

L'ÉDUCATION

La récupération de l'euskara IV

Garabide Elkartea



Auteur: Garabide Elkartea

Jose Arana, 13. 20540 Eskoriatza. Gipuzkoa.

Tel: 943250397.

www.garabide.org / garabide@garabide.org

Coordinateur: Alberto Barandiaran

Collaborations: Amaia Antero, Julen Arexolaleiba, Miren Artetxe, Andoni Barreña,

Kristina Boan, Itziar Elortza, Xabier Garagorri, Eneritz Garro, Aldegundo Gonzalez,

Iñaki Gonzalez, Viviana Elorza, Itziar Idiazabal, Urko Kolomo, Ibon Manterola,

Arantza Munduate, Inma Munoa, Gualberto Quispe, Uri Ruiz Bikandi, Pili Sagasta, Jon Sarasua,

Matilde Sainz, Pablo Suberbiola, Cesar Telegario.

Dessin et traduction:  **marque tes valeurs**



VOUS ÊTES LIBRES:

- De reproduire, distribuer et communiquer cette création au public
- De modifier cette création

SELON LES CONDITIONS SUIVANTES:

- ⓘ **Paternité:** Vous devez citer le nom de l'auteur original de la manière indiquée par l'auteur de l'oeuvre ou le titulaire des droits qui vous confère cette autorisation (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'ils vous soutiennent ou approuvent votre utilisation de l'oeuvre).
- Ⓜ **Pas d'Utilisation Commerciale:** Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.
- Ⓒ **Partage des Conditions Initiales à l'Identique:** Si vous modifiez, transformez ou adaptez cette création, vous n'avez le droit de distribuer la création qui en résulte que sous un contrat identique à celui-ci.



L'ÉDUCATION

La récupération de l'euskara IV

Garabide Elkartea

Coordinateur: Alberto Barandiaran

CHAPITRES

Préambule	
Introduction.....	09
L'importance de l'éducation.....	11
La législation internationale.....	12
<hr/>	
L'état de l'enseignement dans le monde.....	15
Les modèles d'enseignement.....	16
<hr/>	
Vers une école basque.....	21
Naissance des <i>ikastola</i>	21
L'importance du choix personnel.....	23
La pédagogie.....	25
Le matériel didactique.....	27
Dans l'enseignement public aussi.....	28
Comment basquiser des enfants parlant d'autres langues.....	33
<hr/>	
Le curriculum.....	35
L'édification du curriculum basque.....	37
Le noyau de la pelote.....	40
L'élaboration du curriculum basque.....	42
<hr/>	
Le plurilinguisme pour objectif.....	45
Le projet "Eleanitz".....	47
<hr/>	
Comment organiser un modèle d'enseignement.....	51
<hr/>	
Bibliographie.....	55

Lorsqu'on échange des expériences avec des amis d'autres continents qui parlent leur langue d'origine, le fait de parler à la première personne aide toujours, j'en veux pour illustration mon propre parcours scolaire. Quand je suis né, l'euskara était illégal. J'appartiens à cette première génération d'enfants qui ont commencé à étudier dans une *ikastola*, dans des locaux de fortune, et sans manuel scolaire. Aujourd'hui, je travaille à l'université en euskara, et c'est dans cette langue que je conduis des recherches et que j'enseigne. Entre-temps, quatre décennies se sont écoulées, au cours desquelles nous avons vécu tout ce que suppose la lutte pour la récupération de notre langue et de notre culture : la souffrance de l'effort, les progrès, les joies et l'impuissance. Nous avons vu se réaliser de "petits" rêves qui semblaient utopiques, et pourtant, nous sommes encore fragiles aujourd'hui. Nous avons grandi avec la floraison d'une langue basque usée.

Ce parcours singulier comporte aussi une dimension internationale. L'internationalisme est une posture, une strate plus large de ce que nous sommes et ce que nous faisons. Parfois, l'édification de passerelles avec des peuples du monde nous permet de nous rendre compte que la circulation d'idées et d'émotions qu'elle génère est fructueuse, que l'expérience particulière de l'un pourrait bien être pleine d'enseignements pour l'autre, ou encore que les questions de l'autre sont nos propres questions. Certains thèmes sont comme des cordes dont les multiples extrémités permettent de créer des liens internationaux. L'éducation basque fait partie de ceux-là.

Les fondements de la récupération de l'euskara ont été mis en place en pleine dictature franquiste, à un moment où, en apparence, tous les éléments étaient contraires, où il fallait contourner la loi et se débrouiller sans le moindre denier public de l'administration. Ainsi est née et s'est développée, dans un climat de suspicion et sans aide de l'État, l'éducation basque, également principal pilier du renouveau.

Nos parents, partis de zéro pour la mettre en oeuvre, eurent, en outre, une idée puissante : dans le nouveau type d'école qu'ils allaient inventer, l'euskara prévaudrait et ne serait pas la deuxième langue. Même dans ces conditions difficiles, ils ne choisirent pas la voie de l'éducation bilingue. L'euskara, cette langue interdite, qui avait quasiment disparu de la sphère publique, serait l'axe

central, la nouvelle éducation de leurs enfants serait presque entièrement dispensée dans cette langue. C'est ainsi qu'ils débutèrent, avec l'argent des citoyens, collecté ici et là, sans locaux, et en "créant" de toutes pièces de jeunes enseignants. C'est ce qui nous a permis de parvenir où nous sommes aujourd'hui. Aujourd'hui, l'éducation basque est un système complexe, inachevé, qui est en train de donner des résultats, de la maternelle à l'université.

À l'heure actuelle, de nombreuses langues sont face à cette question. Elles sont menacées de disparition, ou dans l'obligation de créer, d'une manière ou d'une autre, les voies de la revitalisation, et la plupart d'entre elles perçoivent que l'enseignement réglementé pourrait être le principal pilier du renouveau de leur culture. Mais quelle révolution accomplir pour que l'enseignement réglementé, à partir d'une situation de perte de la langue, devienne une issue pour celle-ci ? Par où commencer ? Comment surmonter les multiples obstacles du processus ?

Le peuple de l'euskara ne possède pas les réponses. Il dispose d'un récit, qui se compose de petites anecdotes, de détails, d'expériences, de tournants, de matériaux. Il distille un témoignage qui porte la confirmation qu'une éducation centrée sur la langue d'origine est possible, et envisageable. Du point de vue démolinguistique, l'euskara n'était pas en meilleur état que nombre de langues d'origine aujourd'hui dans le monde. Les processus de revitalisation sont possibles. Outre cette confirmation, l'éducation basque est un corps vivant fait de centaines de détails, de stratégies, de carences et d'interrogations.

Et nous, qu'avons-nous à apprendre ? Avons-nous accordé trop d'importance à l'éducation réglementée, au détriment de l'attention accordée à la famille, à la nature et à l'esprit ? Avons-nous mis en place une éducation trop standardisée dans certains domaines ? Sous d'autres aspects, l'idée de l'uniformisation nous a-t-elle conduits à faire une école égalitaire ? Qu'avez-vous à nous apprendre dans votre rêve d'éducation ?

En se plaçant de notre point de vue, si je devais souligner quelque chose sur l'apport de l'éducation basque à ces ponts de corde de l'internationalisme, j'évoquerais le fondement intuitif et l'envie de faire qui ont présidé aux débuts. Les initiateurs de la génération de nos parents ont allié le rêve, la confiance, l'engagement et la capacité. Ces valeurs seront nécessaires partout, car il est toujours facile de discourir sur la transformation, mais la réalité nous confronte à des défis concrets.

Dans ce quatrième volet, Alberto Barandiaran nous fait part du récit d'un effort accompli. Qu'il soit le compagnon de route des efforts accomplis.

Jon Sarasua

INTRODUCTION

"Baina nik, izkuntza larrekoa
nai aunat ere noranaikoa;
yakite-egoek igoa;
soiña zaar, berri gogoa;
azal orizta, muin betirakoa"¹

Lizardi

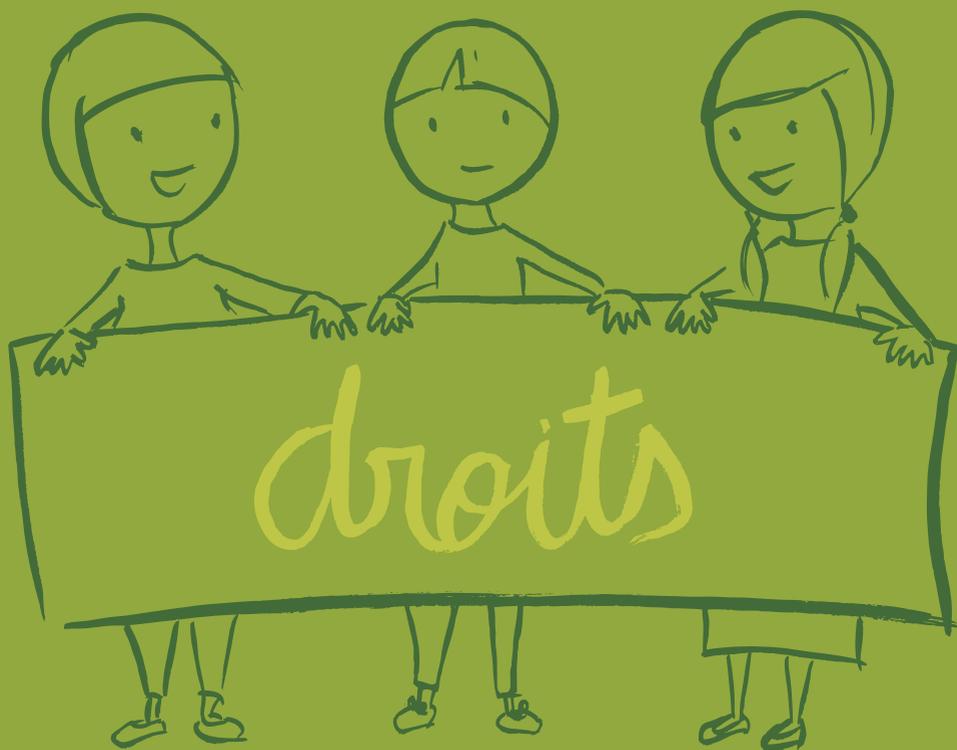
"La langue est le coeur, l'essence ; sans la langue, nous ne pouvons percevoir ce que nous ressentons, ce que nous pensons, et quand nous disons que nous nous sentons bien avec nous-mêmes, nous voulons dire que nous avons participé à un rite ou une cérémonie dans lesquels la langue a été utilisée, et que nous avons communiqué avec les dieux ou les êtres spirituels. Ainsi, la langue est un outil qui donne sa valeur à la pensée. Car nous ne pensons pas comme les blancs".

(Peuple Nasa, Colombie)

Nous sommes des êtres humains parce que nous parlons. La langue est l'outil que nous, êtres humains, utilisons pour entrer en relation avec les autres. Grâce à la langue, nous intégrons l'autre. La langue sert à penser, mais elle n'appartient à personne, c'est quelque chose que nous partageons. Elle est le patrimoine du groupe. C'est pourquoi les groupes utilisent la langue, la transforment, l'enrichissent, la malmènent, la déforment, mais jamais ne la tuent. Il n'existe pas de groupe, ni de communauté, qui souhaite abandonner sa langue. Personne ne veut

tuer la langue permettant la relation qui est au coeur de l'espèce humaine. Les langues ne sont abandonnées que sous la contrainte, par la force, par exemple à cause du colonialisme, parce qu'il y a, dans ce cas, une tendance à exclure consciemment un groupe de locuteurs, ou sous l'impulsion politique, économique ou militaire d'une civilisation. C'est pourquoi à toutes les époques et partout dans *le monde des langues* ont été perdues, ou des substitutions de langues se sont produites. Pour autant, il n'est pas vain d'avoir une approche

¹ "Mais moi, langue champêtre, je te veux aussi pour tout et partout; que les ailes du savoir t'élèvent; corps ancien, esprit nouveau; sous la peau jaunâtre, l'essence éternelle."



écologique de la langue. La perte d'une langue est comparable à la perte d'une espèce animale. [Le monde s'appauvrit](#), parce que chaque fois qu'une langue disparaît, c'est une opportunité de penser le monde autrement qui disparaît.

C'est l'identité du groupe humain, son être profond, qui vit dans la langue. C'est pourquoi aucun groupe humain, quel qu'il soit, n'a le droit de déposséder un autre groupe humain de sa langue. En effet, en agissant ainsi, il le dépose d'une part essentielle de son être, et tout le monde a le droit à ce que la continuité de sa culture soit assurée.

Car les langues ne sont pas seulement des moyens d'échanger des idées, des désirs ou des expériences. La langue est un produit enraciné dans une culture, et le principal instrument émetteur de cette culture. Autrement dit, le support de l'identité de la communauté. En tant qu'individus, nous percevons le monde qui nous entoure par le biais de notre langue.

En outre, la langue est aussi la culture. Le premier moyen d'expression de la culture. Nous parlons parce que nous avons une culture, parce que nous sommes cultivés. D'ailleurs, la langue est le premier ciment de l'appropriation d'une culture. Sinon, comment pourrions-nous recevoir le savoir de nos parents ? Quel autre moyen aurions-nous de nous approprier le savoir accumulé par tous ceux qui ont vécu sur notre

Garantir les droits linguistiques des communautés de langues minorées peut enrichir culturellement le pays

territoire ? Comment pourrions-nous bénéficier de leur expérience ? La langue comprend toute cette information, elle est le moyen de transmettre de génération en génération ce qui a été appris.

Mais tous ces savoirs, toutes ces expériences sont multiples. Il en existe autant que de territoires. Les expériences de vie accumulées par les femmes et les hommes qui vivent en Amazonie n'ont pas grand chose à voir avec celles des Inuits du Groenland, ou avec celles des habitants du Maghreb, ou avec celles des Navajos, ou avec celles des Basques ou des habitants des basses vallées de l'Himalaya, ou avec celles des habitants de Londres, de Quito ou de la Nouvelle-Zélande. Si les langues sont très différentes, c'est que chacune d'entre elles a dû apporter des réponses différentes à une expérience. Chaque langue est le reflet du savoir d'une communauté de locuteurs. Et quand l'une d'entre elles disparaît, c'est un ensemble de connaissances qui disparaît avec elle. Une bibliothèque d'une valeur inestimable et unique.

L'importance de l'éducation

L'éducation joue un rôle capital dans l'avenir des langues. Elle sert à compléter la langue apprise à la maison et celle reçue de la culture, afin de créer des locuteurs complets. De plus, elle permet au locuteur d'acquérir une certaine confiance afin d'agir et créer dans sa langue maternelle. Mais souvent, l'école a été utilisée pour exclure des langues. Pire encore : on pourrait dire que l'école a été le moyen le plus puissant et le plus fréquemment utilisé pour opprimer des langues qui ne sont pas des terrains de pouvoir. Parce que l'école a élargi le prestige, et qu'elle a été un instrument efficace pour imposer la culture dominante, ainsi que l'idéologie dominante du pouvoir en place.

D'un point de vue historique, à l'école, et surtout dans l'enseignement supérieur, seules les langues dominantes ont été prises en compte. L'un des objectifs principaux de l'école a été d'apprendre à lire et à écrire, précisément dans le but d'étendre et de développer l'usage de ces langues prétendument supérieures. Ainsi, les autres langues n'ont pas eu de place dans le système éducatif. Cette tendance a commencé à se renforcer de manière consciente vers le milieu du XIXe siècle, impulsée par les idéologies qui sous-tendaient le système éducatif. Cela s'est produit plus particulièrement

en Europe ou dans les territoires sous domination de la civilisation occidentale : l'école a enseigné la langue dominante et unique, et elle a poussé les communautés bilingues ou les communautés de langues minorées vers l'unilinguisme. Autrement dit, à marginaliser leur propre langue. Dans quel but ? Au nom d'une conception assez répandue selon laquelle encourager l'éducation des minorités est une remise en cause de l'unité de l'État, une menace. Globalement, l'unilinguisme a été considéré comme normal et naturel.

Pourtant, la réalité est très différente. Le plurilinguisme est une réalité courante dans le monde entier, et la plupart des pays sont plurilingues. Les chiffres parlent d'eux-mêmes : il existe 6000 langues à travers le monde, et seulement deux cents états ! Même dans les états où une seule langue est officielle, on trouve la plupart du temps des groupes humains de traditions culturelles différentes, et nous savons que la manifestation de cette culture est la langue. Mieux encore, le fait de connaître la langue voisine faisait partie de la tradition de toutes les cultures qui ont perduré sans être isolées.

C'est pourquoi affirmer que l'unilinguisme garantit l'unité d'un pays est un point de vue qui a ses limites. Garantir les droits linguistiques des communautés de langues minorées peut assurer la pérennité de l'autonomie culturelle, économique et politique de ces communautés. Autrement dit, elle peut enrichir

culturellement le pays. Et la diversité, c'est la force, écologique autant que culturelle.

Autre opinion fautive sur l'unilinguisme : l'homogénéité est indispensable pour progresser dans ce monde, et le particularisme ne peut être que préjudiciable. Cela est faux : la diversité linguistique augmente la capacité créative de l'être humain ; elle la colore, la nuance. Elle lui donne davantage de ressources pour affronter les nouveaux défis, car le savoir accumulé est plus important.

L'éducation est au cœur de ce débat. L'école susceptible d'assurer les droits des minorités culturelles et linguistiques a été perçue, et continue à l'être dans bien des endroits, comme une menace, un premier pas vers la désintégration de l'état. Face à cela, il faut dire que l'état unilingue brise la coopération et la confiance entre les groupes ethniques, et encourage l'arrogance, l'ethnocentrisme et le racisme de la communauté dont la langue est dominante et officielle. Avec pour conséquences, le plus

souvent, l'absence de respect, la haine, et au bout du compte, la disparition des langues minorées. Empêcher les communautés de langues minorées de scolariser leurs enfants dans leur langue d'origine est une violation manifeste des droits de l'homme, qui entraîne un génocide linguistique. Un linguicide et, par voie de conséquence, un culturicide.

La législation internationale

Tous ces concepts ne sont pas seulement des droits revendiqués par un groupe de communautés, ou d'activistes, ou encore de penseurs ; ils sont protégés par la législation internationale. La Déclaration Universelle des Droits Linguistiques de 1996, par exemple, reconnaît à toutes les communautés linguistiques le droit d'avoir recours à l'éducation afin de consolider leur langue. La communauté

linguistique a le droit de décider de la présence et de l'usage dont doit pouvoir disposer la langue de la communauté à tous les niveaux de l'éducation.

Quoi qu'il en soit, il est vrai que l'éducation ne bénéficie pas du même traitement que les autres domaines concernant les droits linguistiques. [La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme](#) de 1948, par exemple, ne fait aucune mention de la langue dans le paragraphe consacré à l'éducation : "1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite. 2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix".

Au cours de ces dernières années, des contributions intéressantes sont apparues dans certains rapports, à propos des droits des langues minorées dans le domaine de l'éducation. La Convention des Nations Unies sur les Droits des Enfants, par exemple, affirme, dans son article 30, que les enfants des minorités ou des

populations autochtones ont le droit de bénéficier d'une vie culturelle qui leur est propre, de pratiquer une religion particulière, et de faire usage de leur langue d'origine. Dans la Charte Européenne des Langues Régionales ou Minoritaires de 1992, les signataires s'engagent pour que la langue minorée soit langue d'enseignement. Toutefois, il faut préciser que la convention présente des degrés d'engagement très divers.

La Recommandation de La Haye concernant les Droits des Minorités Nationales à l'Éducation (1996) recommande également que la scolarisation dans la langue parlée à la maison, soit étendue à tous les niveaux de scolarisation et elle considère comme devoir de l'état de former des enseignants bilingues. Les points 5 et 6 de la [Déclaration Universelle de l'Unesco concernant la Diversité Culturelle](#) déclarent :

"Sauvegarder le patrimoine linguistique de l'humanité et soutenir l'expression, la création et la diffusion dans le plus grand nombre possible de langues ; encourager la diversité linguistique – dans le respect de la langue maternelle – à tous les niveaux de l'éducation, partout où cela est possible, et stimuler l'apprentissage du plurilinguisme dès le plus jeune âge". Quoi qu'il en soit, il est manifeste que les droits négatifs, qui empêchent et sanctionnent la discrimination et l'exclusion, sont plus nombreux que les droits positifs qui garantissent la reconnaissance et la protection.





L'ÉTAT DE L'ENSEIGNEMENT DANS LE MONDE

Mais quelle est donc la situation réelle ? Un rapport de l'Unesco, datant de 2005, et intitulé [Le monde des langues](#), rassemble des informations sur 800 langues dans le monde, recueillies par le biais d'un questionnaire. À partir des données accumulées dans ce rapport, on peut conclure qu'un tiers des langues dans le monde n'ont aucun accès au système éducatif. En revanche, le quart d'entre elles sont seulement utilisées avant la scolarisation ou au cours des premières années d'école. Dans plusieurs régions, la loi autorise l'usage de la langue dans le réseau éducatif, mais dans la pratique, cette langue demeure hors du système scolaire. Et il existe également des cas où la langue a été, à une certaine époque, utilisée à l'école, mais ne l'est plus aujourd'hui. Dans le cas des langues qui n'ont aucun accès à l'éducation, l'idée selon laquelle l'éducation ne

peut être dispensée que dans certaines langues est très répandue dans la communauté. Seulement 12% des langues sont utilisées dans l'ensemble du système éducatif, et la plupart des langues minorées sont exclues de ce chiffre. 7 % des langues ne sont utilisées à l'école que de manière orale, et seulement pendant l'apprentissage de la langue dominante enseignée par l'école. L'objectif n'est donc pas que les enfants développent à l'école la langue qu'ils parlent à la maison, mais qu'ils s'approprient la langue enseignée à l'école.

Certes, la plupart des langues ont perduré en dehors de l'école, et une langue ne va pas cesser d'être langue parce qu'elle n'est pas utilisée dans l'éducation. De même, il est vrai que l'école n'est pas le lieu le plus important pour l'apprentissage d'une langue, que le milieu familial

et l'environnement proche sont plus accessibles et plus efficaces en la matière, mais l'école est le lieu où se transmet la culture, le lieu qui donne à la langue son prestige, le lieu où elle acquiert un statut plus élevé. Et dans la société actuelle, elle est fondamentale pour qu'une langue vive et se fortifie.

Il est vrai que dans certaines communautés, l'école, en tant qu'institution, n'est pas vue d'un bon œil. Elle est considérée comme assimilatrice, contraire au sens de la communauté et de la culture de chacun. Mais il est vrai aussi, de la même manière, que la plupart des communautés jugent important que leur langue entre à l'école. On pourrait dire que chaque communauté doit édifier sa propre école, fondée sur sa propre langue et sa culture.

Les modèles d'enseignement

Quels sont les principaux modèles ?
Comment enseigne-t-on une langue à l'école ? Autrement dit, outre la langue traditionnellement dominante, comment les enfants du monde apprennent-ils une autre langue à l'école, qu'il s'agisse de la leur, ou d'une deuxième langue ?

- D'une part, il existe des **programmes de soumission**. Le but de ces modèles est que les enfants ne développent que la langue de l'école, tout en éliminant la langue parlée à la maison. Ce sont notamment les programmes de scolarisation entièrement en espagnol appliqués en Amérique du Sud et en Amérique Centrale. Dans ces programmes, les enfants de langues minorées et ceux qui pratiquent les langues dominantes sont mélangés, même si dans certains cas, des expériences scolaires spécifiques sont menées avec les enfants de langues minorées. La langue dominante est étudiée comme si tous les élèves la parlaient à la maison, sans tenir compte du fait que cela puisse entraver la scolarisation des élèves, parce que ces modèles recherchent avant tout l'homogénéité et l'unité. Ce système entraîne des conséquences préjudiciables pour l'épanouissement linguistique des enfants, et provoque souvent l'échec scolaire de l'enfant parlant une langue minorée, car il n'existe aucun programme visant à améliorer ou développer ses capacités linguistiques. Par conséquent, il propage l'exclusion sociale, facilite la transmission de la langue dominante, au détriment de celle de la langue minorée. Souvent, les parents de langues minorées n'ont pas d'autre choix pour scolariser leurs enfants, et ne sont nullement informés quant aux conséquences à long terme.



- Les **programmes de transition** constituent un autre modèle. L'objectif principal est que les enfants apprennent la langue dominante. Au début de la scolarité, en classe on laisse les enfants utiliser la langue minorée de la maison, mais au fur et à mesure qu'ils se familiarisent avec la langue dominante, la place et le traitement réservés à la langue minorée sont réduits. L'objectif qui sous-tend cette démarche est que les enfants maîtrisent le plus rapidement possible la langue dominante, avec l'espoir que cette voie soit celle qui garantisse à ces enfants l'égalité des chances dans la société. Il s'agit d'un modèle très répandu aux États-Unis, chez les minorités indiennes et les groupes comptant des immigrants. Dans certains cas, la langue parlée à

Dans les régions où il existe une volonté affirmée de récupérer la langue, les programmes d'immersion sont les plus répandus et les plus usités

la maison est utilisée quasiment tout au long du primaire, mais le cas le plus fréquent consiste à proposer la transition linguistique plus tôt. Les enseignants sont bilingues, et ils poussent progressivement les enfants vers la langue dominante. Par le biais de ce modèle, ils distillent de manière subtile des messages sur le prestige : les directeurs et les hautes personnalités sont anglophones ; les cuisiniers ou les balayeurs, en revanche, parlent les langues minorées.

- **Les programmes de conservation.**

Le but est de conserver la langue parlée à la maison et d'apprendre aux enfants la langue dominante. Autrement dit, la langue minorée est maintenue, par exemple en étant utilisée dans l'enseignement, mais avec la garantie que les enfants apprendront la langue dominante. On trouve ce type de modèle au Pays Basque – dans les zones où l'euskara est prédominant –, au Canada, aux États-Unis – dans le cas de l'enseignement au moyen du navajo et de l'espagnol –, au Pays de Galles, ou encore en Nouvelle-Zélande. Dans ces cas précis, la langue minorée de la communauté est généralement assez répandue, et il s'agit de la langue traditionnelle de la communauté. La langue dominante n'en est pas pour autant altérée, et c'est une manière de garantir les droits humains des petites communautés.

- Les programmes qui scolarisent les enfants de langue minorée et les enfants de langue dominante dans ces deux langues sont appelés **programmes d'immersion double**. L'objectif est que tous les enfants apprennent les deux langues : c'est-à-dire que les enfants de langue minorée, outre le fait de conserver leur propre langue, apprennent la langue dominante, et les enfants de langue dominante apprennent également la langue minorée. Les enseignants maîtrisent les deux langues. Dans de nombreux cas, les heures de classe

sont réparties moitié-moitié, ou bien on donne moins de poids à la langue minorée, mais la caractéristique la plus manifeste est la répartition claire et nette entre les deux langues. Dans ce modèle, il est possible que certains jours on utilise davantage une langue, et d'autres jours, ce sera au tour de l'autre langue. Les enseignants ne mélangent pas les deux langues. Dans le curriculum aussi, la répartition entre les langues peut être pratiquée, par exemple en enseignant certaines matières seulement dans une langue, et d'autres seulement dans l'autre langue. Le modèle d'immersion double n'est pas courant, parce que les communautés de langue dominante n'ont ni tendance, ni intérêt à apprendre une langue minorée. En Bolivie ou en Afrique du Sud, des essais ont été menés en ce sens, mais l'opinion dominante va, à l'heure actuelle, à l'encontre de ce type d'expérience : les communautés de langue minorée doivent apprendre la langue dominante.

- **Les programmes d'immersion** sont des programmes qui scolarisent les élèves non seulement dans la langue parlée à la maison, mais aussi dans la deuxième langue. La langue parlée par l'élève à la maison est valorisée et sauvegardée, car le but n'est pas de marginaliser la langue parlée à la maison, mais d'apprendre la langue de la maison et celle de l'école. Les matières sont dispensées dans la deuxième langue, et la langue parlée

à la maison est enseignée **en tant que matière**. Les enseignants sont bilingues, et en ce qui concerne le curriculum, l'immersion a le même curriculum que la première langue. La volonté et la détermination des parents sont bien évidemment la condition indispensable pour scolariser des enfants dans une langue qui n'est pas la langue parlée à la maison, et les acquis des enfants dans la deuxième langue obtenus par le biais de l'immersion sont valorisés de manière positive, non seulement dans le milieu familial de l'enfant, mais aussi, et surtout, dans la société tout entière. À l'origine, ce modèle provient de l'école Saint Lambert de Montréal (Québec, Canada). C'est dans cet établissement que, dans les années 60, des enfants parlant l'anglais à la maison commencèrent à être scolarisés en français. Voyant que cette expérience garantissait le bilinguisme et la réussite scolaire, sa renommée s'étendit au monde entier. Ce modèle a pour but le développement bilingue, ce qui est fondamental pour comprendre son succès. Il n'y a pas de rupture entre la langue et la culture de la maison et celle de l'école. Dans l'environnement où ce modèle a vu le jour, les deux langues, l'anglais et le français, étaient prestigieuses, on peut même parler de langues dominantes. Toutefois, l'exemple du Pays Basque montre que dans le cas de langues minorées,

il est également possible d'obtenir de bons résultats. C'est pourquoi il a été dit que l'immersion est tout particulièrement efficace pour assurer la transmission des langues minorées qui sont en contact avec les langues majeures. Mettre ce modèle en place constitue un véritable défi pour les communautés, car assurer la formation linguistique des enseignants ou encore la création de matériel pédagogique ne sont pas des choses qui s'improvisent du jour au lendemain.

- Il est essentiel de comprendre les répercussions et la validité des modèles, afin qu'une communauté décide quel type d'éducation elle souhaite pour ses enfants, mais dès le départ il faut être clair : dans les régions du monde où la volonté sociale visant à récupérer une langue parvenue à une situation de minorisation, est claire et nette, les programmes d'immersion linguistique sont les plus répandus et les plus utilisés. [Cela ne signifie pas](#) qu'il faille agir de la même manière partout et dans toutes les situations : toutes les graduations sont possibles, en tenant compte de toutes les situations : a) ceux qui, ayant perdu leur langue d'origine, souhaitent la récupérer ; b) ceux qui conservent leur langue d'origine ; c) les groupes mixtes. Autrement dit, ce système est modulable et ajustable selon la situation propre à chaque endroit.

VERS UNE ÉCOLE BASQUE

Au Pays Basque, le mouvement en faveur de l'école basque a joué un rôle capital, et cet effort est au coeur de la lutte pour la récupération et l'intégration sociale de la langue et de la culture basques. Il en est l'essence. Grâce aux avancées obtenues dans l'enseignement, la perte de la langue a été interrompue, et des milliers de personnes ont appris cette langue. Aujourd'hui, la plupart des enfants qui entrent dans le système scolaire apprennent en euskara, selon la zone dans laquelle ils se trouvent. Ce qui est venu grossir le nombre de locuteurs.

Mais la situation sociolinguistique est multiple au Pays Basque : les milieux assez bascophones, les milieux totalement francophones ou hispanophones, les milieux mixtes. Ceci crée de nombreuses variables concernant l'usage, et aujourd'hui, la principale inquiétude porte sur l'usage linguistique de ces locuteurs, car l'école ne garantit pas que ces locuteurs feront effectivement usage de la langue en dehors de l'école. Quoi qu'il en soit, il est indispensable d'examiner comment s'est déroulé ce

parcours en faveur de la récupération de l'euskara. Car nombreux sont ceux qui considèrent, aujourd'hui encore, que ce parcours est la première chose à faire. Que tout processus de récupération doit partir de là. Pour cela, nous allons, d'une part, étudier l'expérience des *ikastola*, impulsée par certains parents à partir de 1960 pour apprendre l'euskara. D'autre part, nous allons examiner le travail réalisé par les institutions locales, en particulier le Gouvernement Basque et le Gouvernement de Navarre, à partir de 1980, pour établir des modèles publics en euskara dans les écoles.

Naissance des *ikastola*

Au Pays Basque, au début des années 60, un mouvement de grande ampleur en faveur de la langue et de la culture vit le jour, notamment parce que de

payer le loyer du local. Mais il était souvent difficile de joindre les deux bouts, et les parents étaient obligés d'organiser de nombreuses initiatives : stands dans les fêtes de villages, tombolas, animations culturelles... Le tout étant fait à la limite de la légalité. En 1965, à Bilbao, la première *ikastola* fut légalisée.

Les *ikastola* furent à l'origine d'une nouvelle manière d'envisager l'école. Issues de la société, la propriété de ces écoles était également différente : les parents en étaient propriétaires, et leur participation ne se limitait pas à une contribution financière ou à trouver un local. Ils participaient aussi au processus éducatif, et avaient leur mot à dire sur le choix du matériel ou des enseignants. Il faut souligner que l'expérience des *ikastola* s'est répandue, au départ, par le bouche à oreille, l'ouverture d'une nouvelle *ikastola* entraînant la création d'une autre *ikastola* dans le village voisin. Ainsi, dans les premières années, chaque école suivit son propre chemin. À partir de 1970, en revanche, après être parvenues à une coordination entre les différents centres, la plupart des *ikastola* devinrent des coopératives, ce qui supposait l'égalité de tous – parents et enseignants – à l'heure de prendre des décisions. Le coopérativisme ne fit que renforcer l'idée de collectivité.

Au début, les *ikastola* démarrèrent avec des enfants de trois ans, sans distinction de sexe – à l'époque, garçons et filles étaient séparés dans les écoles –, et sans pédagogie réglementée, mais

avec un point de vue pédagogique innovant. L'éducation n'était pas envisagée comme une activité condamnable à demeurer entre quatre murs, mais comme intégrée à toutes les activités de l'enfant. Au lieu d'apprendre par coeur, l'objectif principal était d'éveiller la curiosité de l'enfant. On passait ainsi d'un cadre dans lequel l'enseignant était le protagoniste et l'élève, un simple objet, à une conception dans laquelle l'enfant devenait sujet et axe central du processus éducatif. Ainsi, les jeux, chants, sorties et autres activités culturelles devinrent quotidiens dans le cadre de l'*ikastola*. À mesure que la coordination s'élaborait et s'améliorait, les relations entre enseignants se multiplièrent. Mais au départ, on peut dire que les modèles développés de manière autonome prévalaient dans chaque école.

L'*ikastola* était une école pour apprendre en euskara et pour apprendre l'euskara. Un projet porté par des parents bascophones pour éduquer leurs enfants dans la langue parlée à la maison. Mais l'*ikastola* a aussi été un phénomène urbain, et dans les villes du Pays Basque, la présence de l'espagnol était, et demeure, très forte. Ainsi, de plus en plus, les familles hispanophones favorables à l'euskara se mirent à inscrire leurs enfants dans les *ikastola*. Cela se fit tout à fait naturellement dans les grandes villes comme Bilbao, Vitoria-Gasteiz, Pampelune ou encore Donostia-San Sebastian, mais cela fut moins évident dans les villages de l'intérieur du Guipuzcoa ou de la Biscaye, où il fallut

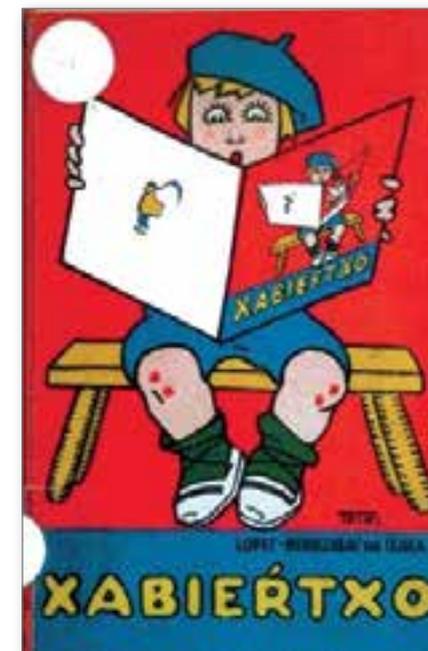
relever le défi pédagogique suivant : de fait, cela créait un enseignement à deux vitesses dans des centres créés pour défendre le droit d'apprendre sa langue maternelle, car les enfants qui ne parlaient pas l'euskara à la maison ne pouvaient pas apprendre la langue comme les enfants bascophones. Cette question exigeait des réponses pédagogiques.

La pédagogie

Justement, le champ pédagogique fut, dès le départ, l'une des préoccupations les plus importantes des *ikastola*, car ces écoles n'avaient pas pour seul objectif la récupération de l'euskara. Au coeur de la volonté des parents se trouvait l'élaboration de l'identité basque et la récupération de la conscience de cette identité, les principaux objectifs étant la récupération des traditions basques et la diffusion de la culture. Par conséquent, lorsqu'ils entreprirent de rechercher des financements pour payer les enseignantes ou les locaux, ils le firent en récupérant ou en promouvant les fêtes locales, et en participant à des initiatives populaires, jusqu'à devenir le carrefour d'une dynamique culturelle et sociale implantée localement.

Mais les débuts ne furent pas faciles. Les premières *ikastola* étaient installées dans des sous-sols de maisons, dans des pièces cédées par des curés, dans

des garages ou des caves. Les salles de classe étaient équipées de chaises et de tables collectées ici et là. Sans aucune aide officielle, et avec beaucoup d'obstacles. Dès le départ, les responsables d'*ikastola* eurent de nombreux démêlés avec les inspecteurs de l'Éducation pour faire valider la formation des enfants des *ikastola* et accepter leur cursus. Dans certaines *ikastola*, les enfants étudiaient jusqu'à l'âge de six ans, dans d'autres, jusqu'à neuf ans. Ensuite, ils n'avaient d'autre choix que d'entrer dans les écoles officielles, s'ils voulaient obtenir l'attestation de scolarité. Il arrivait souvent que l'on ne donnât ni les noms des enfants, ni leur nombre, afin d'échapper aux inspecteurs. Parfois, ce sont les enseignants des écoles offi-



cielles qui dénonçaient les *ikastola*. Malgré tout, elles poursuivirent leur chemin.

Il existait alors peu d'enseignants à même de dispenser des cours en euskara, et il fallut avancer avec des enseignantes formées sur le tas. Sans sécurité sociale et avec une faible rémunération, elles accomplirent un important travail militant au profit de l'*ikastola*. Elles constituèrent elles-mêmes le matériel pédagogique de départ. Il s'agissait de fiches, de notes manuscrites, tapées ensuite à la machine, et de manuels récupérés par les uns et les autres.

Afin de pallier ces carences, en 1964, l'École d'Éducateurs Joanes Etxeberri

Les ikastola ont été le point de départ d'une autre manière de concevoir l'école : l'école devenait propriété des parents, et leur participation était importante

ouvrit ses portes à Donostia-San Sebastian, avec pour but d'offrir une formation complémentaire aux enseignantes. Dans le cadre de cet établissement, elles purent bénéficier de connaissances sur l'euskara et la littérature, le pays (histoire, géographie, anthropologie...), l'enfant et son environnement (pédagogie et méthodologie), et l'école. La première année, neuf enseignantes sui-

virent cette formation. Dix ans plus tard, elles étaient 45.

Il va sans dire que cela était insuffisant, et les *ikastola*, en quête de modèles pédagogiques, s'intéressèrent à l'expérience catalane et au modèle proposé par le pédagogue français Célestin Freinet. Des échanges pédagogiques eurent lieu avec les Catalans. L'objectif de la pédagogie Freinet était de faire de l'élève un sujet : à côté des méthodes rigides, il s'agissait ici de méthodes libres, qui s'accordaient parfaitement avec la nature de l'*ikastola*.

Le matériel didactique

Dans ce processus de consolidation des *ikastola*, les enseignantes comprirent très vite que le matériel était l'un des problèmes à résoudre en priorité : il fallait créer des manuels pour le nouveau modèle scolaire proposé et, globalement, du matériel pédagogique adapté. Au départ, **Xabierto** était le seul livre en euskara dont disposaient les enseignantes, un petit manuel de lecture publié pour la première fois en 1925. Il était très utilisé, mais n'était plus vraiment adapté à l'époque : avec ses références à la religion ou ses évocations essentialistes de la nature, ce n'était pas le matériel le plus approprié pour une école qui avait

pour objectif de proposer une vision différente. Par conséquent, les interrogations sur la manière d'élaborer des manuels scolaires, le choix du modèle, les conditions de publication, toutes ces questions préoccupèrent vivement les promoteurs de l'*ikastola* à cette époque. Quel type de matériel créer pour que les élèves apprennent ?

Ce sont les enseignantes qui relevèrent ce défi pédagogique. À la fin des années 1960, plusieurs d'entre eux se réunirent pour créer l'association **Gordailu**. L'objectif était de travailler la pédagogie et la didactique, et ainsi débuta la publication de livres. Le premier à être publié fut le *Dictionnaire de l'ikastola (Ikastola hiztegia)*, qui marqua un effort important de création de termes scientifiques et techniques qui faisaient défaut à l'euskara. Puis, vint la publication de la Bibliothèque de l'*Ikastola (Ikastola Liburutegia)*: Sciences Naturelles, Sciences Sociales, Géographie et Histoire. Il s'agissait d'ouvrages à consulter, et non de manuels scolaires, car les membres de *Gordailu* revendiquaient une pédagogie active, à savoir, un enseignement pratique destiné à faire de l'enfant le protagoniste de son éducation. Ces enseignantes pensaient que l'élève n'avait pas besoin de manuel scolaire, et qu'il devait composer le manuel en s'appuyant sur divers matériels et en consultant différentes sources. Leur objectif était l'autonomie de l'élève, il s'agissait pour eux de déclencher l'initiative, l'enseignant n'étant qu'un intermédiaire. Le but à atteindre était un modèle éducatif op-



posé à celui prônant la domination de l'enseignant et la passivité de l'élève.

L'intention était peut-être trop avant-gardiste, les enseignants eux-mêmes n'étant pas préparés à un tel enseignement. Ainsi, quelques années plus tard, ils commencèrent à penser que de "véritables manuels" étaient indispensables et les *ikastola* entreprirent la traduction des manuels scolaires des grandes maisons d'édition, en quête d'une homologation. Toutefois, ces manuels scolaires posaient un problème : ils étaient conçus en dehors du Pays Basque et les *ikastola* voulaient une conception pédagogique qui leur soit propre. C'est alors que vit le jour le projet *Saioka* qui avait pour objectif d'offrir aux *ikastola* un curriculum complet.

La conception pédagogique fondamentale de *Saioka* était la suivante : on n'enseigne pas à l'élève, mais l'élève apprend en faisant. Le but était le travail collectif, afin d'augmenter la capacité critique de l'élève. C'était du matériel innovant, rédigé en euskara unifié, et souvent cela provoqua des débats entre enseignants car il fallait créer une terminologie qui, pour beaucoup, semblait artificielle. Cependant, pour la première fois il existait une terminologie, une conception globale, et grâce à cela, *Saioka* alla de l'avant et remporta un succès certain.

Cette méthodologie exige une participation et un engagement important de la part de l'enseignant, ainsi qu'une formation solide. Les concepteurs de

Saioka eux-mêmes dispensaient des stages de formation. Les enseignants en furent les éléments moteurs. Ce sont eux qui, le plus souvent, créèrent le matériel, chacun à sa manière et selon ses besoins. Chacun apportant sa contribution au corpus principal. Ce furent des petits pas, indispensables pourtant, et donc, des pas de géants. Grâce aux expériences réalisées dans ces classes, l'euskara technique et spécialisé commença à se développer.

Dans l'enseignement public aussi

À partir de la moitié des années 1970, les *ikastola* connurent une forte croissance. Des *ikastola* ouvrirent leurs portes dans quasiment tous les villages et toutes les régions, avec un nombre d'inscriptions de plus en plus élevé, avec des conceptions pédagogiques de plus en plus affirmées, avec des enseignants de mieux en mieux formés, et donc, avec de plus en plus de moyens. Mais la plupart des *ikastola* étaient des coopératives de parents et d'enseignants, et 10 % des élèves seulement étaient scolarisés sur place.

Toutefois, l'enseignement demeurait la principale préoccupation. Si l'on avait demandé quelle mesure il fallait prendre pour promouvoir et faire progresser l'euskara, une forte majorité, à l'époque, aurait répondu "l'école". En outre, dans les années 1970, le phénomène des "nouveaux bascophones" apparut. Il n'était pas nouveau, car il y a toujours eu au Pays Basque des personnes qui sont venues apprendre l'euskara et vivre dans cette langue, mais à cette époque, grâce aux mouvements d'alphabétisation nés au sein du mouvement populaire, des milliers de personnes apprirent l'euskara. Il s'agissait de bilingues actifs, des gens basquisés consciemment, capables non seulement de parler basque mais aussi d'écrire en euskara, et qui apportèrent une précieuse contribution au mouvement culturel. Ils voulaient utiliser la langue basque pour tout, sans complexe. Y compris dans l'enseignement public. En outre, les nouveaux bascophones eurent une grande influence symbolique : si des adultes, dont la langue maternelle n'était pas l'euskara, étaient capables de maîtriser la langue, tout devenait possible dans l'enseignement.

Par ailleurs, il ne faut pas oublier les obstacles et les entraves officielles que rencontrèrent les *ikastola*. En l'absence d'autorisation officielle et généralisée pour apprendre en euskara, et faute, bien souvent, de locaux appropriés pour accueillir les élèves, il fallut avancer pas à pas. Les salaires des enseignants étaient dérisoires, il n'y avait aucune

subvention officielle, et pas suffisamment d'enseignants. Le matériel pédagogique était encore en voie d'élaboration. Tout restait à faire, et les *ikastola* étaient encore poussées par les idéaux du début : autogestion, absence de hiérarchie et répartition des fonctions. De plus, pour beaucoup d'enfants, les *ikastola* étaient la maison de l'euskara : c'est dans ce cadre qu'ils entretenaient le principal, ou l'unique contact avec la langue. Enseignants, femmes de ménage, directeurs, employés, tous pratiquaient l'euskara à leur niveau, ce qui fut fondamental.

Ce parcours effectué par les *ikastola* fut dans les années 1980, au moment de la constitution du Gouvernement Basque, l'exemple qui incita à apporter, dans l'enseignement public également, une réponse à cette volonté et cette réalité. C'est alors que fut mis en place le système des modèles linguistiques. En 1983, en vertu de la loi adoptée par le Parlement, tous les enfants du Guipuzcoa, de Biscaye et d'Alava se virent garantir la possibilité de savoir et d'apprendre l'euskara et l'espagnol, et c'est dans ce but que furent mises en place les bases de l'éducation bilingue : les modèles A, B, et D. Dans le modèle A, toutes les matières seraient enseignées en espagnol, à l'exception de l'euskara. Dans le modèle B, l'espagnol et l'euskara seraient les langues utilisées pour enseigner les matières. Enfin, dans le modèle D, toutes les matières seraient enseignées en euskara, à l'exception de l'espagnol. Objectif : que tous les élèves, parvenus

à l'âge de 16 ans, sachent parler, lire et écrire en euskara et en espagnol. Derrière ces modèles, il y avait l'intention de répondre à l'origine linguistique des élèves : le modèle A fut pensé pour les élèves parlant l'espagnol à la maison ; le modèle D, pour permettre aux enfants bascophones de faire tout leur cursus scolaire en euskara ; enfin le modèle B fut conçu pour les parents qui souhaitent que les deux langues fussent en situation d'égalité.

Pour parvenir à cet objectif, l'un des obstacles majeurs était le manque d'enseignants, car au début des années 1980, la plupart des enseignants du Pays Basque ne parlaient pas l'euskara. Le Gouvernement Basque mit en place le centre IRALE de formation des enseignants. L'École de Formation des Enseignants de la Faculté HUHEZI d'Eskoriatza réalisa également un important travail de formation, tout comme l'Université d'Été du Pays Basque (UEU). Concernant le matériel, des aides commencèrent à être accordées pour créer des manuels scolaires et du matériel pédagogique en euskara. De même, plusieurs projets virent le jour pour impulser l'usage de la langue en dehors du temps scolaire : école de théâtre, école d'improvisation, stages d'immersion en milieu basque, écrivains basques à l'école.

Avec ce système de modèles, la croyance jusque-là très forte, selon laquelle il est nécessaire de scolariser tous les enfants dans leur langue maternelle vola en éclats. Avec le modèle québécois (Cana-

da) il avait été prouvé que, même dans le cas de revitalisation d'une langue, dans lequel la langue de scolarisation n'est pas la langue maternelle de tous les élèves, les résultats étaient excellents. Autrement dit, même quand les enfants étaient scolarisés dans une deuxième langue, leurs résultats scolaires n'étaient pas plus mauvais. Et lorsque ce système fut appliqué dans d'autres endroits – au Pays Basque, par exemple –, les résultats furent confirmés : les élèves apprenaient dans une langue qui n'était pas leur langue maternelle, et leur développement intellectuel et linguistique n'en était nullement altéré. À partir de là, au Pays Basque pour le moins, le combat consista à savoir comment améliorer le niveau en euskara des élèves qui ne parlaient pas cette langue à la maison.

Au cours des trente dernières années, le chemin parcouru par les modèles linguistiques dans l'enseignement public a été très important. Aujourd'hui, il est possible d'apprendre en euskara de la maternelle à l'université, à quelque chose près. Dans quelques rares cas, l'ensemble du parcours peut être effectué en euskara, car l'Université du Pays Basque, l'Université de Deusto, l'Université de Mondragon et l'Université Publique de Navarre permettent de passer certains diplômes supérieurs entièrement en euskara. Dans d'autres cas, on peut choisir certaines matières en euskara.



Dans tous les cas, le parcours a montré clairement la force et la pertinence de chaque modèle.

- En 1982, 80 % des élèves étaient scolarisés dans le modèle A, et aujourd'hui, leur nombre n'atteint pas 20 %. L'évolution la plus remarquable est l'augmentation du modèle D : à l'heure actuelle, **plus de 60 % des enfants qui s'inscrivent pour la première fois s'inscrivent dans le modèle D**. Dans le secteur public, ce pourcentage atteint 80 %.
- Au cours de toutes ces années, la société a pris en compte le fait que le **système d'immersion**, à savoir le modèle D, est le modèle de scolarisation des enfants le plus adapté.

Les données montrent que seuls les enfants scolarisés dans le système d'immersion sont capables de se débrouiller dans les deux langues, et que ce modèle est le seul qui **permette la basquisation**. Le modèle A, en revanche, ne vaut pas pour l'apprentissage de la deuxième langue : les enfants qui apprennent dans le cadre de ce modèle ne réussissent pas l'examen de définition des profils linguistiques.

- En outre, l'expérience réussie du modèle D apporte la preuve que les enfants **apprennent mieux une langue qu'ils reçoivent à haute dose**. Autrement dit, qu'ils apprennent mieux cette deuxième langue dans la mesure où une grande partie de leur

temps scolaire se déroule dans cette langue. De plus, ils ne perdent nullement leur langue maternelle. Bien sûr, la situation n'est pas la même si la langue principale est la langue maternelle. Dans le cas des enfants dont la langue maternelle est l'espagnol, la scolarisation dans une deuxième langue n'est en rien une entrave à la langue principale, car elle a un statut assuré dans la société, à la maison, dans l'administration. Cela est manifeste au Pays Basque, par exemple. L'inverse n'est pas forcément vrai. Si les enfants de langue minorée sont scolarisés dans la langue dominante, la détérioration et la perte de la langue maternelle sont généralement très fortes.

- De plus, les résultats montrent que seuls les modèles d'immersion peuvent assurer un résultat positif en faveur de la langue d'origine. L'expérience du Pays Basque a prouvé que les enfants qui apprennent l'euskara en tant que matière – en espagnol plus l'euskara en tant que matière – n'obtiennent pas de meilleurs résultats, bien au contraire : ils **n'apprennent pas** l'euskara. Autrement dit, cela prouve que le modèle d'immersion est bien le seul qui puisse créer des bascophones plurilingues.

Dans de nombreux états américains, la possibilité d'apprendre dans les langues locales a été légalisée. On l'appelle généralement l'enseignement bilingue et interculturel. Mais de nombreux in-

tervenants ont confirmé l'échec de cet enseignement. Dans certaines régions, par exemple en Équateur, au Guatemala ou en Colombie, ce type d'enseignement a généré de véritables ghettos, car sous le prétexte de donner un cours sur les coutumes et la langue locales quelques heures par semaine, seuls les enfants de langue quechua sont regroupés dans ces classes, les enseignants étant majoritairement hispanophones. Finalement, les enfants n'améliorent pas leur connaissance de la langue parlée à la maison, et la qualité de l'enseignement fait vraiment défaut. En fin de compte, il ne s'agit que d'un enseignement de transition vers l'espagnol, dénué de pédagogie, dénué de moyens, dénué de motivation. Par conséquent, si l'enseignement est mauvais, les parents préférèrent confier l'éducation de leur enfant à une école générale.

En Navarre également, les portes de l'école publique s'ouvrirent à l'enseignement en euskara en 1986, lorsque la Loi sur l'Euskara fut adoptée, mais à l'heure actuelle, le nombre d'enfants qui apprennent dans le modèle D n'atteint pas 25 %, parce que le territoire est divisé en plusieurs zones, avec des politiques éducatives différentes, et parce que l'administration n'a pas mené de véritable campagne pour promouvoir la basquisition. Au Pays Basque nord, la situation est encore plus difficile. La seule voie pour apprendre en euskara, en pratique, est le modèle promu par les *ikastola*.

Comment basquiser des enfants parlant d'autres langues

Lorsque l'euskara fit son entrée dans l'école publique, [certaines ikastola devinrent publiques et intégrèrent la filière publique](#), mais la plupart conservèrent leur structure coopérative et autogérée. Un débat s'ouvrit alors au sujet des modèles. En théorie, les filières publiques avaient été créées pour répondre aux différentes situations familiales : le modèle A pour les enfants parlant l'espagnol à la maison, et le modèle D, en revanche, pour les enfants bascophones. Même si l'expérience avait montré que l'immersion était le système le plus approprié pour les enfants qui ne parlaient pas l'euskara à la maison, les *ikastola*, à cette époque, décidèrent de lancer une réflexion, afin d'être en mesure d'apporter une réponse pédagogique à cette même question : comment faire pour mieux basquiser les enfants qui ne parlent pas l'euskara à la maison ? C'est alors que fut lancée dans les *ikastola* la nouvelle méthodologie de la deuxième langue, intitulée *Haurtxoa*.

Il n'y eut pas de reculade quant à l'intention d'offrir à tous les enfants la possibilité de passer le maximum de temps possible en euskara, il fallait

qu'au moins 80 % du temps passé en milieu scolaire le soit en euskara, mais concernant le traitement de la langue, on mit en place des développements et des gradations différents : pour les enfants dont la langue maternelle était l'espagnol, le processus serait beaucoup plus progressif, pour qu'ensuite, en arrivant au niveau primaire à l'âge de 6 ans, tous soient au même niveau et suivent ensemble l'apprentissage. Tel était le projet *Haurtxoa* : du matériel didactique innovant pour toutes les matières, mais pour ce qui est de l'euskara, un type de matériel pour les élèves dont la langue d'origine était l'euskara, et un autre type de matériel pour ceux dont la langue d'origine n'était pas l'euskara. Un enseignement de la langue à deux vitesses.

Le projet fut lancé dans cinq *ikastola*, et quatre années plus tard, il fut mis en place dans plus de cent établissements. Le projet fut même étendu à l'école publique, et au cours de l'année scolaire 1990/1991, le matériel fut utilisé par environ dix mille élèves.



LE CURRICULUM



Le matériel didactique est l'une des clés que doivent déterminer ceux qui souhaitent lancer un projet éducatif, quel qu'il soit : avec quel type de matériel souhaitent-ils travailler – sera-t-il oral, écrit ou mixte –, quelle sera la participation des enseignants – seront-ils de simples passeurs de savoir, ou des éducateurs –, à quel modèle se référeront-ils... Mais pour cela, il est indispensable de décider de ce que l'on doit enseigner aux enfants. Autrement dit : quels sont les faits et les concepts qu'un jeune de 16 ans, au terme des années d'enseignement obligatoire, doit pour le moins connaître, les procédures qu'il doit être à même d'accomplir et les aptitudes qu'il doit acquérir, ainsi que les valeurs et les comportements qu'il doit avoir intégrés. En un mot, quel est l'ensemble des capacités-contenus-aptitudes que l'école doit garantir aux enfants d'une communauté. On pourrait également le formuler ainsi : quel est l'ensemble des traditions, visions, pensées, croyances et conduites qu'une génération souhaite transmettre à la génération suivante. C'est ce que l'on appelle le "curriculum". L'objectif final de l'enseignement se résume à cette formule et s'y trouve condensé.

Bien évidemment, il s'agit là de la première étape pour tous ceux qui veulent

organiser un modèle d'enseignement, mais au Pays Basque, l'expérience ne commença pas par là. Le curriculum fut élaboré après avoir mis en place les modèles linguistiques de la filière publique, et les *ikastola* avaient démarré bien avant. Les préoccupations pédagogiques et toutes celles qui concernaient le curriculum vinrent plus tard. Peut-être n'y avait-il pas d'autre alternative : un minimum d'adhésion autour du curriculum aurait été indispensable à l'époque où les *ikastola* démarrèrent et s'il avait fallu attendre ce consensus, nous n'écririons peut-être pas cet ouvrage à l'heure qu'il est. Peut-être n'y avait-il pas d'autre voie, et c'est sans doute la leçon à tirer : s'il existe une volonté et un enthousiasme du peuple ou de la société, chacun peut imaginer son propre chemin.

En ce qui concerne le curriculum, l'UNESCO a précisé que la principale tâche de l'éducation consiste à conduire le développement de l'individu, toujours intégré dans la société, et que l'éducation est porteuse de culture et de valeurs, qu'elle est la voie pour l'intégration sociale. Ainsi, la Déclaration Universelle des Droits Linguistiques de 1996 reconnaît à toutes les communautés linguistiques le droit à l'éducation qui lui per-



mettra de bénéficier d'une connaissance approfondie de son propre patrimoine culturel (l'histoire et la géographie, la littérature et tous les moyens d'expression culturels). Autrement dit, chaque communauté peut décider de ce que ses enfants, qui dans l'avenir prendront les rênes de cette communauté, doivent apprendre à l'école.

Bien sûr, les sociétés se développent dans un contexte culturel et historique donné, et le système éducatif doit tendre à reconnaître une place importante à la réalité locale. Il ne faut pas oublier que la langue s'apprend aussi à la maison, dans le milieu familial, dans le quartier et entre amis, et que c'est là que se déroule la première transmission, la plus proche. L'école peut être un outil qui permet de respecter et de promouvoir la diversité culturelle et linguistique, et

c'est dans ce cadre que le curriculum prend toute son importance. Selon la définition admise au niveau international, le curriculum doit répondre aux quatre piliers de la connaissance éducative : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être. Delors

- Apprendre à connaître, c'est-à-dire apprendre à acquérir une culture suffisamment générale et ouverte, et avoir la possibilité d'approfondir ses connaissances dans certaines matières. Cela exige d'apprendre à apprendre, pour bénéficier des opportunités qu'offre l'éducation tout au long de la vie.
- L'école doit également enseigner comment apprendre à faire, et pas seulement pour obtenir une quali-

fication professionnelle, mais pour que l'individu acquière la capacité à affronter de nombreuses situations et à travailler en collectif.

- L'école doit également enseigner comment apprendre à faire, et pas seulement pour obtenir une qualification professionnelle, mais pour que l'individu acquière la capacité à affronter de nombreuses situations et à travailler en collectif.
- Enfin, il faut apprendre à être, afin que la personnalité de chacun s'affirme mieux et d'être capable d'agir avec plus d'autonomie, d'esprit critique et une capacité plus grande à la responsabilité personnelle. Pour cela, il ne faut pas négliger dans l'éducation les capacités de chaque individu : la mémoire, le raisonnement, le sens esthétique, les capacités physiques, la capacité à communiquer... Sans oublier le respect envers la terre.

L'éducation ne consiste donc pas seulement à recevoir des connaissances, mais à apprendre à faire des choses, à vivre tout en se comportant de manière autonome. C'est pourquoi les caractéristiques identitaires socioculturelles de chaque communauté doivent bénéficier d'une mention explicite dans la conception du curriculum.

Précisément, la tâche principale de la pédagogie est de former des élèves actifs et critiques qui participeront à la transformation des structures sociales

oppressives, et deviendront les acteurs historiques de l'édification d'une société plus juste.

L'édification du curriculum basque

Au Pays Basque, le curriculum, que l'on peut désigner comme le programme éducatif, constitue depuis longtemps une préoccupation pour la communauté basque. Et il n'est pas surprenant que l'essentiel du travail réalisé en faveur du curriculum basque ait été mené par ceux-là mêmes qui firent le rêve d'une école basque. Les acteurs des *ikastola*.



De fait, il existe plusieurs curriculums au Pays Basque, en raison de la division administrative. Il en existe un en Navarre, et un autre en Alava, Biscaye et Guipuzcoa. Le gouvernement espagnol impose 55 % du curriculum des écoles de ces quatre territoires, les 45 % restants revenant à l'administration de chaque communauté. Enfin, en Labourd, Basse Navarre et Soule, il existe un autre curriculum, défini par l'État français.

Le premier projet destiné à définir le curriculum basque vit le jour en 1992, au cours de la IIe Assemblée Nationale des Ikastola, et quatre ans plus tard, lors de la [IIIe Assemblée Nationale](#), il fut décidé de lancer l'étude destinée à la création du Curriculum Basque. L'objectif était clair : que voulons-nous, en tant que groupe, en tant que collectif,

en tant que peuple, que l'école basque transmette d'une génération à l'autre ?

Pour ceux qui entreprirent de travailler dans ce groupe d'étude, il était clair que les curriculums en vigueur ne convenaient pas pour un projet éducatif dont le but était de renforcer et de consolider le peuple et la communauté. Mais, de la même manière, il était évident pour eux que le nouveau curriculum ne serait pas seulement un projet éducatif tourné vers la culture et les traditions locales : ils voulaient un curriculum intégré dans une société d'avenir, qui allie fortement le local et l'universel.

Pour cela, ils décidèrent d'abord d'examiner les curriculum existants. Étudier quels types de contenus apprenaient les élèves basques ; à quoi ils se réfèrent,

en fonction de quoi. Ils prirent en compte les curriculums de toutes les provinces basques et conclurent aussitôt qu'il n'existait pas de culture commune, ce que l'on pourrait appeler "la dimension basque".

Pour prendre un exemple : le terme de "Euskal Herria", généralement utilisé pour désigner la communauté basque, apparaissait sous des formes très différentes dans les différents curriculums examinés, et dans certains cas, il n'était même pas mentionné. Globalement, les chercheurs conclurent qu'il s'agissait d'un développement, d'une adaptation et d'une spécification du traitement des sujets ou des champs de connaissance apparaissant dans le curriculum espagnol. Il n'y avait pas, autrement dit, de volonté d'un curriculum basque. Il n'y avait pas de curriculum pensé spécifiquement par la communauté basque. Même dans les textes de langue, il était question des aspects sociolinguistiques et historiques de la langue, mais ils n'apparaissaient que dans le champ de l'euskara, et pas dans celui de l'espagnol.

En ce qui concerne le curriculum du Pays Basque nord, il apparut comme manifeste aux chercheurs qu'il n'y était fait aucune mention des autres cultures et des autres langues, encore moins de l'euskara ou des provinces basques. Aucune trace, donc, de la diversité et

de la symbologie basque considérées comme fondamentales par les *ikastola* et la communauté basque. En résumé, le résultat de l'étude fit apparaître que les bascophones du Pays Basque nord avaient peu d'opportunités, par le biais du curriculum, de s'approprier la langue basque, l'identité basque et la culture basque, et que le curriculum qui réunissait les bascophones du Pays Basque sud était, en revanche, le curriculum de base de l'Espagne. Les partenaires des *ikastola* purent ainsi confirmer que les curriculums officiels de l'Espagne et de la France étaient très éloignés d'un curriculum basque, et que les curriculums officiels de la Communauté Autonome Basque et de la Navarre, qui développaient le curriculum espagnol, comportaient d'importantes lacunes.

Et ils en déduisirent que le curriculum basque, dans ces conditions, était encore plus nécessaire. Ainsi, le curriculum basque fut rebaptisé par eux le noyau. Le noyau de la pelote. La couche interne de l'oignon. Le coeur. L'âme. Ce qui fait que le Pays Basque, même intégré à l'Europe, même partie de la culture occidentale, est basque. Ainsi, ils décidèrent qu'il fallait donner à chaque enfant, à chaque pelote, un noyau, afin d'assurer la transmission indispensable pour que le Pays Basque restât basque.



Le noyau de la pelote

Mais quel était donc ce noyau ? Quelle était donc cette couche qui faisait que le Pays Basque était basque, notre spécificité par rapport aux autres peuples d'Europe ? L'idée était répandue que les domaines les plus en rapport ou ayant les relations les plus évidentes avec l'identité ethno-territoriale et culturelle du Pays Basque étaient la Linguistique et la Littérature, l'Histoire et la Géographie, et plus largement, l'Anthropologie. C'est pourquoi elles furent estampillées du label basque. Ces matières reçurent donc, dès le départ, le label basque, et c'est par elles que les membres des *ikastola* commencèrent leur travail. Les autres matières n'étaient pas, pour autant, considérées comme étrangères. Tous les autres champs de connaissances, bien qu'universels, furent également appliqués au Pays Basque : "Universels, donc également du Pays Basque". Comment parvient-on à cela ? En transmettant tous ces domaines de matières et de connaissances par le biais de l'euskara. Pour les mêmes raisons que les Espagnols ou les Français insistent sur l'universalité, en assurant la transmission chacun dans leur langue.

Pour cela, il est évident que la première étape reste la formation des enseignants. L'enseignant est celui qui développe et met en pratique le curriculum



dans les classes, et les concepteurs du curriculum basque virent clairement qu'il fallait intégrer à la formation des enseignants les fondements et les objectifs du curriculum, si l'on voulait que par la suite ces idées parviennent jusqu'aux élèves.

Le problème n'était pas simple : la plupart des jeunes qui arrivaient pour être enseignants n'avaient pas étudié dans le cadre du curriculum basque, et leur formation non plus n'était celle-là. Le curriculum basque était un projet qui exigeait une formation et un recyclage permanent. Un projet ambitieux qui obligeait les travailleurs et les initiateurs de tous les secteurs de l'enseignement à se former en permanence.

De la même façon, il fallait mener une réflexion sur le matériel didactique.

Un enseignement sans matériel didactique était impensable, car l'enseignant peut difficilement enseigner s'il est privé de ces outils. Il est pratiquement impossible que l'enseignant lui-même crée tout le matériel nécessaire pour la classe. L'importance du matériel est d'autant plus accentuée lorsqu'il s'agit d'une langue en plein processus de normalisation, car le matériel didactique - livres, fiches, documents audiovisuels, dictionnaires, encyclopédies... - sera la vitrine de cette normalisation.

Dans ce domaine du matériel, de nombreuses étapes avaient été franchies lorsqu'il fut entrepris d'aborder le thème du curriculum des *ikastola*. Leur nombre allait grandissant, celui de leurs élèves également, et plusieurs maisons d'édition, au Pays Basque ou à l'extérieur du Pays Basque, travaillaient à la création de livres et d'autres supports en euskara. Il ne faut pas oublier que l'enseignement en basque avait également intégré la filière publique, même si chaque communauté et administration agissait à des vitesses et avec des objectifs différents. Le nombre des élèves apprenant en euskara était en augmentation, de la maternelle à l'université, et des progrès manifestes avaient été enregistrés dans la conception du matériel. Cependant, après un examen attentif, en se plaçant d'un point de vue basque, les lacunes aussi étaient manifestes.

Dans ce matériel, par exemple, on ne trouvait pas d'unité, ni de critères communs, sur les frontières géographiques

ou les dénominations des provinces basques. Même constat au sujet du traitement de l'euskara et de la culture basque, de l'histoire et de l'organisation sociale. Très souvent, les manuels édités en euskara étaient une traduction pure et simple des textes publiés en espagnol. Même dans le matériel des maisons d'édition locales, et malgré que la présence de la dimension basque fut beaucoup plus importante, la référence principale était le curriculum officiel espagnol, et selon les responsables des *ikastola*, ils ne garantissaient pas la dimension basque dans le curriculum. Quelle place laisser aux traductions, et dans quels domaines convient-il de donner une priorité totale au travail de création ? Comment faut-il élaborer l'étude des contenus du matériel éducatif ? Ils se trouvaient alors face à toutes ces interrogations.



L'élaboration du curriculum basque

Telles étaient les bases. Selon les *ikastola*, la communauté basque avait besoin de piliers sur lesquels fonder l'enseignement. Le travail fut entrepris et en juillet 2004, l'Association des Ikastola présenta un rapport intitulé: *Curriculum Basque : un parcours culturel. Contribution de spécialistes (Euskal Curriculum: kultur ibilbidea. Adituena ekarpena)*. C'était un ouvrage de 700 pages, rassemblant les points de vue de 63 experts. Une somme, contenant le patrimoine qu'une personne cultivée du Pays Basque devrait connaître sur le Pays Basque et le monde. Là se trouvait le noyau. Mais il fallait encore franchir une étape. Comment intégrer tout cela dans la pelote : autrement dit, comment composer le *Curriculum Basque pour une Scolarité Obligatoire*.

Pour y parvenir, les experts se centrèrent sur le thème des compétences. La question de la compétence est le revers des contenus, l'ensemble des aptitudes qui fondent l'expérience de vie réalisée avec le monde de l'enseignement et la communauté proche. La réflexion fondamentale est que l'école n'est pas seulement un lieu où l'on reçoit des contenus et des savoirs, mais que c'est également l'endroit où l'on apprend à vivre en

L'école n'est pas seulement un endroit où l'on reçoit des contenus ou des connaissances, elle est aussi le lieu où l'on apprend à vivre en relation avec les autres et à évoluer dans le contexte qui est le sien

ayant des relations avec les autres et à évoluer dans le contexte qui est le nôtre. Et qu'il est indispensable de disposer de cela. Et que l'école est le lieu approprié pour cela, même si ce n'est pas le seul.

Les *ikastola* définirent ces compétences :

- Apprendre à apprendre et à penser
- Apprendre à communiquer
- Apprendre à vivre ensemble
- Apprendre à faire et à entreprendre
- Apprendre à être soi-même

Parmi les principaux objectifs du curriculum, il était souligné que la culture basque n'était pas transmise dans les curriculums officiels, ou qu'elle n'était pas suffisamment bien transmise. De même, l'accent était mis sur la nécessité d'intégrer les compétences nécessaires pour pouvoir vivre dans une société basque faisant partie de l'Europe et en interaction avec le monde. En liaison avec le thème des compétences, il rappelait la question fondamentale mentionnée dans le rapport réalisé pour l'Unesco sous la direction de Jacques Delors, à savoir que la fonction de l'édu-

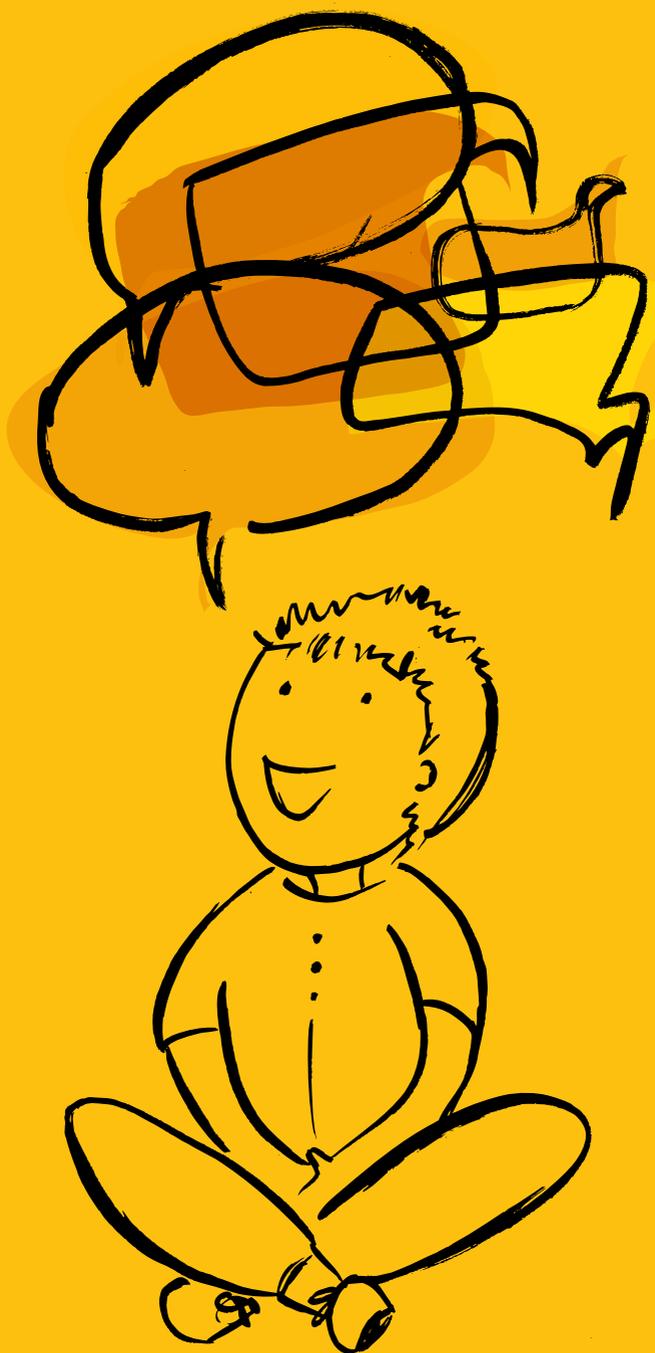


cation n'est pas seulement de transmettre la langue et la culture, mais qu'elle doit former les personnes à tous les domaines de la vie, et qu'elle doit développer la faculté d'apprendre à apprendre. Dans quel but ? Pour comprendre ce qu'est la nature humaine, pour encourager la pensée critique, pour développer les capacités créatives et pour nous aider à être responsables de nos actes.

Lorsque tout cela est mis en pratique, apparaît la pelote à trois couches :

- **Le curriculum basque complet.** Le choix des processus et des produits basques fait à partir d'un point de vue donné sur le monde, dans notre cas à partir du point de vue basque. Parmi les processus et les produits culturels, spécifiques au Pays Basque, on trouve ceux qui ont été assimilés et les universels. Dans le curriculum, d'où qu'il soit, la plus grande part est universelle et, c'est également ce qui se passe dans le Curriculum Basque. L'influence du point de vue européen ou occidental y est manifeste. Ce qui change, c'est la manière de voir, d'interpréter et d'exprimer ces contenus.
- **Les fondamentaux et le socle commun.** Les contenus du Curriculum sont considérés comme *fondamentaux* parce qu'ils sont déterminants pour le développement personnel, le bien-vivre ensemble quotidien et pour le travail, et/ou parce qu'ils établissent les bases qui vont permettre de poursuivre d'autres études ou de continuer à étudier tout au long de la vie. Tandis que le *socle commun* impulse la cohésion et l'unité entre tous les élèves, ainsi que l'égalité des chances.
- **Le Curriculum Basque Spécifique (propre ou spécial).** Les contenus du Pays Basque composent le Curriculum Basque Spécifique, qu'il s'agisse de contenus propres ou assimilés. Autrement dit, c'est ce qui nous distingue des autres cultures.

Au départ, le travail en faveur du curriculum reçut l'aide et l'impulsion du Département de l'Éducation du Gouvernement Basque, mais par la suite, cette collaboration fut interrompue.



LE PLURILINGUISME POUR OBJECTIF

De nombreuses langues sont enseignées comme deuxième ou troisième langue, et du fait des relations sociales entraînées par la cohabitation entre les groupes, ou du fait des migrations, ou sous l'impulsion de diverses politiques éducatives, une grande part de la société devient bilingue ou plurilingue au cours de la vie. Les raisons qui poussent à apprendre une autre langue peuvent être socioprofessionnelles, commerciales, scientifiques ou politiques. Mais ce qui est certain, c'est que tout processus d'apprentissage d'une langue devrait être éducatif, un supplément culturel ; il devrait être une ouverture vers une autre culture, et en aucun cas la perte de sa propre culture.

En outre, le fait que des membres d'une autre communauté apprennent une langue minorée, et que les membres de la communauté locale qui ont perdu cette langue l'apprennent, donne du prestige à la langue, ce qui est déterminant dans les processus de récupération des langues. Il est difficile de faire renaître une langue et de la récupérer

complètement, mais cela n'est pas impossible, et l'éducation joue un rôle capital dans ces initiatives. Nous avons les exemples de l'hébreu, du maori, de l'euskara, du gallois, du catalan, ou encore du mapudungu, du sami et du trique.

L'école peut apporter une autre contribution à une langue minorée : elle peut renforcer l'estime de soi chez les enfants, elle peut aider à accepter et respecter les différences, et à développer un point de vue positif vis-à-vis d'une autre culture et d'une autre langue. Les écoles sont des lieux de résistance à la perte de la langue, et des lieux stratégiques pour faire progresser la planification linguistique, tant pour la diffusion de l'écriture et de la standardisation que pour la formation d'enseignants autochtones ou le renforcement du statut des langues méprisées et persécutées.

La chaire Unesco de l'Université du Pays Basque a proposé un certain nombre de recommandations sur la langue et l'éducation, qui devraient être prises en



compte par les gestionnaires des secteurs de l'Éducation et de la Culture :

- Le plurilinguisme est la formation la plus appropriée pour sauvegarder la diversité culturelle et faire face aux dangers de la globalisation. L'objectif principal de l'éducation pour le nouveau millénaire devrait être la formation aux langues.
- Le plurilinguisme devrait être un objectif global, et pas uniquement la tâche des locuteurs de langues de quelques rares territoires.
- Le fait de ne pas avoir d'écriture ne doit pas empêcher l'usage d'une langue à l'école ; encourager l'usage oral doit être une priorité de l'éduca-

tion, encore plus si la langue est peu utilisée dans la société.

- Les modèles éducatifs qui ont réussi à créer des individus plurilingues ou, pour le moins, bilingues, sont ceux que l'on peut le plus aider à maintenir le plurilinguisme.
- Pour les immigrés, les méthodes pédagogiques d'immersion sont recommandées, cette immersion devant être compatible avec la conservation de leurs langues d'origine.
- Le modèle d'école unilingue est très dangereux pour le plurilinguisme.
- L'école ne garantit pas la récupération d'une langue, ni sa pérennité, mais il sera difficile de sauver une langue si elle n'est pas intégrée dans le système éducatif de la communauté linguistique concernée.
- Dans le monde entier, la biodiversité est considérée comme une valeur, et de la même manière, il faut parvenir à considérer le plurilinguisme comme une valeur du patrimoine culturel de l'humanité.
- Être plurilingue est très utile aujourd'hui, par exemple pour les échanges commerciaux, les relations sociales et politiques, ou encore pour suivre les découvertes qui se font dans les domaines de la technologie et du savoir. Par conséquent, l'école doit montrer comment béné-

ficier de tous les niveaux d'études auxquels on peut accéder dans l'apprentissage des langues, et comment tirer profit de chacun d'eux.

Le projet "Eleanitz"

Toujours dans l'optique de parvenir au plurilinguisme, au Pays Basque plusieurs projets ont été développés pour faire entrer à l'école, outre l'espagnol et l'euskara, une troisième langue. À l'heure actuelle, dans l'ensemble de la

filère publique, l'anglais est une matière obligatoire, mais le nombre d'heures d'enseignement est très variable en fonction des modèles, et des établissements scolaires. Globalement, on peut dire que l'anglais occupe une place de plus en plus importante dans le programme des écoles.

Les *ikastola* ne sont pas restées à l'arrière-garde et sont porteuses, à l'heure actuelle, d'un projet phare, appelé *Eleanitz*, dont l'objectif est le plurilinguisme, plutôt que le bilinguisme. Dans ce but, un modèle d'intégration avait été développé pour les élèves de différentes origines culturelles et linguistiques, et dans ce modèle, des programmes avaient été élaborés pour maintenir l'euskara et pour s'immerger dans cette langue.





Bien que la langue maternelle de la plupart des élèves fût l'espagnol, à l'école cette langue était considérée comme deuxième langue, et les enfants commençaient à l'âge de 8 ans à l'apprendre en tant que matière d'enseignement. L'objectif de l'enseignement de l'espagnol était de garantir un développement correct du registre académique formel, à savoir le développement des registres académiques et formels qui ne sont pas élaborés ou sollicités dans la vie quotidienne. À 4 ans, les enfants commençaient à apprendre une troisième langue, en l'occurrence l'anglais. Il s'agissait, d'une part, de profiter du fait qu'à cet âge précoce, l'enfant a davantage de facilités pour s'appropriier les langues ; d'autre part, d'augmenter

le nombre d'heures d'apprentissage de l'anglais dans le cadre du programme d'éducation obligatoire. Mais avec une constante : ne pas mettre en péril la prédominance de l'euskara.

Quoi qu'il en soit, il faut dire que l'entrée précoce de la troisième langue provoque encore aujourd'hui de vifs débats. En Finlande, par exemple, les enfants commencent à apprendre l'anglais à 11 ans, ce qui donne de très bons résultats.

L'idée principale qui sous-tendait le projet des *ikastola* était la suivante : l'euskara doit figurer aux côtés de l'espagnol et du français, qui ont un statut important sur le plan international, mais, de la même façon, les Basques doivent maî-

triser et utiliser correctement une autre langue, car sinon, l'euskara pourrait être en danger.

Pour aller plus loin, en 2000 les *ikastola* développèrent le Projet Linguistique. L'objectif majeur de ce projet consistait, outre le fait de développer la capacité de communication des élèves, à faire de la langue un outil efficace pour répondre à toutes les situations et les nécessités de la vie.

Les *ikastola* mirent en place le projet *Eleanitz* progressivement. Au cours des trois premières années, on commença par offrir deux opportunités, l'euskara étant toujours la langue principale. Dans la première opportunité – appelée *Eleanitz-English* –, l'anglais était enseigné entre 4 et 16 ans ; l'espagnol, de 8-9 ans à 15-16 ans ; et le français, entre 12 et 16 ans. Dans le deuxième modèle, le

Il faut placer l'euskara au même niveau que les autres langues, mais nous, Basques, devons maîtriser une autre langue, sinon c'est l'euskara qui peut être en danger

seul changement consistait à dispenser le français de 4 à 16 ans. La Fédération des *Ikastola* créa elle-même le matériel pédagogique.

L'évaluation a montré que 69,7 % des élèves de l'Enseignement Secondaire Obligatoire ont réussi le niveau 7 à l'épreuve ESOL du Trinity College, à l'épreuve d'élocution, et dans les résultats globaux de l'euskara, qu'il n'y a pas de différence manifeste entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle ayant suivi l'approche plurilingue.



COMMENT ORGANISER UN MODÈLE D'ENSEIGNEMENT

Bien évidemment, mettre en place un système éducatif complet [suppose d'importants défis didactiques](#). Il faut étudier soigneusement les liens entre l'élève, l'enseignant et les contenus de la ou des langue(s) enseignée(s), si l'on veut que le modèle proposé réussisse. Et le succès de ce modèle demeure très lié à l'environnement sociolinguistique, encore davantage dans le cas des langues minorées. Car il n'y a pas d'exploration possible de l'enseignement et de l'apprentissage des langues dans le cadre scolaire si l'on ne tient pas compte de la situation sociolinguistique de ces langues en dehors du milieu scolaire. Et une situation sociolinguistique affaiblie de la langue peut conditionner, évidemment, le niveau de l'enseignement et de l'apprentissage scolaire.

- Certes, une langue ne cessera pas d'être langue parce qu'elle n'est pas

utilisée dans l'éducation, mais il faut tenir compte, dans la transmission de la culture, et dans la diffusion du prestige, du fait que l'école est le lieu qui procure un statut supérieur. Et qui permet, dans la société actuelle, de perdurer en étant solide, vivant et fort.

- Dans les pays du monde qui ont une volonté sociale claire et nette de récupérer leur langue qui est en situation de minorisation, les programmes d'immersion linguistique sont les plus répandus et les plus usités. L'expérience du Pays Basque montre, pour le moins, que seul le système d'immersion aide à un bon apprentissage des deux langues, celle de la maison et la langue principale. Et les résultats ne sont en aucun cas préjudiciables pour l'élève. Au contraire : connaître plus d'une

langue présente des avantages pour l'élève, qui acquiert ainsi des facilités et des aptitudes nouvelles, et cette connaissance ouvre la voie vers l'apprentissage d'autres langues encore.

- Parallèlement au consensus sur le curriculum, les premières étapes pour mettre en place un modèle linguistique consistent à élaborer le matériel didactique et à former les enseignants. Pourtant, au Pays Basque, tout a commencé avant que toutes ces questions soient abordées. Le projet fut mis en place et, ensuite, on commença à [élaborer le matériel didactique, à aborder la formation des enseignants](#) et à concevoir le curriculum. Cela montre que s'il existe une volonté et un enthousiasme du peuple ou de la société, chacun peut envisager son propre chemin.
- Il est important que l'école nouvelle soit l'espace exclusif de la langue et de la culture propres. Que les écoles ne soient pas seulement des lieux d'apprentissage, mais des maisons de la langue.
- [Chaque communauté](#) doit décider de ce que sera le matériel pédagogique, et de la voie qu'elle souhaite emprunter. Elle doit décider quelle place elle souhaite accorder à sa propre tradition, comment sera élaborée la cosmovision, quel type de relations entretenir avec ce qui l'environne, quelles références prendre vis-à-vis des autres peuples. Toute commu-

Savoir plus d'une langue présente des atouts pour l'élève, dans la mesure où cela lui apporte des facilités et des aptitudes nouvelles

nauté devrait avoir le droit d'organiser son éducation à sa convenance.

- Avoir des enseignants bilingues, par exemple, est non seulement recommandable, mais quasiment indispensable dans la plupart des cas. Être indispensable ne veut pas dire, cependant, que cela est évident. Au Pays Basque, par exemple, en 1977, dans le secteur public le nombre d'enseignants sachant l'euskara n'atteignait pas 5 %. Aujourd'hui, en Alava, Biscaye et Guipuzcoa, ils sont plus de 80 %. Quoi qu'il en soit, l'enseignant est un modèle pour les élèves, et il est indispensable de savoir et d'utiliser la langue minorée, bien évidemment, pour prendre un bon départ et progresser.
- Que se passe-t-il si le dialecte utilisé par l'enseignant et les élèves n'est pas le même ? Très souvent cela a été une source d'inquiétude pour les parents, qui pensaient que les enfants perdraient le dialecte parlé à la maison. À l'heure actuelle, dans le monde entier, l'école est considérée comme un outil pour apprendre à lire et à écrire, et dans ces conditions, il est clair que la langue standard, outre le fait qu'elle est une aide, s'avère

parfois indispensable, car les langues standards ou unifiées constituent un ensemble de conventions pour écrire. Les dialectes peuvent être perçus en classe comme une richesse, si on prend pour objectif l'apprentissage des variantes. De plus, il ne faut pas oublier que beaucoup de langues minorées n'ont pas de variante standard, et ce concept de langue standard est généralement lié aux langues écrites et, par conséquent, aux langues hégémoniques. Les langues qui ont une écriture, qui bénéficient d'une standardisation et d'une littérature écrite, ne représentent que le quart de toutes les langues existant dans le monde. 19 % des langues n'ont pas d'écriture, même si des autochtones d'Amérique (Abya Yala) revendiquent le fait qu'ils racontent leurs croyances, leur histoire et leurs aventures par le biais de dessins et de représentations. La langue standard est donc un outil approprié pour l'école, mais on peut aussi mettre sur pied un modèle d'enseignement solide sans elle. C'est ce qui s'est passé au Pays Basque, où la langue standard est arrivée par la suite. On peut dire que la langue standard a considérablement aidé l'enseignement en euskara, et que l'enseignement en euskara a joué un rôle extraordinaire dans l'élaboration et la diffusion de la langue standard.

- Il en est autrement pour les écoles basées sur la transmission orale. Au début des *ikastola*, il y avait peu de

matériel écrit, parce qu'on ne disposait ni d'enseignants formés pour cela, ni de compétences pour créer ce matériel. Mais il faut dire que l'école, globalement, a toujours accordé peu d'importance à l'enseignement oral. Trop peu, sans doute. Dans le cas des langues autochtones d'Amérique, les textes oraux traditionnels peuvent être fondamentaux et très utiles pour l'enseignement de ces langues minorées.

- [Le plurilinguisme est le patrimoine mondial](#), et l'enseignement, outre qu'il doit assurer la connaissance de la langue maternelle, devrait aussi garantir la connaissance d'une autre langue. En gardant clairement à l'esprit que l'apprentissage d'une nouvelle langue n'entraîne pas, ne devrait pas entraîner, la perte progressive de la langue maternelle.



BIBLIOGRAPHIE

- *Normalización lingüística y escolaridad* (Mikel Zabide, 1998)
- *Lengua, escuela e inmigración* (Ignasi Villa, 2004)
- *Derrigorrezko eskolaldirako euskal curriculum* (Divers auteurs, 2008)
- *Ikastola mugimendua. Dabilen herria* (Euskal Herriko Ikastolak / Euskaltzaindia, 2010)
- *Elebitasunetik eleaniztasunera* (Itziar Elorza, 2010)
- *Euskara sustatzeko eleaniztasuna: ikastolen kasua* (Itziar Elorza, Inmaculada Muñoa, 2010)
- *Euskarazko murgilketa haur hezkuntzan* (Ibon Manterola, 2010)
- *Hizkuntza gutxituen erronkak* (Ibon Manterola, Naiara Berasategi, 2011)

PUBLICATIONS ANTÉRIEURES



Garabide Elkartea