pour différentes parties du curriculum. Terrains de nature différente, mais qui sont caractérisés par une interrogation sur les dimensions transversales récurrentes et sur leur degré de transversalité.

Interrogation déjà tournée vers un *sixième enjeu*: l'enjeu de la *complémentarité*. La transversalité est nécessaire pour des raisons d'économie, mais cette transversalité ne devrait pas être (pas plus que dans le cas de l'alternance ou celui de la continuité) une redondance, mais bien une optimalisation des parcours, posée en termes de complémentarité.

À reprendre les exemples mentionnés, on peut faire l'hypothèse que certains genres de supports documentaires - par exemple des graphiques, des courbes, représentant l'évolution dans le temps de certains phénomènes - vont plutôt être travaillés dans une discipline particulière avec ses contenus particuliers: par exemple la géographie ou l'histoire. Il est clair qu'on peut poser, au titre de la complémentarité, que ce qui a été fait pour la compréhension, l'interprétation de tels modes de représentation dans une discipline donnée n'a pas à être refait à l'identique dans une autre discipline. Cet acquis "local" de lecture fait partie de ce qui devient transférable, de ce qui devrait être activé comme

tel ailleurs, mais qui ne se prêtera peut-être pas au même type de construction de connaissance que dans la discipline géographie ou dans la discipline histoire. C'est en ce sens qu'on peut parler de complémentarité, étant clair par ailleurs que, pour d'autres modalités de travail, d'autres techniques de représentation, une autre discipline aurait en quelque sorte à son tour le rôle pilote pour conceptualiser de manière favorable telle organisation de discours, mettre en évidence pour les apprenants la structuration de tel ou tel type de texte. La première prise de conscience d'un fonctionnement particulier permettant, à moindres frais, un réinvestissement de cette connaissance ou de ce savoir faire dans un autre domaine.

Cela ne veut pas dire du tout que le transfert, la remobilisation de l'acquis dans un nouveau contexte aille de soi. Un des obstacles et une des sources de déperdition à l'intérieur de tout système éducatif demeure bien le cloisonnement que l'élève établit le plus souvent entre ses diverses expériences d'apprentissage et son incapacité à mettre en œuvre dans une situation *b* des savoirs ou des habiletés qui y ont pertinence et qu'il maîtrise, mais qu'il a d'abord construits dans une situation *a*. Simplement, c'est bien là qu'une meilleure prise en compte des possibilités de transfert transversal à l'intérieur du curriculum devrait permettre, pédagogiquement, de lever nombre de ces cloisons et, à cet égard aussi, d'améliorer le rapport coût efficacité.

Ce lien nécessaire entre diversification et complémentarité est tout à fait central dans la perspective qui nous retient. Je prendrai, à ce propos, l'exemple d'une notion comme celle de "*scénario curriculaire*", actuellement mise en avant, dans certains travaux du projet "Langues vivantes" au Conseil de l'Europe, à propos de la diversification des langues dans l'école. Ce qu'on

entend par scénario curriculaire répond à des principes tout à fait comparables à ceux dont il est ici question: définir une logique de continuité, de diversification, de transversalité, de complémentarité, mais, en la circonstance, pour ce qui est du seul apprentissage des langues.

Par quels moyens? En suggérant, par exemple, que, s'agissant d'une langue étrangère seconde venant après une langue étrangère première, on ne refasse pas nécessairement le même parcours pour cette deuxième que celui accompli pour la première. Si on a mis l'accent au niveau de l'école primaire sur l'apprentissage d'une langue en termes de jeu, d'éveil au langage, d'interrogation sur l'altérité, on n'a peut-être pas besoin de recommencer avec la deuxième langue plus tard ce même type de parcours. On pourra tenir compte de ce qui a été fait auparavant pour la première langue étrangère, élément de continuité, partir sur une autre piste, élément de diversification, tout en se situant par rapport à ce qui se poursuit parallèlement pour cette même première langue, élément de transversalité et possibilité de complémentarité. Considérer, par exemple, que si dans telle langue étrangère, l'accent est mis sur des activités de lecture de textes authentiques relativement longs, on ne va pas nécessairement prendre la même option pour l'autre langue étrangère, mais on saura ce qui se passe à côté et on pourra à l'occasion faire appel à des procédures, des prises de conscience, des stratégies qui ont été développées à propos de l'autre langue. En provoquant, en exploitant des occasions de transfert, plutôt qu'en adoptant une méthodologie et un parcours général qui, comme c'est souvent le cas aujourd'hui, reprennent *grosso modo* les mêmes démarches de langue à langue. Recherche donc d'une diversification, d'une transparence et d'une cohérence d'ensemble, re-

posant non sur une uniformisation des approches, mais au contraire sur une différenciation réfléchie.

Autre et *septième enjeu*, celui de la pluralité.

Cet enjeu paraît important dans le contexte de tout enseignement bilingue. Il faut veiller à ce que des formes d'enseignement bilingue n'aboutissent pas à favoriser de façon presque exclusive certains partenariats, à ne retenir comme option forte que le bilinguisme, la relation entre deux langues, à ne recourir à l'enseignement "bilingue" qu'au profit d'un couple de langues. Viser la pluralité, c'est peut-être non seulement accepter, mais aussi faire en sorte que des langues tierces rentrent dans le jeu. Est-ce une provocation que de dire que l'anglais doit avoir sa part à des formes d'enseignement bilingue dans une école du type "école valdôtaine"? Sans doute pas au même degré que d'autres langues, pas au même niveau, pas avec le même type d'alternance, etc., mais, si on joue le jeu de la pluralité, il faut le jouer jusqu'au bout. Ne pas considérer que seule une langue privilégiée aurait droit à des formes d'enseignement bilingue et que les autres en seraient nécessairement exclues, mais considérer plutôt, en termes d'économie du système et d'efficacité d'ensemble, que toutes les capacités qui ont été développées à propos de l'enseignement bilingue pour une première langue autre que la langue première sont sollicitables, ne serait-ce que partiellement, ponctuellement, pour une autre langue étrangère. Et ceci sans avoir à mettre en avant des justifications, relevant de l'ordre des politiques linguistiques, quant à la façon dont l'école arme plus ou moins bien les jeunes pour l'avenir, en leur proposant telle ou telle langue ou combinaison de langues.

Dans le principe même, il ne devrait pas y avoir de contradiction

éventuelle, de divergence, entre l'insistance sur l'enseignement bilingue et l'insistance sur le pluralisme linguistique, la diversification linguistique au niveau européen.

Enjeu suivant, le huitième et un des principaux: *la centration du curriculum sur l'apprenant*: s'assurer que le principal bénéficiaire des essais d'économie d'échelle - que j'évoquais tout de suite - soit celle ou celui qui apprend. Cela passe sans doute par des choix résolus quant à la responsabilisation des apprenants. Dans l'option bilingue au moins autant que dans les situations autres. En dernier ressort, c'est l'élève qui va créer son économie d'ensemble du curriculum. C'est à son niveau que l'intégration va se faire. C'est à son niveau que le rapport coût efficacité doit être optimal. Et, à raison même de la diversité des formes que peut prendre l'enseignement bilingue dans l'école moyenne, les représentations que les élèves se font de ce qui se passe, du pourquoi ça se passe ainsi et de ce que cela leur apporte sont assurément décisives pour l'atteinte des objectifs que le système se donne.

Neuvième et dernier enjeu, évoqué de différentes manières dans nos débats, enjeu de taille dans une perspective de construction européenne aujourd'hui: faire en sorte qu'un enseignement bilingue participe d'une affirmation identitaire. Affirmation qui aura à se situer à plusieurs niveaux d'appartenance: au niveau régional ou local, au niveau national et au niveau international.

Nous formons, dans tous les pays où nous sommes actuellement, des apprenants qui, à l'évidence, quel que soit leur avenir professionnel, vont être beaucoup plus affectés par l'internationalisation que nous ne le sommes nous-mêmes aujourd'hui. Mais aussi des (mêmes) apprenants dont on sait qu'ils auront

besoin de conserver, voire de revendiquer, leur identité locale d'origine, leur identité régionale, indépendamment de leur appartenance plus large à des formes de citoyenneté autres que nationales. Il ne s'agit pas ici de s'engager sur un terrain politique. Mais bien du constat d'évidence qu'on doit faire, compte tenu des mouvements qui sont en cours et que nos systèmes éducatifs ont à intégrer. En cela aussi, je crois que l'expérience du Val d'Aoste n'est pas extraordinaire; elle préfigure plutôt des modes de fonctionnement et des objectifs de l'école en général qui seront incontournables pour les systèmes éducatifs au XXIème siècle.

J'ai un peu abusé déjà du temps prévu et... de votre patience, mais je ne voudrais pas terminer sur cette note sans doute trop générale. Un dernier mot donc, pour conclure.

Il serait complètement irresponsable d'adopter une rhétorique de voyageur de commerce qui reviendrait à dire:

"L'enseignement bilingue ne coûte pas trop cher et ça peut rapporter gros" ou une argumentation du genre: "Ah si j'avais connu l'enseignement bilingue plus tôt...". Tel n'était pas mon propos et vous savez mieux que moi, d'une part, que *ce n'est pas facile* et, d'autre part, que *ce n'est pas gagné*.

Dans le même temps, je crois que nous nous trouvons à un moment et sur un terrain où des choix pour lesquels nous avons un rôle déterminant à jouer peuvent, tout à la fois, donner leurs pleines chances à des formes d'éducation bilingue et contribuer à une certaine amélioration du fonctionnement de l'école. Pour complexe que soit l'entreprise, elle vaut la peine qu'on s'y attache.