

L'enseignement en milieu multilingue aux Etats-Unis¹

Ofelia Garcia

Introduction : mon histoire

Je suis devenue professeur bilingue par nécessité. J'ai commencé à enseigner en 1970 dans le quartier de Manhattan, quartier appelé à l'époque "Hell's Kitchen" « la cuisine de l'enfer », du fait des nombreuses usines et de la grande pauvreté des habitants. Beaucoup d'enfants venaient de Porto Rico, une colonie des Etats-Unis dans les Caraïbes. En 1917, les Portoricains sont devenus citoyens américains grâce à la loi Jones qui leur donna ce privilège. Mais, dans les écoles de New York, les enfants portoricains étaient souvent en échec, et nombre d'entre eux arrêtaient leur scolarité avant son terme. Mes élèves ne parlaient pas l'anglais car bien que les Etats-Unis aient imposé cette langue comme langue de l'école à Porto Rico depuis plus de quarante ans, les Portoricains ont résisté à cette directive et sont restés hispanophones. C'est dans ce contexte que j'ai été recrutée comme professeur d'anglais langue seconde.

L'école où j'enseignais appartenait à un système ouvert d'éducation progressive, mouvement éducatif qui s'est développé à l'époque des droits civiques et des luttes contre l'oppression, contre la ségrégation et contre la guerre du Vietnam. Les enseignants disposaient ainsi d'une grande liberté pour mettre en place les apprentissages les plus bénéfiques à leurs élèves. L'école avait pour devise : *Build on Students' Strengths*². Peu à peu, j'ai décidé d'utiliser davantage la langue espagnole dans la classe, stratégie que j'ai aussi mise en oeuvre avec les parents d'élèves qui ne parlaient pas l'anglais. Les rapports que je réussis alors à établir avec les parents devinrent très importants pour toute l'école : ma compétence bilingue fut de plus en plus souvent requise dans le bureau du directeur pour résoudre des problèmes de discipline et de communication entre les élèves latinos et les enseignants d'anglais qui ne parlaient pas assez bien la langue de leurs élèves. Or ces élèves, considérés par les autres enseignants comme posant toutes sortes de problèmes de discipline, se

¹ Cet article a été rédigé avec l'aide de Katalin Kabát et de Christine Hélot pour la traduction que je tiens à remercier. Merci aussi de m'avoir donné la possibilité de participer à la journée d'études organisée à l'IUFM d'Alsace (CFEB, Guebwiller) en juin 2005, journée intitulée « Comment penser le bilinguisme autrement ? ».

² Développer le potentiel des élèves.

transformaient en élèves modèles dans ma classe où j'employais progressivement l'espagnol comme langue d'enseignement.

Par conséquent, la première fois que l'on m'a parlé d'éducation bilingue, je me suis rendu compte que je la mettais en pratique sans avoir rien lu sur le sujet. J'étais convaincue qu'il était indispensable d'employer la langue maternelle de ces élèves pour leur faire cours et, au début, je n'avais basé mon choix sur aucune idéologie politique ou sociale. Au contraire, c'était le fruit d'une réflexion découlant du principe qui guidait toute l'approche éducative dans l'école à savoir, « développer le potentiel des élèves », principe faisant écho à la célèbre maxime de Candide « Il faut cultiver son jardin ». La langue maternelle d'un élève est l'essence de son jardin et l'aspect le plus intime de sa personnalité.

1 L'origine de l'éducation bilingue aux Etats-Unis

Même si mon expérience de l'éducation bilingue est née d'une conviction pédagogique, la naissance du mouvement de l'éducation bilingue au niveau national aux Etats-Unis fut autant un mouvement éducatif qu'un mouvement social et politique (Crawford, 2000; Fishman, 1976; Freeman, 1998; Garcia et Baker, 1995). C'est le Chapitre VI de la Loi des Droits Civiques qui, en 1964, fut à l'origine de l'éducation bilingue aux Etats-Unis, stipulant que « personne aux Etats-Unis sur la base de la race, de la couleur de peau ou de l'origine nationale ... ne subira de discrimination au cours d'un enseignement ou d'une activité recevant un soutien financier fédéral ».

En 1968, avec l'article VII de l'Acte sur l'Education Elémentaire et Secondaire, le gouvernement fédéral fit adopter la première loi sur l'éducation bilingue, afin d'améliorer l'éducation des personnes dites « latinos » et des autres minorités linguistiques. La loi sur l'éducation bilingue déboucha sur des subventions aux Etats pour monter des programmes d'éducation bilingue dans les écoles qui comptaient de nombreux élèves qui ne parlaient pas l'anglais. Au début il n'existait pas de définition des programmes d'éducation bilingue et de nombreuses expérimentations correspondaient à ce que l'on appelle l'éducation bilingue de maintien. Ces projets étaient similaires à ceux qui avaient cours dans les écoles élitistes où les élèves suivent un programme d'éducation bilingue tout au long de l'année scolaire. En 1974, lors de la confirmation de la loi d'éducation bilingue, celle-ci fut définie comme éducation bilingue de transition car on garantissait aux élèves qu'ils seraient transférés ensuite dans des classes où l'instruction serait dispensée seulement en anglais.

Et c'est ce modèle d'éducation bilingue de transition qui s'est répandu partout aux Etats-Unis et qui a été mis en oeuvre dans beaucoup de langues même si l'espagnol reste la langue dominante. Dans la plupart des cas, il y a un seul

professeur dans la classe qui n'enseigne qu'à des élèves nouvellement arrivés et qui n'ont aucune connaissance de l'anglais. Comme je le faisais dans la classe décrite ci-dessus, ces professeurs emploient les deux langues selon les besoins de communication des élèves, besoins qui se manifestent au travers de l'alternance des langues, une des caractéristiques bien connue du parler bilingue.

L'éducation bilingue de transition a pour objectif principal une compétence qui doit permettre aux élèves de fonctionner dans une classe monolingue en anglais. C'est pour cette raison que les enseignants désobéissent aux principes de la diglossie dans le sens où l'entend Fishman (1972) qui explique que pour que deux langues se maintiennent, chacune doit avoir une fonction spécifique propre. Or les enseignants trahissent ce principe de diglossie en employant les deux langues en même temps sans distinction fonctionnelle (Garcia, 1997). Bien que ce type d'éducation bilingue de transition ne considère pas le bilinguisme comme une richesse, ces programmes fournissent ce que Pratt (1991) a appelé des « safe houses », c'est-à-dire des « espaces de sécurité », dans lesquels un groupe peut se constituer en communauté horizontale, homogène et souveraine, procurant un niveau de confiance et de compréhension mutuelles, et la protection temporaire contre « une histoire d'oppression » (39). Grâce à l'éducation bilingue de transition, les élèves latinos aux Etats-Unis pouvaient connaître les modes de vie du pays d'accueil et apprendre l'anglais avec une enseignante qui servait de lien linguistique et culturel.

2 Les changements sociolinguistiques et leur impact sur l'éducation bilingue

Il est évident que l'immigration aux États Unis a changé radicalement pendant la deuxième partie du vingtième siècle. Le premier tableau montre que la proportion des personnes nées à l'étranger reste presque la même pendant le cours du siècle.

Dates	1850	1860	1870	1880	1890	1900	1910	1920
Native born	90.3	86.0	85.6	86.7	85.2	86.4	85.3	86.8
Foreign born	9.7	13.2	14.4	13.3	14.8	13.6	14.7	13.2
Dates	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000
Native born	88.4	91.2	93.1	94.6	95.3	93.8	92.1	88.9
Foreign born	11.6	8.8	6.9	5.4	4.7	6.2	7.9	11.1

Tableau 1 Personnes nées aux États-Unis et à l'étranger 1850 à 2000*, en %
(*Source: U.S. Census Bureau, Pop Division No. 29 and Summary File 3

Ce tableau indique également une diminution de l'immigration qui commença surtout en 1940, et dont le déclin fut à son point le plus bas en 1970. Mais à partir de 1970, l'immigration augmente et, comme nous le verrons ci-dessous, sa nature change.

Alors qu' en 1850 plus de 90% des immigrants venaient d'Europe, en 2000 les Européens ne représentent plus que 15% du total. En 2000, l'immigration provient surtout d'Amérique Latine, et l'on voit une très nette augmentation des personnes venant d'Asie. Le tableau numéro 2 montre la diversité de provenance des immigrants.

	1850	1870	1890	1910	1930
Europe	92.2%	88.8%	86.9%	87.4%	83.0%
Asie	0.1%	1.2%	1.2%	1.4%	1.9%
Afrique	--	--	--	--	0.1%
Océanie	--	0.1%	0.1%	0.1%	0.1%
Amérique latine	0.9%	1.0%	1.2%	2.1%	5.5%

	1960	1970	1980	1990	2000
Europe	75.0%	61.7%	39.0%	22.9%	15.8%
Asie	5.1%	8.9%	19.3%	26.3%	26.4%
Afrique	0.4%	0.9%	1.5%	1.9%	2.80%
Océanie	0.4%	0.4%	0.6%	0.5%	0.50%
Amérique latine	9.4%	19.4%	33.1%	44.3%	51.57%

Tableau 2 Région de naissance des personnes nées à l'étranger : 1850 à 2000

Le troisième tableau présente les langues parlées en milieu familial aux États-Unis en 2000. Presque 18 % des habitants des États-Unis parlent une langue autre que l'anglais chez eux et ce chiffre a augmenté de 47 % ces dix dernières années. Les catégories sont celles du recensement officiel.

	1990	%	2000	%	% différence
Total	230 445777	100	262 375152	100	
Autre que l'anglais	31 844979	13.8%	46 951595	17.9%	+ 47%
anglais seulement	198 600798	86.2%	215 423557	82.1%	+ 8%
espagnol	17 345 064	54.5%	28 101 052	59.9%	+ 62%
français/ fr. créole	1 930404	6.1%	1 643838	3.5%	
français créole			453368	1.0%	
allemand	1 547987	4.9%	1 383442	2.9%	- 11%

chinois	1 319462	4.1%	2 022143	4.3%	+ 53%
italien	1 308648	4.1%	1 008370	2.1%	- 23%
tagalog	843251	2.6%	1 224241	2.6%	+ 45%
polonais	723483	2.3%	667414	1.4%	- 8%
coréen	626478	2.0%	894063	1.9%	+ 43%
hindi-ourdou	331484	1.0%			
hindi			317057	0.7%	+ 75%
ourdou			262900	0.6%	
gujarati	102418	0.3%	235988	0.5%	+ 130%
arménien	149694	0.5%	202708	0.4%	+ 35%
persan	201865	0.6%	312085	0.7%	+ 55%
hébreu	144292	0.5%	195374	0.4%	+ 35%
vietnamien	507069	1.6%	1 009627	2.2%	+ 99%
portugais	430610	1.4%	564630	1.2%	+ 31%
japonais	427657	1.3%	477997	1.0%	+ 12%
grec	388260	1.2%	365436	0.8%	- 6%
arabe	355150	1.1%	614582	1.3%	+ 73%
amérindien	331758	1.0%	203466	0.4%	
navajo			178014	0.4%	
russe	241798	0.8%	706242	1.5%	+192%
yiddish	213064	0.7%	178945	0.4%	- 16%
langues scandinaves	198904	0.6%	162252	0.3%	- 18%
slave du sud	170449	0.5%			
serbo-croate			233865	0.5%	
hongrois	147902	0.5%	117973	0.3%	- 15%
môn-khmer	127441	0.4%	181889	0.4%	+ 43%
miao, hmong	81877	0.3%	168063	0.4%	+ 105%
thaï (laotien)	206266	0.6%	120464	0.3%	
laotien			149303	0.3%	
langues africaines			418505	0.9%	

Tableau 3 Langues parlées en famille 1990* et 2000**

* Ces chiffres incluent seulement les personnes âgées de plus de 5 ans.

** Selon les enquêtes du Bureau du Recensement des États-Unis, 1990 et 2000.

Comme on peut le voir dans le troisième tableau, aux États-Unis plus de 28 millions de personnes parlent espagnol, ce qui veut dire que presque 60 % des personnes qui parlent en famille une langue autre que l'anglais parlent espagnol. Mais, la dimension multilingue des États-Unis est mise en évidence par le fait qu'il y a six autres langues qui comptent plus d'un million de locuteurs. Ces

langues sont, par ordre d'importance : le chinois, le français (créole inclus), l'allemand, le tagalog, le vietnamien, et l'italien.

Concernant la politique linguistique actuelle, Wright (2004) remarque que l'absence de frontières nationales et l'hybridité linguistique sont une caractéristique de la mondialisation et de notre conscience post-coloniale et post-structurale. Or, cette auteure souligne que le cas des États-Unis est une exception, puisque ce pays impose l'idée de territoire national et d'anglais standard. Les États-Unis sont donc, au XXI^{ème} siècle, dans une situation contradictoire. D'un côté, le plurilinguisme règne partout, et de l'autre, ce plurilinguisme est aujourd'hui étouffé, surtout à l'école. Wright (2004 : 163, 165) affirme que :

Some of the most robust resistance to globalisation comes from within the United States itself. ...The US government is able to guard its sovereignty and autonomy in the classic manner of the nation state... [W]e appear to be witnessing asymmetric developments within globalisation: loss of economic autonomy and political sovereignty for many states; continuing economic autonomy and political sovereignty together with the survival of some elements of traditional 'one nation, one territory, one language' nationalism for the United States.

Face à la nature multilingue des États-Unis, la politique linguistique à l'école devient de plus en plus restrictive : pour la première fois depuis l'époque des Droits Civiques, les espaces que l'éducation bilingue avait construits pour instruire les jeunes immigrants se ferment. Aujourd'hui, l'éducation bilingue de transition est devenue illégale en Arizona, en Californie et dans le Massachusetts (Crawford, 2000). Par contre le modèle qu'on appelle *two-way dual language* et que l'on traduira ici par « immersion réciproque en deux langues » est accepté (Cloud, Genesee et Hamayan, 2000; García, 2006; Lindholm-Leary, 2001; Torres-Guzmán, 2002; Valdés, 1997). Ce modèle permet aux élèves qui ont des profils linguistiques très différents d'être scolarisés ensemble. Ainsi certains élèves ne parlent que l'anglais et veulent apprendre une autre langue, celle-ci étant presque toujours l'espagnol. Un grand nombre de ces élèves sont perçus comme étant monolingues alors qu'ils viennent d'une famille où une autre langue est ou était parlée, ou parfois parlent cette autre langue mais pas couramment. Ces classes incluent aussi des élèves récemment arrivés aux États-Unis et qui doivent apprendre l'anglais. D'autres encore sont des élèves bilingues. On note qu'à l'opposé du modèle de transition, le type d'éducation bilingue « immersion réciproque en deux langues » permet bien de séparer les deux langues et de respecter le principe de *diglossie* que le modèle de type transition trahit. Dans le modèle « immersion réciproque en deux langues », la langue 2 est utilisée pendant au moins 50 % du temps en classe.

La distribution des langues dans ce modèle est mise en œuvre de façon différente. Dans certains cas, il y a deux professeurs qui emploient chacun seulement une langue véhiculaire. Les élèves changent de professeur et de

langue à différents moments de la journée, ou bien ils changent selon les jours, ou encore selon les semaines. Mais dans certaines écoles il n'y a qu'un seul enseignant qui change de langue d'enseignement selon des critères de temps précisés à l'avance, ou selon la discipline, ou l'accès au matériel pédagogique disponible dans les langues concernées.

Cependant, en rassemblant des élèves qui ont des profils linguistiques si différents, ce type d'éducation bilingue s'oppose au principe de la *diglossie*, qui selon Fishman (1972) exige que les deux langues aient une fonction spécifique propre. Malgré la séparation rigoureuse des langues, les élèves qui n'ont pas de langue commune, mélangent leurs ressources linguistiques avec créativité. Il est clair que le modèle « immersion réciproque en deux langues » reflète l'hybridité linguistique du vingt et unième siècle et qu'il fournit un espace éducatif qui permet intégration et inclusion. Cependant l'anglais étant dominant aux États-Unis par rapport à l'espagnol ou au chinois, ce modèle d'éducation bilingue, comme nous le verrons plus tard, tend à favoriser le monolinguisme en anglais (García, 2006). Dans ces programmes, on constate que se développent à la fois chez les élèves et chez les enseignants des phénomènes d'hybridité linguistique dans les autres langues. Mais pas en anglais, langue qui reste non marquée par cette hybridité, et qui se protège, comme nous le verrons plus tard, avec des examens standardisés imposés aux élèves.

3 Les programmes *Two-Way Dual Language* à New York

Pour illustrer cette hybridité au sein de l'homogénéisation que je viens de mentionner, je donnerai l'exemple de deux écoles bilingues dans la ville de New York. Avant d'aborder la description de ces deux écoles, il est nécessaire de préciser la situation socio-linguistique de cette métropole. Comme le montre le tableau 4, presque la moitié (47,6%) des personnes vivant à New York parle d'autres langues que l'anglais. Mais il est aussi important de noter qu'à New York une personne sur quatre parle l'espagnol en famille. Ainsi New York compte plus d'hispanophones que treize capitales d'Amérique latine : Asunción, Guatemala, La Paz, Lima, Managua, Montevideo, Panama, Quito, San Jose, San Juan, San Salvador, Santiago de Chile et Tegucigalpa (García, 2001; Zentella, 2001).

	2000	% Parlant la langue
Anglais	3,920,797	52.4%
Autres langues	3,554,805	47.6%
dont espagnol	1,832,402	24.5%

Tableau 4 New York City: L'anglais et les autres langues. 2000

New York est une réelle « Multilingual Apple » (García et Fishman, 2001). Le tableau 5 indique le nombre de personnes à New York qui parlent en famille des langues autres que l'anglais, et les pourcentages par rapport à la population totale.

LOCUTEURS		% LOTE ³
espagnol	1,832,402	51.1%
chinois	323,517	9.0%
russe	194,696	5.4%
italien	139,698	3.9%
français	105,994	3.0%
créole français	89,085	2.5%
yiddish	82,870	2.3%
Langues d'Inde	79,223	2.2%
coréen	77,172	2.2%
polonais	60,772	1.7%
grec	58,476	1.6%
hébreu	50,372	1.4%
arabe	49,080	1.4%
tagalog	45,861	1.3%
autres langues indo-européennes	45,321	1.3%
langues africaines	45,026	1.3%
ourdou	38,466	1.1%
allemand	33,311	0.9%

³ LOTE : *Language Other Than English*

autres langues asiatiques	27,037	0.8%
hindi	25,083	0.7%
japonais	20,563	0.6%
serbo-croate	19,941	0.6%
portugais	18,517	0.5%
autres langues slaves	16,747	0.5%
persan	12,458	0.3%
hongrois	11,407	0.3%
vietnamien	10,115	0.3%
gujarati	9,386	0.3%
langues scandinaves	5,777	0.2%
arménien	4,941	0.1%
thaï	4,263	0.1%
monkhmer	1,982	0.1%
laotien	163	0.0%
navajo	25	0.0%

Tableau 5 Les autres langues de New York City

Comme on peut le constater dans ces chiffres, l'espagnol n'est pas la seule langue importante à New York. Le chinois est également dominant, et il est parlé aujourd'hui aussi en dehors de Chinatown, dans beaucoup de quartiers où le chinois joue un rôle important dans les échanges commerciaux. Une des écoles que je décris ci-dessous dispense des enseignements en anglais/espagnol, et l'autre en anglais/chinois (putonghua).

L'école anglais/espagnol est située dans une communauté où vit une majorité d'immigrants venus d'Amérique latine, de République Dominicaine en particulier, mais aussi du Mexique, d'Équateur, de Porto Rico, et de plusieurs autres pays où l'espagnol est parlé. C'est une communauté pauvre, et l'espagnol y est parlé partout. L'école a deux professeurs bilingues qui enseignent chacun dans une seule langue, dans deux salles de classes qu'ils partagent. Presque tous

les enfants qui deviennent une source d'information pour l'espagnol ou le chinois, et qui donnent aux enseignants le vocabulaire qui leur manque.

Même quand les professeurs parlent très bien une autre langue, ils ont souvent des origines linguistiques différentes de celles de leurs élèves. Par exemple en 1960, 80% des enfants latinos à New York venaient de Porto Rico. Aujourd'hui, les élèves d'origine portoricaine à New York ne représentent qu'un tiers des élèves latinos. La plupart d'entre eux, de deuxième et troisième générations, sont scolarisés dans des classes monolingues et ne reçoivent aucun enseignement bilingue, même de type *(immersion réciproque en deux langues)*. Or, beaucoup de personnes d'origine portoricaine sont devenues enseignantes, et ce sont elles qui enseignent aujourd'hui aux élèves venus d'autres pays latino-américains, (de moins en moins des Caraïbes, mais de plus en plus du Mexique). La diversité des variétés d'espagnol est visible dans les classes où les enseignants et les élèves transforment leur variété d'espagnol en utilisant cette langue en même temps que l'anglais dans des activités de groupe et de travail en collaboration.

Dans l'école chinoise, on trouve aussi des professeurs bilingues qui parlent l'anglais mieux que le chinois. Mais les enseignants du programme extra-scolaire qui viennent de Taiwan parlent seulement le chinois et pas l'anglais. D'autres personnes appartenant à cette communauté travaillent aussi comme assistants dans l'école. Ces assistants ne parlent d'ailleurs ni l'anglais, ni le chinois, mais les langues de leur communauté : le cantonais, le fuzhounais et le shanghaien. Et c'est ici encore le mélange de toutes ces interactions qui produit l'hybridité linguistique du discours.

C'est peut-être l'école chinoise qui illustre le mieux l'hybridité du discours que les programmes « immersion réciproque en deux langues » rendent possible. Les professeurs bilingues emploient une méthode progressive et travaillent en atelier pour enseigner la lecture et l'écriture ; les élèves choisissent les livres qu'ils veulent lire et les lisent en petits groupes ou individuellement. Les élèves écrivent très souvent des textes et doivent les travailler à des fins de publication. Ils produisent des journaux, imaginent des récits et composent des poèmes. Mais les professeurs qui viennent de Taiwan utilisent des approches beaucoup plus traditionnelles qui insistent sur les aspects plus mécaniques de l'écriture et de la lecture. Ils travaillent avec le groupe classe en entier et ne donnent pas la possibilité aux élèves de construire et de créer leurs propres récits et leurs propres interprétations. Les élèves ne font que recopier ce qui est écrit au tableau.

Les élèves dans cette école chinoise ne viennent pas de régions de Chine où le chinois (putonghua) est utilisé. Presque tous viennent de Guangdong et de Fujian en Chine. Mais c'est Taiwan, et non pas la Chine, qui donne les livres pour apprendre le chinois et qui paie les professeurs qui enseignent cette langue.

les élèves sont d'origine latino-américaine, avec différents profils linguistiques. L'école compte aussi quelques afro-américains et quelques élèves blancs, pour la plupart des immigrants qui parlent d'autres langues que l'espagnol.

L'école anglais/chinois est située au bord du quartier chinois de Manhattan. Les mêmes professeurs enseignent en anglais et en chinois. L'anglais est utilisé le matin, et le chinois l'après-midi, quoique le chinois soit de moins en moins utilisé à cause de la politique très rigide imposant des examens standardisés⁴. Le chinois, cependant, est aussi enseigné après l'école dans des cours gratuits et obligatoires pour tous les élèves. Les professeurs de chinois ne sont pas rémunérés par le gouvernement de l'école publique mais par le gouvernement de Taiwan.

L'hybridité linguistique et culturelle des enfants et des professeurs est visible dans les deux écoles. Dans l'école anglais/espagnol, on pourrait penser que les enfants parlent tous espagnol. Mais, pour la plupart ils sont très différents culturellement de leurs professeurs qui parlent l'espagnol. Aux États-Unis, le passage à l'anglais est très rapide et a lieu en trois générations. Pour beaucoup d'enfants latinos aux États-Unis, l'espagnol est une langue d'origine qui n'existe que dans les chansons de Shakira, de Jennifer Lopez et de tous ceux qui composent la culture populaire latino des États-Unis. Certains d'entre eux ont un parent qui n'est pas latino et qui ne parle pas l'espagnol. Plus nombreux sont ceux qui viennent de pays latino-américains où l'espagnol est la langue officielle mais ils sont originaires de régions où ce n'est pas l'espagnol qui est parlé mais le quechua, l'aimara, le guaraní ou d'autres langues mayas. Et même quand les enfants communiquent en espagnol, ils viennent de pays différents et leurs parents attestent de toute la diversité des variétés d'espagnol latino-américain et péinsulaire ainsi que de l'espagnol parlé aux États-Unis.

A l'école anglais/chinois, on pourrait penser que la plupart des enfants parlent le chinois. Mais la réalité linguistique est ici aussi plus compliquée. Beaucoup d'entre eux sont des enfants adoptés qui habitent avec des parents qui ne pratiquent que l'anglais. Nombreux sont ceux qui sont nés aux États-Unis et qui ne parlent pas le chinois. Certains parlent d'autres langues chinoises chez eux, telles que le cantonais, le fuzhounais, le shanghaien, le wenzhounais, et le taiwanais. Toute la complexité linguistique de la Chine est présente dans cette école.

Dans ces deux institutions, la pression pour obtenir de meilleurs résultats aux examens standardisés en anglais est très forte. Les écoles bilingues aux États-Unis emploient de plus en plus souvent des professeurs anglophones qui n'ont que des connaissances limitées des langues autres que l'anglais. Ce sont souvent

⁴ Récemment l'école a changé de politique et le chinois n'est plus enseigné que dans les cours obligatoires qui ont lieu hors de l'emploi du temps scolaire.

La Chine a simplifié les caractères chinois en 1964. Mais ce sont les caractères traditionnels qui sont employés dans le quartier chinois, c'est-à-dire l'écriture que les premiers immigrants ont amenée avec eux. En outre, à Taiwan, ce sont les caractères traditionnels qui sont utilisés. Par conséquent, les élèves apprennent à écrire avec des caractères qui ne sont pas utilisés dans les régions d'où ils sont originaires.

Pour apprendre à lire, l'école utilise le système *Zhu Yin Fu Ha*, soit les symboles phonétiques logo-graphiques utilisés à Taiwan. Mais cette méthode d'enseignement de la lecture est très différente de celle qui est utilisée en Chine, d'où viennent les élèves. Là-bas, c'est le *Hanyu Pinyin* qui est utilisé, un système phonétique romanisé. Une fois de plus, les élèves apprennent à lire des symboles qui ne sont pas utilisés dans leurs pays d'origine.

Les programmes d'éducation bilingue d'« immersion réciproque en deux langues » sont réellement centrés sur l'enfant. Autrement dit, tout l'enseignement a lieu en petits groupes ou individuellement. Il n'y a jamais d'enseignement au groupe classe en entier. Et comme les élèves ont tous des profils linguistiques différents, il y a toujours une *hétéroglossie*, une hybridité des langues qui ne peut pas avoir lieu quand c'est toujours le professeur qui parle. De cette façon, ces classes construisent un *troisième espace*, un espace où, comme l'écrit Bakhtin (1981) les langues deviennent « hybrides » et toutes les « voix » ont la même valeur.

Cependant, si on ne sépare pas les élèves selon leurs profils linguistiques, en particulier pour l'enseignement de la lecture, on ne peut pas faire progresser la langue minoritaire. L'enseignement dans les programmes d'« immersion réciproque en deux langues » sépare les langues ; sans espaces distincts d'enseignement, ce type d'éducation bilingue peut trahir le principe de *diglossie* de la même manière que le font les programmes du modèle de transition. Et sans espaces d'instruction où l'on est capable de comparer les deux langues pour développer la conscience métalinguistique des élèves, leur hybridité peut aussi marginaliser la langue autre que l'anglais. L'interaction sans restriction des discours qui n'ont ni la même valeur ni le même pouvoir peut donner plus d'espace à l'anglais, langue du pouvoir, langue des examens standardisés. L'anglais se transforme ainsi en une arme pour contrôler l'hybridité linguistique aux États-Unis et pour garantir le rôle dominant de l'anglais.

4 Où en sommes-nous aujourd'hui ?

Les examens standardisés fonctionnent aujourd'hui comme une arme pour contrôler l'hybridité linguistique (García et Menken, 2006; Menken, 2005). Le système éducatif américain a toujours été caractérisé par le manque de centralisation et l'absence d'un curriculum national. Traditionnellement, les

politiques éducatives sont élaborées par le Ministère de l'Éducation de chaque État, dans le cadre de directions fédérales d'ensemble. Mais le choix au niveau national d'imposer des examens standardisés a progressivement homogénéisé explicitement les politiques et les pratiques éducatives.⁵

En 2001, le Congrès des États-Unis a adopté la loi intitulée *No Child Left Behind* qui exige que chaque État évalue une fois par an les compétences des enfants en lecture, en anglais, et en mathématiques. La loi oblige les États à s'assurer que tous les groupes, y compris ceux qui apprennent l'anglais, deviennent compétents en anglais (Hornberger, 2006).

Ces examens standardisés sont aujourd'hui plus importants que jamais, non seulement pour les élèves, mais aussi pour les enseignants, les directeurs d'établissements, les écoles et les systèmes d'éducation nationaux. Ils sont utilisés dans la plupart des États comme principaux critères pour passer de classe et pour l'admission aux cursus universitaires. Il a été montré que ces examens décisifs affectent les minorités linguistiques de manière disproportionnée, car ils font augmenter les taux d'abandon et de redoublement chez ces catégories d'élèves. Les professeurs et directeurs des établissements ont répondu à ce défi en réduisant de plus en plus la place donnée à l'hybridité linguistique et aux langues autres que l'anglais dans les programmes bilingues. D'autre part, les éditeurs et l'industrie des examens font de substantiels bénéfices dans ce qui est devenu une immense production de matériel pédagogique destiné à préparer et à passer ces examens standardisés.

Dans un pays comme les États-Unis, caractérisé par une telle diversité linguistique, le fait de privilégier ainsi l'anglais standard écrit dans des examens dont l'enjeu est décisif, devient un moyen d'exclure objectivement ceux qui sont linguistiquement différents et détruit petit à petit les avancées de trente ans d'éducation bilingue.

Conclusion

L'éducation publique américaine a été une source de rêves et d'espoirs pour beaucoup de minorités, d'immigrés et d'autochtones. Au moyen de programmes d'éducation bilingue, mis en place par les mouvements pour les droits civiques, les minorités ont réussi à avancer un peu, certes lentement et de façon incomplète, mais en gardant l'espoir d'une amélioration. En réalité, seuls parmi les autres nations peut-être, les États-Unis ont, pendant la dernière partie du vingtième siècle, mis en place des modèles éducatifs visant à faire réussir les immigrés. Mais l'hétérogénéité qui s'est développée avec la libre circulation des

⁵ Cette information est basée sur mon article paru en 2003 dans *Hommes et Migrations*, article dans lequel la question des examens standardisés est traitée de façon plus approfondie.

personnes, de l'information, des marchandises et des services à travers et au sein des sociétés du vingt et unième siècle, a rendu les différences plus visibles (Appadurai, 1996; Maurais et Morris, 2004). Les États-Unis, puissance motrice de cette économie globale, ont réagi à une prise de conscience accrue de la diversité ethno-linguistique mondiale par l'affirmation plus rigoureuse que jamais d'une identité monolingue anglaise, en refusant sa propre hétérogénéité linguistique. L'anglais écrit académique est devenu l'instrument qui permet de contrôler la diversité.

Dans la société technologique très complexe d'aujourd'hui, l'utilisation de l'anglais écrit académique est sans doute important. Mais en l'utilisant comme seul moyen d'évaluer les connaissances des enfants américains, et étant donné le grand nombre d'élèves qui parlent d'autres langues, c'est, sans aucun doute, un moyen de s'assurer que seule la majorité anglophone, blanche et monolingue aura accès aux emplois les plus qualifiés et à l'université. La question la plus importante pour la communauté éducative aujourd'hui est la suivante: comment pouvons-nous cultiver les différences linguistiques de notre jardin quand les espaces bilingues éducatifs se ferment et sont remplacés pour une éducation monolingue où seul l'anglais standard a une voix ? Comment pouvons-nous protéger les espaces linguistiques hybrides que l'éducation bilingue nous a apportés ? L'éducation monolingue qui s'impose au début du XXIème siècle est fragile parce qu'elle cache une réalité plurilingue. Il faut donc creuser des brèches dans le système éducatif et travailler à démasquer la réalité sociale et politique, si nous voulons développer les programmes bilingues dont tous les citoyens ont besoin aujourd'hui.

Bibliographie

- Appadurai, Arjun (1996) : *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Bakhtin, Mikhail (1981) : *The Dialogical Imagination*. Austin : University of Texas Press.
- Cloud, Nancy/Genesee, Fred/Hamayan, Else (2000) : *Dual Language Instruction. A Handbook for Enriched Education*. Boston, MA : Heinle and Heinle.
- Crawford, James (2000) : *At War with Diversity. US Language Policy in an Age of Anxiety*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua A. (1972) : *Societal bilingualism: Stable and transitional. The Sociology of Language*. Rowley, MA : Newbury House.
- Fishman, Joshua A. (1976) : *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*. Rowley, MA : Newbury House.
- Freeman, Rebecca (1998) : *Bilingual Education and Social Change*. Clevedon : Multilingual Matters.

- García, Ofelia (1997) : Understanding the societal role of the teacher in transitional bilingual classrooms: Lessons from sociology of language. Dans *Bilingual Education in Friesland*. Koen Zondag (ed.), Leeuwarden : Gemeenschappelijk Centrum voor Onderwijsbegeleiding in Friesland. 23-38
- García, Ofelia (2001) : New York's Multilingualism: World Languages and their Role in a U.S. City. Dans *The Multilingual Apple: Languages in New York City*. Ofelia García et Joshua A. Fishman (eds.), 3-50. Berlin : Mouton.
- García, Ofelia (2003) : Nouvelles espérances et barrières dans le domaine de l'éducation aux États-Unis. *Hommes et Migrations* (France) no. 1246. (Novembre-Décembre). 17-27.
- García, Ofelia (2006) : Lost in transculturation: The case of bilingual education in New York City. Dans *Along the Routes to Power: Exploration of the Empowerment through Language*, M. Putz, J.A. Fishman et Neff-Van Aertselaer (eds.). Berlin : Mouton de Gruyter.
- García, Ofelia/Baker, Colin (eds.) (1995) : *Policy and Practice in Bilingual Education. Extending the Foundations*. Clevedon : Multilingual Matters.
- García, Ofelia/Fishman, Joshua A. (eds.) (2001) : *The Multilingual Apple: Languages in New York City*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- García, Ofelia/Menken, Kate (2006) : The English of Latinos from a plurilingual transcultural angle: Implications for assessment and schools. Dans Shondel Nero (ed.) : *Dialects, Other Englishes, and Education*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Hornberger, Nancy (2006) : Nichols to NCLB: Local and global perspectives on U.S. language education policy. Dans Ofelia García et al. (eds.), *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Globalization*. Clevedon : Multilingual Matters. 223-237.
- Lindholm-Leary, Kathryn (2001) : *Dual Language Education*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Maurais, Jacques/Morris, Michael (eds.) (2004) : *Languages in a Globalising World*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Menken, Kate (2005) : When the test is what counts : How high-stakes testing affects language policy and the education of English language learners in high school. Unpublished doctoral dissertation. Teachers College, Columbia University.
- Pratt, Mary Louise (1991) : Arts of the Contact Zone. *Association of Departments of English Bulletin*, 33-40.
- Torres-Guzmán, María E. (2002) : Dual Language Programs : Key features and results. *Directions in Language and Education* (14) : 1-16.
- United States Population Census (2000) : File 3. Washington D.C.
- Valdés, Guadalupe (1997) : Dual-Language Immersion Programs : A cautionary note concerning the education of language-minority students. *Harvard Educational Review* (67) : 391-429.
- Wright, Susan (2004) : *Language Policy and Language Planning. From Nationalism to Globalisation*. Hampshire and New York : Palgrave Macmillan.
- Zentella, Ana Celia (2001) : Spanish in New York. Dans *The Multilingual Apple: Languages in New York City*, Ofelia García and Joshua Fishman (eds.) Berlin and New York : Mouton. 167-202.