

L'enseignement dans la langue maternelle

La distinction entre « old » et « new » minorities : une discrimination ?

Mémoire réalisé par
Camille Deneufbourg
Promotrice
Céline Romainville

Année académique 2014-2015
Master en droit

Plagiat et erreur méthodologique grave

Le plagiat entraîne l'application des articles 87 à 90 du règlement général des études et des examens de l'UCL.

Il y a lieu d'entendre par « plagiat », l'utilisation des idées et énonciations d'un tiers, fussent-elles paraphrasées et quelle qu'en soit l'ampleur, sans que leur source ne soit mentionnée explicitement et distinctement à l'endroit exact de l'utilisation.

La reproduction littérale du passage d'une œuvre, même non soumise à droit d'auteur, requiert que l'extrait soit placé entre guillemets et que la citation soit immédiatement suivie de la référence exacte à la source consultée.*.

En outre, la reproduction littérale de passages d'une œuvre sans les placer entre guillemets, quand bien même l'auteur et la source de cette œuvre seraient mentionnés, constitue une erreur méthodologique grave pouvant entraîner l'échec.

* A ce sujet, voy. notamment <http://www.uclouvain.be/plagiat>.

Même si je désirais être originale dans mes **remerciements**, je ne pourrais l'être, car les personnes que je souhaite le plus vivement gratifier ne sont autres que celles habituellement citées dans tous les remerciements de ce type.

Ainsi, mes plus chaleureux mercis sont adressés ...

A mes parents ; jusqu'au boutistes dans le rôle qui fut le leur durant ces 5 années universitaires,

A Julien ; le plus fervent aficionado qui me fut offert durant mon master,

A ma promotrice, Madame Romainville ; passionnée par le sujet et intarissable pour ses conseils,

A Monsieur Hambye ; puit de connaissances à l'esprit plus qu'aiguisé, tout comme les diverses personnes interviewées,

A Monsieur Chevalier ; meilleur mentor qui puisse exister pour la finesse de sa plume.

« L'intégration ce n'est pas supprimer les différences, mais nous donner à tous
les moyens de nous connaître et de nous découvrir avec nos différences. »

G. TIMMERMAN, membre de l'a.s.b.l. Siréas.

L'enseignement dans la langue maternelle

La distinction entre « old » et « new » minorities : une discrimination ?

INTRODUCTION

La question de la discrimination, encore elle. La problématique de la défense des minorités, encore elle. La protection des minorités linguistiques, encore elle. Oui, mais sous un angle nouveau ; celui de l'enseignement dans la langue maternelle.

Un enseignement de ce type est-il accessible pour chaque enfant en âge de scolarité, au sein de notre Etat fédéral ?

Environ un citoyen sur huit, en Europe, parle une langue différente de la langue officielle de son pays. Cette constatation en dit long sur la large panoplie de langues pouvant être parlées en Belgique. Qui plus est, au vu de la spécificité de cette dernière, qui reconnaît l'usage de trois langues officielles, sur un territoire si restreint. Rares sont les grands Etats qui peuvent en dire autant, à l'image de la France qui s'obstine à ne reconnaître que le français comme langue officielle. Gage, selon elle, de l'unité du pays.

Cette première caractéristique de l'Etat belge nous conduira au premier titre de cet ouvrage. En effet, il est inconcevable d'évoquer les droits linguistiques dans l'enseignement sans se pencher, tout d'abord, sur le régime relatif aux minorités nationales. Ces dernières font partie intégrante de l'histoire de la Belgique, mais les droits linguistiques les concernant ne sont pas apparus comme des évidences aux yeux de nos hommes politiques et de nos hommes de loi. Les débats ont souvent fait rage, d'autant plus entre néerlandophones et francophones, ce qui n'est un secret pour personne.

Tout au long de ce premier titre, nous évoquerons les difficultés rencontrées lors de la mise en place d'un enseignement en langue maternelle pour nos propres minorités nationales.

Un enseignement de ce type, accessible aux minorités nationales du pays concerné, est prôné par l'Europe, ainsi que par certains instruments internationaux. Toutefois, ceux-ci sont trop souvent laconiques sur la marche à suivre, sur les lignes directrices, sur les conditions minimales à respecter pour un tel enseignement. Cette indécision des autorités supérieures ne facilitera point la prise de position de l'Etat belge, qui plus est au vu de la spécificité du régime de l'enseignement, qui se trouve être communautarisé.

L'analyse inhérente au tout premier titre est donc relative aux « old » minorities, ces minorités nationales établies depuis très longtemps dans le pays concerné. Une définition homogène du terme de « minorité », qui serait identique pour chaque partie de cet ouvrage, n'est point concevable. Un gouffre existe entre la définition et les droits relatifs aux « old » et aux « new » minorities. Nous vous invitons à poursuivre la lecture pour que vous puissiez distinguer correctement ces deux termes et l'importance, justement, de cette distinction.

Si l'on s'engage dans l'étude du régime relatif aux « new » minorities, c'est au vu d'une seconde caractéristique intrinsèque à notre patrie : sa multiethnicité et sa multiculturalité. La Belgique est un caméléon multiculturel.

En tant que caméléon, elle se doit de s'adapter aux demandes qui lui parviennent de toutes parts. Les instruments internationaux, en premier lieu, évoquent parcimonieusement les droits linguistiques relatifs aux « new » minorities, ces communautés migrantes. Nous mettrons de côté les minorités issues de l'immigration qui, bien qu'elles possèdent une langue d'origine, pratiquent de manière principale une des trois langues officielles de notre pays. Nous ciblerons donc la seconde partie sur les nouvelles minorités réellement allophones.

A l'échelle nationale, la problématique liée à l'accès à un enseignement en langue maternelle pour les enfants issus de l'immigration est reléguée aux Communautés. En effet, chacune de celles-ci s'organise comme bon lui semble, en tentant de s'adapter aux grands principes internationaux. Toutefois, l'on remarquera que la balance penche généralement en faveur de l'apprentissage de la langue d'accueil, et non d'un enseignement en langue maternelle, sauf quelques rares exceptions.

Comme l'exprimait Monsieur Hambye, si ces questions font aujourd'hui débat, c'est parce que nous sommes dans une période de refus, de la part de certaines personnes, de donner la moindre place aux langues de l'immigration dans le milieu scolaire. La Belgique se revendique multiculturelle mais l'usage d'autres langues que nos langues officielles est généralement banni en classe. Le troisième et dernier titre s'intéressera à l'impact que cela peut

avoir sur l'intégration des enfants issus de l'immigration. Est-ce plus favorable pour eux de maîtriser la langue du pays d'accueil, ou bien de se focaliser sur un apprentissage dans leur langue maternelle, avant de se consacrer à la langue officielle du pays ?

TITRE I : Le droit à l'enseignement dans la langue maternelle pour les « old minorities »

Dans le cadre de cette première partie, placée sous le signe du droit positif, il convient de donner une définition afin d'explicitier ce que l'on entend par le terme « old minorities ». L'objet de cet ouvrage étant de s'intéresser aux minorités linguistiques, l'on peut aisément définir celles-ci comme étant, d'une manière plus générale, des minorités culturelles. Etant donné l'importance de la langue, les minorités linguistiques nationales peuvent être considérées comme des minorités culturelles¹.

Les minorités de ce type réclament souvent un traitement particulier, ainsi que des institutions distinctes de celles de la majorité, pour « permettre d'assurer la perpétuation et la transmission de leurs traits linguistiques. »².

La définition de monsieur F. Capotorti correspond à ce premier titre, mais ne pourra guère être utilisée pour le second. Le célèbre rapporteur de l'ONU avait proposé comme définition d'une minorité : « Un groupe numériquement inférieur au reste de la population d'un Etat, en position non dominante, dont les membres –ressortissants de l'Etat–, possèdent du point de vue ethnique, religieux ou linguistique des caractéristiques qui diffèrent de celles du reste de la population et manifestent même de façon implicite un sentiment de solidarité, à l'effet de préserver leur culture, leurs traditions, leur religion ou leur langue.³».

K. Henrard en donne une définition assez semblable, à savoir que les minorités sont « des groupes qui ont une identité ethnique, religieuse ou linguistique distincte, et qui sont moins nombreux que le reste de la population de l'Etat en question »⁴.

Il est intéressant de noter que les droits accordés à ces anciennes minorités sont des droits particuliers uniquement octroyés aux membres des minorités « autochtones », tandis que

¹ J. WOEHLING, « Les trois dimensions de la protection des minorités en droit constitutionnel comparé », *R.D.U.S.*, n°34, 2003-04, p. 97.

² *Ibidem*, p. 98.

³ F. CAPOTORTI, *Etude des droits des personnes appartenant aux minorités ethniques, religieuses et linguistiques*, New York, Nations Unie, 1979, Doc. E/CN.4 Sub. 2/384/Rev.1, p. 102.

⁴ K. HENRARD, « An E.U. perspective on new versus traditional minorities: on semi-inclusive socio-economic integration and expanding visions of 'european' culture and identity », *17 Colum. J. Eur. L.*, 2010-2011, p. 64.

les membres des nouvelles minorités jouissent, eux, uniquement des droits de l'Homme et libertés fondamentales⁵, comme nous l'analyserons *infra*.

Pour le présent titre, il faudra donc entendre par « old minorities » les groupes formés par des personnes qui vivent, ou dont les ancêtres vivaient dans le pays en question, ou dans une partie de ce pays, avant même que cet Etat ne devienne indépendant, ou avant le tracé des frontières⁶.

Chapitre 1 : L'évolution de la politique de l'enseignement pour les minorités linguistiques nationales

Dans ce chapitre, nous allons procéder à une description chronologique des différents instruments –nationaux et supranationaux– ayant permis l'évolution de la politique de l'enseignement pour les minorités linguistiques nationales.

Section 1. Les instruments internationaux

C'est en 1960 que l'Organisation des Nations Unies⁷ s'est inquiétée pour la première fois des discriminations qui prenaient place dans le domaine de l'enseignement. L'ONU a adopté la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement⁸.

a. La Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement

L'article 5 de cette Convention constitue la pierre angulaire de la matière, puisqu'il précise les grands principes qui gouvernent encore aujourd'hui l'éducation en faveur des

⁵ B. KRIVOKAPIC, « The problem of distinction and different treatment of 'old' (autochthonous) and 'new' (allochthonous) minorities », *26 Polish yearbook of international law*, 2002-2003, p. 86.

⁶ A. EIDE, « The rights of 'old' versus 'new' minorities », *European Yearbook of minority issues*, vol. 2, 2002/3, p. 365.

⁷ Ci-après dénommée ONU.

⁸ Convention de l'ONU concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, Paris, 14 décembre 1960.

minorités linguistiques⁹. Cet article mérite d'être énoncé dans le présent ouvrage : « Les États parties à la présente Convention conviennent: (...) Qu'il importe de reconnaître aux membres des minorités nationales le droit d'exercer des activités éducatives qui leur soient propres, y compris la gestion d'écoles et, selon la politique de chaque État en matière d'éducation, l'emploi ou l'enseignement de leur propre langue, à condition toutefois: (i) Que ce droit ne soit pas exercé d'une manière qui empêche les membres des minorités de comprendre la culture et la langue de l'ensemble de la collectivité et de prendre part à ses activités, ou qui compromette la souveraineté nationale; (ii) Que le niveau de l'enseignement dans ces écoles ne soit pas inférieur au niveau général prescrit ou approuvé par les autorités compétentes; et (iii) Que la fréquentation de ces écoles soit facultative. ».

b. Le Pacte international relatif aux droits civils et politiques

En 1966, lors de l'adoption du Pacte international relatif aux droits civils et politiques¹⁰ par l'Assemblée générale des Nations Unies, un article fut consacré aux minorités, qu'elles soient ethniques, religieuses ou linguistiques¹¹. Cet article, le vingt-septième¹², n'accordait pas expressément un droit à l'éducation aux personnes appartenant aux minorités. Suite au rapport du célèbre Francesco Capotorti, l'on a admis que l'article 27 incluait un droit au respect de la culture des minorités, à travers l'éducation¹³.

L'on n'ose pas encore octroyer des droits concrets aux minorités, car dans l'esprit de nombreux États, ces dernières menacent l'unité nationale et l'intégrité du territoire. Le problème est donc que, dans cet article, l'on se concentre uniquement sur les obligations passives ou négatives des États membres, sans évoquer la possibilité de mettre en place des mesures positives à charge de ces mêmes États membres¹⁴. C'est d'ailleurs au niveau de ces mesures positives que la différenciation entre nouvelles et anciennes minorités se fera le plus

⁹ J. DE GROOF, G. LAUWERS, «Expanding opportunities for minorities in education in the New Europe», *I.J.E.L.P., Special Issue Romania 5*, p. 139.

¹⁰ Pacte international relatif aux droits civils et politiques, 16 décembre 1966. Ci-après dénommé PIDCP.

¹¹ Voyez aussi A. EIDE, «The rights of 'old' versus 'new' minorities», *op.cit.*, p. 368.

¹² Article 27 PIDCP : « Dans les États où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques, les personnes appartenant à ces minorités ne peuvent être privées du droit d'avoir, en commun avec les autres membres de leur groupe, leur propre vie culturelle, de professer et de pratiquer leur propre religion, ou d'employer leur propre langue. »

¹³ K. DIETER BEITER, *The protection of the right to education by International Law*, Martinus Nijhoff Publishers, Boston, 2005, p.143.

¹⁴ A. EIDE, «The rights of 'old' versus 'new' minorities», *op.cit.*, p. 369.

fortement ressentir, puisque les droits fondamentaux protecteurs des minorités sont appliqués de façon uniforme, qu'il s'agisse d'anciennes ou de nouvelles minorités.

Mais dès lors qu'il s'agit de prendre des mesures positives, celles prises en faveur des anciennes minorités demeureront toujours nettement plus contraignantes que celles en faveur des minorités nouvelles¹⁵.

c. La Convention relative aux droits de l'enfant

Lors de la rédaction de la Convention relative aux droits de l'enfant¹⁶, quelques années plus tard, les termes de l'article 30 de cette Convention ont été calqués sur l'article 27 PIDCP.

L'article 29, quant à lui, se penche sur les valeurs fondamentales devant être véhiculées par l'éducation, dont celle d' « inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, (...) ».

d. La Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités

En 1992, les Etats membres des Nations Unies ont fait un pas de plus vers la protection des minorités, avec l'adoption de la Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques¹⁷. L'appellation elle-même de cette Déclaration tente d'effacer les discriminations entre les minorités nationales et les groupes minoritaires au vu de leur religion ou de leur langue.

L'article 2.1 de cette Déclaration est pratiquement identique au vingt-septième article du PIDCP, analysé ci-dessus. Cependant, dans cette Déclaration, la différence n'est pas basée sur le fait que la minorité soit nouvelle ou ancienne, mais plutôt sur le fait que la personne issue de cette minorité soit un citoyen de l'Etat, ou pas. On parle donc de minorités nationales et de minorités non-nationales¹⁸.

¹⁵ *Ibidem*, p. 370.

¹⁶ Convention relative aux droits de l'enfant, 20 novembre 1989.

¹⁷ Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques, 18 décembre 1992.

¹⁸ A. EIDE, «The rights of 'old' versus 'new' minorities», *op.cit.*, p. 371.

Néanmoins, pour les minorités nationales, l'article 4.3 évoque l'éducation dans la langue maternelle, en faveur de laquelle les Etats membres sont priés de prendre des mesures adéquates afin de permettre une éducation de ce type¹⁹. L'emploi du conditionnel est révélateur du peu de pression mise sur les épaules des Etats membres.

Ainsi, ces derniers ont deux options qui s'ouvrent à eux pour respecter ce droit à l'éducation dans la langue maternelle : soit ils assurent l'effectivité de ce droit au sein d'établissements scolaires publics, soit ils permettent l'exercice de ce droit au sein d'écoles privées²⁰.

Section 2. Les instruments européens

a. La Convention européenne des droits de l'Homme

Au niveau européen, le socle de base est constitué par la Convention européenne des droits de l'Homme et des libertés fondamentales²¹, flanquée de ses protocoles additionnels. Le terme de « minorité nationale » ne figure qu'une fois au sein de cette Convention, dans le cadre général de l'interdiction de la discrimination.

Toutefois, les organes d'application de la Convention ont souvent refusé de faire découler de l'article 10 garantissant la liberté d'expression, un droit, pour tout individu, d'utiliser sa langue maternelle dans le domaine public²².

L'on retrouve le droit à l'éducation dans le Protocole additionnel n°1²³. L'article 2 de ce premier protocole évoque le droit des parents d'assurer l'éducation et l'enseignement de leurs enfants selon leurs convictions philosophiques et religieuses. Nulle référence n'est faite à la langue maternelle dans ce Protocole.

¹⁹ Article 4.3. de la Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques : « Les Etats devraient prendre des mesures appropriées pour que, dans la mesure du possible, les personnes appartenant à des minorités aient la possibilité d'apprendre leur langue maternelle ou de recevoir une instruction dans leur langue maternelle. »

²⁰ K. DIETER BEITER, *op.cit.*, p. 147, ainsi que A. EIDE, «The rights of 'old' versus 'new' minorities», *op.cit.*, p. 371.

²¹ Convention européenne de sauvegarde des droits de l'Homme et des libertés fondamentales, Conseil de l'Europe, Rome, le 4 novembre 1950.

²² J. WOEHRLING, « Les trois dimensions de la protection des minorités en droit constitutionnel comparé », *op.cit.*, n°34, 2003-04, p. 122.

²³ Premier protocole additionnel à la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'Homme, Paris, 20 mars 1952.

b. La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires

Ces attermoiements de la Convention européenne des droits de l'Homme ont, entre autres, mené à l'adoption d'instruments tendant à garantir des protections spéciales aux minorités.

En effet, en 1992, un grand pas est effectué vers la protection des langues, avec l'adoption de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires²⁴. Celle-ci définit immédiatement, en son article 1^{er}, ce qu'il convient d'entendre par « langues régionales ou minoritaires » : à savoir les langues qui sont « traditionnellement pratiquées sur un territoire d'un Etat par des ressortissants de cet Etat qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'Etat; et différentes de la (des) langue(s) officielle(s) de cet Etat; elle n'inclut ni les dialectes de la (des) langue(s) officielle(s) de l'Etat ni les langues des migrants (...) ». Il est frappant de remarquer que seules les langues régionales ou minoritaires parlées par des ressortissants nationaux d'un Etat signataire de la Charte sont protégées, à l'exclusion de toutes les autres. Qui plus est, la minorité linguistique doit pouvoir être située sur un « territoire ». L'interprétation de ce terme est délicate ; qu'est-ce qu'un territoire où sont basées des minorités linguistiques ? Il n'est pas aisé de le définir.

L'objectif principal de cette Charte est culturel, il consiste à promouvoir les langues régionales ou minoritaires « en tant qu'aspect menacé du patrimoine culturel européen »²⁵. De plus, il est question, dans cette Charte, de la protection des langues régionales et minoritaires, et non des minorités linguistiques à proprement parler²⁶.

L'article 8 de la Charte est entièrement consacré à l'enseignement. Par cet article, les Parties s'engagent à assurer, sur les territoires au sein desquels des citoyens pratiquent une (des) langue(s) régionale(s) ou minoritaire(s), une éducation préscolaire, un enseignement primaire, secondaire, technique, professionnel et universitaire dans la (les) langue(s) régionale(s) ou minoritaire(s) concernée(s).

Pour les territoires autres que ceux sur lesquels on pratique généralement ces langues, de telles mesures devront être prises pour autant que le nombre de locuteurs de ces langues à promouvoir

²⁴ Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, Strasbourg, le 5 novembre 1992.

²⁵ Préambule de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, *op.cit.*.

²⁶ Rapport explicatif sur la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, Conseil de l'Europe, STE n°148, §11.

Voyez aussi J. DE GROOF, G. LAUWERS, «Expanding opportunities for minorities in education in the New Europe», *op.cit.*, p. 140.

et protéger le justifie. Cette nuance permet ainsi de délier l'Etat de ses obligations lorsque la demande est trop faible et ne permet pas d'atteindre le nombre minimum d'élèves requis pour la formation d'une classe, bien que ce nombre puisse être revu à la baisse en faveur de ces langues régionales ou minoritaires²⁷.

Ces mesures doivent être prises sans préjudice de l'enseignement de la langue officielle de l'Etat. Le rapport explicatif afférent à la Charte énonce que cette dernière précision vise à écarter toute interprétation qui consisterait à dire que les dispositions de l'article 8 excluraient l'enseignement de la langue parlée par la majorité. Une mauvaise interprétation pourrait en effet nuire aux objectifs d'interculturalité et de plurilinguisme visés par la Charte²⁸.

c. La Convention-cadre pour la protection des minorités nationales

Il faudra donc attendre le 1^{er} février 1995, pour que les Etats membres se penchent sur la question de l'éducation des minorités nationales en tant que telles, via l'adoption d'une Convention-cadre pour la protection de ces minorités nationales en question²⁹. A noter que cette Convention ne précise nullement ce qu'il faut entendre par « minorités nationales »³⁰. Les recommandations 1201 et 1255 de l'assemblée parlementaire indiquent que cela correspond aux citoyens nationaux des Etats parties à la Convention, à l'exclusion donc des travailleurs migrants, ce qui est déplorable.

L'article 10 introduit le sujet³¹, en ce qu'il précise que « les Parties s'engagent à reconnaître à toute personne appartenant à une minorité nationale le droit d'utiliser librement et sans entrave sa langue minoritaire en privé comme en public, oralement et par écrit. »

L'article 13 reconnaît le droit aux minorités nationales –uniquement– d'organiser leurs propres établissements d'enseignement privés. Cette liberté est encouragée par la Cour européenne des droits de l'Homme, qui estime que l'obligation scolaire ne signifie pas que l'Etat doit avoir le monopole. Cependant, aucun soutien financier de la part de l'Etat n'est prévu. Cela aura pour conséquence que les groupes minoritaires financièrement stables auront plus de facilités que les minorités plus pauvres, pour mettre sur pieds ces établissements

²⁷ Rapport explicatif sur la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, *op.cit.*, §82.

²⁸ Rapport explicatif sur la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, *op.cit.*, §80.

²⁹ Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, 1^{er} février 1995.

³⁰ K. DIETER BEITER, *op.cit.*, p. 179.

³¹ K. MAERTEN, « De rechten van etnische, culturele en religieuze minderheden », *Jura Falc.*, 1/2002, p. 142.

d'enseignement privés. L'article 14.1. concerne plus particulièrement le sujet de ce mémoire, puisqu'il énonce que : « Les Parties s'engagent à reconnaître à toute personne appartenant à une minorité nationale le droit d'apprendre sa langue minoritaire. ». Le second paragraphe de cet article fait écho à notre loi fédérale du 11 juillet 1963, puisqu'il conditionne ce droit à l'existence d'une demande suffisante³². Qui plus est, la mise en place de ce type d'enseignement ne peut nuire à l'apprentissage de la langue officielle majoritaire³³.

Lorsque l'on prend la peine de lire cet article dans les détails, l'on remarque qu'il est rédigé de manière assez complexe. Il est rythmé de nombreuses limitations, et de phrases laissant libre cours à l'interprétation par les Etats parties à la Convention-cadre. L'affirmation contenue à l'article 14.1. n'est accompagnée d'aucune mesure positive d'ordre financier qui serait à charge de l'Etat partie. De nouveau, un risque de discrimination survient, puisqu'une différence de capital financier peut exister entre les différents groupes de minorités nationales. Les minorités n'ayant pas les ressources nécessaires se trouveront dans l'incapacité de mettre en place un enseignement privé dans la langue minoritaire, et l'Etat ne pourra guère y remédier par un financement³⁴, et il se verra donc impuissant quant à son obligation d'assurer une égalité effective entre tous.³⁵ Il y a en effet un danger lorsque l'on prône l'égalité entre tous les citoyens, car les traiter tous d'une même façon peut mener à une discrimination, si l'on oublie de prendre en compte les différences objectives existant entre les citoyens³⁶. C'est un principe fondamental de la justice que de traiter de la même manière des cas identiques, mais des différences considérables doivent donner lieu à des traitements différenciés.

Certains ont voulu prévoir la possibilité d'insérer cette Convention-cadre dans le droit de l'Union via une clause de flexibilité. Cela est en réalité inconcevable des points de vue politiques et juridiques, car d'autres pouvoirs d'actions existent, qui sont déjà institués par

³² Article 14.2. de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales : « Dans les aires géographiques d'implantation substantielle ou traditionnelle des personnes appartenant à des minorités nationales, s'il existe une demande suffisante, les Parties s'efforceront d'assurer, dans la mesure du possible et dans le cadre de leur système éducatif, que les personnes appartenant à ces minorités aient la possibilité d'apprendre la langue minoritaire ou de recevoir un enseignement dans cette langue. »

³³ Article 14.3. de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales.

³⁴ Sur le rôle des gouvernements dans le financement, voyez P. BLAIR, *The protection of regional or minority languages*, Europe, Institut du fédéralisme, 1994, pp. 11 et 12.

³⁵ Voyez également D. WILSON « Educational rights of persons belonging to national minorities », *International journal on minority and group rights*, 10, 2004, pp. 334-335.

³⁶ P. BLAIR, *The protection of regional or minority languages*, Europe, Institut du fédéralisme, 1994, p.8.

l'Union. De plus, beaucoup d'Etats membres n'ont pas signé cette Convention-cadre, et si l'on insère celle-ci dans le droit de l'Union, cela serait mal perçu par les Etats ne l'ayant pas signée³⁷.

La Belgique a, quant à elle, effectivement signé cette Convention, mais ne l'a toujours pas ratifiée. C'est le monde politique flamand qui a mis son veto à la ratification. Les Flamands n'accepteront la ratification de cette Convention qu'à la seule condition que les Francophones se voient dénier le statut de minorité au sens de cette même Convention. Ils refusent d'octroyer ce statut de minorité aux Francophones, tant au niveau fédéral, qu'au niveau de la Région flamande³⁸. L'argument principal avancé par les Flamands, est que les Francophones sont en position co-dominante, ce qui ne correspond pas à la définition donnée par Francesco Capotorti, qui précise que pour être une minorité, il faut, entre autre, ne pas être en position dominante.

Les Flamands estiment donc que les Francophones étant majoritaires au niveau national, « le fait qu'ils soient nettement minoritaires au niveau régional ne suffit pas pour leur permettre d'invoquer les protections minoritaires de la Convention. »³⁹.

La Commission de Vienne a adopté un avis, le 9 mars 2002⁴⁰, concernant ce sujet. Cette Commission a ainsi considéré que, dans un Etat fédéral, la situation des différents groupes doit s'analyser, tant du point de vue national que régional.

Ainsi, la Commission reconnaît le caractère de minorité linguistique aux francophones de la région de langue néerlandaise et de la région de langue allemande, ainsi qu'aux néerlandophones et germanophones qui vivent dans la région de langue française.

d. Le Traité de Lisbonne

Ce traité⁴¹ a fait apparaître les droits des personnes qui appartiennent à des minorités, dans le droit primaire de l'Union. L'Union est désormais « fondée sur le respect des droits de l'homme, y compris des droits des personnes appartenant à des minorités ».

³⁷ A. VAN BOSSUYT, « L'Union européenne et la protection des minorités : une question de volonté politique », *Cah. dr. europ.*, 2010, pp. 425-455.

³⁸ J. WOEHRLING, « Les trois dimensions de la protection des minorités en droit constitutionnel comparé », *op.cit.*, n°34, 2003-04, p. 103.

³⁹ *Idem*.

⁴⁰ *Commission européenne pour la démocratie par le droit (Commission de Venise)*, Avis sur les groupes de personnes auxquels la *Convention-cadre pour la protection des minorités nationales* pourrait s'appliquer en Belgique, adopté par la Commission, Venise, 8 et 9 mars 2002.

⁴¹ Traité de Lisbonne, 13 décembre 2007.

Le traité de Lisbonne assimile la valeur juridique de la Charte des droits fondamentaux à la valeur conférée aux traités. Cette Charte intègre dans ses droits fondamentaux l'interdiction de la discrimination sur base d'une appartenance à une minorité nationale. Malheureusement, cette Charte n'offre pas de nouvelles compétences pour la protection des minorités, mais elle implique néanmoins qu'il est désormais possible de contester tout acte de l'Union qui serait discriminatoire envers les minorités⁴².

e. Un bref récapitulatif

Ainsi, pour l'Europe, au niveau des outils linguistiques, l'on remarque que le Conseil de l'Europe, malgré ses deux seules langues officielles, est bien plus avancé dans la reconnaissance des droits linguistiques. Contrairement à l'Union qui y est plutôt réticente, bien qu'elle dispose d'un éventail d'au moins 21 langues officielles.

Le Conseil de l'Europe incite les Etats à encourager le respect du multilinguisme en adoptant des mesures. Tandis que pour l'Union, tout cela semble plus difficile. D'abord parce que cela coûte cher -au niveau des traductions-, c'est une des raisons pour lesquelles aucune langue minoritaire ou régionale n'est une langue officielle de l'Union. Ensuite, parce qu'il n'existe pas dans l'Union de droit matériel concernant les langues et enfin, parce que développer des mesures concrètes pour la protection des langues pourrait nuire au droit communautaire.

Le fait qu'il n'y ait aucun droit linguistique matériel dans l'Union constitue un problème. Il y a bien la Charte des droits fondamentaux⁴³ de l'Union qui dispose, en son article 22, que « l'Union respecte la diversité culturelle, religieuse et linguistique », mais celle-ci n'a pas de force juridique obligatoire. Cet article est inscrit dans le chapitre consacré à l'égalité, ce qui n'est pas un hasard⁴⁴.

Cependant, au vu de l'absence de force juridique de cette Charte, le droit européen confie la question des droits linguistiques aux Etats membres. Toutefois, ce n'est pas parce que l'Union européenne confie cette question aux Etats membres qu'elle ne s'y intéresse pas. La dernière initiative est relative au rapport fait par le Parlement, qui expose les recommandations

⁴² A. VAN BOSSUYT, « L'Union européenne et la protection des minorités : une question de volonté politique », *op.cit.*, pp. 425-455.

⁴³ Charte européenne des droits fondamentaux, *J.O.C.E.*, 18 décembre 2000.

⁴⁴ B. NABLI, « Les implications de l'élargissement sur le multilinguisme institutionnel de l'Union européenne », *C.D.E.*, 2004, p. 199.

adressées à la Commission concernant les langues européennes régionales et moins répandues. Ce rapport a fait place à un plan d'action de la Commission⁴⁵.

Ce plan, prévoyant des actions entre 2004 et 2006, invite les Etats membres à accorder « une attention particulière aux mesures visant à aider les communautés linguistiques dont le nombre de locuteurs natifs diminue de génération en génération, conformément à la charte européenne des langues régionales ou minoritaires. »⁴⁶. Le plan est également porté sur la promotion de la diversité linguistique, en encourageant activement « L'enseignement et l'apprentissage d'un éventail de langues aussi large que possible (...). L'éventail proposé devrait comprendre les petites langues européennes, ainsi que toutes les grandes, les langues régionales et minoritaires et les langues des migrants, ainsi que celles ayant le statut de langue nationale (...). »⁴⁷.

En 2007, rapport a été fait par la Commission, concernant la mise en œuvre du plan d'action 2004-2006. Dans ce rapport, l'on constate que les Etats membres ont beaucoup progressé et qu'ils accordent dorénavant une plus grande importance à la promotion et à la protection des langues⁴⁸.

L'objectif est encore loin d'être atteint, mais l'Union y travaille. Elle désire également mieux informer la population au sujet des langues minoritaires et régionales et améliorer leur statut dans l'enseignement⁴⁹.⁵⁰

⁴⁵ *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004-2006*, Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des régions, Bruxelles, le 24 juillet 2003.

⁴⁶ N. N. SHUIBHNE, « Recent developments on the Status of (Minority) languages within the EU framework » in *European Yearbook of minority issues*, Vol. 4, 2004/5, p. 378.

⁴⁷ *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004-2006*, Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des régions, *op.cit.*, p. 10.

⁴⁸ *Rapport sur la mise en œuvre du plan d'action « Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique »*, Document de travail de la Commission, Bruxelles, le 25 septembre 2007, p. 5.

⁴⁹ Ces derniers paragraphes découlent de l'article de M. DUPARC PORTIER, A. MASSON, « La question des langues en Europe : entre paradoxes et divergences juridiques », *Rev. trim. dr. h.*, 72/2007, pp. 1051-1085.

⁵⁰ Pour aller plus loin en la matière, voyez D. WILSON, « Educational rights of persons belonging to national minorities », *International journal on minority and group rights*, 10, 2004, pp. 315-379.

Section 3. Les instruments belges

En Belgique, les personnes appartenant aux minorités linguistiques nationales bénéficient effectivement des droits exposés ci-dessus, en vertu de la primauté du droit supranational sur le droit national. Il revient donc à notre plat pays de mettre en œuvre ces droits.

Dans la sphère privée, le droit, pour les minorités linguistiques, d'utiliser la langue de leur choix est acquis⁵¹ -et ce, y compris pour les langues non-nationales- et semble découler de la liberté d'expression⁵². L'article 30 de la Constitution belge exprime cette idée, puisqu'il énonce que « l'emploi des langues usitées en Belgique est facultatif ; il ne peut être réglé que par la loi, et seulement pour les actes de l'autorité publique et pour les affaires judiciaires. ». Parmi les actes de l'autorité publique, on retrouve l'enseignement⁵³. La Belgique, en adoptant cet article en 1831, était avant-gardiste en matière de liberté de langage⁵⁴.

Les minorités linguistiques éprouvent un grand besoin de protection, souvent plus marqué que celui éprouvé par les minorités religieuses, par exemple⁵⁵. Cela est sans doute dû au fait que le droit supranational ne se soucie pas énormément du sort des minorités linguistiques, comme nous l'avons remarqué *supra*.

Les minorités linguistiques peuvent, en principe, se prévaloir de droits spécifiques destinés à leur protection. Aucun droit linguistique n'apparaît dans la Constitution, mais ce n'est pas pour autant que celle-ci omet totalement le « souci minoritaire ».

L'article 30 de notre Constitution doit être lu en corrélation avec les articles 129 et 130. Il est symptomatique de remarquer que les règles constitutionnelles relatives à l'emploi des langues sont asymétriques. En effet, ces articles 129 et 130 de la Constitution, dans leur

⁵¹ K., MAERTEN, « De rechten van etnische, culturele en religieuze minderheden », *Jura Falc.*, 1/2002, p. 143.

⁵² En ce sens, voyez aussi J. WOEHRLING, « Les trois dimensions de la protection des minorités en droit constitutionnel comparé », *op.cit.*, n°34, 2003-04, pp. 121-122.

⁵³ N. BONBLED, « La protection des droits des minorités et la répartition des compétences dans les Etats fédéraux. Les expériences belges et canadiennes », *A.D.L.*, 1/2012, p. 27.

⁵⁴ P. BLAIR, *The protection of regional or minority languages*, *op.cit.*, p.7.

⁵⁵ N. BONBLED, « La protection des droits des minorités et la répartition des compétences dans les Etats fédéraux. Les expériences belges et canadiennes », *op.cit.*, p. 32.

formulation⁵⁶, tiennent directement compte du partage des compétences législatives entre les Communautés.

Les Communautés flamande et francophone ont la compétence pour régler, par décret et en ce qui les concerne, l'emploi des langues en certaines matières –dont l'enseignement– et ce, à l'exclusion du législateur fédéral. La même compétence est prévue pour la Communauté germanophone⁵⁷.

Cela peut s'avérer délicat, car les législations sont amenées à différer en fonction des collectivités fédérées⁵⁸.

Toutefois, le Constituant tente de garder une certaine mainmise sur ces législations communautaires. Il subordonne la modification des textes législatifs rattachés, entre autre, à l'emploi des langues dans l'enseignement, à une majorité qualifiée⁵⁹ qui nécessite l'accord conjoint des représentants fédéraux des deux plus importantes communautés linguistiques du pays⁶⁰.

La Belgique, au vu de sa diversité de langues nationales sur une si petite superficie, pourrait servir d'exemple pour les plus grands de ce monde. Cependant, l'équilibre entre, d'une part, la nécessité d'assurer un enseignement dans la langue majoritaire du pays ou de la région pour la promotion de l'unité culturelle et, d'autre part, la nécessité de soutenir la cause des minorités linguistiques par des décisions politiques, est très compliqué à trouver.

La question de l'intégration est centrale. Les revendications sont identiques dans les deux camps : la majorité doit s'adapter aux groupes minoritaires en prenant des mesures

⁵⁶ Article 129 de la Constitution belge : « §1. Les Parlements de la Communauté française et de la Communauté flamande, chacun pour ce qui le concerne, règlent par décret, à l'exclusion du législateur fédéral, l'emploi des langues pour : (...) 2° l'enseignement dans les établissements créés, subventionnés ou reconnus par les pouvoirs publics; (...) §2. Ces décrets ont force de loi respectivement dans la région de langue française et dans la région de langue néerlandaise, excepté en ce qui concerne :

- les communes ou groupes de communes contigus à une autre région linguistique et où la loi prescrit ou permet l'emploi d'une autre langue que celle de la région dans laquelle ils sont situés. Pour ces communes, une modification aux règles sur l'emploi des langues dans les matières visées au § 1er ne peut être apportée que par une loi adoptée à la majorité prévue à l'article 4, dernier alinéa; (...). » et article 130 de la Constitution belge, en ce qui concerne la Communauté germanophone : « Le Parlement de la Communauté germanophone règle par décret : (...) 3° l'enseignement dans les limites fixées par l'article 127, § 1er, alinéa 1er, 2°; (...). »

⁵⁷ K. MAERTEN, « De rechten van etnische, culturele en religieuze minderheden », *op.cit.*, p. 143.

⁵⁸ N. BONBLED, « La protection des droits des minorités et la répartition des compétences dans les Etats fédéraux. Les expériences belges et canadiennes », *op.cit.*, p. 44.

⁵⁹ Article 129, §2 de la Constitution belge.

⁶⁰ *Idem*.

adéquates, et les groupes minoritaires doivent eux aussi s'adapter au mode de fonctionnement de la majorité⁶¹.

L'introduction d'écoles pour les minorités nationales pose pourtant problème. Certains estiment que le fait de ne pas suivre l'enseignement dans la langue majoritaire de la Communauté peut léser le principe selon lequel il est requis que chaque enfant puisse s'exprimer aisément dans la langue majoritaire, afin de s'intégrer totalement.

Dans la section suivante, nous allons analyser la loi du 30 juillet 1963, qui transcrit, noir sur blanc, l'évolution politique décrite *supra*.

Chapitre 2 : Le régime linguistique belge dans l'enseignement

En Belgique, il y a coexistence de trois régions unilingues (néerlandophone, francophone, germanophone), d'une région bilingue (Bruxelles-capitale) et de communes à facilités le long de la frontière linguistique⁶².

Ce dédale a dû être réglé, afin d'éviter une incompréhension totale du système par les citoyens.

Section 1. L'analyse de la loi du 30 juillet 1963

Avant toute chose, il est primordial de décrire le cadre légal englobant le régime linguistique en vigueur en matière d'enseignement.

La loi du 30 juillet 1963⁶³ constitue le fondement de ce chapitre, et plus particulièrement, de cette section⁶⁴.

⁶¹ J. DE GROOF, G. LAUWERS, «Expanding opportunities for minorities in education in the New Europe», *op.cit.*, Special Issue Romania 5, p. 137.

⁶² J. WOEHRLING, « Les trois dimensions de la protection des minorités en droit constitutionnel comparé », *op.cit.*, n°34, 2003-04, p. 132.

⁶³ Loi concernant le régime linguistique dans l'enseignement, *M.B.*, 30 juillet 1963.

⁶⁴ Pour aller plus loin dans l'analyse, voyez M. EL BERHOUMI, *Le régime juridique de la liberté d'enseignement à l'épreuve des politiques scolaires*, Bruxelles, Bruylant, 2013, p. 294 et s.

Le choix d'un régime juridique territorialisé⁶⁵ est le résultat de la consolidation du tracé de la frontière linguistique. Cette frontière a mené à la reconnaissance de droits linguistiques intrinsèques à certaines communes qui comprenaient, sur leur territoire, une minorité d'une autre langue officielle que celle de la Région dont dépendait la commune⁶⁶.

Il convient de faire remarquer au lecteur que cette loi, émanant du législateur fédéral, ne prend en considération, dans son texte, que les seules minorités nationales. Aucune référence n'est faite en ce qui concerne les « new minorities ».

C'est au sein de l'article 3 de cette loi de 1963 que les minorités sont évoquées pour la première fois, ce dernier dotant les communes abritant les minorités linguistiques nationales d'un régime spécial⁶⁷, en vue de leur protection.

L'on comprendra aisément – est-ce d'ailleurs utile de le rappeler ? –, que les minorités nationales sont, en Belgique, au nombre de trois, à savoir les néerlandophones, les francophones, ainsi que les germanophones. Ces trois catégories seront qualifiées de minorités linguistiques nationales en fonction du lieu de résidence des membres appartenant à celles-ci⁶⁸.

Certaines tergiversations ont fleuri, semées par les Flamands, à l'égard de leur statut. En effet, les Flamands constituent un groupe majoritaire au niveau national, mais se retrouvent en minorité dans l'entité fédérée qu'est Bruxelles-Capitale. Une telle « sous-minorité » pourrait-elle revendiquer des droits qui appartiennent aux minorités⁶⁹ ? Une affaire « Ballantyne »⁷⁰, concernant le Canada, avait causé le trouble. La Commission de Venise du Conseil de l'Europe s'est saisie de la question, et a fini par reconnaître aux Flamands de la Région de Bruxelles-

⁶⁵ Pour aller plus loin sur le principe de territorialité en Belgique, voyez P. BLAIR, *The protection of regional or minority languages*, *op.cit.*, pp. 20 et s.

⁶⁶ N. BONBLED, « La protection des droits des minorités et la répartition des compétences dans les Etats fédéraux. Les expériences belges et canadiennes », *A.D.L.*, 1/2012, p. 45.

⁶⁷ Article 3 de la loi concernant le régime linguistique dans l'enseignement, *op.cit.* : « Sont dotées d'un régime spécial en vue de la protection de leurs minorités : 1° les communes de la frontière linguistique (...) ; 2° les communes de la région de langue allemande ; 3° les communes de Malmédy (...) dénommées communes malmédiennes ; 4° les communes de Baelen, Gemmenich (...). ».

⁶⁸ Plus précisément : « les francophones de la région de langue néerlandaise, les néerlandophones de la région bilingue, les germanophones de la région de langue française, les francophones de la région de langue allemande et les néerlandophones de la région de langue française » in N. LAGASSE, « Observations sur la question des minorités en Belgique », in F. DELPLÉRÉE, L. TROCSANYI, *L'unité et la diversité de l'Europe, Les droits des minorités*, Bruxelles, Bruylant, 2003, p. 67. Dans le même sens, voyez : *Commission européenne pour la démocratie par le droit* (Commission de Venise), *Avis sur les groupes de personnes auxquels la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales pourrait s'appliquer en Belgique*, *op. cit.*.

⁶⁹ J. WOEHRLING, « Les trois dimensions de la protection des minorités en droit constitutionnel comparé », *R.D.U.S.*, n°34, 2003-04, p. 101.

⁷⁰ Pour aller plus loin, voyez : *Ballantyne, Davidson et McIntyre c. Canada*, communication 359/1989 et 385/1989, 31 décembre 1993.

Capitale, le statut de minorité linguistique. Le problème est partiellement réglé, mais la question est toujours de mise lorsqu'il s'agit de la ratification de la Convention-cadre⁷¹.

En tout état de cause, l'article 4 de la loi du 30 juillet 1963 précise le principe selon lequel la langue de l'enseignement est le néerlandais dans la région de langue néerlandaise, le français dans la région de langue française et l'allemand dans la région de langue allemande. Il s'agit donc du principe de l'unilinguisme officiel dans les trois régions unilingues⁷². Tout principe ayant ses exceptions, ces dernières sont énumérées aux articles 6 à 8 de cette même loi.

Dans la région bilingue de Bruxelles-Capitale, le législateur fédéral laisse le choix au chef de famille, qui devra opter pour l'enseignement en français ou en néerlandais⁷³. Cette option n'est nullement octroyée aux nouvelles minorités linguistiques.

Sur le reste du territoire, pour les minorités nationales dont les membres sont visés à l'article 3 évoqué *supra*, il est prévu que « l'enseignement peut être donné aux enfants dans une autre langue nationale si cette langue est la langue maternelle ou usuelle de l'enfant et si le chef de famille réside dans une de ces communes. ». L'on entre ainsi dans le vif du sujet, puisque le terme de langue maternelle est utilisé pour la première fois dans ce texte légal. Ce dernier impose ainsi à toute commune dite « à facilités » de mettre en place une école -qu'elle soit maternelle ou primaire- assujettie à l'autre régime linguistique, suivant les conditions cumulatives suivantes : seize chefs de famille, résidents de la commune concernée, doivent en avoir fait la demande et aucune école dépendant du régime linguistique visé ne doit exister à moins de quatre kilomètres du domicile de ces « chefs de famille⁷⁴ »⁷⁵.

L'article 11 mentionne, quant à lui, l'apprentissage de la seconde langue dans les établissements d'enseignement secondaire. Cette seconde langue est soit le français, soit le néerlandais. Ne pourrait-on pourtant pas favoriser l'apprentissage, en tant que seconde langue, de la langue maternelle d'un enfant migrant ? Aucune place n'est laissée, de la part du législateur, à cette possibilité.

⁷¹ Voyez *supra*.

⁷² N. BONBLED, « La protection des droits des minorités et la répartition des compétences dans les Etats fédéraux. Les expériences belges et canadiennes », *A.D.L.*, 1/2012, p. 46.

⁷³ *Idem*, p. 49.

⁷⁴ Par « chef de famille » il faut entendre « la ou les personnes exerçant l'autorité parentale sur le mineur », *in* C.E., avis du 31 mars 1971, *Doc. Parl.*, Ch., 1970-1971, n° 868/12, p.19.

⁷⁵ M. VERDUSSEN, « Les frontières de l'espace Wallonie-Bruxelles et la protection des minorités. », *Chroniques de Droit Public*, Numéro 1, 2008, p. 260.

Concrètement toutefois, le droit de suivre l'enseignement dans la langue minoritaire est flanqué d'une double limite : premièrement, ce droit ne concerne que l'enseignement officiel, subventionné ou reconnu par les pouvoirs publics⁷⁶, deuxièmement, la dérogation au principe de l'unilinguisme ne concerne que les deux premiers niveaux d'enseignement -sauf les exceptions prévues à l'article 7 de la loi du 30 juillet 1963⁷⁷-. Qui plus est, il faut nécessairement que la langue maternelle ou usuelle de l'enfant soit une autre langue officielle que celle de la région linguistique.

Section 2. Le partage des compétences

La responsabilité concernant les modifications des droits énumérés ci-dessus est partagée entre le pouvoir fédéral et les entités fédérées que sont les trois Communautés.

Quant aux Communautés, la question est de savoir si celles-ci sont aptes à protéger les minorités linguistiques. L'on sait que l'enseignement est une matière communautaire, mais *quid* de la protection des minorités linguistiques dans l'enseignement ?

Une Communauté est-elle compétente pour protéger la minorité linguistique établie sur son territoire⁷⁸ ? La question fut posée à la Cour Constitutionnelle, qui y a donné une réponse au sein de l'arrêt « Carrefour »⁷⁹. Cette affaire « Carrefour » trouve son origine dans le décret contenant le budget général des dépenses de la Communauté française pour l'année 1995.

Une subvention avait été octroyée par le législateur décentralisé pour une association publiant un magazine francophone, nommé « Carrefour », diffusé dans les communes périphériques, qui connaissent un régime linguistique distinct. Par cette subvention, le législateur communautaire souhaitait protéger quelque peu la minorité francophone, en lui donnant accès à un magazine rédigé en français.

La Cour Constitutionnelle a statué sur la compétence de la Communauté en la matière en précisant qu' « Il appartient à chaque législateur, dans la limite de ses compétences, d'assurer

⁷⁶ Article 129, §1^{er}, 2° de la Constitution : « § 1er. Les Parlements de la Communauté française et de la Communauté flamande, chacun pour ce qui le concerne, règlent par décret, à l'exclusion du législateur fédéral, l'emploi des langues pour : (...) 2° l'enseignement dans les établissements créés, subventionnés ou reconnus par les pouvoirs publics; (...). ».

⁷⁷ Voyez le texte de loi.

⁷⁸ M. VERDUSSEN, *op.cit.*, p. 261.

⁷⁹ C.C., arrêt n°54/96, 3 octobre 1996.

la protection des minorités (...). Ni la Constitution, ni les lois de réformes institutionnelles, n'instituent les Communautés flamande, française et germanophone protectrices respectivement des néerlandophones, des francophones et des germanophones dans les régions linguistiques unilingues de Belgique dont la langue n'est pas la leur. Elles ne les autorisent pas à intervenir dans ces régions linguistiques, en ce domaine, de façon unilatérale. »⁸⁰.

De ce fait, lorsqu'il s'agit pour une Communauté d'assurer la protection des membres issus de sa minorité sur le territoire d'une autre Communauté, la première n'est point omnipotente et doit décider des mesures à prendre, non pas seule, mais uniquement en collaboration avec la Communauté concernée par les membres minoritaires. Cette collaboration est néanmoins fort peu pratiquée, comme le souligne M. Verdussen⁸¹.

La procédure est plus souple lorsqu'il s'agit non pas de protéger une minorité, mais plutôt de promouvoir la culture de manière générale.

Section 3. Le « Belgian linguistic case »

En 1968, une « affaire relative à certains aspects du régime linguistique de l'enseignement en Belgique »⁸² est portée devant la Cour européenne des Droits de l'Homme, par la Commission européenne des Droits de l'Homme.

A l'origine de cette affaire, des requérants francophones résidant dans la partie flamande du pays, incriminent le régime linguistique légal de l'enseignement belge.

Les requêtes sur base desquelles intervient la Commission avaient été introduites par des habitants d'Alsemberg, Beersel, Kraainem, Anvers et environs, Gand et environs, Louvain et environs ainsi que de Vilvorde, et ce, contre l'Etat belge.

La Commission demandait à la Cour de décider si certaines dispositions contenues dans le régime linguistique belge étaient conformes avec les articles 8 -respect de la vie privée et

⁸⁰ *Idem*, point B.9.

⁸¹ M. VERDUSSEN, *op.cit.*, p. 262.

⁸² Affaire relative à certains aspects du régime linguistique dans l'enseignement en Belgique, 23 juillet 1968, C.E.D.H., Series A, Vol. 6, p.31.

familiale⁸³- et 14 -interdiction de la discrimination⁸⁴- de la Convention, ainsi qu'avec l'article 2 du Protocole additionnel du 20 mars 1952 -droit à l'instruction⁸⁵-.

Pour résumer, il est reproché à la Belgique de n'organiser aucun enseignement en langue française dans les communes de résidence des requérants, de priver de subventions les établissements qui contreviennent aux clauses linguistiques de la législation scolaire, de refuser d'homologuer les certificats d'étude délivrés par ces établissements, de ne pas donner accès aux classes de langue française aux enfants des requérants, ce qui oblige ces derniers à inscrire leurs enfants soit dans une école locale, soit dans une école de Bruxelles-Capitale afin d'avoir le choix de la langue d'enseignement.

A noter que ces requêtes se fondaient, à l'époque, sur la violation des articles précités, par l'application de plusieurs clauses de –liste non-exhaustive– la loi du 14 juillet 1932 concernant le régime linguistique de l'enseignement primaire et de l'enseignement moyen, de celle du 15 juillet 1932 sur la collation des grades académiques et sur la loi du 30 juillet 1963 concernant le régime linguistique dans l'enseignement.

En réalité, les lois des 14 et 15 juillet 1932 ont été abrogées par la loi du 30 juillet 1963, mais les requérants en avaient tenu compte car, lorsqu'ils ont saisi la Commission, ces deux lois étaient encore en vigueur.

La racine des désaccords est le régime linguistique basé sur la territorialité : au sein de chacune des régions, la langue de l'enseignement officiel ou subsidiaire est celle qu'a fixée la loi⁸⁶.

⁸³ Article 8 de la Convention européenne des droits de l'Homme : « Toute personne a droit au respect de sa vie privée et familiale, de son domicile et de sa correspondance. Il ne peut y avoir ingérence d'une autorité publique dans l'exercice de ce droit que pour autant que cette ingérence est prévue par la loi et qu'elle constitue une mesure qui, dans une société démocratique, est nécessaire à la sécurité nationale, à la sûreté publique, au bien-être économique du pays, à la défense de l'ordre et à la prévention des infractions pénales, à la protection de la santé ou de la morale, ou à la protection des droits et libertés d'autrui. ».

⁸⁴ Article 14 de la Convention européenne des droits de l'Homme : « La jouissance des droits et libertés reconnus dans la présente Convention doit être assurée, sans distinction aucune, fondée notamment sur le sexe, la race, la couleur, la langue, la religion, les opinions politiques ou toutes autres opinions, l'origine nationale ou sociale, l'appartenance à une minorité nationale, la fortune, la naissance ou toute autre situation. ».

⁸⁵ Protocole additionnel à la Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales tel qu'amendé par le Protocole n° 11, Paris, 20 mars 1952. Article 2 : « Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction. L'Etat, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques. »

⁸⁶ J. VERHOEVEN, « Jurisprudence internationale intéressant la Belgique, Cour européenne des droits de l'Homme, L'arrêt du 23 juillet 1968 dans l'affaire relative à certains aspects du régime linguistique de l'enseignement en Belgique », *R.D.B.I.*, Bruylant, p. 354.

Par souci de cohérence, nous nous attarderons uniquement sur les griefs faits à la loi du 30 juillet 1963, puisque nous venons de l'analyser *supra*.

La Cour va se pencher sur la problématique et décider si, oui ou non, la loi du 30 juillet 1963 viole les exigences de la Convention et de son Protocole additionnel.

Tout d'abord, la Cour procède à un rappel historique des textes légaux qui se sont succédé dans le domaine de l'enseignement.

Ensuite, elle se penche sur les six questions qui lui sont soumises. La première question concerne les régions unilingues et leur régime linguistique dans l'enseignement. Elle consistait à savoir si les articles 2 du Protocole précité et 8 et 14 de la Convention étaient violés par les dispositions du régime légal belge en ce que « les lois de 1932 s'opposaient et les lois de 1963 s'opposent à la création et au subventionnement, par l'Etat, d'écoles qui ne se conformeraient pas aux prescriptions générales d'ordre linguistique. ⁸⁷».

Dans son analyse, la Cour soulève que cette question porte sur le refus de l'Etat de créer, dans la région unilingue néerlandaise, des écoles primaires qui dispensent les cours en français.

Selon elle, ce refus ne porte pas atteinte à l'article 2 du Protocole. Si l'on interprète le texte de cet article, on remarque qu'il « ne consacre pas le droit à la création ou au subventionnement d'écoles où l'enseignement serait donné dans une langue déterminée (...) et qu'il ne contient aucune exigence d'ordre linguistique. ⁸⁸». En effet, la Cour estime que le texte de l'article 2 du Protocole, en ce qu'il prévoit un « droit à l'instruction », est clair. Nul doute n'est permis, il consacre effectivement un droit, et les interprétations qui pourraient avoir lieu ne pourront porter sur le sens du terme « droit », mais uniquement sur l'étendue de celui-ci et sur les obligations positives qu'il fait naître à charge de l'Etat⁸⁹.

Les parents d'enfants francophones, habitant la région de langue néerlandaise, qui souhaiteraient que ces derniers suivent un enseignement en langue française devront les inscrire dans des établissements privés de la région, ou dans une école francophone à Bruxelles ou en Wallonie. La Cour estime qu'« aussi rigoureuses que de telles conséquences puissent être, elles n'entraînent aucune violation de l'article 8 de la Convention. En effet, cette disposition ne garantit nullement le droit d'être instruit dans la langue des parents par les soins ou avec l'aide

⁸⁷ Affaire relative à certains aspects du régime linguistique dans l'enseignement en Belgique, 23 juillet 1968, C.E.D.H., Series A, Vol. 6, p.32.

⁸⁸ *Ibidem*, p. 39.

⁸⁹ J. VERHOEVEN, *op.cit.*, p. 357.

des pouvoirs publics⁹⁰». La Cour écarte ainsi toute obligation de créer à ses frais ou de subventionner un établissement quelconque⁹¹. Et si certains parents envoient leurs enfants plus loin du domicile afin de suivre un enseignement en langue française, pareille séparation n'est nullement imposée par la législation, et découle uniquement du choix effectué par les parents.

Reste à savoir maintenant si les dispositions des lois de 1963 violent l'article 2 du Protocole et l'article 8 de la Convention, combinés avec l'article 14 –interdiction de discrimination– de cette même Convention. A nouveau, il n'y a guère de violation de ces articles ; même si le régime scolaire de la région unilingue néerlandaise favorise uniquement l'enseignement en néerlandais, en vue de l'homogénéité linguistique de l'enseignement, ces distinctions de traitement sont compatibles avec les articles analysés dans le présent paragraphe. L'article 14 n'empêche point une distinction de traitement « si elle repose sur une appréciation objective de circonstances de fait différentes et si, s'inspirant de l'intérêt public, elle ménage un juste équilibre entre la sauvegarde des intérêts de la Communauté et le respect des droits et libertés garantis par la Convention. (...) Le but des dispositions légales incriminées est de réaliser l'unité linguistique des deux grandes régions de la Belgique, dans lesquelles une large majorité de la population ne parle que l'une des deux langues nationales.⁹²».

La seconde question concerne le retrait des subventions, prévu par les lois de 1963, pour les écoles qui dispenseraient un enseignement, total ou partiel, en une autre langue que celle de la région. De nouveau, la Cour répond qu'il n'y a pas de violation de l'article 2 du Protocole, ni de l'article 8 de la Convention⁹³.

Quant à la troisième question, elle porte sur le fait de savoir s'il existe ou non une violation de l'article 2 du Protocole et des articles 8 et 14 de la Convention, « quant au statut propre dont l'article 7, §3, de la loi du 2 août 1963 dote six communes de la périphérie de Bruxelles, y compris Kraainem.⁹⁴ ».

A nouveau, la Cour estime qu'il n'y a là aucune violation des articles du Protocole et de la Convention. Elle explique sa position par le fait que « les écoles gardiennes et primaires

⁹⁰ Affaire relative à certains aspects du régime linguistique dans l'enseignement en Belgique, *op.cit.*, p. 39.

⁹¹ J. VERHOEVEN, *op.cit.*, p. 358.

⁹² Affaire relative à certains aspects du régime linguistique dans l'enseignement en Belgique, *op.cit.*, p. 40.

⁹³ *Ibidem*, p. 45.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 47.

d'expression française existant dans les six communes sont accessibles aux signataires de la requête. Le droit à l'instruction de ces enfants se trouve ainsi respecté.⁹⁵ ».

Une ingérence de l'Etat dans la vie privée, par l'article 7 de la loi du 2 août 1963, n'est pas constatée par la Cour.

Pour appuyer sa position, la Cour va se baser sur l'analyse de la loi du 30 juillet 1963, et va estimer que, pour les six communes en question, le législateur a effectivement instauré la possibilité d'un enseignement officiel ou subventionné en français, dérogeant au principe de la territorialité. Mais cette dérogation s'explique aisément par le fait qu'un grand nombre de francophones soient installés dans ces communes. Qui plus est, il subordonne l'organisation d'un tel type d'enseignement à la condition que seize chefs de famille, au minimum, en aient fait la demande. Dès lors, la loi ne dépasse pas le cadre tracé selon des critères objectifs et poursuit, qui plus est, l'intérêt public⁹⁶.

En ce qui concerne Kraainem, le fait qu'aucun établissement secondaire officiel ou subventionné ne dispense de cours en français, la Cour rappelle que « l'article 2 du Protocole n'oblige pas les Etats contractants à créer des établissements scolaires : il s'agit là d'une question laissée à l'appréciation des autorités nationales compétentes.⁹⁷ ».

Nous n'analyserons guère la quatrième question posée à la Cour.

La cinquième question sera la dernière que nous analyserons dans le cadre du présent mémoire. Celle-ci portait sur le fait de savoir s'il y avait ou non, violation de l'article 2 du Protocole ou des articles 8 et 14 de la Convention, en ce que l'article 7, dernier alinéa de la loi du 30 juillet 1963 « empêche certains enfants, sur le seul fondement de la résidence de leurs parents, d'accéder aux écoles de langue française existant à Louvain et dans les six communes de la périphérie de Bruxelles dotées d'un statut propre, y compris Kraainem.⁹⁸ ».

En ce qui concerne Louvain et Héverlée, la Cour estime que cela peut se justifier par la présence de l'Université bilingue de Louvain.

⁹⁵ *Ibidem*, p. 52.

⁹⁶ *Idem*.

⁹⁷ *Ibidem*, p.52.

⁹⁸ *Ibidem*, p.57.

Quant aux six communes « à facilités » entourant Bruxelles, cela se justifie au vu du nombre très important de familles francophones qui y résident. C'est pour cela que l'article 7 de la loi du 2 août 1963 a dérogé au principe de territorialité.

Mais le troisième paragraphe de cet article 7 posait un problème de discrimination, reconnu par la Cour. Ce paragraphe disposait que la langue de l'enseignement est le néerlandais dans les six communes, mais prescrivait « l'organisation, au profit des enfants dont le français est la langue maternelle ou usuelle, d'un enseignement français, officiel ou subsidié, aux niveaux gardien et primaire, à condition que seize chefs de famille la demandent ⁹⁹ ».

Toutefois, et c'est là que le bât blesse, la condition pour l'accès à un enseignement en français était, dans la loi du 2 août 1963 –et c'est encore le cas actuellement–, que seize chefs de famille en fassent la demande et que ces derniers résident dans les communes visées. Or, au contraire, les classes néerlandaises de ces communes accueillent en principe tout enfant, peu importe sa langue maternelle, et surtout, sans tenir compte de son lieu de résidence.

Dans ce cas précis, il y a discrimination. Tout d'abord parce que cette mesure « ne s'applique pas de façon uniforme aux familles parlant dans l'une ou l'autre langue nationale. Les enfants néerlandophones qui résident dans la région unilingue française, d'ailleurs toute proche, ont accès aux établissements scolaires de langue néerlandaise existant dans les six communes, tandis que les enfants francophones habitant la région unilingue néerlandaise se voient refuser l'accès aux écoles françaises des mêmes communes¹⁰⁰ », et vice-versa dans l'autre région.

Cela ne respecte guère le rapport de proportionnalité entre les moyens employés et le but visé. De plus, le Cour relève également que « l'impossibilité d'accéder aux écoles françaises, officielles ou subsidiées, des six communes à facilités affecte d'autant plus les enfants des requérants dans l'exercice de leur droit à l'instruction qu'il n'existe pas de telles écoles dans les communes où ils résident. La jouissance du droit à l'instruction (...) ne se trouve donc pas, sur ce point, assuré à tous sans discrimination fondée, notamment, sur la langue.¹⁰¹ ». Sur cette question, la Cour conclut donc, par huit voix contre sept, à l'incompatibilité de l'article 7, paragraphe 3 de la loi du 2 août 1963 avec l'article 2 du Protocole additionnel combiné à l'article 14 de la Convention.

⁹⁹ *Ibidem*, p.66.

¹⁰⁰ *Ibidem*, p.66.

¹⁰¹ *Ibidem*, p.67.

Néanmoins, la Cour conclura, dans l'ensemble à l'absence de violation de la Convention par la Belgique.

Section 4. L'immixtion de la Communauté flamande et le problème de l'inspection pédagogique

La protection, par la Cour constitutionnelle, des écoles établies dans les communes périphériques est renforcée, depuis que la Communauté flamande a tenté de faire appliquer son propre droit scolaire aux écoles francophones.

Un petit résumé historique s'impose ici. Cela faisait longtemps que des débats politiques et juridiques avaient en point de mire la compétence pour exercer le contrôle pédagogique sur le contenu des programmes de cours dispensés aux élèves inscrits dans les écoles minoritaires des communes à facilités des régions francophones et néerlandophones.

L'arrêt d'annulation rendu par la Cour constitutionnelle, le 28 octobre 2010, a mis un terme à ces débats, après de longues années de tension.

L'on parle, dans les lignes qui suivent, d' « inspection pédagogique »¹⁰². Par celle-ci, vérification est faite de la conformité de l'enseignement dispensé dans un établissement avec les objectifs et programmes scolaires prévus par le législateur communautaire. En principe, cette inspection pédagogique relève de la compétence du législateur communautaire, sauf les cas d'inspections dans les écoles minoritaires¹⁰³.

Toutefois, dès avant l'adoption de la loi¹⁰⁴ du 21 juillet 1971¹⁰⁵, plusieurs textes mettaient déjà en œuvre une nouvelle répartition des compétences. Le 1^{er} juillet 1970, nos Ministres flamand et wallon de l'éducation concluent entre eux un protocole d'accord. Ce dernier prévoit que l'inspection pédagogique des écoles minoritaires doit être exercée « par la Communauté de la langue correspondante ». Ce prescrit rompt avec la logique territoriale, qui voudrait que

¹⁰² A ne pas confondre avec l' « inspection linguistique », qui contrôle l'emploi des langues en matière d'enseignement. Dans les communes à facilités, elle relève de la compétence du législateur fédéral en vertu de l'article 129, §2, de la Constitution.

¹⁰³ N. BONBLED, P. VANDERNOOT, *Les droits constitutionnels en Belgique – Les enseignements de la jurisprudence de la Cour constitutionnelle, de la Cour de Cassation et du Conseil d'Etat*, Vol. 2, Bruxelles, Bruylant, p. 1725.

¹⁰⁴ Cette loi fut abrogée par l'article 93 de la loi spéciale du 8 août 1980. Seuls ses articles 4 et 5 sont encore en vigueur aujourd'hui.

¹⁰⁵ Loi du 21 juillet 1971 relative à la compétence et au fonctionnement des conseils culturels pour la Communauté culturelle française et pour la Communauté culturelle néerlandaise, *M.B.*, 23 juillet 1971.

l'inspection soit effectuée par la Communauté sur le sol de laquelle se trouvent les écoles minoritaires¹⁰⁶.

Le siège de la matière ayant fait polémique se trouve donc au sein de l'article 5 de la loi spéciale du 21 juillet 1971 qui dispose que : « Sans préjudice de la compétence territoriale de chaque conseil culturel, sont maintenues les mesures d'exécution pratiques en matière d'enseignement, prises d'un commun accord entre les Ministres de l'éducation nationale jusqu'au 31 décembre 1970 au profit des habitants des six communes périphériques et des communes de la frontière linguistique, qui n'emploient pas la langue de la Région linguistique, ainsi que les situations de fait existant en matière culturelle à la même date dans ces communes. Ces mesures et situations ne peuvent être modifiées que du consentement des deux conseils culturels. ».

Cet article prévoit donc le maintien du protocole d'accord conclu entre les deux Ministres. Ainsi, en plus de leur statut linguistique particulier, les écoles minoritaires seront tenues d'appliquer « les normes et programmes pédagogiques d'une Communauté en principe incompétente territorialement, tout en étant financées par une autre Communauté, sur le territoire de laquelle elles sont situées. »¹⁰⁷.

La communautarisation de l'enseignement suit son cours, et se renforce même, dans les années suivantes. L'intervention du législateur fédéral est dorénavant limitée aux trois domaines cités à l'article 127, §2, 2° de la Constitution, à savoir la fixation du début et de la fin de l'obligation scolaire, les conditions minimales de délivrance d'un diplôme et le régime des pensions. Cela fut prévu par la révision de la Constitution en 1989.

La Cour constitutionnelle a confirmé, à plusieurs reprises, la « plénitude de compétence des Communautés pour régler l'enseignement dans la plus large acceptation du terme. »¹⁰⁸.

C'est sur cette jurisprudence répétitive de la Cour constitutionnelle que s'est appuyé le législateur flamand pour l'adoption de son décret du 23 octobre 2009.

Les partisans de ce décret évoquent l'argument de la contrariété de l'article 5 de la loi du 21 juillet 1971 avec la Constitution qui accorde, depuis plusieurs années, une compétence quasi-absolue aux Communautés pour l'enseignement¹⁰⁹. Par ce décret, ils désirent rendre à la

¹⁰⁶ N. BONBLED, « Les minorités culturelles en droit public belge : une diversité de statut(s) », in J. RINGELHEIM (ed.), *Le droit et la diversité culturelle*, Bruxelles, Bruylant, 2011, p. 155.

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 156.

¹⁰⁸ C.C., arrêt n°154/2005, du 20 octobre 2005, point B.4.1.

¹⁰⁹ N. BONBLED, *op.cit.*, p. 156.

Communauté flamande sa compétence en matière d'inspection pédagogique, vis-à-vis des écoles minoritaires de langue française.

Le second article du décret flamand du 23 octobre 2009 énonce que les dispositions de celui-ci s'appliquent « à toutes les écoles agréées, financées et subventionnées de l'enseignement maternel, primaire et fondamental situées dans la région de langue néerlandaise. ». Ce qui inclut donc les écoles francophones établies dans les communes à facilités, puisque ces écoles sont reconnues et subventionnées par la Communauté flamande elle-même.

La Communauté française, en mars 2010, introduit un recours en annulation devant la Cour constitutionnelle.

Le 29 juillet 2010, la Cour rend un premier arrêt qui suspend partiellement le décret.

Ce n'est que dans son second arrêt qu'elle annule les dispositions suspendues dans son premier arrêt.

La requête en annulation avait été introduite, outre par le Parlement de la Communauté française, par 686 particuliers –qu'ils soient parents d'enfants scolarisés dans les écoles francophones, enseignants ou pouvoirs organisateurs de ces écoles– ainsi que par les communes de Linkebeek, Wezembeek-Oppem, Drogenbos, Kraainem, Wemmel et Rhode-Saint-Genèse¹¹⁰. Leur plein intérêt à agir a été reconnu par la Cour¹¹¹.

A l'appui de leur demande en annulation, les requérants évoquaient que « bien que les écoles francophones des communes périphériques dépendent, d'un point de vue administratif, de l'autorité flamande, l'inspection pédagogique de ces écoles a toujours été, en vertu de l'article 5 de la loi du 21 juillet 1971, réalisée en français par des inspecteurs francophones, dès lors que ces écoles dispensent un enseignement basé sur les socles de compétences déterminés par la Communauté française. »¹¹².

¹¹⁰ Voyez C.C. arrêt n° 124/2010, 28 octobre 2010.

¹¹¹ *Ibidem*, point B.7.1.

¹¹² *Ibidem*, point A.1., §2.

Quant au fond, les parties s'insurgent de la violation de l'article 16 bis¹¹³ de la loi spéciale du 8 août 1980, en estimant que le décret attaqué du 23 octobre 2009 « porte atteinte aux garanties existantes dont les francophones bénéficient dans les communes périphériques.¹¹⁴ ».

En l'espèce, les requérants estimaient que l'article 5 de la loi du 21 juillet 1971 faisait partie de ces garanties, puisque celui-ci « assurerait notamment que l'inspection des écoles francophones des communes périphériques soit réalisée en français¹¹⁵».

Le Parlement flamand réfutait l'application de l'article 16bis *in casu*, en soutenant que celui-ci ne s'appliquait qu'aux régions, et non aux communautés et qu'il était, de plus, inconstitutionnel car il méconnaissait la répartition des compétences prévue à l'article 127 de la Constitution¹¹⁶.

La Cour constitutionnelle a répondu à l'argument du Parlement flamand, en expliquant que l'article 16bis de la loi du 8 août 1980 « vise à garantir aux communes de la périphérie et aux communes à facilités que les garanties existant actuellement seront maintenues intégralement, même après la régionalisation(...)»¹¹⁷, et que par l'utilisation du terme « garanties », le législateur visait « l'ensemble des dispositions actuellement en vigueur qui organisent un régime spécifique au profit des particuliers cités dans le texte. »¹¹⁸.

Quant à l'article 5 de la loi du 21 juillet 1971, celui-ci est considéré comme un élément indissociable de la communautarisation de l'enseignement¹¹⁹.

En définitive, le décret attaqué est incompatible avec l'article 5 de la loi du 21 juillet 1971, ainsi qu'avec l'article 16bis de la loi spéciale du 8 août 1980, ce qui mènera à son annulation.

Dès lors, sauf le consentement des deux parlements des Communautés, les écoles minoritaires doivent être inspectées par des inspecteurs de la Communauté française¹²⁰.

¹¹³ Article 16 bis de la loi spéciale du 8 août 1980 : « Les décrets, règlements et actes administratifs des communautés et des régions et les actes, règlements et ordonnances des pouvoirs locaux ne peuvent porter préjudice aux garanties existantes au 14 octobre 2012 dont bénéficient les francophones dans les communes citées à l'article 7 des lois sur l'emploi des langues en matière administrative, coordonnées le 18 juillet 1966, ainsi que celles dont bénéficient les néerlandophones, les francophones et germanophones dans les communes citées à l'article 8 des mêmes lois. ».

¹¹⁴ C.C., arrêt n°154/2005, du 20 octobre 2005, point B.9.

¹¹⁵ *Ibidem*.

¹¹⁶ *Ibidem*.

¹¹⁷ <http://cejg.be/spip.php?article57>, consulté le 10 février 2015.

¹¹⁸ *Ibidem*, point B.11.1.

¹¹⁹ *Ibidem*, point B.29.3.

¹²⁰ N. BONBLED, P. VANDERNOOT, Les droits constitutionnels en Belgique – Les enseignements de la jurisprudence de la Cour constitutionnelle, de la Cour de Cassation et du Conseil d'Etat, Vol. 2, Bruxelles, Bruylant, p. 1725.

Ce débat concernant les compétences respectives de chacune des Communautés témoigne de la difficulté d'interprétation et d'efficacité des droits établis au profit des minorités linguistiques en Belgique.

Toute proposition tendant à une telle modification est au préalable soumise aux commissions réunies de coopération.

Chapitre 3 : Les modulations des systèmes d'enseignement

L'on sait que le système d'enseignement d'un pays est d'une importance capitale. Il existe diverses manières d'organiser un enseignement qui prend en compte les minorités linguistiques nationales et octroie à celles-ci le droit à l'éducation dans leur langue maternelle. En effet, seul un enseignement intensif peut assurer la survie d'une langue minoritaire.

Ainsi, dans certaines régions de l'Europe, comme dans la province italienne de Trento ou en Irlande du Nord, l'enseignement de la langue minoritaire est uniquement dispensé à ceux qui le souhaitent.

D'autres régions, comme le Pays de Galles ou la province de Friesland aux Pays-Bas ont choisi la voie de l'enseignement obligatoire de la langue minoritaire dans toutes les écoles du territoire de la région.

Dans le canton suisse de Graubünden, il s'agit d'un enseignement de base dans la langue minoritaire, pour pivoter, par la suite, vers un enseignement dans la langue de la majorité.

Au Pays basque, dans le sud Tyrol, en Slovénie et en Finlande, par exemple, l'on crée des écoles ou des classes séparées en fonction des communautés linguistiques, avec, en plus, un enseignement obligatoire de la langue majoritaire.

En Catalogne et dans certaines régions d'Autriche, entre autres, les élèves doivent obligatoirement fréquenter des écoles bilingues de la région, quelle que soit leur langue maternelle.

En Suisse et en Belgique, l'enseignement est obligatoire dans la langue de la région, au vu du principe de territorialité.

Cependant, en ce qui concerne Bruxelles et les communes périphériques ainsi que les autres régions minoritaires mentionnées au début de cet ouvrage, nous avons choisi un enseignement obligatoire dans la langue minoritaire pour les enfants dont les parents en font la demande. Un enseignement du langage minoritaire en maternelle et en primaire est donc de mise, pour autant qu'au moins seize chefs de famille aient fait cette demande¹²¹.¹²²

Vers la fin des années 1970, début des années 1980, à Bruxelles, la Communauté flamande a lancé des campagnes de promotion pour l'enseignement du néerlandais pour contrer le déficit du nombre d'élèves inscrits dans les écoles de langue flamande. Ce déficit était le résultat de la liberté donnée aux parents bruxellois de choisir la langue d'enseignement de leurs enfants, indépendamment de celle parlée à la maison. La Communauté flamande a également lancé la possibilité de suivre, partiellement, des cours en néerlandais, en même temps que l'enseignement de sa langue maternelle, et ce, afin d'attirer des francophones ou d'autres allophones dans les écoles flamandes de la capitale.

De plus en plus d'élèves se sont donc inscrits dans les écoles néerlandophones de Bruxelles, et cela pour diverses raisons, comme la réputation de l'enseignement néerlandophone par rapport au francophone, le nombre limités d'étrangers accueillis dans les écoles flamandes, mais surtout pour celle de l'avantage d'être polyglotte. Entre les années 1980 et 1990, le nombre d'élèves inscrits dans une école néerlandophone a pratiquement doublé, mais la population de départ a elle aussi, fortement changé. Au vu de tous ces changements, la Communauté flamande a décidé de créer le « Voorrangbeleid Brussel »¹²³.

Cette a.s.b.l. est reconnue par le décret flamand du 8 mai 2009¹²⁴, et est même subsidiée par la Communauté flamande. Elle a, pour missions « à l'égard des écoles d'enseignement fondamental agréées, financées ou subventionnées par la Communauté flamande et situées dans la région bilingue de Bruxelles-Capitale, de développer une structure d'appui inter-réseau au niveau : 1° de l'élaboration et de la mise en œuvre d'une politique des langues; 2° de l'élaboration et de la mise en œuvre d'un enseignement d'aptitudes linguistiques; 3° de l'introduction de portfolios des langues; 4° de la gestion de la diversité des langues. Des initiatives dans ces

¹²¹ Ce bref parcours de l'Europe est inspiré des écrits de P. BLAIR, *The protection of regional or minority languages*, *op.cit.*, pp. 40-41.

¹²² Dans le même sens, voyez aussi : J. WOEHRLING, « Les trois dimensions de la protection des minorités en droit constitutionnel comparé », *op.cit.*, n°34, 2003-04, pp. 140-143.

¹²³ In <http://www.raadvb.be/publicaties/VBB-synthese.pdf>, consulté le 13 avril 2015.

¹²⁴ Décret flamand du 8 mai 2009 relatif à la qualité de l'enseignement, *M.B.*, 28 août 2009.

quatre domaines doivent conduire à une optimisation chez les élèves de la connaissance de la langue d'enseignement.¹²⁵ ».

Conclusion intermédiaire :

Les problèmes qui ont pu survenir entre les minorités nationales sont, pour la plupart, réglés. Par l'analyse, notamment, du « Belgian linguistic case », du partage des compétences et des problèmes survenus en matière d'inspection scolaire, l'on comprend que les mesures adoptées pour faciliter l'enseignement dans la langue maternelle des enfants provenant des minorités nationales, bien qu'ancrées dans nos mœurs, ne sont pas pour autant si simples à appliquer.

D'innombrables discussions ont déjà eu lieu sur le sujet, et sont dorénavant, en grande partie, réglées. En témoigne également l'analyse, au niveau européen, de l'affaire « Chypre contre Turquie », dans laquelle il est question d'enseignement en grec ou en turc, selon la langue maternelle des enfants¹²⁶.

Par l'intensité des mesures adoptées et par les discussions ayant mené à leur organisation aujourd'hui quasi sans faille, l'on peut indéniablement constater que l'enseignement dans la langue maternelle pour les enfants issus des minorités nationales est connu et reconnu de tous.

Toutefois, l'on remarquera que les conditions d'accès à l'enseignement d'une langue nationale minoritaire sont strictement énoncées, et qu'il n'est dès lors point possible pour n'importe quel enfant d'y avoir accès, puisque plusieurs critères doivent être remplis.

Mais la Belgique doit aujourd'hui faire face à une multiethnicité de plus en plus importante, donnant lieu à l'arrivée de minorités non-nationales. Inutile de préciser que les

¹²⁵ Article 27/2 du décret du 8 mai 2009, *op.cit.*

¹²⁶ Affaire Chypre c. Turquie, *C.E.D.H.*, 10 mai 2001, dont de nombreux attendus évoquent la même problématique, assez bien résumée à l'attendu n° 44 : « En matière d'enseignement, la Commission a constaté que, s'il existait une école primaire pour les enfants des Chypriotes grecs vivant dans le nord de Chypre, les établissements secondaires faisaient défaut. La grande majorité des écoliers suivait l'enseignement secondaire dans le Sud et les mesures limitant le retour des enfants chypriotes grecs et maronites dans le Nord après la fin de leurs études avaient entraîné la séparation de nombreuses familles. De plus, les manuels scolaires en usage dans l'école primaire chypriote grecque faisaient l'objet d'une procédure d'agrément dans le cadre des mesures d'instauration de la confiance suggérées par l'UNFICYP. Cette procédure était lourde et un nombre assez élevé d'ouvrages scolaires était refusé par l'administration chypriote turque. ».

débats seront d'autant plus ardues lorsqu'il sera question de l'accès à l'enseignement dans la langue maternelle de ces minorités...

TITRE II : Le droit à l'enseignement pour les « new minorities »

Pour le présent titre, nous nous baserons sur une analyse du droit positif *de lege lata*, de plus, nous n'utiliserons guère la définition employée au Titre 1, concernant les minorités nationales.

Le second titre de ce présent ouvrage prend en compte l'existence de minorités dans le sens de groupes défavorisés, vulnérables, qui prennent place au sein de la société avec une certaine permanence, et le partage d'une caractéristique plutôt immuable, ou presque. L'importance du rapport numérique de ce groupe à l'ensemble de la société importe peu, bien qu'il s'agisse presque toujours d'un rapport d'infériorité¹²⁷.

En ce sens, les revendications de ces groupes vulnérables ont souvent trait à la « levée des barrières juridiques ou matérielles qui empêchent leur pleine intégration dans l'ensemble social »¹²⁸.

Ces minorités nouvelles réclament en fait la même jouissance des droits dont bénéficie la majorité ou les minorités anciennes, nationales. Elles peuvent aussi, parfois, réclamer un traitement particulier, qui pourrait par exemple prendre la forme d'un programme d'action positive¹²⁹.

En général, cela a pour conséquence que les communautés issues de l'immigration ne peuvent réclamer de droits minoritaires.

J. Woehrling en est même arrivé à penser qu'il existerait, en matière d'immigration, une sorte de « contrat moral » entre l'Etat d'accueil et les immigrants, ceux-ci « s'engageant à s'ajuster le plus rapidement et le plus complètement possible à la société d'accueil, y compris sur le plan linguistique. »¹³⁰. Cela s'explique notamment par le fait que la maîtrise plus ou moins satisfaisante de la langue du pays d'accueil serait en grande partie liée à la réussite, ou à l'échec,

¹²⁷ J. WOEHRLING, « Les trois dimensions de la protection des minorités en droit constitutionnel comparé », *op.cit.*, p.96.

¹²⁸ *Ibidem*, p. 98.

¹²⁹ *Idem*.

¹³⁰ J. WOEHRLING, « Les trois dimensions de la protection des minorités en droit constitutionnel comparé », *op.cit.*, n°34, 2003-04, p. 105.

de l'intégration des enfants issus de l'immigration¹³¹. Nous reviendrons sur ces questions au sein du troisième et dernier titre du présent ouvrage.

La tendance s'inverse cependant, et l'on remarque qu'aujourd'hui, le pays d'accueil essaie de prendre en compte la volonté des immigrants de conserver certaines de leurs particularités culturelles et linguistiques, tout en les dirigeant, dans le même temps, vers l'apprentissage de la langue du pays d'accueil¹³².

Chapitre 1 : Une vue d'ensemble

En Europe, 7% -allant de 0,4% en Pologne, à 25% au Luxembourg- des élèves de 15 ans affirment parler à la maison une autre langue que celle parlée à l'école.

Dans tous les pays –à l'exception de la Turquie–, des mesures de soutien linguistique sont mises en place pour les élèves allophones immigrants. Mais quelles sont ces mesures ? Ces enfants ont-ils un accès à l'enseignement public dans leur langue maternelle ?

Deux grandes modalités sont utilisées en Europe : soit les élèves allophones sont directement intégrés dans les classes de leur âge -ou parfois, des classes inférieures-, tout en recevant un soutien linguistique *ad hoc*, soit ils sont séparés des autres pendant une période limitée, pour suivre un enseignement adapté à leurs besoins. Ces deux modalités coexistent la plupart du temps dans les pays concernés, dont la Belgique.

Si l'on veut donner un accès à leur langue maternelle aux élèves allophones, l'Europe précise que les langues régionales et/ou minoritaires peuvent être enseignées dans le cadre des cours de langues étrangères.

L'enseignement de base n'est donc guère dispensé dans leur langue maternelle, mais l'accès à celle-ci n'est pas pour autant totalement « bouché », pour autant que leur langue maternelle fasse partie du panel de langues à choisir pour les cours de « langues étrangères ».

Cependant, l'accès à l'enseignement des langues régionales et/ou minoritaires ne tient pas compte d'un large pan de la population.

¹³¹ P. HAMBYE, A.-S. ROMAINVILLE, « Apprentissage du français et intégration, des évidences à interroger », *Français & Société* 26-27, p.5.

¹³²J. WOEHRLING, *op.cit.*, p. 106.

En effet, il convient de relever l'existence de toutes les autres langues qui ne bénéficient pas de la reconnaissance officielle des instances publiques, mais qui sont pourtant parlées par les populations habitant dans les différents pays européens. Ces langues correspondent à des minorités linguistiques territoriales -ou non, comme le peuple rom-.

En Europe, la majorité des élèves immigrants ont l'habitude de parler à la maison leur langue maternelle, qui est différente de celle utilisée dans leurs écoles. Mais, toutefois, en Communauté française de Belgique, beaucoup d'élèves immigrés parlent la même langue à l'école que celle utilisée à la maison.

L'enquête PISA de 2006 a soulevé le fait que les élèves allophones sont beaucoup plus concentrés dans les grandes villes et ont une grande tendance à se regrouper entre eux¹³³. Ce facteur structurel de « ségrégation résidentielle » entre les populations étrangères, qui ont une forte tendance à se regrouper en quartier socio-économiquement plus faibles est à l'origine de disparités entre les résultats des élèves nationaux et ceux issus de l'immigration¹³⁴.¹³⁵

Toutefois, cette situation socio-économique ne peut expliquer à elle seule le handicap scolaire de ces élèves.

En considération de tout cela, un soutien est octroyé aux enfants immigrants allophones pour leur faciliter l'apprentissage de la langue d'instruction. Pourtant, les bienfaits de l'apprentissage de la langue maternelle sont vantés par plusieurs auteurs et cet apprentissage est préconisé par différents textes juridiques dont nous allons analyser le contenu et la portée, ci-dessous.

Les perspectives d'apprentissage « sont élargies par de nouvelles possibilités de mobilité, les contacts avec le pays d'origine par les médias et l'internet, ainsi que le jumelage électronique entre des écoles du pays d'accueil et du pays d'origine. Des données indiquent que renforcer la langue d'origine peut avoir une incidence positive sur les résultats scolaires. La maîtrise de leur

¹³³ Ces paragraphes introductifs sont inspirés de : *Chiffres clés de l'enseignement des langues en Europe*, Agence exécutive Education, Audiovisuel et Culture, Eurydice, Octobre 2008, pp. 9-27.

¹³⁴ M. VERHOEVEN, « Politiques éducatives et diversité culturelle : des philosophies d'intégration aux compromis locaux », in *Le droit et la diversité culturelle*, Bruxelles, Bruylant, sous la direction de J. RINGELHEIM, p.478-480, et aussi, Livre vert « *Migration et mobilité: enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens* », Bruxelles, le 3 juillet 2008, p. 3. Voyez aussi M. EL BERHOUMI, *Le régime juridique de la liberté d'enseignement à l'épreuve des politiques scolaires*, Bruxelles, Bruylant, 2013, p. 458 et s.

¹³⁵ L'enquête PISA de l'OCDE sur les aptitudes scolaires moyennes des jeunes de quinze ans confirme que les résultats des élèves immigrants sont systématiquement moins bons que ceux des élèves originaires du pays d'accueil.

langue d'origine est précieuse pour le capital culturel et la confiance en soi des enfants de migrants et peut aussi représenter un atout important pour leur future employabilité.¹³⁶ ».¹³⁷

Chapitre 2 : Les instruments internationaux et européens

Bien que les flux migratoires datent de la fin du 19^{ème} siècle, ce n'est que bien plus tard que les politiques d'intégration ont fleuri en Europe, et en Belgique.

L'évolution de la politique européenne en matière d'éducation pour les migrants a connu 3 étapes importantes :

- une période après la guerre, durant laquelle l'on voulait donner aux enfants de migrants une possibilité d'accès à l'éducation nationale ;
- dans les années 1970, l'on a opté pour la possibilité donnée aux enfants de migrants de recevoir une éducation dans leur langue maternelle ;
- la troisième période visait, quant à elle, le droit à l'éducation interculturelle pour tous, et pas uniquement pour les migrants¹³⁸.

La seconde période n'est que fort peu connue des juristes. Et lorsque l'on a commencé à évoquer l'éducation interculturelle, l'on avait en tête de minimiser les différences entre les migrants européens.

Une distinction est à faire entre les « minorités » et les « migrants », qui connaissent des régimes différents. Les « minorités » sont les groupes établis depuis longtemps dans un Etat, quasi assimilés aux nationaux de ce même Etat, les « old minorities ».

Le problème auquel sont confrontés les migrants, « new minorities », qui veulent obtenir un système éducatif adapté à leurs besoins est l'absence de reconnaissance de leurs groupes, en particulier au niveau de leurs droits culturels, au regard du droit international.

¹³⁶ Livre vert « Migration et mobilité: enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens », Bruxelles, le 3 juillet 2008, p. 12.

¹³⁷ Pour aller plus loin sur le sujet, référez-vous au Titre III.

¹³⁸ H. CULLEN, « From migrants to citizens ? European community policy on intercultural education », *International and comparative law quarterly*, Volume 45, 1996, p. 110.

Les minorités reconnues par les pays d'accueil comme étant des minorités nationales¹³⁹ sont bien plus protégées que ne le sont les groupes de migrants¹⁴⁰.

Nous devons renouveler notre façon de concevoir les termes de « langues minoritaires ».

En 1996, l'Europe révisé sa Charte sociale¹⁴¹ et évoque, pour les travailleurs migrants et leur famille, le droit à l'éducation dans la langue nationale du pays d'accueil¹⁴². L'on ne prévoit aucune possibilité, pour ce groupe minoritaire, de bénéficier d'un enseignement dans sa langue maternelle. Or, en 1977, le Conseil de l'Europe avait mis sur pied une Convention sur le statut légal des travailleurs migrants¹⁴³. En son sein, l'article 15 intitulé « Enseignement de la langue maternelle du travailleur migrant » semblait enfin tenir compte de l'importance de la langue maternelle, puisqu'il disposait que « Les Parties contractantes concernées agiront d'un commun accord en vue d'organiser, dans la mesure du possible, à l'intention des enfants des travailleurs migrants des cours spéciaux pour l'enseignement de la langue maternelle du travailleur migrant afin de faciliter, entre autres, leur retour dans leur Etat d'origine. ».

Quelques mois plus tôt, en juillet 1977, la Directive 77/486/CEE¹⁴⁴ visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants prônait exactement la même chose, en son article 3¹⁴⁵.

Tout paraissait être simple à mettre en place, or, en suivant le fil du présent ouvrage, vous remarquerez rapidement que la réalité est toute autre.

Nous allons dès à présent procéder à l'énumération et à l'analyse des divers instruments européens touchant aux minorités linguistiques non-nationales.

¹³⁹ Pour les minorités nationales reconnues en Belgique, voyez la p.11 du présent ouvrage.

¹⁴⁰ H. CULLEN, *op.cit.*, p.112.

¹⁴¹ Charte sociale européenne révisée, Strasbourg, 3 mai 1996.

¹⁴² Article 19 de la Charte sociale européenne révisée : « En vue d'assurer l'exercice effectif du droit des travailleurs migrants et de leurs familles à la protection et à l'assistance sur le territoire de toute autre Partie, les Parties s'engagent: (...) 11. à favoriser et à faciliter l'enseignement de la langue nationale de l'Etat d'accueil ou, s'il y en a plusieurs, de l'une d'entre elles aux travailleurs migrants et aux membres de leurs familles. »

¹⁴³ Convention européenne relative au statut juridique des travailleurs migrants, Strasbourg, 24 novembre 1977.

¹⁴⁴ Directive du Conseil du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants (77/486/CEE)

¹⁴⁵ Article 3 : « Les États membres prennent, conformément à leurs situations nationales et à leurs système juridiques, et en coopération avec les États d'origine, les mesures appropriées en vue de promouvoir, en coordination avec l'enseignement normal, un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine en faveur des enfants visés à l'article 1er. ».

a. La Convention européenne d'établissement

Cette Convention¹⁴⁶, datant de 1955, est le premier document qui met en place les droits minimaux des travailleurs migrants résidant légalement dans le pays d'accueil, avec une insistance sur le droit d'accès à l'éducation¹⁴⁷. Les enfants des travailleurs migrants qui résident régulièrement dans un Etat membre doivent être considérés sur le même pied d'égalité que les nationaux.¹⁴⁸

b. La Convention relative au statut juridique des travailleurs migrants

Un effort plus conséquent est opéré vis-à-vis des travailleurs migrants possédant une résidence légale en Belgique, avec la Convention sur le statut légal de ces travailleurs¹⁴⁹.

L'article 15 de celle-ci, lorsqu'il traite de l'éducation en langue maternelle des enfants des travailleurs migrants, n'instaure pas réellement un droit, mais se base plutôt sur la coopération intergouvernementale, et ne se cache pas pour mentionner la possibilité de rapatriement des migrants dans leur pays d'origine¹⁵⁰. Il mérite d'être cité ici : « Les Parties contractantes concernées agiront d'un commun accord en vue d'organiser, dans la mesure du possible, à l'intention des enfants des travailleurs migrants des cours spéciaux pour l'enseignement de la langue maternelle du travailleur migrant afin de faciliter, entre autres, leur retour dans leur Etat d'origine. »

Le seul droit en matière d'éducation qui figure dans cette Convention est le droit d'accès à l'enseignement, reconnu par l'article 14. Ce dernier évoque même une facilitation de l'accès à l'enseignement via l'apprentissage de leur langue aux migrants et à leurs enfants¹⁵¹.

¹⁴⁶ Convention européenne d'établissement, Paris, 13 décembre 1955.

¹⁴⁷ Article 20 de la Convention européenne d'établissement : « Dans la mesure où l'accès à l'enseignement relève de la compétence de l'Etat, les ressortissants d'âge scolaire de toute Partie contractante, résidant régulièrement sur le territoire d'une autre Partie, seront admis, sur un pied d'égalité complète avec les nationaux, à recevoir l'enseignement primaire et secondaire ainsi que l'enseignement technique et professionnel. (...) Lesdits ressortissants seront assujettis à l'obligation scolaire, si la législation nationale l'institue pour les nationaux. »

¹⁴⁸ H. CULLEN, *op.cit.*, p.113.

¹⁴⁹ Convention relative au statut juridique des travailleurs migrants, Strasbourg, 24 novembre 1977.

¹⁵⁰ H. CULLEN, *op.cit.*, p.113.

¹⁵¹ Article 14 de la Convention relative au statut juridique des travailleurs migrants : « Les travailleurs migrants et les membres de leurs familles régulièrement admis sur le territoire d'une Partie contractante bénéficient, au

c. L'ancien Traité CEE et le Traité UE

En son temps, le Traité de Rome instaurant la Communauté économique européenne¹⁵², comprenait un article 128 octroyant explicitement des pouvoirs pour régler l'éducation, en vue du développement d'une politique commune¹⁵³.

Les actuels articles 126 à 128¹⁵⁴ du Traité sur l'Union européenne complètent ce qui avait été entrepris dans le Traité CEE, pour la coopération en matière d'éducation ainsi que pour préciser les contours de la dimension européenne de « l'éducation »¹⁵⁵.

d. Le règlement 1612/68/CEE

Ce règlement¹⁵⁶ concerne la liberté de circulation des travailleurs ainsi que la réunification de ceux-ci avec leurs enfants et le traitement égal. Il a pour but d'éliminer les obstacles à l'intégration des travailleurs et de leurs familles dans les pays d'accueil.

Cependant, on ne retrouve aucun droit dans ce règlement qui serait destiné à faciliter et promouvoir la protection de la langue et de la culture d'origine des migrants.

Les articles 7 et 12, quant à eux, répètent le principe d'égalité de traitement et d'accès des enfants de migrants dans le système éducatif du pays d'accueil¹⁵⁷.

même titre et dans les mêmes conditions que les travailleurs nationaux, de l'enseignement général et professionnel ainsi que de la formation et rééducation professionnelles, et se verront accorder l'accès à l'enseignement supérieur conformément aux dispositions qui régissent, d'une manière générale, l'accès aux différentes institutions dans l'Etat d'accueil.

Pour favoriser l'accès aux écoles d'enseignement général et professionnel ainsi qu'aux centres de formation professionnelle, l'Etat d'accueil facilite l'enseignement de sa ou de ses langues en faveur des travailleurs migrants et des membres de leurs familles. »

¹⁵² Traité de Rome instituant la Communauté européenne, 25 mars 1957.

¹⁵³ H. CULLEN, *op.cit.*, p.113.

¹⁵⁴ L'article 128 du TUE met l'accent sur la culture : « *La Communauté contribue à l'épanouissement des cultures des États membres dans le respect de leur diversité nationale et régionale, tout en mettant en évidence l'héritage culturel commun.* ».

¹⁵⁵ Article 126.1 du TUE : « La Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique. ».

¹⁵⁶ Règlement (CEE) n° 1612/68 du Conseil, du 15 octobre 1968, relatif à la libre circulation des travailleurs à l'intérieur de la Communauté.

¹⁵⁷ H. CULLEN, *op.cit.*, p.114.

e. La directive 77/486 du Conseil

Cette directive¹⁵⁸ a été adoptée dans l'optique de pensée que certains migrants désireraient rejoindre leur pays d'origine par la suite.

Pour favoriser et faciliter ces retours, la méthode la plus efficace semblait être celle via laquelle les migrants conserveraient un lien avec leur langue d'origine.

Plusieurs experts en éducation avaient soulevé, lors de l'adoption de la directive, qu'en plus de faciliter le retour au pays, l'apprentissage de la langue maternelle permettrait également de mieux saisir la langue nationale du pays d'accueil.¹⁵⁹

La directive est plus complexe que le règlement, en matière de droit à l'éducation. Elle veut procéder à l'intégration des enfants des travailleurs migrants au sein du pays d'accueil, mais veut surtout promouvoir l'enseignement de leur langue maternelle.

Cette directive, bien qu'elle s'applique aux mêmes enfants que ceux visés dans le règlement, a toutefois un champ d'application plus restrictif que ce dernier.

Qui plus est, elle ne couvre pas une part importante de la problématique, à savoir le cas des enfants migrants issus de pays tiers à l'Union européenne¹⁶⁰. Cependant, bien que la directive s'applique, en droit, uniquement aux migrants issus de la Communauté européenne¹⁶¹, une déclaration du Conseil a prié les Etats membres de l'appliquer également aux migrants qui ne sont pas issus de la Communauté européenne.

La directive est quelque peu ambivalente dans ses buts, puisqu'elle prône l'enseignement de la langue du pays d'accueil en son article 2, puis, à l'inverse, en son article 3, elle prône l'accès à un enseignement dans la langue maternelle.

¹⁵⁸ Directive 77/486/CEE du Conseil, du 25 juillet 1977, visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants.

¹⁵⁹ H. CULLEN, *op.cit.*, p.119.

¹⁶⁰ Livre vert « Migration et mobilité: enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens », Bruxelles, le 3 juillet 2008, p. 4.

¹⁶¹ Notez bien : « Les enfants de ressortissants de pays tiers bénéficient de l'égalité de traitement avec les nationaux du pays d'accueil en ce qui concerne l'accès à l'éducation, s'ils relèvent de la directive 2003/86/CE relative au droit au regroupement familial et/ou de la directive 2003/109/CE relative au statut des ressortissants de pays tiers résidents de longue durée. » in Livre vert « Migration et mobilité: enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens », Bruxelles, le 3 juillet 2008, note de bas de page n°6.

L'article 2¹⁶² vise donc à l'intégration des enfants de travailleurs migrants via l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, tandis que l'article 3¹⁶³ vise à faciliter le retour au pays via l'apprentissage de la langue maternelle.

Un rapport¹⁶⁴ concernant la directive a rejeté l'idée selon laquelle l'enseignement de la langue maternelle des migrants serait un moyen de marginalisation de ceux-ci, au sens où cela serait effectué pour qu'ils remarquent qu'ils sont uniquement considérés comme des résidents temporaires.

Au lieu de cela, le rapport estime que cela doit être compris dans le sens de la préservation et de la promotion de l'identité culturelle, et que l'apprentissage de la langue maternelle favorise celui de la langue du pays d'accueil.

f. La communication de 2003 sur l'immigration, l'intégration et l'emploi

Au début des années 2000, l'Europe a changé de point de vue. Consciente de ce que les migrants n'ont point pour projet de regagner leur pays d'origine, elle veut faciliter leur intégration au sein des pays d'accueil et abandonne l'idée de base contenue au sein de la directive 77/486.

L'idée de leur donner accès à un enseignement dans leur propre langue maternelle va faire place, au contraire, à celle d'une intégration des migrants par l'apprentissage de la langue du pays d'accueil.

L'intégration touche en effet différents domaines, dont l'emploi, les politiques urbaines et l'éducation. La Commission européenne s'est donc attelée à ce que les politiques pour l'intégration prennent sérieusement en compte ces domaines.

¹⁶² Article 2 de la directive 77/486/CEE : « Les États membres prennent, conformément à leurs situations nationales et à leurs systèmes juridiques, les mesures appropriées afin que soit offert sur leur territoire, en faveur des enfants visés à l'article 1er, un enseignement d'accueil gratuit comportant notamment l'enseignement, adapté aux besoins spécifiques de ces enfants, de la langue officielle ou de l'une des langues officielles de l'État d'accueil. »

¹⁶³ Article 3 de la directive 77/486/CEE : « Les États membres prennent, conformément à leurs situations nationales et à leurs systèmes juridiques, et en coopération avec les États d'origine, les mesures appropriées en vue de promouvoir, en coordination avec l'enseignement normal, un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine en faveur des enfants visés à l'article 1er. ».

¹⁶⁴ Commission of the European Communities, *Report on pilot schemes relating to education of migrant worker's children*, COM(84) 244 Final, pp.1 et 35.

Ainsi, en matière d'éducation, des cours de langues seront destinés aux migrants, pour les aider à comprendre et respecter les valeurs nationales et européennes, afin qu'ils en retirent le maximum d'avantages¹⁶⁵.

g. La résolution du Parlement européen sur l'éducation des enfants des migrants

Deux articles phares de cette résolution se penchent sur le sujet du présent ouvrage. L'article 8 insiste sur la promotion de la langue maternelle et de la culture d'origine des enfants migrants, qui doit être garantie par les Etats membres¹⁶⁶. L'article 10, quant à lui, laisse une large marge de manœuvre aux Etats membres dans l'organisation de cette promotion de la langue maternelle des enfants migrants¹⁶⁷.

h. Les accords bilatéraux et la prise en charge des cours par le système éducatif national

Indécise quant à la manière de procéder, l'Europe tergiverse depuis des années. En 2009, elle fait un revirement par rapport à sa politique d'intégration prise en 2003. Elle insiste à nouveau sur l'importance de la maîtrise de sa langue d'origine, considérée comme essentielle pour les élèves migrants¹⁶⁸.

Le rapport d'Eurydice témoigne d'ailleurs de la présence, en Europe, de nombreux dispositifs scolaires permettant aux enfants migrants d'apprendre leur langue maternelle.

¹⁶⁵ Communication de la Commission, *Programme d'action relatif à l'immigration légale*, Comm. (2005) 669 final, Bruxelles, le 21 décembre 2005, p. 11.

¹⁶⁶ Article 8 de la résolution du Parlement européen du 2 avril 2009 sur l'éducation des enfants des migrants : « demande aux gouvernements des États membres de garantir une éducation aux enfants des migrants légaux, y compris l'enseignement des langues officielles du pays d'accueil ainsi que la promotion de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine ».

¹⁶⁷ Article 10 de la résolution du Parlement européen du 2 avril 2009 sur l'éducation des enfants des migrants : « estime que préserver et promouvoir le multilinguisme doit faire partie des programmes de toutes les écoles; insiste sur le fait que l'apprentissage des langues devrait être encouragé dès le cycle préscolaire afin de faciliter l'intégration des migrants; estime que la place de la langue maternelle dans le programme des cours et l'organisation de cet enseignement doivent cependant être explicitement laissées à la discrétion des États membres ».

¹⁶⁸ *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, Agence exécutive Education, Audiovisuel et Culture, P9 Eurydice, 2009, p. 19.

En 2007/2008, plus de deux tiers des pays européens¹⁶⁹ avaient émis des réglementations ou des recommandations visant l'offre de cours en langue maternelle aux élèves migrants¹⁷⁰.

Deux grands modèles d'organisation des cours en langue maternelle prédominent, en Europe : les accords bilatéraux et la prise en charge de ces cours par le système éducatif national.

Lorsqu'un accord bilatéral existe, « l'offre de cours en langue maternelle fait l'objet d'une responsabilité partagée au niveau des ressources à affecter et des décisions entre les deux pays qui ont conclu l'accord. ¹⁷¹».

Les infrastructures se doivent d'être prises en charge par le pays d'accueil, tandis que les enseignants, eux, sont généralement envoyés par le pays d'origine. Nous analyserons, *infra*, ces accords bilatéraux.

i. Un bref récapitulatif

Nous l'avons remarqué, la tendance européenne actuelle est de placer sur un piédestal la maîtrise de la langue locale par les enfants issus de l'immigration. Celle-ci est ainsi considérée comme un prérequis à la réussite scolaire¹⁷².

Cette vision des choses, exposée par Monsieur Hambye et Madame Romainville, est appelée « politique conditionnelle ». Ainsi, la maîtrise de la langue du pays d'accueil se révèle être la condition à remplir afin d'obtenir l'accès aux divers services proposés par l'Etat d'accueil, tout cela au détriment de la maîtrise de la langue culturelle d'origine. L'on passe ainsi d'une Europe prônant le multiculturalisme à une Europe exigeant l'assimilation des migrants au pays d'accueil¹⁷³, tout en essayant de paraître multiculturelle en laissant une place très minime aux dispositifs d'apprentissage de la langue maternelle. Rien ne nous permet d'affirmer que l'Union n'opèrera pas un futur revirement, en faveur de la maîtrise de la langue maternelle, comme elle a eu tendance à le faire, maintes fois, ces dernières années.

¹⁶⁹ La Communauté germanophone de Belgique n'en fait pas partie, au vu de la très faible densité de présence d'élèves immigrants sur son territoire.

¹⁷⁰ *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, op.cit.*, p.20.

¹⁷¹ *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, op.cit.*, p.23.

¹⁷² P. HAMBYE, A.-S. ROMAINVILLE, « Apprentissage du français et intégration, des évidences à interroger », *Français & Société* 26-27, p.69.

¹⁷³ *Idem*.

Chapitre 3 : Les instruments belges

La Belgique a pris le pli de ne s'intéresser, principalement, qu'à l'acquisition par les migrants d'une des trois langues officielles du pays. L'apprentissage dans leur propre langue maternelle pour les enfants issus de l'immigration n'intervient que très rarement, et dans le cadre très fermé, d'accords bilatéraux conclus entre les gouvernements des différentes Communautés et de quelques pays –voyez *infra*–.

Si la Belgique s'est essentiellement souciée de l'intégration des migrants via le processus d'apprentissage d'une des langues nationales, c'est parce que les citoyens belges, bien qu'ils ne soient pas réfractaires à une population multiculturelle, désirent avant tout la bonne intégration des migrants dans le système national¹⁷⁴, afin d'éviter la « ghettoïsation » de ces populations¹⁷⁵.

Une politique d'accueil et d'intégration existe bel et bien en Belgique. L'ennui est que celle-ci n'est que trop peu concertée entre les trois Régions divisant le pays¹⁷⁶.

La Flandre offre « une politique structurée en matière d'accueil et d'intégration via le processus d'intégration civique –inburgering–», tandis que la Wallonie et la région bruxelloise ont mis en œuvre une politique bien moins coordonnée¹⁷⁷.

Cette politique d'intégration relève des compétences communautaires, ce qui n'est pas pour faciliter le parcours des migrants.

En effet, rien qu'à Bruxelles, deux politiques coexistent à propos de l'intégration, et ces dernières ne sont guère coordonnées. Ainsi, le parcours d'intégration variera très fortement en fonction de ce que le primo-arrivant s'adressera à une autorité francophone ou néerlandophone, une fois arrivé à Bruxelles¹⁷⁸, ne serait-ce qu'au regard du caractère obligatoire ou non de ce parcours. En Flandre, suivre ce dernier est une obligation, tandis qu'en Wallonie et à Bruxelles, il ne l'est point.

¹⁷⁴ G. TIMMERMAN, « Quel type d'intégration par la langue pour les primo-arrivants en Belgique ? », *Siréas a.s.b.l.*, 2010/01, p.4.

¹⁷⁵ Pour aller plus loin, voyez P. HAMBYE, A.-S. ROMAINVILLE, « Apprentissage du français et intégration, des évidences à interroger », *Français & Société* 26-27, p. 54, qui explique, entre autre, que « la ségrégation urbaine qui concentre dans certains quartiers les populations économiquement pauvres et issues des vagues d'immigration les plus récentes, constitue sans aucun doute un facteur déterminant dans l'exclusion des personnes issues de l'immigration des espaces où elles pourraient apprendre le français. ».

¹⁷⁶ G. TIMMERMAN, « Quel type d'intégration par la langue pour les primo-arrivants en Belgique ? », *op.cit.*, p.7.

¹⁷⁷ *Idem*.

¹⁷⁸ *Idem*.

L'on peut dès lors aisément s'imaginer la confusion qui règne dans l'esprit d'un migrant, lorsqu'il arrive dans notre pays, et est confronté à cette « offre disparate et non coordonnée qui lui est proposée. »¹⁷⁹. A Bruxelles, les difficultés seront majorées par le fait que les structures d'accueil sont difficiles à repérer, puisqu'elles varient en fonction du lieu de résidence au sein d'une commune francophone ou néerlandophone¹⁸⁰.

Une piste pour l'avenir serait d'harmoniser ces processus d'intégration. Ainsi, une délégation des compétences en matière d'accueil des Communautés vers les Régions pourrait s'avérer être une solution probable¹⁸¹. Cela permettrait à tous les migrants résidant dans une même région de bénéficier du même parcours d'intégration, ce qui effacerait déjà certaines différences issues des parcours communautaires.

Qui plus est, les Communautés française et flamande de Belgique, organisent des cours de langue et de culture d'origine dans le cadre d'accords bilatéraux¹⁸², comme nous le verrons *infra*.

Section 1. La Constitution

La Constitution belge n'évoque le terme de « minorité » qu'à un seul endroit ; au sein de son article 11 garantissant les droits et libertés des minorités idéologiques et philosophiques. Beaucoup trop vague dans son contenu, cet article ne nous éclaire point¹⁸³.

En ce qui concerne les langues et leur emploi, ainsi que les groupes linguistiques, une analyse détaillée est effectuée *supra*¹⁸⁴, nous vous y renvoyons.

Toujours est-il qu'aucune disposition n'est prise en faveur des nouvelles minorités linguistiques. La Constitution belge se borne à régler l'usage des trois langues nationales du pays, et ne se charge point de la protection et promotion d'autres langues minoritaires pouvant être parlées sur le sol belge.

¹⁷⁹ *Ibidem*, p.8.

¹⁸⁰ *Idem*.

¹⁸¹ *Idem*.

¹⁸² Voyez *infra*.

¹⁸³ Article 11 de la Constitution belge coordonnée en 1994.

¹⁸⁴ Titre I, Chapitre 1, Section 3.

Section 2. En Communauté flamande

Dans un souci de cohérence, nous ne nous attarderons guère sur les modalités d'intégration des mineurs via l'apprentissage de la langue en Flandre. Nous porterons notre priorité à la Wallonie, qui nous concerne plus particulièrement. Cependant, une très brève analyse des méthodes flamandes s'avère inévitable.

a) L'inburgering

Le parcours d'intégration civique en Flandre, dénommé « inburgering », revêt un caractère obligatoire. Celui-ci a pour but l'intégration et la participation à la vie en société des « nouveaux Flamands ».

Ce parcours est principalement destiné aux étrangers de 18 ans et plus, il ne concerne que très brièvement les enfants migrants et leur apprentissage de la langue, qu'il s'agisse de leur langue maternelle ou de la langue nationale.

La Flandre ne délaisse pas pour autant l'intégration civique des mineurs allophones. Celle-ci ne se déroule pas via un parcours d'intégration, mais surtout par le biais de la scolarité. Les primo-arrivants mineurs sont soumis à l'obligation scolaire, comme tout enfant résidant en Belgique. Bon nombre d'écoles organisent ainsi un enseignement adapté, afin de leur permettre d'assimiler le néerlandais et faciliter leur intégration le plus rapidement possible¹⁸⁵.

Ce sont les bureaux d'accueil des primo-arrivants qui orientent les mineurs allophones vers une école adaptée, ou vers l'enseignement d'accueil¹⁸⁶. Dans l'enseignement primaire, ils se retrouvent souvent dans les classes normales, entourés de tous les autres élèves, tandis qu'en secondaire, l'on essaie de les diriger vers un enseignement qui correspond à leurs capacités individuelles, en fonction des options à choisir¹⁸⁷.

¹⁸⁵ <http://www.ond.vlaanderen.be/onthaalonderwijs/>, consulté le 13 avril 2015.

¹⁸⁶ www.inburgering.be/fr/node/75, consulté le 13 avril 2015.

¹⁸⁷ <http://www.ond.vlaanderen.be/onthaalonderwijs/>, consulté le 13 avril 2015.

b) Les accords bilatéraux – Espagne, Grèce, Italie, Maroc, Turquie

En Flandre, les accords bilatéraux ressemblent très fortement à ceux signés par la Communauté française, analysés ci-dessous. La différence majeure concerne les seuils minimaux pour pouvoir ouvrir un cours, qui sont établis par le pays d'accueil¹⁸⁸, au contraire de la Communauté française qui se voit fixer les seuils par le pays d'origine.

Pour le surplus, nous vous renvoyons à la troisième section de ce présent chapitre.

Section 3. En Communauté française

Les actions en Wallonie sont menées de manière beaucoup moins structurée qu'en Flandre. Elles sont majoritairement mises en place par le secteur associatif¹⁸⁹, qui fonctionne au moyen de subventions diverses¹⁹⁰.

La préoccupation de la Communauté française vis-à-vis des langues ne date pas d'hier. En août 1990, déjà, elle fut traduite dans un projet de décret relatif aux langues régionales endogènes de la Communauté française¹⁹¹, visant à la reconnaissance et à la protection de « tous les parlers » du patrimoine de la Communauté française¹⁹². Ce décret prendra forme et sera publié le 24 décembre 1990¹⁹³.

Bien plus, en 1983, la Communauté française avait adopté un décret relatif au recours à un dialecte de Wallonie dans l'enseignement officiel¹⁹⁴, moyennant une autorisation de la direction de l'école, ainsi qu'une limite d'une heure de cours par semaine^{195, 196}.

Il est interpellant de remarquer que des dispositions étaient déjà de mise dans les années 1980-1990 à propos des langues endogènes, alors qu'aucune ne concernait les langues d'origine des

¹⁸⁸ *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, op.cit.*, p.23.

¹⁸⁹ Voyez en annexe l'interview de Monsieur Gerson Falcao Ramirez Henriquez, coordinateur des activités d'accueil du C.A.I. Namur.

¹⁹⁰ G. TIMMERMAN, *op.cit.*, p.7.

¹⁹¹ Projet de décret relatif aux langues régionales endogènes de la Communauté française, Conseil de la Communauté française, Session 1989-1990, 17 août 1990.

¹⁹² Projet de décret relatif aux langues régionales endogènes de la Communauté française, *op.cit.*, article 2.

¹⁹³ Décret relatif aux langues régionales endogènes de la Communauté française, *M.B.*, 24 décembre 1990.

¹⁹⁴ Décret relatif au recours à un dialecte de Wallonie dans l'enseignement primaire et secondaire de la Communauté française, *M.B.*, 24 janvier 1983.

¹⁹⁵ *Ibidem*, article 2.

¹⁹⁶ http://www.ecoledewallon.be/enseignement_officiel.html, consulté le 1^{er} mai 2015.

primo-arrivants. La directive de 1977, évoquée ci-dessus, était pourtant publiée depuis plusieurs années déjà.

La Belgique avait pourtant clairement dévoilé son intention d'offrir aux enfants issus de l'immigration et en âge de scolarité, un enseignement adapté à leurs besoins, par le biais de sa loi du 25 novembre 1991 portant approbation de la Convention relative aux droits de l'enfant¹⁹⁷.

Dix ans plus tard, la Communauté française a adopté le décret visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française¹⁹⁸, qui visait à adapter l'enseignement aux spécificités des primo-arrivants. Ce décret visait à « donner les moyens d'une insertion optimale par le biais de la mise en place de classes passerelles dans les écoles à proximité des centres d'accueil (...) »¹⁹⁹.

Ce même décret de 2001, aujourd'hui abrogé, répondait aux exigences du célèbre décret « Missions »²⁰⁰, qui fut le premier à définir les objectifs et les exigences de notre système d'enseignement. Le modèle d'école dépeint dans ce décret visait à une homogénéité de l'offre scolaire, tout en prônant des différences de moyens si celles-ci ont pour but de permettre l'acquisition des principes fondamentaux²⁰¹. 42% des enseignants estiment d'ailleurs que « l'adaptation de l'école aux usagers se traduit par la différenciation : chaque école choisit son itinéraire pour atteindre les socles de compétences. »²⁰².

C'est en 2012 qu'a fleuri le projet de décret qui nous intéresse plus particulièrement, visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants, et abrogeant l'ancien décret du 14 juin 2001. Ce projet de nouveau décret était nécessaire, car les profils des élèves migrants ont changé, et une adaptation s'avérait donc plus qu'utile²⁰³.

¹⁹⁷ Exposé des motifs du projet de décret visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, Parlement de la Communauté française, Session 2011-2012, 23 avril 2012.

¹⁹⁸ Décret visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, *M.B.*, 14 juin 2001.

¹⁹⁹ Exposé des motifs du projet de décret visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, Parlement de la Communauté française, *op.cit.*

²⁰⁰ Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, *M.B.*, 23 septembre 1997.

²⁰¹ S. VANDERLINDEN, J. BECKERS, « Des représentations d'enseignants et le modèle d'école prôné par le décret « Missions » de la Communauté française de Belgique. », ULg, in www.enseignement.be/download.php?do_id=2527&do_check.

²⁰² *Idem.*

²⁰³ Exposé des motifs du projet de décret visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, Parlement de la Communauté française, *op.cit.*

Il convient désormais de définir les termes « élève primo-arrivant », afin de mieux cibler le public visé par le décret du 18 mai 2012²⁰⁴.

On entend donc par « élève primo-arrivant : l'élève qui réunit, au moment de son inscription dans un établissement d'enseignement ordinaire, primaire ou secondaire, organisé ou subventionné par la Communauté française, toutes les conditions suivantes :

a) être âgé de 2 ans et demi au moins et de moins de 18 ans;

b) soit avoir introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'être vu reconnaître la qualité de réfugié conformément à la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers;

soit être mineur accompagnant une personne ayant introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'étant vu reconnaître la qualité de réfugié conformément à la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers;

soit être ressortissant d'un pays bénéficiaire de l'aide au développement du Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économique;

soit être reconnu comme apatride;

c) être arrivé sur le territoire national depuis moins d'un an. »²⁰⁵.

Les objectifs du décret sont très nettement présentés, au sein du troisième article, à savoir, principalement, l'insertion optimale des élèves primo-arrivants dans notre système éducatif, ainsi qu'un accompagnement adapté à leurs besoins et leurs profils d'apprentissage²⁰⁶.

Pour de plus amples détails sur le dispositif d'accueil et de scolarisation des primo-arrivants, également appelé « DASPA », voyez plus loin.

L'objectif final est d'intégrer ces élèves dans les écoles ordinaires²⁰⁷.

²⁰⁴ Décret visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, *M.B.*, 18 mai 2012.

²⁰⁵ Article 2, § 1, 1° du décret visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française.

²⁰⁶ Article 3 du décret visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française.

²⁰⁷ Rapport de la commission de l'éducation concernant le projet de décret visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, 2 mai 2012, p. 7.

Bref, ce décret met effectivement en place un dispositif, mais ne s'occupe nullement de la langue maternelle des élèves migrants. Dès lors, il ne répond en aucun cas aux attentes de la directive 77/486. Nos politiciens et notre législateur sont beaucoup plus concernés par l'apprentissage de la langue française. Des sondages mettent d'ailleurs en lumière que 41% des personnes interrogées estiment que la non-maîtrise du français est « la cause principale des problèmes d'intégration »²⁰⁸. Le problème étant ainsi identifié, la solution serait d'améliorer la maîtrise du français, ce qui explique que la priorité politique soit principalement donnée à l'apprentissage du français, au détriment de la maîtrise de sa langue maternelle par un enfant issu de l'immigration²⁰⁹.

La question des enfants allophones ne reçoit pas uniquement d'échos dans les décrets de la Communauté française, mais également au sein du Sénat, comme en témoigne une question écrite du 19 avril 2013²¹⁰. Madame Fatma Pehlivan –sp.a–, a fait savoir au Sénat qu'elle estimait que « malgré toutes les initiatives existantes, une classe de langue, une immersion intensive ou une classe d'accueil pour les nouveaux élèves allophones ne suffisent pas toujours et une aide plus individuelle s'avère parfois nécessaire »²¹¹. Madame Pehlivan rebondissait sur l'intervention de l'assurance en remboursement des frais de logopédie en cas « d'éducation multilingue, d'apprentissage d'une autre langue que la langue maternelle (...), alors que la réussite scolaire dépend largement de la maîtrise de la langue utilisée à l'école. »²¹².

a) Le dispositif d'accueil et de scolarisation des primo-arrivants (DASPA)

A l'origine, en Région Wallonne, l'on ne pouvait créer de classe d'accueil que pour autant que ces classes se situent dans un périmètre relativement proche de centres Fedasil ou Croix-Rouge. Dans le Borinage, comme dans d'autres grandes villes de Wallonie, qui ne comptaient aucun de ces deux types de centre sur leur sol, aucune classe d'accueil ne pouvait être organisée.

²⁰⁸ P. HAMBYE, A.-S. ROMAINVILLE, « Apprentissage du français et intégration, des évidences à interroger », *Français & Société* 26-27, p. 26.

²⁰⁹ *Idem*, pp. 27-35, pour aller plus loin.

²¹⁰ Question écrite n°5-8774 de Fatma Pehlivan (sp.a) au Sénat de Belgique, 19 avril 2013.

²¹¹ *Idem*.

²¹² *Idem*.

Il y avait donc un gouffre entre la réalité du terrain et les règles édictées, ce à quoi le nouveau décret²¹³ a voulu remédier.

Ainsi, il existe désormais une septantaine de DASPA en Région wallonne, en faveur des élèves primo-arrivants. Pour la définition de ce terme complexe, nous vous renvoyons *supra*. Ainsi, ce ne sont pas « les faibles compétences en langue française, mais l'appartenance à un groupe, dont la maîtrise du français est statistiquement identifiée comme problématique, qui ouvrira l'accès à ce mécanisme d'action positive.²¹⁴».

Le changement le plus opportun, avec ce nouveau décret, est la suppression du critère de rattachement de la classe d'accueil avec un centre Fedasil ou Croix-Rouge à proximité.

Les objectifs des DASPA n'ont guère subi de changements substantiels et restent quasiment identiques aux précédents, à savoir ; l'accueil, l'orientation et l'insertion dans le système éducatif, l'accompagnement scolaire et pédagogique adapté, la scolarisation intermédiaire, l'apprentissage du français et la remise à niveau dans différentes matières pour une durée limitée.

Un appel à candidatures pour l'établissement de DASPA a lieu chaque année auprès des institutions d'enseignement. Toutefois, le DASPA est automatiquement renouvelé si l'école accueille, en moyenne, huit primo-arrivants.

Il est prévu, en général, 24 périodes d'encadrement au niveau fondamental, et 30 dans le secondaire. Les élèves primo-arrivants sont soit placés dans des classes qui leur sont uniquement réservées, soit intégrés dans des classes normales avec un programme adapté à leur situation²¹⁵.

Aussi, à la différence de ce qui est prévu pour l'enseignement primaire, les bénéficiaires du DASPA de l'enseignement secondaire ne doivent pas nécessairement être arrivés sur le territoire national depuis moins d'un an, mais il suffit qu'ils fréquentent l'enseignement organisé ou subventionné de la communauté française depuis moins d'une année scolaire complète²¹⁶.

²¹³ Décret visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, *M.B.*, 18 mai 2012.

²¹⁴ M. EL BERHOUMI, *Le régime juridique de la liberté d'enseignement à l'épreuve des politiques scolaires*, Bruxelles, Bruylant, 2013, p. 514 et s.

²¹⁵ Ces paragraphes sont inspirés de l'interview de M. BEECKMANS.

²¹⁶ Avis 51.024/2 de la section législation du Conseil d'Etat, 26 mars 2012.

Ce parcours d'accueil et de scolarisation comporte néanmoins certains écueils. En effet, il ne prend pas en compte les spécificités propres à chaque apprenant, ce qui conduit souvent à l'inefficacité du dispositif²¹⁷. Il est toutefois très compliqué de satisfaire toute la variété des profils des immigrants, et cela n'est point prévu dans le texte légal. Cependant, en pratique, les centres d'accueil tentent de remédier à ces lacunes car, comme nous l'a expliqué Monsieur Gerson Falcao Ramirez Hendriquez, « Chaque profil est différent et l'apprentissage du français sera conditionné au projet et à l'envie de la personne »²¹⁸.

Monsieur Hambye souligne également le fait que le niveau d'apprentissage du français atteint en fin de parcours est généralement insuffisant pour communiquer de façon autonome, bien que, selon Monsieur Gerson, « On leur apprend à se débrouiller dans des sujets très concrets, afin qu'ils puissent se débrouiller le plus rapidement possible. On lie aussi le vocabulaire à l'insertion socio-professionnelle. On essaie de les aider à atteindre une émancipation, en réduisant l'indépendance vis-à-vis des systèmes d'aide sociale. »^{219, 220}

b) Les accords bilatéraux – Portugal, Roumanie, Grèce, Italie, Maroc, Turquie

Le gouvernement de la Communauté française de Belgique a conclu divers accords bilatéraux avec plusieurs pays²²¹. Ces accords sont plus communément dénommés « Chartes de partenariat²²² » pour le programme d'ouverture aux langues et aux cultures.

Des Chartes de ce type ont été conclues entre la Communauté française de Belgique et le Portugal, la Roumanie, la Grèce, l'Italie, le Maroc et la Turquie, pour la période allant de 2012 à 2017²²³.

En Wallonie, les seuils minimaux pour pouvoir ouvrir un cours relèvent de la responsabilité du pays d'origine, à l'inverse de ce qu'il se passe en Communauté flamande²²⁴.

²¹⁷ P. HAMBYE, A.-S. ROMAINVILLE, « Apprentissage du français et intégration, des évidences à interroger », *Français & Société* 26-27, p.73.

²¹⁸ Interview de Monsieur Gerson Falcao Ramirez Henriquez, p. 2.

²¹⁹ *Idem*.

²²⁰ Voyez également www.changement-egalite.be, consulté le 17 avril 2015.

²²¹ Voyez également P. HAMBYE, J.-L. SIROUX, « Risques et limites des politiques de valorisation des langues minorisées – Le cas des langues de l'immigration en Belgique francophone », *SS Vol. 1.2, 2007*, p. 221 et s.

²²² Charte de Partenariat entre le Gouvernement de la Communauté française de Belgique et le Gouvernement de la Roumanie, 2012-2017, p.1.

²²³ *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, op.cit.*, p.23.

²²⁴ *Idem*.

L'analyse qui suit se base sur la Charte de partenariat conclue entre la Communauté française et la Roumanie. Cependant, toutes les Chartes énoncent les mêmes principes et les mêmes règles, dans un ordre quasi identique, c'est pourquoi il est superflu d'examiner chaque Charte individuellement.

Un préambule est généralement de mise, en ouverture de la Charte²²⁵. Les raisons historiques sont énoncées, et nous les connaissons déjà : les premières Chartes de partenariat ont été élaborées dans le cadre de la Directive 77/486/CEE du Conseil du 25 juillet 1977. Celle-ci proposait, comme nous l'avons indiqué *supra*, que des accords de coopération soient conclus entre la Belgique, pays d'accueil, et les pays d'origines des migrants, dans le but de maintenir un lien avec la culture d'origine de ces derniers, afin de faciliter leur retour au pays²²⁶.

Au vu du nombre de ces familles qui ont finalement choisi de s'installer définitivement en Belgique, la Communauté française considère cela comme une « double chance d'être une composante de l'espace francophone international et de pouvoir bénéficier de l'apport de langues et cultures étrangères, en particulier, les langues et les cultures dont les familles sont porteuses. »²²⁷.

Dans la présentation des objectifs généraux, l'on retrouve la favorisation de l'intégration scolaire des enfants issus de familles d'origine étrangère. Cette intégration est réputée s'effectuer en valorisant, dans le même temps, la langue et la culture d'origine de la famille²²⁸.

C'est à la partie étrangère de désigner les objectifs précis des cours dans la langue du pays d'origine. Ces objectifs sont équivalents pour tous les pays, à savoir : « faciliter et promouvoir la connaissance de la langue, de la culture et de la civilisation -roumaine- en faveur des élèves –roumains–, tout comme les autres élèves inscrits, offrir aux élèves –roumains– une formation qui permette de connaître leur culture en lien avec celle du pays d'accueil, promouvoir l'éducation interculturelle. »²²⁹.

²²⁵ Charte de Partenariat entre le Gouvernement de la Communauté française de Belgique et le Gouvernement de la Roumanie, *op. cit.*, préambule, p. 1.

²²⁶ Voyez la p. 32 du présent ouvrage.

²²⁷ Charte de Partenariat entre le Gouvernement de la Communauté française de Belgique et le Gouvernement de la Roumanie, *op. cit.*, préambule, p. 1.

²²⁸ *Ibidem*, article 2.1.

²²⁹ *Ibidem*, article 2.6.

En ce qui concerne les enseignants issus des pays d'origine, ceux-ci sont recrutés et rémunérés par leur pays d'origine²³⁰, et ils doivent disposer d'une connaissance de niveau B1 de la langue française²³¹.

Les cours dispensés dans la langue du pays ayant signé la Charte concernent donc l'apprentissage, non seulement de cette langue, mais encore des dimensions culturelles liées à cette langue²³², toujours dans l'objectif de conserver le lien avec le pays d'origine.

Pour recevoir gratuitement ces cours de langue –durant les primaires ou les secondaires–, il est nécessaire que les parents des élèves en aient fait eux-mêmes la demande²³³. L'accès à ces cours de langue n'est pas uniquement ouvert aux enfants issus du pays signataire de la Charte, mais également à tout autre élève, peu importe ses origines²³⁴.

Les cours sont dispensés de façon hebdomadaire, mais ne font point partie de la grille horaire scolaire. Au contraire, ils s'y ajoutent, et n'interfèrent pas avec l'horaire normal des cours²³⁵.

Ainsi, les cours de langue d'origine ne sont nullement intégrés dans l'enseignement officiel, ce qui démontre, malgré la présence de ces accords bilatéraux, du peu d'attention portée à l'accessibilité d'un enseignement en langue maternelle en faveur d'enfants issus de l'immigration.

Les initiatives sont à charge des pays d'origine, et la Belgique, puisque Flandre et Wallonie procèdent de la même façon, ne fait qu'offrir les locaux destinés à accueillir les professeurs et les élèves, ainsi qu'à leur fournir quelques ressources du type « prêts de livres » ou « supports pédagogiques »²³⁶.

Section 4. Le problème bruxellois

Comme évoqué ci-dessus, le problème bruxellois relève de la situation complexe de notre capitale. En effet, deux politiques coexistent à propos de l'intégration, qui ne sont point

²³⁰ *Ibidem*, article 3.1.

²³¹ *Ibidem*, article 3.1, dernier alinéa.

²³² *Ibidem*, article 4.1.

²³³ *Ibidem*, article 4.2.

²³⁴ *Ibidem*, article 4.3.

²³⁵ *Ibidem*, article 4.4.

²³⁶ *Ibidem*, article 6.12.

coordonnées. Le parcours d'intégration s'avère rapidement être un véritable dédale pour tout primo-arrivant qui s'y essaie. Pour déterminer ce à quoi il aura droit, ce qui est prévu pour lui, l'enfant issu de l'immigration devra se référer à son lieu de résidence. De plus, comme déjà explicité, il est très compliqué de repérer les structures d'accueil, au sein de la capitale.

Ce sont les Commissions communautaires flamande et francophone qui se chargent des questions de politique culturelle à Bruxelles.

La vision flamande se base sur des axes tels que la mise en œuvre des décrets flamands relatifs aux minorités, tout en adaptant ceux-ci à la spécificité de la Région de Bruxelles-Capitale²³⁷. Parmi les objectifs primordiaux que doit remplir la Commission communautaire flamande à l'égard des primo-arrivants, il s'agit de « soutenir les initiatives de promotion de la langue dans le respect de l'individualité du groupe cible »²³⁸.

Pour les enfants issus de l'immigration qui résident sur le territoire bruxellois dépendant de la Commission communautaire française, l'accent est mis sur le décret « cohésion sociale »²³⁹. L'article 3 de ce décret exprime d'ailleurs que la Commission communautaire française met tout en œuvre pour favoriser la cohésion sociale, qui consiste en « l'ensemble des processus sociaux qui contribuent à assurer à tous les individus ou groupes d'individus, quelle que soit leur origine nationale ou ethnique, leur appartenance culturelle », une égalité des chances afin de permettre à chacun de participer activement à la société et d'y être reconnu²⁴⁰.

Cette égalité des chances et des conditions est réalisée par une lutte sans répit contre la discrimination sous toutes ses formes, ainsi que le refus de l'exclusion sociale. Le décret encourage les actions communautaires de quartier²⁴¹.

Selon la Commission communautaire française, il est nécessaire de créer du lien, c'est-à-dire « mener un véritable travail pédagogique d'éducation et de sensibilisation auprès de tous les citoyens, en rapport avec tous leurs lieux d'apprentissage et de rencontre. »²⁴².

Les élèves issus de l'immigration dépendront donc de l'un ou l'autre système, en sachant que la Commission communautaire flamande pratique l'inburgering, comme le fait la Flandre,

²³⁷ <http://www.diversite.be/politique-dintegration>, consulté le 10 février 2015.

²³⁸ *Idem*.

²³⁹ Décret relatif à la cohésion sociale, *M.B.*, 13 mai 2004.

²⁴⁰ Article 3 du décret relatif à la cohésion sociale, *op. cit.*

²⁴¹ *Idem*.

²⁴² <http://www.diversite.be/politique-dintegration>, consulté le 10 février 2015.

tandis que la Commission communautaire française s'adonne au dispositif d'accueil et de scolarisation des primo-arrivants.

Conclusion intermédiaire :

Par l'examen des mesures mises en place en faveur des « new minorities », l'on comprend que l'accent est mis sur l'apprentissage du français ou du néerlandais. En effet, celui-ci prédomine, puisque nos politiciens se bornent, la plupart du temps, à essayer de favoriser l'intégration via la maîtrise de la langue majoritaire.

Si le français –ou le néerlandais– prévaut, c'est parce qu'il constitue une « ressource indispensable » à l'intégration²⁴³.

Une place très effacée est laissée à l'enseignement dans la langue maternelle en faveur des « new minorities », via les Chartes de partenariat, ou via quelques discussions intrinsèques aux classes d'accueil, lors desquelles les professeurs tentent d'entrouvrir la porte de la multiculturalité.

Ces initiatives sont nécessaires, pour éviter des recours en justice basés sur une discrimination entre les « petits belges de souche » et les élèves allophones.

Nous vous invitons à poursuivre la lecture et à trouver, au sein du titre 3, des discussions plus sociologiques sur les avantages et/ou inconvénients issus du maintien ou non d'un lien avec la culture d'origine.

²⁴³ Interview de Monsieur P. Hambye.

TITRE III : La légitimité d'un droit à l'enseignement dans sa langue maternelle pour les nouvelles minorités

Chapitre 1 : Un panorama global

Ce troisième et dernier titre sera rédigé dans des termes faisant écho à la théorie politique et à l'analyse sociologique. Il ne s'agit plus, ici, d'une analyse juridique.

Nous aborderons la question de la nécessité –ou non–, pour les enfants issus de l'immigration, de conserver un lien avec leur culture et leur langue d'origine, et de l'impact de ceci.

Bien que l'apprentissage de l'une des langues nationales soit reconnu comme capital pour favoriser la bonne intégration des enfants migrants, il est indéniable que, durant ce processus d'intégration, l'on doit absolument veiller à ce que celui-ci se réalise tout en conservant un lien avec la langue et la culture d'origine de ces enfants²⁴⁴. Il convient de procéder de la sorte afin d'éviter tout malentendu culturel²⁴⁵.

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, quelle place doit-on laisser à la culture –qu'elle soit relative à la langue d'origine ou à la langue apprise– ? Un constat s'impose à nous : s'il n'y a pas de culture sans langue, il n'y a pas non plus de langue sans culture²⁴⁶.

Si l'on réduit l'apprentissage d'une langue étrangère aux aspects strictement linguistiques, cela aura pour conséquences de rendre cet enseignement, d'une part, moins attrayant, et d'autre part, moins facilement assimilable²⁴⁷.

En effet, la compréhension de la langue cible passe par la compréhension de la culture inhérente à cette langue, car celle-ci doit « vivre en contexte »²⁴⁸.

²⁴⁴ G. TIMMERMAN, *op.cit.*, p.4.

²⁴⁵ *Idem*, p.7.

²⁴⁶ J. LEYLAVERGNE, A. PARRA, « La cultura en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera – La culture dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère », *Zona proxima*, Revista del Instituto de estudios en educacion, Universidad del Norte, n° 13, juillet-décembre, 2010, p. 116.

²⁴⁷ *Idem*.

²⁴⁸ *Ibidem*, p. 118.

L'on parle, dans les présents paragraphes, de culture anthropologique, ce qui doit se comprendre comme étant un ensemble de pratiques communes, un certain savoir-vivre, des manières de penser et de faire²⁴⁹.

Ainsi, une langue étrangère est souvent une langue qu'un individu a choisi d'apprendre pour des raisons qui lui sont propres²⁵⁰.

Lors de l'apprentissage d'une langue, il est nécessaire d'intégrer la découverte de la culture qui se rattache à cette langue²⁵¹.

Il faut alors procéder par contraste entre la culture et la langue d'origine de l'apprenant et la culture de la langue apprise. Cette approche est donc interculturelle²⁵².

L'on ne doit donc pas se limiter à enseigner nos propres pratiques culturelles aux migrants, mais bien plus, nous devons comparer celles-ci à la propre culture des mineurs apprenants²⁵³.

Cela permettra à l'apprenant « de mieux comprendre les spécificités de sa propre culture et langue de référence et de renforcer le sentiment d'appartenance à son propre groupe²⁵⁴».

Il est nécessaire de systématiser cette approche interculturelle car elle ne présente que des avantages. Elle a aussi pour effet de susciter l'intérêt d'une classe.

Mademoiselle Dagnelie, professeur de « Français langue étrangère », a témoigné de la prise en compte de ces aspects interculturels dans la méthode d'enseignement : « On nous apprend à intégrer la culture des migrants dans nos cours. On ne coupe pas totalement le lien avec la culture d'origine. On apprend également des mots français dont les origines sont étrangères (ex : zakouski qui est d'origine russe). (...) On garde le lien avec la culture d'origine, car les élèves doivent présenter leur pays en tout début d'apprentissage, ils cuisinent parfois des spécialités de leur pays lorsque l'on apprend par exemple le vocabulaire sur les aliments et la cuisine. »²⁵⁵.

²⁴⁹ *Ibidem*, p. 119.

²⁵⁰ *Ibidem*, p. 121.

²⁵¹ *Ibidem*, p. 123.

²⁵² *Ibidem*, p. 124.

²⁵³ *Idem*.

²⁵⁴ *Ibidem*, p. 125.

²⁵⁵ Voyez en annexe l'interview de Mademoiselle C. Dagnelie, Professeur en « Français Langue étrangère», Binche, le 15 avril 2015.

Le choix des thèmes n'est pas automatique, mais est au contraire guidé par l'opportunité, les circonstances et surtout les besoins des apprenants²⁵⁶.

Bien qu'ils puissent se sentir lésés et discriminés par rapport aux minorités linguistiques nationales en ce qu'ils n'ont guère accès à un enseignement dans leur langue maternelle –sauf les cas des accords bilatéraux–, l'intégration de leur culture et, parfois, de leur langue d'origine dans les cours de français, permet aux apprenants de se sentir pris en considération dans leur entièreté, avec un certain respect à l'égard de leur appartenance culturelle.

Toutefois, la question de la « concurrence » entre les langues et les cultures surgit. Le public, minoritairement, estime que lorsqu'une famille immigrée cumule, avec le français, l'usage de sa langue d'origine, pourrait être un signe d'un manque de volonté d'intégration²⁵⁷. Cependant, la grande majorité des personnes sondées rejette cette idée, tout en émettant des réserves quant à la crainte que ces personnes préfèrent alors rester attachées à « leurs racines, leur culture, leur langue »²⁵⁸.

L'avis des immigrés, quant à lui, rassure et permet d'écarter ce manque de volonté, trop souvent pointé du doigt. L'unanimité des immigrés est consciente de l'importance du français et de l'apprentissage de celui-ci comme étant une condition *sine qua non* de leur intégration. De plus, ces personnes ne manifestent guère leur volonté d'obtenir à tout prix, des pouvoirs publics, le maintien de leurs langues d'origine. Elles y restent toutefois attachées, et désirent plus de reconnaissance de celles-ci de la part des autorités, sans qu'il y ait d'exclusivité ou de primauté d'une ou l'autre langue d'origine sur une langue nationale, et vice versa²⁵⁹.

Chapitre 2 : La valorisation des langues minoritaires et ses limites

Bon nombre de chercheurs et de politiciens sont néanmoins plus favorables aux dispositifs destinés à améliorer la maîtrise de la langue majoritaire. Toutefois, ceux-ci font automatiquement face à un dilemme. Ce dilemme consiste en l'opposition entre l'apprentissage de la langue majoritaire et le maintien d'un lien assez conséquent des enfants issus de

²⁵⁶ J. LEYLAVERGNE, A. PARRA, *op.cit.*, p. 127.

²⁵⁷ P. HAMBYE, A.-S. ROMAINVILLE, « Apprentissage du français et intégration, des évidences à interroger », *Français & Société* 26-27, p. 42.

²⁵⁸ *Ibidem*, p. 43.

²⁵⁹ *Ibidem*, p. 51.

l'immigration avec leurs langues minoritaires, que l'on inclurait dans les programmes scolaires²⁶⁰.

Généralement, la prise en compte de la langue maternelle des enfants de migrants est justifiée par le fait que cela permet « d'améliorer leur image d'eux-mêmes, dans un souci d'égale reconnaissance de tous les élèves »²⁶¹.

L'analyse qui va suivre n'est point la plus évidente à comprendre pour un juriste puriste, toutefois, nous essaierons de la rendre compréhensible.

La « valorisation des langues minorisées », comme le souligne P. Hambye, trouve différents fondements et les politiques qui les mettent en œuvre connaissent chacune leurs limites.

Pour commencer, tout dépend de la valeur que l'on daigne donner à ces langues minoritaires. Ainsi, si l'on se penche sur la « valeur instrumentale » des langues minoritaires, on considère qu'il est nécessaire de maîtriser sa langue familiale afin de faciliter l'apprentissage de la langue dominante²⁶². Par contre, si l'on s'intéresse plutôt à la « valeur pratique » des langues des minorités, on reconnaît l'importance de celles-ci dans la facilitation des échanges entre les membres des communautés minorisées²⁶³. Enfin, l'on peut également se pencher sur la « valeur identitaire » des langues, qui permet l'épanouissement de leurs locuteurs, en reconnaissant l'égalité de valeur entre toutes les langues et en favorisant une image de soi plus positive²⁶⁴.

C'est dans cette dernière optique que sont nées les « chartes de partenariats », également appelées « accords bilatéraux ». Celles-ci s'inscrivent dans une mouvance politique « particulariste »²⁶⁵.

Par « politique de valorisation particulariste », on entend que cette politique est destinée à un groupe cible, préalablement identifié. En général, cela consiste en des cours de langue maternelle, aux enfants issus des « new minorities », que ce soit pendant ou en dehors des heures de cours officielles²⁶⁶.

²⁶⁰ P. HAMBYE, J.-L. SIROUX, « Risques et limites des politiques de valorisation des langues minorisées – Le cas des langues de l'immigration en Belgique francophone », *SS Vol. 1.2*, 2007, p. 218.

²⁶¹ *Idem*.

²⁶² *Ibidem*, p. 219.

²⁶³ *Ibidem*, p. 220.

²⁶⁴ *Idem*.

²⁶⁵ *Ibidem*, p. 226.

²⁶⁶ *Ibidem*, p. 227.

En procédant de la sorte, les risques et limites de cette politique se font rapidement ressentir. Le plus problématique de ces risques n'est autre que la stigmatisation des élèves bénéficiant de ces cours de langues minoritaires. Ces langues peuvent sembler être considérées comme étant d'un rang inférieur à la langue majoritaire, puisque la société ne les valorise pas dans les « espaces dominants ». Ainsi, la différence existant entre les enfants issus de l'immigration et ceux issus des minorités nationales se fera ressentir plus vivement²⁶⁷, et pourrait également donner lieu à un système scolaire à deux vitesses, en cloisonnant les élèves dans des classes différentes, selon leurs origines.

Par opposition à cette politique particulariste, l'on retrouve une politique de valorisation universaliste, quant à elle basée sur la valorisation des langues minorisées aux yeux de l'ensemble de la population scolaire. Il convient de tenter de transformer l'apprentissage d'une langue minorisée -ou, à tout le moins, le maintien d'un lien avec cette langue- en un avantage, une nouvelle ressource utile à la collectivité²⁶⁸. Aucune mesure officielle de ce type n'a encore vu le jour en Belgique, jusqu'à présent.

Y a-t-il dès lors une solution « miracle » qui contenterait l'entière de la population sans stigmatiser les migrants ?

Une des grandes difficultés est contenue dans les aspirations des migrants. Celles-ci diffèrent, d'un individu à l'autre, d'un groupe minoritaire à l'autre. Certaines nouvelles minorités ne parlent que la langue du pays d'accueil, y compris à la maison. Leur langue d'origine doit-elle leur être enseignée, en pareil contexte ? Il s'agit de leur patrimoine culturel, et libre à eux de le promouvoir, de le défendre et de tenter de l'insérer dans les actions culturelles menées par le pays d'accueil²⁶⁹.

L'importance de l'apprentissage de la langue d'origine est bien plus considérable lorsqu'il s'agit de minorités allophones. Pour ces dernières, il est primordial de leur faciliter l'apprentissage et la maîtrise de la langue officielle du pays d'accueil, qui favorisera sans conteste leur intégration²⁷⁰. Quel sera donc le meilleur outil, d'un point de vue linguistique, pour les mener à leur parfaite intégration ?

²⁶⁷ *Ibidem*, p. 228.

²⁶⁸ *Idem*.

²⁶⁹ Inspiré de l'interview de Monsieur P. Hambye.

²⁷⁰ *Idem*.

Chapitre 3 : Les pistes de solutions

Intuitivement, l'on sait que le recours à la langue maternelle des élèves constitue le meilleur instrument d'apprentissage, en vue d'un bilinguisme futur. Comme l'expliquait Monsieur Hambye, « si on a face à soi en 1^{ère} maternelle une classe à 100% arabophone, mieux vaudrait en principe fonctionner avec eux en arabe et leur apprendre progressivement le français. »²⁷¹. Toutefois, offrir à tout un chacun un enseignement dans sa langue maternelle semble impraticable, car les classes sont très rarement composées d'élèves allophones employant la même langue. C'est pourquoi il s'avère très compliqué d'utiliser le meilleur outil linguistique qui soi, sauf lors d'un accompagnement individualisé, comme nous l'avons évoqué *supra*.²⁷²

Il faut dès lors penser les solutions en termes d'accommodements raisonnables. Les finances publiques se doivent d'être utilisées à bon escient, pour faire droit à la diversité des préférences de la population.

Il convient, tout d'abord, d'identifier les minorités relativement importantes, et se limiter à des accommodements raisonnables en faveur de ces seules minorités. Tenir compte des différences de toute la population présente sur le sol belge relèverait de l'utopie, et représenterait un coût beaucoup trop exorbitant pour l'Etat.

Une fois ces minorités substantielles identifiées et pour autant qu'elles se situent dans une zone géographique restreinte, il sera sans doute possible d'établir des politiques culturelles qui leur sont propres. Les critères utiles à définir une « minorité substantielle » sont les premiers à fixer, avant toute autre chose, afin de cibler le public concerné²⁷³.

Aucune solution concrète n'a encore été abordée jusqu'à présent.

²⁷¹ Interview de Monsieur P. Hambye.

²⁷² *Idem*.

²⁷³ *Idem*.

CONCLUSION GENERALE : Peut-on soutenir le fait qu'il y ait une discrimination entre « old » et « new » minorities ?

Au vu de l'entièreté de l'exposé qui précède cette conclusion, une seule et même question nous revient, lancinante : y a-t-il discrimination entre les droits octroyés aux « old minorities » et ceux destinés aux « new minorities » ?

Nous l'avons compris, il existe une distinction traditionnelle entre « anciennes » et « nouvelles » minorités. Cette distinction se rapproche de celle entre les groupes qui possèdent la nationalité de l'Etat et ceux qui ne la possèdent pas.

Généralement, l'on considère comme légitime que l'Etat réserve un traitement plus favorable à ses propres minorités nationales, établies depuis longtemps en son sein, plutôt qu'aux minorités issues de l'immigration.

L'Etat, dans ce cadre, pourra invoquer comme argument la légitimité des minorités nationales, basée sur la durée.

Dans tous les pays où des droits linguistiques particuliers sont reconnus à une ou plusieurs minorités traditionnelles, les mêmes droits ne sont guère reconnus au profit des « new minorities » issues de l'immigration. C'est le cas, notamment, des hispanophones des Etats-Unis, qui, avec peine, ont réussi à se voir reconnaître un enseignement dans leur langue maternelle qu'est l'espagnol. Toutefois, cette faveur n'a point été reconnue aux asiatiques ou autres, également très présents sur le sol américain, mais depuis bien moins longtemps que les hispanophones²⁷⁴.

Nous l'avons constaté, la distinction entre anciennes et nouvelles minorités soulève de multiples problèmes. Il est difficile de justifier une différence de traitement qui se baserait sur le seul argument de l'antériorité des anciennes minorités, tant il est complexe de cerner le moment où l'on obtient ce statut de « vieille minorité », après combien de générations une communauté d'immigrants peut être considérée comme telle, etc.²⁷⁵

²⁷⁴ J. LEYLAVERGNE, A. PARRA, « La cultura en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera – La culture dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère », Zona proxima, Revista del Instituto de estudios en educacion, Universidad del Norte, n° 13, juillet-décembre, 2010, p. 116.

²⁷⁵ J. WOEHLING, « Les trois dimensions de la protection des minorités en droit constitutionnel comparé », *op.cit.*, n°34, 2003-04, p. 109.

Si des différences de traitement sont prévues d'un point de vue constitutionnel dans l'Etat, elles ne pourront pas être critiquées et attaquées comme étant inconstitutionnelles. Mais elles pourront tout de même être contestées en vertu du droit international.

Toutefois, si ces différences sont raisonnables, elles pourront être considérées comme justifiables, ce qui semble être le cas pour la problématique du présent mémoire, puisqu'il semble utopique de vouloir octroyer un enseignement dans la langue maternelle à toutes les minorités issues de l'immigration.

Il est admis que l'Etat puisse distinguer les langues, au niveau de l'usage officiel, en reconnaissant, entre autres, le caractère officiel de telle(s) langue(s) plutôt que de telle(s) autre(s). En effet, « tous les Etats du monde reconnaissent un caractère officiel à une ou plusieurs langues ; aucun ne reconnaît un tel caractère à toutes les langues parlées sur son territoire »²⁷⁶.

Selon J. Whoerling, « un Etat ne peut fonctionner efficacement dans plus de deux ou trois langues. Ensuite, les Etats craignent presque toujours que la reconnaissance de droits de nature linguistique ou culturelle aux immigrants n'ait pour effet de ralentir ou de contrecarrer leur intégration. »²⁷⁷

C'est sans doute cette raison qui explique, en partie, la difficulté pour les instances internationales et européennes, de trouver une ligne de conduite intangible. Si des complications se font déjà ressentir lorsqu'il s'agit d'organiser un enseignement dans la langue maternelle de chaque enfant locuteur d'une des langues officielles du pays, mais minoritaire dans son lieu de résidence, *a fortiori*, il est plus compliqué encore d'établir un enseignement de cette espèce pour les minorités migrantes qui ne font guère usage d'une des langues officielles.

Le présent ouvrage témoigne parfaitement de ces tumultueuses tergiversations. Pour nos minorités nationales, le débat est –oserions-nous l'affirmer ?– clos. Pour les minorités migrantes allophones, une solution fut donc décelée dans un accompagnement –qu'il s'agisse de l'inburgering ou du DASPA– des enfants allophones en vue de l'acquisition d'une correcte maîtrise de la langue du pays d'accueil, tout en laissant une place à la mise en œuvre d'accords bilatéraux en faveur de l'apprentissage de la langue maternelle.

²⁷⁶ J. WOEHLING, « Les trois dimensions de la protection des minorités en droit constitutionnel comparé », *op.cit.*, n°34, 2003-04, p. 123.

²⁷⁷ J. WOEHLING, « Les trois dimensions de la protection des minorités en droit constitutionnel comparé », *op.cit.*, n°34, 2003-04, p. 129.

Ainsi, un pays qui désirerait attaquer la Belgique pour discrimination se verrait confronté à la possibilité d'une telle Charte de partenariat, qui témoigne de l'ouverture de la Belgique. Cette solution de la Charte semble être la plus propice, pour éviter à notre Etat un coût exorbitant dans la mise en œuvre d'un enseignement dans la langue maternelle pour tout un chacun.

Enfin, pour les situations concernant des élèves allophones qui ne sont point réglées, il serait intéressant de demander aux enseignants, non pas de maîtriser les langues de tous leurs élèves allophones, mais de leur faire une place, à la fois pour « valoriser symboliquement les élèves mais aussi et surtout pour leur permettre d'établir des liens entre leur langue première et la langue d'enseignement »²⁷⁸.

Nous restons toutefois bien conscients de l'impossibilité d'offrir à tous un enseignement dans sa langue maternelle, c'est pourquoi il a fallu désigner une langue officielle pour l'enseignement, qui facilite grandement l'organisation. Il est inutile d'estimer que cela est constitutif de discrimination, et nous n'avons trouvé aucune analyse plus parlante que celle de Monsieur Hambye pour aider le public à comprendre correctement la problématique : « De tout temps l'école a imposé à tous les élèves une vision de leur histoire, de leur culture qui était en fait celle de la bourgeoisie (pour faire simple). L'histoire de Louis XIV ce n'est de toute façon par l'histoire du petit-fils de mineur pas plus que ce n'est "sa" culture qu'on lui enseigne quand on lui parle des Lumières ou de la poésie symboliste. La question de savoir quelle culture on enseigne à l'école se pose donc dès lors que l'on a face à soi des élèves qui ont des cultures différentes, et c'était déjà le cas avant les grandes vagues d'immigration. Cela pose un défi important du point de vue démocratique: comment les contenus d'enseignement vont-ils tenir compte du pluralisme des cultures, des valeurs, des préférences ? C'est une question complexe, mais on peut partir du principe que l'école doit essayer d'être pluraliste, de faire droit à la diversité des objets culturels, donc parler de l'histoire de tous les élèves, raconter donc aussi l'histoire du point de vue des dominés et pas seulement du point de vue des dominants, raconter l'histoire du point de vue mondial et pas du point de vue strictement judéo-chrétien/greco-romain, etc. Le problème est qu'au niveau linguistique, ce pluralisme est beaucoup plus difficile à mettre en œuvre, car plus coûteux. **C'est ce qui justifie qu'on impose à tous la même langue d'enseignement, même si cela ne signifie pas qu'il faille bannir les autres langues de la classe ou de l'école.** ».

²⁷⁸ Interview de Monsieur Hambye.

Ainsi, nous mettons un terme aux accusations de discrimination, mais admettons qu'il s'agit d'une inégalité. Celle-ci est toutefois justifiée par la règle majoritaire qui, partout et toujours, est victorieuse.

Bibliographie :

A. Législation

1. Internationale

- ❖ Convention de l'ONU concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, Paris, 14 décembre 1960.
- ❖ Pacte international relatif aux droits civils et politiques, New-York, 1966.
- ❖ Convention relative aux droits de l'enfant, New-York, 20 novembre 1989.
- ❖ Déclaration sur les droits des personnes appartenant à des minorités, Assemblée générale de l'ONU, A/RES/47/135, 1992.

2. Européenne

- ❖ Convention européenne de sauvegarde des droits de l'Homme et des libertés fondamentales, Conseil de l'Europe, Rome, le 4 novembre 1950.
- ❖ Protocole additionnel à la Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales tel qu'amendé par le Protocole n° 11, Paris, 20 mars 1952.
- ❖ Convention européenne d'établissement, Paris, 13 décembre 1955.
- ❖ Traité instituant la Communauté européenne, Rome, 25 mars 1957.
- ❖ Règlement (CEE) n° 1612/68 du Conseil, du 15 octobre 1968, relatif à la libre circulation des travailleurs à l'intérieur de la Communauté.
- ❖ Directive 77/486/CEE du Conseil, visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants, 25 juillet 1977.

- ❖ Convention européenne relative au statut juridique des travailleurs migrants, Strasbourg, 24 novembre 1977.
- ❖ Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, Strasbourg, 5 novembre 1992.
- ❖ Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Conseil de l'Europe, 1^{er} février 1995.
- ❖ Charte sociale européenne (révisée), Strasbourg, 3 mai 1996.
- ❖ Charte européenne des droits fondamentaux, *J.O.C.E*, 18 décembre 2000.
- ❖ Traité modifiant le traité sur l'Union européenne et le traité instituant la Communauté européenne, Lisbonne, 13 décembre 2007.
- ❖ Résolution du Parlement européen sur l'éducation des enfants des migrants, Bruxelles, 2 avril 2009.

3. Belge

i. Constitution

- ❖ Constitution belge coordonnée, *M.B.*, 17 février 1994.

ii. Lois

- ❖ Loi concernant le régime linguistique de l'enseignement primaire et de l'enseignement moyen, *M.B.*, 14 juillet 1932.
- ❖ Loi sur la collation des grades académiques, *M.B.*, 15 juillet 1932.

- ❖ Loi concernant le régime linguistique dans l'enseignement, *M.B.*, 30 juillet 1963.
- ❖ Loi relative à la compétence et au fonctionnement des Conseils culturels pour la communauté culturelle française et pour la communauté culturelle néerlandaise, *M.B.*, 23 juillet 1971

iii. Décrets

- ❖ Décret relatif au recours à un dialecte de Wallonie dans l'enseignement primaire et secondaire de la Communauté française, Conseil de la Communauté française, *M.B.*, 24 janvier 1983.
- ❖ Projet de décret relatif aux langues régionales endogènes de la Communauté française, Conseil de la Communauté française, *M.B.*, 17 août 1990.
- ❖ Décret relatif aux langues régionales endogènes de la Communauté française, Conseil de la Communauté française, *M.B.*, 24 décembre 1990.
- ❖ Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, *M.B.*, 23 septembre 1997.
- ❖ Décret visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, Conseil de la Communauté française, *M.B.*, 14 juin 2001.
- ❖ Décret relatif à la cohésion sociale, *M.B.*, 13 mai 2004.
- ❖ Projet de décret visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, Parlement de la Communauté française, Session 2011-2012, 23 avril 2012.

- ❖ Décret visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, *M.B.*, 18 mai 2012.
- ❖ Decreet betreffende het Vlaamse intergratie en inburgeringsbeleid, *M.B.*, 7 juin 2013
- ❖ Décret wallon remplaçant le livre II du Code wallon de l'Action sociale et de la Santé relatif à l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère, *M.B.*, 27 mars 2014.

iv. Circulaire

- ❖ Circulaire sur le parcours d'accueil des primo-arrivants, *M.B.*, 23 février 2015

B. Jurisprudence

1. Européenne

- ❖ Affaire relative à certains aspects du régime linguistique dans l'enseignement en Belgique, *C.E.D.H.*, 23 juillet 1968, requêtes n° 1474/62; 1677/62; 1691/62; 1769/63; 1994/63; 2126/64.
- ❖ *Ballantyne, Davidson et McIntyre c. Canada*, communication 359/1989 et 385/1989, 31 décembre 1993.
- ❖ Affaire Chypre c. Turquie, *C.E.D.H.*, 10 mai 2001, requête n° 25781/94.
- ❖ D.H. et autre contre République tchèque, *C.E.D.H.*, Strasbourg, 7 février 2006, requête n°57325/00.

2. Belge

- ❖ C.E., avis du 31 mars 1971, *Doc. Parl.*, Ch., 1970-1971, n° 868/12, p.19.
- ❖ C.C., arrêt n°54/96, 3 octobre 1996.
- ❖ C.C., arrêt n°154/2005, du 20 octobre 2005, point B.4.1.
- ❖ C.C., arrêt 95/2010 du 29 juillet 2010.
- ❖ C.C., arrêt n°124/2010 du 28 octobre 2010.

C. Doctrine

1. Francophone

- ❖ BLAIR, P., « La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires et les médias », in *Les médias de la diversité culturelle dans les pays latins d'Europe*, sous la direction de LENOBLE-BART, A., MATHIEN, M., Bruxelles, Bruylant, 2011, pp. 2-65.
- ❖ BONBLED, N., « Les minorités culturelles en droit public belge : une diversité de statut(s) », in RINGELHEIM, J. (ed.), *Le droit et la diversité culturelle*, Bruxelles, Bruylant, 2011, pp. 121-167.
- ❖ BONBLED, N., VANDERNOOT, P., *Les droits constitutionnels en Belgique – Les enseignements de la jurisprudence de la Cour constitutionnelle, de la Cour de Cassation et du Conseil d'Etat*, Vol. 2, Bruxelles, Bruylant, pp. 1639-1819.

- ❖ BONBLED, N., « La protection des droits des minorités et la répartition des compétences dans les Etats fédéraux. Les expériences belges et canadiennes », *A.D.L.*, 1/2012, pp. 65-79.

- ❖ CAPOTORTI, F., *Etude des droits des personnes appartenant aux minorités ethniques, religieuses et linguistiques*, New York, Nations Unie, 1979, Doc. E/CN 4 Sub. 2/384/Rev.1, p. 102.

- ❖ DUPARC PORTIER, M., MASSON, A., « La question des langues en Europe : entre paradoxes et divergences juridiques », *Rev. trim. dr. h.*, 72/2007, pp. 1051-1085.

- ❖ EL BERHOUMI, M., *Le régime juridique de la liberté d'enseignement à l'épreuve des politiques scolaires*, Bruxelles, Bruylant, 2013.

- ❖ HAMBYE, P., ROMAINVILLE, A.-S., « Apprentissage du français et intégration, des évidences à interroger », *Français & Société* 26-27, pp. 5-81.

- ❖ HAMBYE, P., SIROUX, J.-L., « Risques et limites des politiques de valorisation des langues minorisées – Le cas des langues de l'immigration en Belgique francophone », *SS Vol. 1.2*, 2007, p. 221 et s.

- ❖ LAGASSE, N., « Observations sur la question des minorités en Belgique », in DELPEREE, F., TROCSANYI, L., *L'unité et la diversité de l'Europe, Les droits des minorités*, Bruxelles, Bruylant, 2003, pp. 65-75.

- ❖ LE BOUTHILLIER, Y., « Le droit à l'instruction en français dans les provinces canadiennes à majorité anglophone : le statut des enfants de parents immigrés », *Rev. Gen.* 24, 1993, pp. 256-268.

- ❖ MANCO, A., CRUTZEN, D., *Langues d'origine et langues d'enseignement: un problème de gestion socio-linguistique examiné à travers l'exemple des Turcs et des Marocains en Belgique*, 1997, pp. 1-31.

- ❖ MEUNIER, O., *Approches interculturelles en éducation – Etude comparative internationale*, Institut National de recherche pédagogique, France, 2007, pp. 6-65.
- ❖ NABLI, B., « Les implications de l'élargissement sur le multilinguisme institutionnel de l'Union européenne », *C.D.E*, 2004, pp. 197-223
- ❖ SCHOLSEM, J.-C., « La protection des minorités et le Conseil de l'Europe : le cas hongrois et belge », in DELPEREE, F., TROCSANYI, L., *L'unité et la diversité de l'Europe, Les droits des minorités*, Bruxelles, Bruylant, 2003, pp. 58-60.
- ❖ SCHOLSEM, J.-C., « Quel avenir pour la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales en Belgique ? », *CDPK*, 2008, Volume 3, pp. 577-587.
- ❖ TIMMERMAN, G., « Quel type d'intégration par la langue pour les primo-arrivants en Belgique ? », *Siréas a.s.b.l.*, 2010/01, pp. 3-12.
- ❖ VANBOSSUYT, A., « L'Union européenne et la protection des minorités : une question de volonté politique », *Cah. dr. europ.* 2010, pp. 425-455.
- ❖ VAN DER LINDEN, S., BECKERS, J., « Des représentations d'enseignants et le modèle d'école prôné par le décret « Missions » de la Communauté française de Belgique. », ULg, www.enseignement.be/download.php?do_id=2527&do_check.
- ❖ VERHOEVEN, J., « Jurisprudence internationale intéressant la Belgique, Cour européenne des droits de l'Homme, L'arrêt du 23 juillet 1968 dans l'affaire relative à certains aspects du régime linguistique de l'enseignement en Belgique », *R.D.B.I.*, Bruylant, p. 354.
- ❖ VERHOEVEN, M., « Politiques éducatives et diversité culturelle : des philosophies d'intégration aux compromis locaux », in *Le droit et la diversité culturelle*, Bruxelles, Bruylant, sous la direction de J. RINGELHEIM, p.478-480.

- ❖ VERDUSSEN, M., « Les frontières de l'espace Wallonie-Bruxelles et la protection des minorités. », *Chroniques de Droit Public*, Numéro 1, 2008, pp. 256-269.
- ❖ WOEHLING, J., « Les trois dimensions de la protection des minorités en droit constitutionnel comparé », *R.D.U.S.*, n°34, 2003-04, pp. 94-154.

2. Néerlandophone

- ❖ DRONKERS, J., « Positieve maar ook negatieve effecten van etnische diversiteit in scholen op onderwijsprestaties? Een empirische toets met internationale PISA-data. », *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid (T.O.R.B.)*, Nummer 6, 2009, pp. 483-499.
- ❖ FLOBETS, M., VANHEULE, D., LOONENS, « Inburgering in Vlaanderen: enkele vragen bij de afbakening van de doelgroep en de verplichting tot inburgering onder het inburgeringsdecreet », *Tijdschrift voor Vreemdelingenrecht (T. Vreemd.)*, Nummer 1, p. 5, 2004.
- ❖ MAERTEN, K., « De rechten van etnische, culturele en religieuze minderheden », *Jura Falc.*, 1/2002, pp. 129-147.
- ❖ TURKENBURG, M., *Onderwijs in allochtone levende talen*, SCP-publicatie 2001/3, pp. 1-151.
- ❖ VAN DEN BRANDEN, K., VERHELST, M., « Naar een volwaardig talenbeleid. Omgaan met meertaligheid in het Vlaamse onderwijs. », *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid (T.O.R.B.)*, Nummer 4, 2007, pp. 315-330.

3. Anglophone

- ❖ BALL, J., *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds : Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years*, Analytical review

commissioned by the UNESCO Education sector, 2011, pp. 5-8, pp. 10-15, pp. 18-36, pp. 44-55.

- ❖ BLAIR, P., *The protection of regional or minority languages*, Europe, Institut du fédéralisme, 1994.
- ❖ BRAEN, FOUCHER & LE BOUTHILLIER, *Languages, Constitutionnalism and Minorities*, Lexis Nexis Butterworths, Ontario, 2006, pp. 94-95.
- ❖ CHAPMAN, A., « Development of indicators for economic, social and cultural rights: the rights to education, participation in cultural life and access to the benefits of science », in DONDEERS, Y., VOLODIN, V., *Human rights in education, science and culture – Legal developments and challenges*, UNESCO Publishing, Ashgate, 2007, pp. 111-153.
- ❖ CHOLEWINSKI, R., « Human rights of migrants : the dawn of a new era ? », *Geo. Immigr. L.J.*, 585, 2009-2010, pp. 585-615.
- ❖ COOMANS, F., « Content and scope of the right to education as a human right and obstacles to its realization », in DONDEERS, Y., VOLODIN, V., *Human rights in education, science and culture – Legal developments and challenges*, UNESCO Publishing, Ashgate, 2007, pp. 183-231.
- ❖ CULLEN, H., « From migrants to citizens ? European community policy on intercultural education », *International and comparative law quarterly*, Volume 45, 1996, pp. 109-129.
- ❖ DE GROOF, J., LAUWERS, G., « Expanding opportunities for minorities in education in the New Europe », *I.J.E.L.P. Special Issue Romania* 5, pp. 131-149.
- ❖ DIETER BEITER, K., *The protection of the right to education by International Law*, Martinus Nijhoff Publishers, Boston, 2005, pp. 142-191.

- ❖ DONDERS, Y., *Towards a right to cultural identity ?*, School of Human Rights research series, Volume 15, Intersentia, 2002, pp. 166-174, 184-186, 188-191, 249-258, 265-272.

- ❖ DUNCAN, W., « Educational rights of persons belonging to national minorities », *International journal on minority and group rights*, 10, 2004, pp. 315-379.

- ❖ EIDE, A., « Multicultural and intercultural education: conditions for constructive group accommodation », *Rev. québécoise de droit international*, 12.1, pp. 19-24.

- ❖ EIDE, A., The rights of 'old' versus 'new' minorities, *European Yearbook of minority issues*, vol. 2, 2002/3, p. 365.

- ❖ HENRARD, K., «An E.U. perspective on new versus traditional minorities: on semi-inclusive socio-economic integration and expanding visions of 'european' culture and identity», *17 Colum. J. Eur., L.* 57, 2010-2011, p. 64.

- ❖ KRIVOKAPIC, B., « The problem of distinction and different treatment of 'old' (autochthonous) and 'new' (allochthonous) minorities », *26 Polish yearbook of international law*, 2002-2003, pp. 86-98.

- ❖ MAKKONEN, T., «Minorities'right to maintain and develop their cultures: legal implications of social science research», in FRANCIONI, F., SCHEININ, M., *Cultural Human Rights*, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden, 2008, pp. 193-207.

- ❖ MANCINI, S., DE WITTE, B., « Language rights as cultural rights : a european perspective », in FRANCIONI, F., SCHEININ, M., *Cultural Human Rights*, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden, 2008, pp. 247-285.

- ❖ NIC SHUIBHNE, N., « Recent developments on the Status of (Minority) languages within the EU framework » in *European Yearbook of minority issues*, Vol. 4, 2004/5, pp. 373-388.

- ❖ PALERMO, F., « The use of minority languages : recent developments in EC law and judgments of the ECJ », *Maastricht Journal of European and comparative law (MJ)*, n°3, 2001, pp. 299-317.

4. Hispanophone

- ❖ LEYLAVERGNE, J., PARRA, A., « La cultura en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera – La culture dans l’enseignement-apprentissage d’une langue étrangère », *Zona proxima*, Revista del Instituto de estudios en educacion, Universidad del Norte, n° 13, juillet-décembre, 2010, p. 116.

D. Sites internet

- ❖ <http://www.changement-egalite.be>, consulté le 17 janvier 2015.
- ❖ http://www.vlaamserand.be/fr/thema_onderwijs.php, consulté le 10 février 2015.
- ❖ <http://cejg.be/spip.php?article57>, consulté le 10 février 2015.
- ❖ <http://www.adjunctvandegouverneur.be/drupal/?q=fr/node/191>, consulté le 10 février 2015.
- ❖ <http://www.raadvvc.be/publicaties/VBB-synthese.pdf>, consulté le 13 avril 2015.
- ❖ <http://www.ond.vlaanderen.be/onthaalonderwijs/>, consulté le 13 avril 2015.
- ❖ <http://www.inburgering.be/fr/mineurs>, consulté le 13 avril 2015.
- ❖ http://www.ecoledewallon.be/enseignement_officiel.html, consulté le 1^{er} mai 2015.
- ❖ <http://www.diversite.be/politique-dintegration>, consulté le 10 février 2015.

E. Autres

- ❖ Rapport explicatif sur la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, Conseil de l'Europe, STE n°148.
- ❖ Commission of the European Communities, *Report on pilot schemes relating to education of migrant worker's children*, COM(84) 244 Final, pp.1 et 35.
- ❖ *Langues, diversité, citoyenneté : politiques pour la promotion du plurilinguisme en Europe*, Rapport de la conférence, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, 13-15 novembre 2002.
- ❖ *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004-2006*, Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des régions, Bruxelles, le 24 juillet 2003.
- ❖ Communication de la Commission, *Programme d'action relatif à l'immigration légale*, Comm. (2005) 669 final, Bruxelles, le 21 décembre 2005.
- ❖ *Rapport sur la mise en œuvre du plan d'action « Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique »*, Document de travail de la Commission, Bruxelles, le 25 septembre 2007, pp. 3-20.
- ❖ Livre vert, *Migration et mobilité: enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens*, Bruxelles, le 3 juillet 2008.

- ❖ *Multilinguisme : un atout pour l'Europe et un engagement commun*, Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des régions, Bruxelles, le 18 septembre 2008.

- ❖ *Chiffres clés de l'enseignement des langues en Europe*, Agence exécutive Education, Audiovisuel et Culture, Eurydice, Octobre 2008, pp. 9-121.

- ❖ Avis 51.024/2 de la section législation du Conseil d'Etat, 26 mars 2012.

- ❖ Rapport de la commission de l'éducation concernant le projet de décret visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, 2 mai 2012.

- ❖ Question écrite n°5-8774 de Fatma Pehlivan (sp.a) au Sénat de Belgique, 19 avril 2013.

- ❖ Brochure C.A.I. Namur, « Formations et séances d'info – Catalogue 2015, p.3.

Table des matières

INTRODUCTION :	5
TITRE I : Le droit à l'enseignement dans la langue maternelle pour les « old minorities »	8
Chapitre 1 : L'évolution de la politique de l'enseignement pour les minorités linguistiques nationales	9
Section 1. Les instruments internationaux	9
Section 2. Les instruments européens	12
Section 3. Les instruments belges	19
Chapitre 2 : Le régime linguistique belge dans l'enseignement	21
Section 1. L'analyse de la loi du 30 juillet 1963	21
Section 2. Le partage des compétences	24
Section 3. Le « Belgian linguistic case »	25
Section 4. L'immixtion de la Communauté flamande et le problème de l'inspection pédagogique	31
Chapitre 3 : Les modulations des systèmes d'enseignement	35
Conclusion intermédiaire :	37
TITRE II : Le droit à l'enseignement pour les « new minorities »	39
Chapitre 1 : Une vue d'ensemble	40
Chapitre 2 : Les instruments internationaux et européens	42
Chapitre 3 : Les instruments belges	50
Section 1. La Constitution	51
Section 2. En Communauté flamande	52
Section 3. En Communauté française	53
Section 4. Le problème bruxellois	60
Conclusion intermédiaire :	62
TITRE III : La légitimité d'un droit à l'enseignement dans sa langue maternelle pour les nouvelles minorités	63
Chapitre 1 : Un panorama global	63
Chapitre 2 : La valorisation des langues minoritaires et ses limites	65
Chapitre 3 : Les pistes de solutions	68
CONCLUSION GENERALE : Peut-on soutenir le fait qu'il y ait une discrimination entre « old » et « new » minorités ?	69
Bibliographie :	73

ANNEXES

1.

Interview de Madame Céline Borgies,
psychopédagogue et enseignante en « FLE »,
Mons, le 17 avril 2015.

- 1) La Belgique se doit normalement de respecter une directive européenne de 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants, afin de leur dispenser les cours dans leur langue maternelle, êtes-vous au courant?

Non.

- 2) Les élèves allophones ont-ils réellement accès à un enseignement dans leur langue maternelle?

Non, ils ont droit à entrer dans une école qui organise des classes spécialisées pour enfants migrants. Ces classes que l'on appelle DASPA (ou anciennement classe passerelle) permettent durant 1 année aux enfants de 6 à 18 ans de se remettre à niveau en français essentiellement et de participer à la vie de l'école. Après cette année, les élèves sont réintégrés dans les classes « normales » selon leur âge ou leur équivalence de diplôme.

Ces classes sont organisées dans des écoles se situant dans un périmètre restreint autour d'un centre de réfugiés. Normalement, ces classes ne peuvent accueillir que des enfants hors Europe. Les nombres de classes et leur répartition géographique est totalement insuffisant par rapport au nombre de demandes.

- 3) En quoi consistent les études d'enseignant en "Français langues étrangères", en quoi diffèrent-elles des études d'enseignant en "Français"?

L'apprentissage du français langue étrangère passe par le fait que l'on n'apprend pas le français de la même manière en tant que francophone ou étranger. Les automatismes ne sont pas les mêmes puisque l'on ne peut pas se baser sur la connaissance de l'oral pour apprendre l'écrit. Les études de FLE approfondissent donc beaucoup plus la connaissance de la langue française ; notamment au niveau de l'apprentissage des sons.

- 4) Comment se déroule l'intégration des élèves allophones qui maîtrisent peu le français?

Dans le meilleur des cas, ils intègrent une classe DASPA ; dans la majorité des cas ils intègrent une classe « normale » et sont majoritairement relégués dans les sections professionnelles et techniques par manque de connaissance du français. Ils peuvent passer plusieurs années sur les bancs de l'école sans rien comprendre ou rien apprendre de la langue.

- 5) Trouvez-vous que cette façon de procéder soit adéquate, ou estimez-vous que l'accès à l'enseignement dans leur propre langue maternelle serait plus efficace pour les élèves allophones?

Si tous les enfants immigrés Europe ou hors Europe avaient accès à une classe DASPA, cela me paraîtrait tout à fait adéquat. Je ne pense pas qu'il serait plus efficace d'être scolarisé dans la langue d'origine ; cela desservirait leur insertion dans le pays d'accueil. Je pense également que cela ne serait pas du tout organisable... La loi dont vous parliez a certainement été prévue à l'heure des grandes migrations italiennes pour le travail dans les mines.

Par contre ce qui ne va pas du tout, c'est l'intégration classique de ces enfants dans des classes ordinaires sans aucun accompagnement dans la langue.

2. Interview, par e-mail, de Mme M. Beeckmans, conseillère, cellule école et santé

Avant le nouveau décret, entré en vigueur cette année, il existait 65 classes passerelles en Fédération Wallonie-Bruxelles. En Région wallonne, elles ne pouvaient être créées que dans un périmètre proche des centres d'accueil Fedasil ou Croix-Rouge.

Les écoles concernées recevaient 30 périodes pour organiser une classe passerelle (pour information, 24 périodes correspondent à un temps plein).

La région de Mons-Borinage ne comptait aucun centre d'accueil et donc ne pouvait pas créer de classe passerelle. C'était également le cas pour toutes les grandes villes de Wallonie car les centres Fedasil ou Croix-Rouge sont situés à l'écart. Cependant, des classes passerelles ont été créées en-dehors des critères imposés par le décret, à Charleroi et à Liège.

Lors du bilan, l'inadéquation à la réalité de terrain a été mise en exergue : le problème rencontré dans les grandes villes mais aussi le fait que certaines classes comptaient 8 élèves primo-arrivants et d'autres 35, alors qu'elles recevaient le même nombre de périodes.

Des solutions ont été apportées avec le nouveau décret du 18 mai 2012 visant la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants (DASPA) dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française.

Il existe actuellement 74 DASPA.

Les objectifs restent similaires : l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale dans le système éducatif ; l'accompagnement scolaire et pédagogique adapté ; la scolarisation intermédiaire, l'apprentissage du français et la remise à niveau dans différentes matières pour une durée limitée.

Pour être considéré comme élève primo-arrivant, il faut :

- * avoir entre 2 ans et demi et 18 ans ;
- * être sur le territoire depuis moins de 1 an ;
- * remplir une des conditions suivantes:
 - * soit être demandeur d'asile ou bénéficiaire du statut de réfugié ;
 - * soit être un mineur accompagnant un demandeur d'asile ou une personne bénéficiant du statut de réfugié ;
 - * soit être reconnu comme apatride ;
 - * soit être ressortissant d'un pays présent sur la liste OCDE (1er janvier 2012)¹⁶⁶.

La condition de proximité d'un centre d'accueil a été retirée et les écoles des Communes de plus de 60 000 habitants peuvent introduire une demande, ce qui a permis de régulariser les classes passerelles créées précédemment à Charleroi et à Liège.

A Mons-Borinage, pour l'année scolaire 2012-2013, aucune demande n'a été introduite lors de l'appel à candidatures. Un autre appel aura lieu en 2013.

La scolarisation en DASPA peut durer entre une semaine et un an. Il est possible de la prolonger pour 6 mois et elle peut donc durer un maximum de 18 mois.

Avant le nouveau décret, l'école devait créer une classe spécifique. Désormais, elle est libre d'organiser les périodes de manière autonome : plusieurs classes peuvent être créées ou encore les élèves primo-arrivants peuvent être intégrés dans des classes « normales », tout en remplaçant certains cours par d'autres destinés exclusivement aux primo-arrivants.

Le DASPA est renouvelé automatiquement chaque année si l'établissement accueille en moyenne 8 élèves primo-arrivants.

Au niveau de l'encadrement, sont prévues :

- * dans le fondamental: 24 périodes + des périodes complémentaires en fonction du nombre d'élèves primo-arrivants accueillis (périodes complémentaires si plus de 12 élèves) ;

- * dans le secondaire: 30 périodes + des périodes supplémentaires (appelées périodes NTPP167 – périodes complémentaires si plus de 12 élèves).

L'inspection vérifie si les conditions sont respectées.

Il existe un Conseil d'intégration, présidé par le directeur de l'école et composé des enseignants du cycle correspondant à l'âge de l'élève et du Centre PMS (le référent scolaire du centre d'accueil peut être invité).

Ce Conseil existe dans l'enseignement fondamental et dans le secondaire. Il a pour missions d'orienter l'élève et de décider si la scolarisation en DASPA doit être prolongée.

Dans le secondaire uniquement, il peut délivrer une attestation d'admissibilité sous 3 conditions :

- > être primo-arrivant ;
- > être allé 6 mois dans un DASPA ;
- > ne pas avoir de preuve d'une scolarité antérieure.

Auparavant, cette attestation ne pouvait être délivrée qu'aux élèves demandeurs d'asile. Cette condition a été élargie aux primo-arrivants, étant donné que l'élève n'a pas toujours la possibilité d'emporter des documents scolaires avant d'arriver en Belgique car le départ du pays d'origine est parfois trop brusque. Avant de pouvoir obtenir cette attestation, les élèves non demandeurs d'asile, qui n'avaient pas de documents scolaires antérieurs, étaient envoyés en 3e professionnelle ou en 1ère différentielle. Le nouveau décret devrait apporter des améliorations dans ce domaine.

Si l'élève peut présenter des documents scolaires antérieurs, il passe par le service d'équivalence de diplômes.

Au moment de négocier le nouveau décret, une question s'est posée quant à la limitation de l'attestation aux primo-arrivants ou à l'élargissement à tout élève étranger mais cela risquait d'entraîner la suppression du service d'équivalence. Or, ce service a l'avantage de traiter tout le monde sur un pied d'égalité.

En Flandre, ce service n'existe pas. C'est le Conseil de classe qui oriente, avec le risque qu'il oriente l'élève vers des sections où il manque des élèves, sans forcément prendre d'autres critères en considération.

3. Interview de Monsieur Philippe Hambye,
Sociolinguiste de l'UCL,
par e-mail.

- 1) De votre point de vue de linguiste, pensez-vous qu'il soit légitime ou opportun de promouvoir l'accès à l'enseignement dans la langue maternelle pour les minorités issues de l'immigration? Estimez-vous que cela soit possible?

Entendons-nous d'abord sur le groupe-cible dont nous parlons. Parmi les minorités issues de l'immigration, il y a toute une série d'individus qui parlent français à la maison, seul ou en combinaison avec une autre langue. Si le français n'est pas la langue que leur mère leur a apprise, il n'en reste pas moins parfois leur langue principale ou leur langue première. Pour eux, vu qu'ils sont francophones, la question ne se pose pas d'un point de vue linguistique, mais uniquement d'un point de vue d'une politique culturelle: est-ce que la "langue d'origine" de ces populations - celle qu'ils associent à leurs origines, même s'ils ne l'ont jamais parlée et même si leurs ancêtres directs ne l'ont jamais parlée (ex. l'arabe pour les populations berbérophones) - doit leur être enseignée (ou du moins la possibilité de l'apprendre doit-elle leur être offerte) ? La réponse à cette question est la même que pour tout ce qui concerne le patrimoine culturel, et elle est directement politique: elle dépend de la valeur que l'on va associer à la production culturelle en question. Même si c'est la langue de mes ancêtres, je n'ai pas une envie démesurée que mes enfants apprennent le wallon. Je serais content qu'ils le parlent, mais ce n'est pas prioritaire, je ne vais pas investir là-dedans et je ne demande pas de le faire. Qu'en est-il des populations d'origine arabe, turque, italienne, albanaise ? Il n'y a évidemment pas de réponse unique, cela va dépendre des aspirations, des préférences de chacun, même s'il y a peut-être des tendances majoritaires. Il me semble que si des groupes sociaux ont envie d'apprendre à leurs enfants quelque chose (la langue de leur origine, ou la musique de leurs origines, ou leur religion, ou à jouer à la balle pelote, ou au hockey, etc.), il faut en démocratie essayer de leur en donner la possibilité pour faire droit au pluralisme des valeurs, des préférences. Donc laisser faire l'initiative privée et la soutenir comme on le fait déjà avec les associations culturelles et sportives. Mais comme il s'agit alors d'une préférence et non d'un droit, cela ne

relèverait pas de la responsabilité de l'Etat d'assurer que la possibilité de cet enseignement des langues d'origine existe bel et bien (il peut se contenter de soutenir les initiatives privées).

La question se pose un peu différemment pour les minorités "allophones". Si on part du principe que tout citoyen a le droit de bénéficier de l'instruction en général et de l'apprentissage de la langue officielle, notamment parce que la maîtrise de cette langue est essentiel pour l'accès aux autres droits, alors on peut se poser la question de la meilleure façon de rendre possible cette instruction et cet apprentissage linguistique pour des personnes qui ne parlent pas ou peu la langue majoritaire.

Cela devient donc une question de méthode, une question technique en quelque sorte: quel est le meilleur outil linguistique pour enseigner ? Idéalement, le mieux est évidemment d'apprendre dans la langue que l'on maîtrise le mieux. Si on a face à soi en 1re maternelle une classe à 100% arabophone à Bruxelles, mieux vaudrait en principe fonctionner avec eux en arabe et leur apprendre progressivement le français. Le problème est évidemment que les classes sont rarement linguistiquement homogènes. Donc on est obligé le plus souvent de recourir à la langue parlée par le plus grand nombre, le français. Et même si on arrivait à créer des classes homogènes, ce serait très peu souhaitable du point de vue de la mixité sociale. Donc on est d'une certaine manière obligé le plus souvent de ne pas utiliser le meilleur outil linguistique pour les élèves, sauf à leur offrir un accompagnement individualisé, comme on le fait d'une certaine manière pour les primo-arrivants dans les classes passerelles.

Pour résumé, comme je le défends en partie dans l'article ci-joint:

1) on ne peut pas a priori considérer que pour les populations concernées l'apprentissage de la langue d'origine a une valeur intrinsèque, et un bien en soi, mais on peut reconnaître une demande a posteriori ;

2) on peut considérer que pour les élèves non francophones, le recours à la langue la mieux maîtrisée par les élèves constitue le meilleur vecteur d'apprentissage (dans le cadre d'un bilinguisme de transition), mais c'est un principe difficile à appliquer avec des populations hétérogènes (en revanche, cela fonctionne par exemple pour les populations créolophones des

DOM-TOM français, auxquelles on pourrait enseigner d'abord en créole avant de passer au français).

En réalité, si ces questions font débat aujourd'hui c'est surtout en lien avec le refus obstiné de certaines personnes de donner la moindre place aux langues de l'immigration dans l'espace scolaire. On va bannir leur usage en classe, dans la cour de récréation, etc. Or on se prive là du recours à un instrument vraiment utile pour l'apprentissage. Autant il est difficile de demander aux enseignants de pouvoir utiliser les langues de tous leurs élèves allophones, autant il est absurde de leur demander d'en bannir l'usage, de ne pas leur faire une place, à la fois pour valoriser symboliquement les élèves mais aussi et surtout pour leur permettre d'établir des liens entre leur langue première et la langue d'enseignement (le français). C'est le sens des recommandations que l'on trouve par exemple de la brochure ci-annexée.

- 2) Vos écrits (en collaboration avec Mme A.-S. Romainville) se penchent quant à eux sur la nécessité de l'apprentissage du français par les migrants, estimez-vous que cela prévaut sur la possibilité de recevoir un enseignement dans la langue maternelle?

Oui, mais je réponds alors d'un point de vue politique, pas d'un point de vue de linguiste. Le français prévaut, parce qu'il prévaut socialement, parce qu'il est une ressource indispensable et que tout le monde doit donc y avoir accès, comme tout le monde doit avoir accès à l'instruction. Le français est un outil indispensable et on ne peut pas en dire autant des langues de l'immigration.

Donc oui pour moi cela doit prévaloir sur la possibilité de recevoir un enseignement dans la langue maternelle. D'autant que si c'est la "langue maternelle" de l'élève, il n'a pas besoin de l'apprendre. Et si on parle de sa langue d'origine, je l'ai dit, on peut soutenir une offre qui rend son apprentissage possible, mais sans en faire a priori une priorité.

L'objection que l'on pourrait me faire est la suivante: pourquoi les petits "belges de souche" auraient-ils droit à l'école à des cours leur parlent de "leur" histoire, de "leur" milieu, de "leur"

littérature, alors que les petits élèves arabes ou turques n'auraient pas le droit à des cours sur "leur" histoire, "leur" culture.

C'est une objection sérieuse, mais qui est mal posée. De tout temps l'école a imposé à tous les élèves une vision de leur histoire, de leur culture qui était en fait celle de la bourgeoisie (pour faire simple). L'histoire de Louis XIV ce n'est de toute façon par l'histoire du petit-fils de mineur pas plus que ce n'est "sa" culture qu'on lui enseigne quand on lui parle des Lumières ou de la poésie symboliste. La question de savoir quelle culture on enseigne à l'école se pose donc dès lors que l'on a face à soi des élèves qui ont des cultures différentes, et c'était déjà le cas avant les grandes vagues d'immigration. Cela pose un défi important du point de vue démocratique: comment les contenus d'enseignement vont-ils tenir compte du pluralisme des cultures, des valeurs, des préférences ? C'est une question complexe, mais on peut partir du principe que l'école doit essayer d'être pluralisme, de faire droit à la diversité des objets culturels, donc parler de l'histoire de tous les élèves, raconter donc aussi l'histoire du point de vue des dominés et pas seulement du point de vue des dominants, raconter l'histoire du point de vue mondial et pas du point de vue strictement judéo-chrétien/greco-romain, etc. Le problème est qu'au niveau linguistique, ce pluralisme est beaucoup plus difficile à mettre en oeuvre, car plus coûteux. C'est ce qui justifie qu'on impose à tous la même langue d'enseignement, même si cela ne signifie pas qu'il faille bannir les autres langues de la classe ou de l'école.

- 3) Nous sommes bien conscients de la difficulté d'offrir à chaque enfant migrant un enseignement dans sa langue maternelle, au vu de la diversité de ces langues. Toutefois, un tel enseignement est offert aux minorités nationales, estimez-vous que cela consiste en une discrimination? Quels seraient les accommodements raisonnables qui, selon vous, pourraient être envisagés pour pallier à cette discrimination entre "nouvelles" et "anciennes" minorités?

Je ne dirais pas que c'est une discrimination, je dirais que c'est une inégalité, mais qu'elle n'est pas arbitraire. Une société démocratique doit gérer au mieux le pluralisme, mais elle ne peut se permettre de tenir compte de toutes les préférences individuelles. C'est un exercice d'équilibre permanent: on essaie de dépenser l'argent public pour faire droit à la diversité des préférences, pour que chacun soit traité sur un pied d'égalité, mais forcément si vous aimez le

foot et que vous faites partie de la majorité vous avez plus de chance que si vous aimez le base-ball, parce qu'en Belgique personne n'en fait et vous trouverez difficilement un club de base-ball subventionné, etc. C'est une inégalité, mais qui est justifiée par le principe de la règle majoritaire et par le coût exorbitant que représenterait le fait de tenir compte de votre préférence à aimer le base-ball. Pour moi, on peut raisonner de la même manière par rapport aux langues. Idéalement, l'Etat devrait être neutre linguistiquement, comme il est censé l'être sur le plan religieux: toutes les langues devraient être traitées sur un pied d'égalité. Mais comme c'est pratiquement impossible (ou beaucoup trop coûteux), on choisit de ne tenir compte des préférences linguistiques de chacun que si c'est faisable, c'est-à-dire que si on a affaire à des minorités substantielles et relativement concentrées sur un territoire donné. Dans ce cas-là, selon un principe de subsidiarité, il n'y a pas de raison de ne pas laisser les gens s'organiser localement dans leur langue à eux. Je ne serais pas contre le fait qu'il y ait un guichet en turc à Saint-Josse dans cette logique. Car en soi, cela n'empêche en rien le partage par ailleurs nécessaire d'une langue commune (si l'école remplissait effectivement correctement sa mission, tous les jeunes habitants de Saint-Josse parleraient et écriraient parfaitement français). Donc si on n'arrive pas à le faire pour toutes les minorités linguistiques, c'est en effet une inégalité, mais ce n'est pas une discrimination, car on peut justifier pourquoi on accorde la possibilité aux uns et pas aux autres. Évidemment, les critères pourront toujours être discutés (qu'est-ce qu'une minorité substantielle ? à partir de quand est-elle suffisamment concentrée ?), mais ce type de discussion politique est constant dans d'autres domaines où il est aussi question de protéger les intérêts de chacun, sans que l'intérêt majoritaire n'écrase l'intérêt des minorités et sans non plus que l'intérêt de tous petits groupes ne coûte trop à la collectivité dans son ensemble (est-ce que cela vaut la peine d'investir de l'argent public dans un nouveau stade national, est-ce qu'il faut supprimer les gares dans tel ou tel petit village, etc.).

4. Interview de Monsieur Gerson Falcao Ramirez Henriquez
Coordinateur des activités d'accueil du C.A.I. Namur, 8 avril 2015

- 1) Comment considérez-vous le dispositif d'accueil des primo-arrivants pour l'apprentissage de la langue française ?

La Région Wallonne, depuis 2012, a commencé à parler de ces DAPA. Entre 2012 et 2013, il y a eu la négociation politique qui a pris plus ou moins 2 ans.

En mars 2014, quand on a pris connaissance du contenu du décret relatif à l'intégration des primo-arrivants, on a constaté que les termes « dispositifs d'accueil » n'étaient plus repris. C'est pour cela que l'on parle maintenant de « parcours d'accueil ».

Il faut distinguer les DASPA des DAPA, ces derniers concernent plutôt les adultes issus d'un pays qui ne fait pas partie de l'Union européenne.

Les ressortissants de l'Union ne sont pas considérés comme étrangers, car l'on parle de « citoyens européens ».

Les DASPA sont une compétence de la fédération Wallonie-Bruxelles pour des mineurs étrangers de moins de 18 ans dans leur processus d'apprentissage.

On a donc les parcours d'accueil qui sont de la compétence de la Région Wallonne, et les dispositifs d'accueil et de scolarisation des primo-arrivants qui sont une compétence communautaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Sur internet, on trouve facilement les décrets DASPA, et on verra l'écart qu'il existe entre la définition des primo-arrivants mineurs et des primo-arrivants adultes.

Pour la Région Wallonne, un primo-arrivant est une personne qui a déjà un statut de séjour (les demandeurs d'asile ne sont pas compris dedans, les réfugiés, oui).

- 2) Êtes-vous au courant de la circulaire du 25 février 2015 pour donner des précisions sur le parcours d'accueil ? En tenez-vous compte ?

Oui tout à fait, et nous en tenons compte. C'est la Région Wallonne qui l'a adressée aux centres régionaux d'intégration (C.R.I.), aux communes et à tous les opérateurs financés par la Région wallonne pour mettre en place des formations à destination des personnes étrangères.

Il y a un suivi, on travaille en collaboration avec la Région Wallonne. Le C.A.I. Namur va d'ailleurs mettre en place des formations pour les communes, où l'on va former l'agent communal qui reçoit les étrangers au moment de leurs inscriptions, à donner les informations concernant les parcours d'accueil.

Quand on parle de parcours d'accueil, on parle de deux étapes différentes, qui sont pourtant complémentaires.

Le parcours d'accueil est l'ensemble d'un processus qui commence par la 1^{ère} étape : l'accueil. Les modules d'accueil sont une première rencontre avec les primo-arrivants et un travailleur social. On y fait le point sur le parcours de la personne, ses origines, ses besoins, son niveau de scolarité. C'est un entretien et de manière parallèle, on lui donne les informations par rapport aux droits et devoirs de toute personne résidant en Belgique.

Sur base de cela, les travailleurs sociaux vont voir si la personne a besoin d'un accompagnement pendant son parcours, en fonction de ses projets sur sa situation personnelle et professionnelle.

Par exemple, si la personne veut travailler mais qu'elle ne parle pas le français, ce sera compliqué. Le rôle du travailleur social sera d'expliquer l'importance de parler le français, pour définir pourquoi la personne sera désireuse d'apprendre le français, soit pour trouver de l'emploi, soit pour créer des liens sociaux, soit pour comprendre ce qu'on lui dit dans la vie de tous les jours, soit pour soutenir les enfants en scolarisation, ...

Chaque profil est différent et l'apprentissage du français sera conditionné au projet et à l'envie de la personne.

On a des gens qui peuvent être francophones analphabètes, ou non-francophones scolarisés, ou non-francophones analphabètes.

Cette partie dépasse le parcours d'accueil, les C.R.I. et même la Région Wallonne. C'est pour cela qu'il faut collaborer avec des opérateurs d'apprentissage du français. Comme Lire & Ecrire qui officie à plusieurs niveaux et travaille surtout la partie de l'alphabétisation.

Souvent les migrants sont peu scolarisés ou ne le sont pas. Ils sont fort démunis.

On leur apprend à se débrouiller dans des sujets très concrets, afin qu'ils puissent se débrouiller le plus rapidement possible. On lie aussi le vocabulaire à l'insertion socio-

professionnelle. On essaie de les aider à atteindre une émancipation, en réduisant l'indépendance vis-à-vis des systèmes d'aide sociale.

Consultez « Lire & Ecrire » sur internet, en ce qui concerne l'alphabétisation.

Je reviens un peu à la deuxième partie du parcours d'accueil. Cette partie est obligatoire pour un certain type de public. Cela veut dire que toutes les personnes primo-arrivantes ne sont pas nécessairement obligées de suivre cette partie du parcours.

Par exemple, une personne européenne mariée à un européen n'est pas obligée de passer par le parcours d'accueil. Par contre, quelqu'un qui est reconnu comme réfugié demande un regroupement familial, si le réfugié a reçu son statut après le 18 avril 2014, cette personne et sa famille sont obligées de se présenter au centre d'accueil pour suivre le module d'accueil.

Cela témoigne de la différence entre un citoyen européen et un citoyen non-européen. Par exemple, un réfugié qui fait venir sa famille, au moment où ils font la démarche de venir au centre régional d'accueil, l'obligation s'arrête là, on lui donne l'attestation qui prouve qu'il a rempli son devoir.

Mais le parcours d'accueil ne s'arrête pas à cela. Une des missions des travailleurs sociaux sera d'expliquer à la personne toutes les démarches nécessaires pour apprendre le français, connaître le marché d'emploi en Belgique etc.. Tout cela se fera sur base volontaire. Personne n'est obligé d'apprendre le français.

Pour le moment, ces formations ne sont pas obligatoires. Personnellement, je pense que ce n'est pas utile de les rendre obligatoires car les opérateurs n'ont pas les moyens financiers pour promouvoir cela.

- 3) Pour nos minorités linguistiques nationales, un accès est prévu à l'enseignement dans leur langue maternelle. Prévoit-on cela pour les primo-arrivants ?

Quand on parle de scolarisation, on parle de mineurs. Il faut donc sortir du parcours d'accueil et parler de DASPA. Il y a donc des classes passerelles et c'est dans ce cadre-là que les mineurs sont scolarisés.

Cependant, ils sont scolarisés en français, avec pour petite particularité de travailler avec un public migrant, il y a donc un travail d'interculturalité. Le professeur se retrouve avec des jeunes d'origines diverses.

La différence en Wallonie par rapport à la Flandre, c'est qu'en Flandre, on est obligé de faire tout le parcours d'accueil, car en Flandre on parle de « parcours d'intégration civique ». Mais il y a trois fois plus de budget en Flandre qu'en Wallonie pour cette politique. Qui plus est, cette politique flamande date de 2004, donc cela fait dix ans que c'est mis en place.

En Wallonie, on a donc dix ans de retard. Les choses prennent beaucoup de temps.

C'est impossible, étant donné le contexte migratoire belge, de proposer une scolarisation dans la langue d'origine, dans la langue maternelle, à tous.

C'est contradictoire également avec la mission d'intégration politique. On doit parler la langue du pays pour participer à l'intégration. C'est l'intégration par la langue.

Avant, dans les années 1950, on parlait plutôt d'intégration par le travail. Les gens apprenaient le français par le travail, et certains ne le pratiquaient pas du tout mais étaient pourtant bien intégrés.

C'est un choix politique et un reflet de la société d'accueil que d'avoir choisi maintenant l'intégration par la langue véhiculaire. Cela permettra à la personne d'être autonome, de trouver un emploi. Il y a plein d'arguments pour ou contre, mais c'est comme cela au point de vue de la politique.

C'est de toute façon utopique que de vouloir octroyer à tout le monde un enseignement dans sa langue maternelle. De plus, il y a un constat des formateurs à la langue française qui disent que les personnes qui apprennent le français, ont une grosse faiblesse, car ils ne connaissent que très peu de choses sur la culture d'origine de ce public migrant. Cependant, certains formateurs essaient vraiment de tenir compte de la culture d'origine, et ceux qui sont plus engagés font tout pour la prendre en compte.

Au tout début, à l'arrivée, on va faire un effort pour donner aux migrants toutes les informations utiles dans leur langue maternelle. Par après, on inverse la tendance.

En Wallonie, on a un service d'interprétation, qui s'appelle le SETIS. Ce service accompagne les travailleurs sociaux lors des entretiens, pour aider les migrants qui ne parlent pas du tout le français. Mais par la suite, la personne devra faire des démarches toute seule, c'est pour cela que l'apprentissage du français est primordial.

Ces programmes de formation en langue française vont permettre l'intégration de la personne. Le français est au centre.

Les adultes sont de la compétence de la Région Wallonne.

Les mineurs sont de la compétence de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Parfois, dans des contextes migratoires, c'est l'enfant qui devient l'interprète de la famille, et qui remplace le chef de famille dans toutes les démarches quotidiennes à effectuer. Cela change énormément. C'est une des choses qui va jouer un rôle important dans le projet de la personne pour ses motivations à parler le français.

Il y a des structures qui existent dans les programmes de formation, pour aider à prendre en compte les priorités des migrants. Il y a notamment une formation « Flanc interculturel », comment faire face à un public migrant qui doit faire face à la précarité et à leurs habitudes de vie.

Par exemple, des migrants de telle religion qui ne veulent rien faire pendant les heures de prières, ou qui ne veulent pas se mélanger avec d'autres, ou qui disent ne pas venir pour fêter des anniversaires en classe, etc.

Les formateurs en « FLE » se retrouvent avec un public totalement divers. Notamment dans les écoles de promotion sociale, on va se retrouver par exemples avec des gens « au sang chaud », avec des chinois très timides et des russophones très méthodiques, pour caricaturer. Ils doivent alors prendre ces différences en compte. C'est une question d'interculturalité et de multiculturalité. Les personnes qui font des études pour devenir formateur en « FLE » ne sont pas nécessairement formées pour y faire face. Les photo-langages peuvent fonctionner, parfois.

Un professeur prend souvent énormément de temps pour préparer son cours et l'adapter à son public. Il y a énormément de contextes migratoires, c'est différent en fonction du milieu rural ou urbain, de si on a déjà un statut de séjour. Une formation identique pour tout le monde, ça ne pourrait de toute façon pas marcher.

Le fait de rendre les cours de français obligatoires pour les adultes, ce n'est pas une bonne idée. Surtout vis-à-vis d'un demandeur d'asile. Pour ceux qui ont déjà un statut de séjour, là, ça va devenir obligatoire. Il y a toute la question des droits et devoirs. Si la personne réfugiée a droit à la mutuelle, aux allocations sociales, etc, vu qu'elle commence à bénéficier de droits, elle devra remplir des devoirs.

Une fois que la personne quitte le centre d'accueil situé en milieu rural, souvent, la personne va perdre le contact avec le centre d'accueil, parce que le plus souvent, elle va se diriger vers

des grosses villes dans lesquelles il y a plus de mobilité, il y a aussi parfois la possibilité de retrouver une communauté et d'avoir un réseau. C'est une question de facilité.

5. Interview de Mademoiselle C. Dagnelie

Professeur en « Français Langue étrangère » (« FLE »)

Binche, le 15 avril 2015.

Pour un séjour à l'étranger, la Haute école ne s'occupe de rien. Il y a des accords de collaboration entre une école à l'étranger et l'école belge. Une bourse de 600€ est octroyée.

Mademoiselle Dagnelie a effectué un stage de 3 mois à l'école européenne de Luxembourg, dans une classe de 1^{ère} primaire. L'ambiance y est très différente que dans nos écoles classiques, car on y donne cours à des enfants d'horizons tout à fait divers. Cela peut aller de l'enfant du cuisinier européen à celui du diplomate. Tous les enfants de parents travaillant pour l'Europe y sont accueillis.

Mademoiselle Dagnelie était à la tête d'une classe comprenant 17 nationalités différentes. Les infrastructures sont beaucoup plus à la pointe de la technologie, et beaucoup plus confortables.

Elle était détachée par le gouvernement belge. Elle ne pouvait travailler que 7 ans, et au bout des 7 ans, elle sera renvoyée dans son pays.

Elle ne devait maîtriser que le français. Même l'anglais était à bannir, puisque la langue que les élèves doivent apprendre est le français.

Souvent, les élèves s'aident entre eux, si deux roumains sont dans une même classe, ils vont tenter de comprendre ensemble les énoncés du professeur.

La manière qui fonctionne le mieux c'est le « Français seulement », et de quasi les interdire de parler en une autre langue que le français.

Il n'y a pas de programme de cours à suivre en « FLE », on voit les thèmes que l'on désire, tels que les vêtements, le restaurant, les voyages, ...

Des manuels sont aussi disponibles pour enseigner le français.

La durée minimale des études, en haute école, est de 3 ans. Mais si on le fait à l'université, c'est deux ans, mais uniquement basé sur le « français langue étrangère » et pas sur le « français ».

Des séjours à l'étranger sont possibles, mais ne sont guère obligatoires. Ces séjours ne doivent s'effectuer que dans une école où il y a une option « français ».

En ce qui concerne la directive concernant les élèves primo-arrivants et leur accès à un enseignement dans leur langue maternelle, Mademoiselle Dagnelie n'a jamais vu que cela était appliqué chez nous.

Cependant, les élèves suivant leur cursus dans une école européenne y ont accès. Ils choisissent de suivre les cours qu'ils souhaitent dans leur langue maternelle.

Il y a une certaine discrimination entre les élèves allophones dont les parents sont immigrants, et ceux dont les parents travaillent au chevet de l'Union européenne. Les premiers n'ont pas l'accès à l'enseignement dans leur langue maternelle, alors que les seconds l'ont.

Les études en « FLE » sont différentes de celles en « français ». Ce qui change dans le programme, c'est que l'on nous dispense le cours de « FLE », où l'on enseigne comment faire pour apprendre à lire, les coutumes d'autres pays qui sont différentes des nôtres, etc.

On nous apprend à intégrer la culture des migrants dans nos cours. On ne coupe pas totalement le lien avec la culture d'origine. On apprend également des mots français dont les origines sont étrangères (ex : zakouski qui est d'origine russe).

En « FLE », on peut donner cours à des gens de tout âge, mais avec un niveau de compétence plutôt primaire.

Il faut partir avec des thèmes concrets : comment prendre le train, comment rédiger un CV. En « FLE », on reçoit tous les migrants qui arrivent pour travailler en Belgique, donc eux, ce qui les intéresse, c'est le concret.

Le but premier est de faciliter leur intégration.

Mademoiselle Dagnelie a donné des cours dans des « classes passerelles » comprenant des élèves de 6 à 12 ans. Il faut donc adapter le cours pour qu'il soit accessible à chacun, et prévoir des exercices à donner en plus pour ceux qui évoluent plus rapidement.

Le but est de leur donner les bases en français pour qu'ils puissent par la suite réintégrer une classe de leur âge.

Si les migrants sont en Belgique pour y rester, il est primordial qu'ils reçoivent des cours en français, afin qu'ils s'ouvrent aux autres et aient des possibilités d'emploi.

Elle estime cependant que les cours, pour les enfants, ne sont pas adaptés. On devrait faire bien plus attention aux tranches d'âge.

Normalement, en 1 an, ils sont capables d'intégrer une classe de leur âge. Mais ce n'est pas toujours évident, certains ont besoin de plus de temps.

Si on leur donnait cours dans leur langue maternelle, ils n'auraient peut-être pas envie par la suite, d'apprendre le français.

On garde le lien avec la culture d'origine, car les élèves doivent présenter leur pays en tout début d'apprentissage, ils cuisinent parfois des spécialités de leur pays lorsque l'on apprend par exemple le vocabulaire sur les aliments et la cuisine.

Mademoiselle Dagnelie m'a également prêté ses fardes de cours, afin que je me plonge dans le vif du sujet.

6. Tableaux récapitulatifs des instruments internationaux et européens

- Minorités nationales - Instruments internationaux

Convention ONU sur la lutte contre la discrimination dans l'enseignement	➔ Liberté pour les minorités nationales d'organiser leurs propres activités, y compris des écoles.
PIDCP	➔ Droit implicite au respect de la culture des minorités, via l'éducation. Uniquement obligations passives ou négatives à charge des Etats.
Convention des droits de l'enfant	➔ Inculquer à l'enfant le respect de sa langue
Déclaration sur les droits des personnes appartenant à des minorités	➔ Plus de différence entre minorités nationales et groupes minoritaires. Critère de la citoyenneté. Education dans la langue maternelle pour les minorités nationales.

- Minorités nationales – Instruments européens

CEDH	➔ Article 10 sur la liberté d'expression est restrictif. Protocole additionnel n°1 est plus favorable, mais ne fait pas référence à la langue maternelle.
Charte sur les langues régionales ou minoritaires	➔ Définition de ce qu'est une langue minoritaire, mais n'inclut pas les langues des migrants. Un article entier (le huitième) consacré à l'enseignement, avec un nombre minimum de locuteurs à atteindre pour qu'il soit d'application.
Convention-cadre sur la protection des minorités nationales	➔ Droit d'organiser des établissements d'enseignement privés mais sans soutien financier de l'Etat. Problème au niveau de la ratification.
Traité de Lisbonne	➔ Droit primaire de l'UE contient les droits des personnes issues des minorités.

- **Minorités migrantes**

Convention européenne d'établissement	➔ Droit d'accès à l'éducation pour les migrants.
Convention relative au statut juridique des travailleurs migrants	➔ Coopération intergouvernementale pour assurer l'éducation en langue maternelle pour les enfants des travailleurs migrants.
TUE	➔ Coopération en matière d'éducation, très vague.
Règlement 1612/68/CEE	➔ Aucun droit pour la promotion et la protection de la langue des migrants.
Directive 77/486 du Conseil	➔ Apprentissage de la langue maternelle pour tous les migrants, pour faciliter leur retour au pays d'origine.
Communication de 2003 sur l'immigration, l'intégration et l'emploi	➔ Intégration des migrants par l'apprentissage de la langue du pays d'accueil.
Résolution du Parlement européen sur l'éducation des enfants des migrants	➔ Promotion de la langue maternelle, avec marge de manœuvre laissée aux EM pour cette promotion.
Accords bilatéraux	➔ Maîtrise de la langue d'origine.

Place Montesquieu, 2 bte L2.07.01, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique www.uclouvain.be/drt

