

Université de Montréal

Quel mode de gestion politique en éducation? Le cas de l'enseignement des langues étrangères
au primaire dans le Bade-Wurtemberg (1998-2011)

par Marie-Eve Beaulieu

Département de littérature et des langues du monde, Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade maîtrise en études allemandes

Décembre 2015

© Marie-Eve Beaulieu, 2015

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire s'est transformée en un défi stimulant grâce à la collaboration de plusieurs personnes à qui j'aimerais ici témoigner ma gratitude. Si les gens qui m'ont suivie ont su avoir la patience de me laisser accomplir ce travail à mon rythme, je suis particulièrement reconnaissante envers les professeurs du département de littérature de langues modernes. Merci à mon directeur, Manuel Meune, qui m'a laissé la liberté nécessaire pour mener un projet qui réponde à mes ambitions. Ses nombreux commentaires et corrections en cours de route ont toujours été très appréciés. Merci à Nikola von Merveldt, ma co-directrice. Sa confiance en mon potentiel et ses attentes toujours élevées ont servi de tremplin pour me dépasser. Je remercie aussi Till van Rahden, qui a su m'orienter avec quelques lectures inspirantes, et qui surtout n'a pas hésité à me confronter et à provoquer mon sens critique.

Merci à Uwe Klemm, ma fenêtre sur le système scolaire allemand, qui a toujours été disponible et m'a accompagnée dans la rédaction de ce projet. Non seulement nos discussions ont-elles enrichi mes réflexions, mais elles ont aussi su mettre la lumière sur plusieurs concepts étrangers. Merci à Alexander Morgan d'avoir rajouté avec humour la petite touche de discipline qui parfois, venait à manquer.

Je salue finalement le soutien financier qui m'a été offert ponctuellement par le Centre canadien d'études allemandes et européennes, par le département de littérature et langues modernes et par le *Zentrum für Deutschland- und Europastudien* de l'université de Bielefeld. Ces fonds ont permis des recherches essentielles et des activités exploratoires et complémentaires qui ont su enrichir mes perspectives.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TERMES ALLEMANDS ET ABRÉVIATIONS	vi
RÉSUMÉ	vii
CHAPITRE I	
INTRODUCTION	1
1.1 Problématique.....	1
1.2 Cadre théorique et méthodologie	3
1.3 Justification du corpus	5
CHAPITRE II	
SURVOL HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES DANS LE BADE-WURTEMBERG	7
2.1 Enseignement des langues en République fédérale d'Allemagne	7
2.1.1 La genèse d'un nouveau système d'enseignement des langues (1950-1970)	8
2.1.2 Enseignement des langues et éveil culturel dans le Bade-Wurtemberg (1980)	10
2.2 Implantation de l'enseignement précoce des langues dans le Bade-Wurtemberg.....	11
2.2.1 Élaboration du projet, phase pilote et réactions (1998-2002).....	11
2.2.2 Implantation des mesures dans toutes les écoles du Bade-Wurtemberg (2003-2004)	27
2.2.3 Imposition de la première langue étrangère au <i>Gymnasium</i> (2007).....	30
2.2.4 Remise en question de l'enseignement précoce (2011).....	34
2.2.5 En résumé.....	36
CHAPITRE III	
UN DÉBAT, PLUSIEURS PERSPECTIVES.....	37
3.1. L'Europe et l'Allemagne au service du multilinguisme	37
3.1.1 Construction et perpétuation de l'amitié franco-allemande	37
3.1.2 Europe des régions – déconstruction des frontières et réciprocité transfrontalière	40
3.1.3 Recommandation de la Conférence des ministres	42

3.2	Bade-Wurtemberg : considérations locales.....	44
3.2.1	Négociation des pratiques régionales et recommandations européennes.....	44
3.2.2	Symétrie Bade-Alsace et interprétations.....	48
3.2.3	Considérations régionales : le marché de l'emploi comme guide à la planification des programmes de formation?.....	49
3.2.4	Discussion des options d'implantation.....	51
3.2.5	Égalité des chances, égalité d'opportunité, égalité de traitement.....	55
3.3	Perspectives individuelles.....	56
3.3.1	Deux points de vue opposés : jeu à somme nulle versus éveil aux langues.....	57
3.3.2	Liberté de choix versus imposition.....	60
3.3.3	Le plaisir d'apprendre.....	62
3.4	En résumé.....	64
 CHAPITRE IV		
MODÈLES ET PRATIQUES DE TRANSFORMATION DE LA GOUVERNANCE EN ÉDUCATION.....		
4.1	Évolution de la gouvernance de l'éducation depuis les années 1960.....	67
4.1.1	Le modèle administratif bureaucratique.....	68
4.1.2	Le modèle post-bureaucratique.....	69
4.1.3	Hybridation.....	74
4.1.4	Décentralisation.....	77
4.2	Les modèles de gouvernance, le Bade-Wurtemberg et la réglementation sur les langues étrangères.....	79
4.2.1	Le régime bureaucratique administratif en Allemagne.....	80
4.2.2	Transformation et hybridation du système éducatif allemand.....	82
4.2.3	Régime post-bureaucratique en Allemagne.....	85
4.3	Hypothèses sur les causes des tensions.....	88
4.3.1	Qui fait la politique? Participation des groupes d'intérêt – réelle ou factice?.....	88
4.3.2	Responsabilité et légitimité de l'État dans l'ère post-PISA.....	91

4.3.3	La zone frontalière et sa présence en politique régionale du Bade- Wurtemberg	95
4.4	En résumé.....	97
CHAPITRE V		
	CONCLUSION	99
ANNEXE A		
	VERORDNUNG DES KULTUSMINISTERIUMS ÜBER DIE STUDENTAFEL DER GRUNDSCHULE VOM 31. JULI 2001	105
ANNEXE B		
	FREMDSPRACHE IN DER GRUNDSCHULE. VERWALTUNGSVORSCHRIFT VOM 11. MÄRZ 2003	107
ANNEXE C		
	COMMUNES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS (BLEU) ET CELLES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS (ROUGE) À L'ÉCOLE PRIMAIRE.....	109
ANNEXE D		
	DÉTAILS SUR LE CORPUS D'ARTICLES DE JOURNAUX.....	110
D.1	Tableau de compilation des données	110
D.2	Commentaires.....	111
D.2.1	Détails sur les catégories	111
D.2.2	Interprétation des données.....	112
D.3	Corpus d'articles de journaux du <i>Badische Zeitung</i>	112
	BIBLIOGRAPHIE.....	117

LISTE DES TERMES ALLEMANDS ET ABRÉVIATIONS

§	Paragraphe
<i>Abg.</i>	<i>Abgeordnete</i> (député[e])
Bündnis 90/die Grünen	Coalition 90/Les Verts
FEDER	Fonds européen de développement régional
GBI	<i>Gesetzblatt</i> (Journal officiel)
GECT	Groupement européen de coopération territoriale
<i>i. d. F.</i>	<i>in der Fassung</i> (dans la version de)
PISA	<i>Programm for International Student Assessment</i>
Sprachenkonferenz	Conférence sur les langues.
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>
<i>u. a.</i>	<i>unter anderem</i>
VERA	<i>Vergleichsarbeiten in der Schule</i>
VGH	<i>Verwaltungsgerichtshof</i> (Cour administrative du land)

RÉSUMÉ

Dans le Bade-Wurtemberg, land du sud-ouest de l'Allemagne limitrophe à la France, on enseigne une langue étrangère dans toutes les écoles primaires dès la 1^{re} année depuis l'année scolaire 2003-2004. Certaines communes composant un corridor d'une trentaine de kilomètres de large longeant la frontière française se sont vu imposer le français, et non l'anglais comme ailleurs dans le land. Pour cette raison, le règlement a été dénoncé par des opposants lorsqu'il fut rendu public en 2001.

La recherche a pour objectif dans une première étape de reconstituer, à l'aide de protocoles parlementaires du land, de publications ministérielles et de jugements de la Cour administrative, les événements entourant l'élaboration, l'implantation et la réception de cette politique éducative entre 1998 et 2011. La question qui nous intéresse dans une deuxième étape se rapporte aux causes des tensions entre le ministère de l'Éducation et les citoyens. La recherche mettra en évidence le fait que les citoyens n'étaient pas seulement contre l'enseignement du français plutôt que de l'anglais, mais aussi contre l'imposition de l'objet d'enseignement. Pour ce faire, un corpus d'articles de journaux dressera le portrait des opinions saillantes de la population, et les positions du débat pourront être systématisées. Une troisième étape proposera une analyse à l'aide de théories de l'évolution des modes de gouvernance en politique de l'éducation et proposera de nouvelles pistes de réflexion.

Mot-clés : Bade-Wurtemberg, politique éducative, gouvernance, langue étrangère, école primaire

ABSTRACT

In Baden-Württemberg, a German federal state neighboring France, a first foreign language has been taught at school starting in grade one since 2003-2004. Along the French border, all municipalities in a 30km-wide corridor have been required to teach French, whereas schools in the eastern part of the state have to teach English. The new ministerial imposition concerning which foreign language has to be taught in school has been the cause of tension since it was publically announced in 2001.

In a first step, this thesis reconstructs the events surrounding the development, implementation, and reception of this education policy between 1998 and 2011, using the data collected in documents published by the ministry, the parliament, and the administrative court. We will explore, in a second step, the reasons why this tension arose between the ministry of education and citizens, systematizing the different positions in the debate. This study suggests citizens were not only aggravated by the language required (French or English), but also, as users of educational services, they felt they should have the freedom to choose. The citizens' main interests will be synthesized from a corpus of newspaper articles. A third step compares the case studied with theorized trends in the evolution of educational governance, thereby offering new perspectives from which to understand the debate.

Keywords: Baden-Württemberg, education policy, governance, foreign language teaching, elementary school

ZUSAMMENFASSUNG

In Baden-Württemberg steht seit dem Schuljahr 2003-2004 flächendeckend eine Fremdsprache ab der ersten Klasse auf dem Lehrplan für die Grundschule. Die jeweilige Sprache wird durch das Ministerium bestimmt und variiert je nach Wohnort; in einem etwa 30 Kilometer breiten Korridor an der Grenze zu Frankreich wird Französisch unterrichtet, im Rest des Landes Englisch. Die Kritik an der Verordnung von 2001 richtete sich vor allem gegen die Rolle des Französischen in den grenznahen Gebieten.

Diese Arbeit untersucht im ersten Schritt Landtagsprotokolle, Veröffentlichungen des Ministeriums und Urteile des Landesverwaltungsgerichts, die sich mit der Frage des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule beschäftigen, um sowohl die Vorbereitung und Einführung der neuen Regelung als auch die Reaktion darauf zwischen 1998 und 2011 nachzuzeichnen. Im zweiten Schritt wird der Frage nachgegangen, wo die Ursachen der Spannungen zwischen dem Ministerium und der Bevölkerung liegen. Dafür wird die öffentliche Kontroverse auf der Grundlage von Zeitungsartikeln untersucht, um zu zeigen, welche grundsätzlichen Fragen in diesen Konflikten zur Debatte standen. Dabei zeigt sich, dass nicht allein die Frage der Sprache Unzufriedenheit auslöst. Vielmehr geht es vor allem darum, dass das Land eine Sprache von oben verordnete, statt den Eltern die freie Wahl einer ersten Fremdsprache zu lassen. Im dritten Schritt der Arbeit wird diese Frage mit Hilfe von bildungspolitischen Theorien der „Neuen Steuerung“ betrachtet und mögliche Erklärungen werden angeboten.

Schlüsselwörter: Baden-Württemberg, Bildungspolitik, Neue Steuerung, Fremdsprachenunterricht, Grundschule

CHAPITRE I

INTRODUCTION

1.1 Problématique

Dans le Bade-Wurtemberg, land du sud-ouest de l'Allemagne limitrophe de la France, un règlement régit l'enseignement d'une langue étrangère dans toutes les écoles primaires dès la 1^{re} année depuis l'année scolaire 2003-2004. Cette politique d'enseignement précoce des langues suit une tendance pédagogique internationale généralisée. D'une part, l'Union européenne encourage ses États membres à adopter des politiques éducatives qui formeront des citoyens bilingues, d'autre part, des experts du domaine de l'acquisition des langues secondes soutiennent que le plus tôt l'enfant est en contact avec une langue étrangère, le plus facilement il se l'appropriera. Ceci dit, dans le Bade-Wurtemberg, le règlement qui encadre l'apprentissage scolaire de la première langue seconde stipule aussi que dans certaines communes composant un corridor d'une trentaine de kilomètres de large longeant la frontière française, le français, et non l'anglais comme ailleurs dans le land, est la langue avec laquelle les enfants sont mis en contact. La décision pédagogique d'introduire les langues étrangères au primaire fut en soi bien accueillie auprès de la population, mais il en fut autrement du choix de la langue, imposé par le ministère de l'Éducation. Bien que celui-ci ait, lors de l'élaboration de la nouvelle politique en 2000, invité différents groupes d'intérêt¹, dont les organes de représentations parentales, plusieurs parents se sentaient traités injustement. Le règlement fut rendu public en 2001, juste avant l'implantation d'une phase pilote de deux ans. Parmi les contestations, notons une demande citoyenne de contrôle constitutionnel des normes au tribunal administratif supérieur pour réclamer le droit d'accès à l'enseignement de l'anglais dès la 1^{re} année en 2001 ainsi qu'une seconde demande concernant la liberté de choix à l'arrivée au *Gymnasium*² en 2007. Le débat réussit aussi à enflammer l'opinion publique, et les parents trouvèrent tribune dans les journaux locaux, mais aussi nationaux à l'occasion.

¹ Nous entendons par « groupe d'intérêt » un groupe de personnes représentant des intérêts communs et partageant des opinions sur les questions éducatives.

² Le *Gymnasium* est un des trois types d'écoles secondaires (voir note de bas de page 10).

Un des objectifs de la recherche est de reconstituer les événements entourant l'élaboration et l'implantation des politiques éducatives concernant l'enseignement d'une langue étrangère dès la 1^{re} année, puisqu'aucune étude ne regroupe ces informations de façon détaillée et rigoureuse. La première partie collecte les informations disponibles concernant l'élaboration des programmes, l'implantation de ceux-ci et des réactions parlementaires et parfois publiques. Le survol historique de la question se conclut sur des événements de 2012, puisque le débat s'est à nouveau enflammé en 2011 après la publication d'une recherche berlinoise sur les résultats scolaires des élèves allophones au primaire, qui firent douter la ministre de l'Éducation de la pertinence de l'apprentissage des langues étrangères dès la 1^{re} année. Dans la deuxième partie, cette chronologie détaillée des événements servira à mettre en contexte et interpréter les enjeux soulevés par des groupes d'intérêt. Pour ce faire, nous rajouterons au corpus utilisé dans la première partie des opinions de parents collectées dans un corpus composé d'articles d'un journal local du Bade-Wurtemberg, à savoir le *Badische Zeitung*. L'analyse de contenu ou de discours n'a cependant pas été la méthode principale retenue pour ce mémoire, mais quelques commentaires provenant de l'opinion publique nous ont semblé pertinents pour mieux comprendre la réception du règlement. Malgré les efforts ministériels d'impliquer parents, économistes et didacticiens dans le processus de prise de décision, suivis de campagnes d'information auprès de la population, il a été reproché au ministère d'imposer l'enseignement du français contre la volonté des citoyens.

La question à laquelle nous proposerons des pistes de réponses dans la troisième partie se rapporte aux causes de ces tensions entre ministère de l'Éducation et citoyens. Pourquoi cette discrimination selon le lieu de résidence pose-t-elle problème? Cette recherche postule que derrière les oppositions des citoyens à l'enseignement du français, on trouve le malaise face au fait que leurs désirs ou besoins n'ont pas été pris en compte dans un système scolaire où l'éducation peut être considérée comme devant être au service de ses utilisateurs. La situation dont nous aurons tiré le portrait dans les deuxième et troisième chapitres sera analysée sous la lunette de théories en politique de l'éducation. Nous discuterons de la façon dont les modalités d'élaboration et d'implantation du règlement s'inscrivent dans un cadre plus général de tendances de gouvernance dans le domaine de l'éducation. Certaines discordances entre les

politiques seront comparées aux modèles théoriques et étayeront des pistes d'explication aux mésententes des différents groupes d'intérêt.

L'originalité de ce mémoire de maitrise réside principalement dans le fait qu'il se penche sur un cas sujet à polémique très peu abordé par le monde académique. La plupart de l'information disponible sur les modalités d'implantation des langues étrangères au primaire dans le Bade-Wurtemberg est disponible auprès de sources directes, soit gouvernementales, soit de groupes d'intérêt, ou encore auprès des médias, sources indirectes. Cette étude est donc innovatrice au sens où elle est la première à proposer une collecte de l'information et un défrichage comparatif des différentes tensions et pôles d'influence sur la question du déroulement du processus décisionnel et de l'implantation des langues étrangères au primaire dans le land. La synthèse du conflit en soi est d'abord un savoir nouveau. Elle se veut aussi, dans le quatrième chapitre, complémentaire au matériel théorique déjà disponible sur la transformation de la gouvernance dans le domaine de la politique de l'éducation. Comme d'autres études, la nôtre propose d'analyser un cas précis en s'appuyant sur des généralisations déjà proposées. En retour, elle s'inscrit parmi ces cas étudiés qui contribuent à valider les principes élaborés par ces observations.

1.2 Cadre théorique et méthodologie

Une première étape de cette recherche a pour objectif, comme il a été mentionné, de reconstituer le déroulement du conflit en analysant l'évolution des jeux de pouvoir entre les acteurs qui y prennent part. On procèdera pour y arriver à une revue l'évolution de l'enseignement des langues étrangères dans la région, laquelle posera les conditions entourant la naissance du conflit, puis à un exposé du processus décisionnel et des réactions politiques et citoyennes qui constitueront le cœur de ce dernier. Dans un troisième chapitre, nous discuterons des différentes perspectives et des enjeux soulevés et défendus par différents groupes d'intérêt, de représentation politique ou non, pour mieux comprendre l'influence de pôles différents sur la prise de décision.

Selon Bonville, pour qu'une hypothèse soit valide, elle doit non seulement porter sur l'existence ou la réalité d'un phénomène, mais également sur son explication³. Le phénomène problématique doit donc être lié à des facteurs susceptibles d'expliquer la probabilité. Dans cette optique, une base théorique qui permettra de voir le conflit sous une nouvelle lumière sera introduite au quatrième chapitre. La littérature retenue pour cet exercice relève des changements internationaux de mode de gouvernance, à savoir vers une décentralisation du pouvoir politique et vers une intégration progressive des différents acteurs du milieu de l'éducation dans le processus de prise de décision. Les auteurs tels que Ball, Barroso, Schimank et Maroy, en discutant de cette transition, ont aussi par ricochet suggéré la croissance de l'influence des parents comme consommateurs de services dans la régulation des politiques éducatives, et c'est sur cette base que notre analyse se développera. Ces théories, reconnues et discutées internationalement, seront d'abord résumées. Nous nous attarderons ensuite à une littérature secondaire plus locale qui soutiendra que l'évolution observée ailleurs se manifeste aussi dans le Bade-Wurtemberg. Finalement, la reconnaissance que les phénomènes internationaux sont aussi observables dans la région à l'étude nous permettra d'émettre des hypothèses précises, dérivées des théories, expliquant la naissance de mésentente entre le ministère de l'Éducation et les groupes d'intérêt, plus particulièrement les groupes de parents.

Il est à noter que cette recherche suit les démarches déductives empruntées par les chercheurs qui abordent des problèmes théoriques et qui, par exemple, testent la validité d'une théorie sur un cas spécifique. L'ordre de réalisation et de présentation de la recherche est, en comparaison avec les études de type déductif, inversé : plutôt que de proposer d'abord l'état des recherches dans le domaine théorique qui nous intéresse et d'ensuite présenter le matériel à l'étude sous une problématique, nous avons préféré débiter par une analyse descriptive détaillée de l'objet à l'étude, pour ensuite proposer une hypothèse à la lumière des recherches théoriques faites dans le domaine de la politique de l'éducation.

³ Jean de Bonville, *L'analyse de contenu des médias: de la problématique au traitement statistique*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000, p. 55.

1.3 Justification du corpus

Le matériel ayant servi dans ce travail à recomposer le déroulement du processus décisionnel est constitué majoritairement d'une part de documents légaux publiés par le ministère de l'Éducation du land et d'autre part de protocoles de plénières parlementaires où les questions éducatives ont été négociées entre députés du parlement du land. Complémentairement, des protocoles de rencontre de la commission sur l'éducation du land ayant mené à des projets de décisions, des jugements de la cour administrative ainsi que des demandes d'information et des requêtes adressées au ministère de l'Éducation furent aussi consultés. Ces documents étaient tous disponibles en ligne sur le site internet du *Landtag* (parlement régional) du Bade-Wurtemberg⁴ et ont fait l'objet d'une sélection minutieuse pendant laquelle les documents contenant les occurrences *Fremdsprachen*, *Fremdsprachenunterricht* et *Französisch* ont été sélectionnés selon leur pertinence à partir de 1999, année où on mentionne le projet pour la première fois au parlement. Publiés par le *Landtag* et le ministère de l'Éducation lui-même, ces sources de littérature primaire nous ont permis de clarifier quels étaient les enjeux prioritaires à quels moments et pour qui. Il nous a ainsi été possible de reconstruire la chronologie du processus décisionnel du règlement.

Alors que la documentation publiée par le parlement, par le ministère de l'Éducation ou encore par la cour administrative représente une source de première main, nous avons choisi une source indirecte pour évaluer la réception des politiques auprès de la population et avons constitué un corpus d'articles de journaux. L'utilisation de ce média ne nous permet qu'un accès indirect à l'information recherchée, laquelle peut être influencée par le choix des personnes que le journal interviewe, par la position politique du journal ainsi que par la structure de diffusion de l'information selon les régions. Pour limiter ces variables, nous avons choisi de nous limiter aux articles publiés par le *Badische Zeitung* entre 2003, année de l'implantation généralisée, et 2012. Le quotidien est publié par la maison d'édition *Badisches Presshaus*, se considère comme un journal indépendant et politiquement neutre, et couvre une grande partie de l'ouest du Bade-Wurtemberg. Probablement pour cette dernière raison, c'est dans ce journal qu'on pouvait retrouver le plus grand nombre d'articles concernant le cas à l'étude et ainsi de

⁴ <http://www.landtag-bw.de/cms/dokumente>

témoignages locaux d'acteurs dans le milieu de l'éducation, comme des parents, des enseignants et des directeurs d'écoles. Un autre quotidien, le *Badische Neuste Nachrichten*, aurait pu être dépouillé pour cette recherche, puisqu'il couvre aussi une région touchée par le cas abordé. Nous avons cependant choisi, pour limiter la taille du corpus, de nous limiter aux publications du *Badische Zeitung*. Les nombreux articles qui y étaient consacrés ont suffi à notre analyse.

La sélection de l'information s'est également faite en ligne, sur la base de données WISO disponible à l'université de Heidelberg, à partir des mêmes mots-clés mentionnés précédemment. Le corpus de 55 articles de presse de différents types (articles d'information, entrevues, comptes-rendus etc.) a d'abord été lu, et les opinions principales ont été classées selon leur fréquence d'occurrence et selon l'année d'occurrence dans un tableau (annexe D). Les données ainsi recueillies ont ensuite servi à discuter de façon générale des positions des différents acteurs du milieu de l'éducation auxquels le *Badische Zeitung* avait donné une voix, ainsi que leur évolution entre 2003 et 2012.

CHAPITRE II

SURVOL HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES DANS LE BADE-WURTEMBERG

Tout d'abord, un court survol de l'histoire de l'enseignement du français et de l'anglais – les deux langues retenues pour le règlement – permettra de mieux comprendre les circonstances et les enjeux entourant l'implantation de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire dans le Bade-Wurtemberg. Nous verrons comment la popularité de l'enseignement de chaque langue a évolué depuis la période d'après-guerre, puis nous nous pencherons sur le gain de popularité du concept d'enseignement précoce des langues comme méthode didactique. Une deuxième partie de ce chapitre se concentre ensuite sur les discussions parlementaires et ministérielles se rapportant à la question des langues étrangères à l'école, depuis l'élaboration du projet jusqu'en 2011 – 2012, où des doutes sur l'efficacité pédagogique furent partagés par la ministre de l'Éducation.

2.1 Enseignement des langues en République fédérale d'Allemagne

L'enseignement de la langue française revêt traditionnellement une position de la plus haute importance dans les écoles du pays de Bade, et ce n'est que depuis quelques décennies que l'intérêt pour l'anglais supplante celui pour le français. Dès l'époque du grand-duché de Bade, créé en 1806 sous l'impulsion de Napoléon, le français détenait la position de première langue étrangère⁵. Ce statut fut conservé sous la République de Bade, proclamée en 1918, lors du Gau de Baden-Elsaß sous le troisième Reich et ensuite dans le Bade-du-Sud (1949-1952), correspondant à l'ancienne zone d'occupation française. Vers la fin du XIX^e siècle, alors que le français et le latin étaient solidement ancrés dans le cursus scolaire comme langues de savoir et de culture, un intérêt émergent pour l'anglais poussa les instances responsables de l'éducation du grand-duché du Bade à intégrer progressivement cette troisième langue aux programmes scolaires⁶. Alors que dans les programmes du *Gymnasium* de 1869, aucun cours d'anglais ne

⁵ Manfred Pelz, « Die Funktion des Französischen in Baden », Pelz, Manfred (Ed.), *Lerne die Sprache des Nachbarn: Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich*, 1^{re} édition, Frankfurt am Main, Moritz Diesterweg, 1989, p. 31.

⁶ Pelz, « Die Funktion des Französischen in Baden », p. 31-33.

figurait au programme, ceux-ci sont intégrés à partir de 1887. Le nombre d'heures d'apprentissage de l'anglais fut toutefois pendant longtemps légèrement inférieur à celui du français. On observe qu'en 1887, le nombre d'heures hebdomadaires consacré à l'enseignement du français était semblable à celui consacré à la langue maternelle. Plus de deux fois plus d'heures étaient alors consacrées à l'enseignement du latin⁷.

2.1.1 La genèse d'un nouveau système d'enseignement des langues (1950-1970)

Les fondements du système scolaire actuel de l'Allemagne prirent forme dans la deuxième moitié du XX^e siècle. En 1955, les ministres de l'Éducation des länder de la RFA, à la demande de leurs ministres-présidents, se réunirent lors d'une *Kultusministerkonferenz*⁸ pour proposer et élaborer les bases de ce qui fut ensuite adopté avec la signature du traité de Düsseldorf, aussi connu sous le nom de traité entre les länder de la République fédérale pour l'uniformisation dans les domaines scolaires⁹. Élaboré dans le but d'offrir un cadre commun à tous les länder allemands dans le domaine scolaire, celui-ci fixa de nombreuses variables du système éducatif.

Avec ce traité, l'anglais gagna sa place de langue étrangère obligatoire dans les *Realschulen, Volksschulen, Hauptschulen* et au *Gymnasien*¹⁰, supplantant officiellement le statut du français comme première langue étrangère. Ce changement semble motivé, comme le souligne Wagener¹¹, par deux réalités d'après-guerre. Premièrement, les zones d'occupation britanniques et américaines, dans lesquelles l'anglais était enseigné depuis la fin de la guerre,

⁷ Ces observations purent être réalisées lors de la comparaison de tableaux présentant les heures consacrées à chaque matière scolaire en 1869 et en 1887. Pelz, « Die Funktion des Französischen in Baden », p. 31-32.

⁸ La première Conférence des ministres de l'Éducation allemands eut lieu en 1948. Les ministres qui y prirent part s'entendirent la même année pour transformer cette conférence en Conférence permanente des ministres de l'Éducation des länder.

⁹ *Düsseldorfer Abkommen* et de *Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens*.

¹⁰ Le système d'éducation allemand propose, après l'enseignement primaire, trois avenues possibles, qu'on qualifie aussi de « système à trois branches ». Les élèves ont la possibilité de poursuivre leur scolarité à la *Hauptschule* (durée de 5 ans), à la *Realschule* (durée de 6 ans) ou au *Gymnasium* (durée de 8 ou 9 ans). Le *Gymnasium* débouche ensuite sur l'*Abitur*, équivalent du baccalauréat français, où les élèves peuvent se spécialiser dans certaines matières tout en continuant les matières obligatoires. On désigne par ailleurs par *Volksschule* l'enseignement dispensé lors de la scolarité obligatoire.

¹¹ Hans Wagener, *Untergräbt Deutschland selbst die internationale Stellung der deutschen Sprache? Eine Folge der Förderung von Englisch im Bildungsbereich*, Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft, vol. 93, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2012, p. 111.

occupaient une grande partie du territoire de la RFA. Deuxièmement, on ne pouvait nier l'influence politico-économique marquante des États-Unis en Europe. Wagener relève également qu'une majorité de la population était alors favorable au choix de l'anglais, comme le soulignait alors Bernhard Vogel, le ministre de l'Éducation de la Rhénanie-Palatinat¹².

Quelques années plus tard, un second traité vint compléter celui de Düsseldorf. En 1964, avec le traité d'Hambourg, on uniformisa le début d'apprentissage de la première langue étrangère en le fixant à la 5^e année. On devait aussi trouver une façon d'accommoder La Sarre qui venait de se joindre à la République fédérale d'Allemagne en 1957 – juste après l'adoption du traité de Düsseldorf – et qui enseignait le français comme première langue étrangère dès la 3^e année (et non l'anglais, comme le prescrivait le traité de Düsseldorf). En guise de compromis, on reporta dans le nouveau land le début de l'enseignement à la 5^e année, et on modifia la close du traité de Düsseldorf en affirmant que, plutôt que la première langue étrangère doive être l'anglais, elle était *généralement* l'anglais, laissant ainsi une marge de manœuvre avantageuse pour La Sarre, qui put continuer à enseigner le français. C'est ainsi qu'en 1971, une nouvelle modification de la loi sur l'éducation laissait encore plus de flexibilité aux *Gymnasien*, en énonçant que la première langue étrangère doit être une langue vivante ou le latin. Les deux autres länder frontaliers de la France, la Rhénanie-Palatinat et le Bade-Wurtemberg, furent alors les seuls à saisir cette opportunité pour réintégrer l'enseignement du français. Par le fait même, ils honoraient aussi les résolutions sur l'enseignement des langues, basées sur un principe de réciprocité, prises par l'Allemagne dans le traité de l'Élysée signé en 1963 et produit de la réconciliation franco-allemande¹³. Pelz remarque que, si on compare la popularité des langues à l'école dans l'ancien pays de Bade, la langue vivante favorite resta tout de même l'anglais, autant dans l'opinion publique que dans les statistiques des choix des parents, malgré l'ouverture à d'autres langues désormais possible grâce au changement terminologique de 1971¹⁴.

¹² Ibid.

¹³ Ibid.

¹⁴ Pelz, « Die Funktion des Französischen in Baden », p. 29-30.

2.1.2 Enseignement des langues et éveil culturel dans le Bade-Wurtemberg (1980)

Malgré la baisse d'intérêt pour la méthode de l'enseignement précoce, le besoin de maîtriser plus d'une langue continuait à croître en Europe. Les partenariats industriels et commerciaux internationaux requéraient des habiletés communicationnelles par-delà les frontières nationales. Alors que jusqu'à la fin des années 1960, le milieu scolaire promeut l'enseignement de la géographie locale et de la langue maternelle, les décennies qui suivent connaissent les effets grandissants des médias de masse, de la mondialisation et de la mobilité. L'école des nouvelles générations doit s'adapter à des réalités changeantes en favorisant le développement de la tolérance, de la compréhension de l'Autre d'abord chez soi et, progressivement, celui de l'ouverture aux pays étrangers et de la mobilité¹⁵. Les besoins linguistiques de la population suivent à peu près la même tendance, et la nécessité de maîtriser une langue étrangère est de plus en plus essentielle.

Dans le Bade-Wurtemberg, où le concept de mobilité se traduit localement par des relations plus étroites avec la France dans les domaines de l'industrie et du commerce, on observe aussi une hausse des besoins linguistiques en français. Comme le relève Pelz, entre le milieu des années 1970 et la fin des années 1980, alors qu'on note une très faible croissance du nombre d'élèves apprenant le français dans les écoles de formation générale, les écoles de formation professionnelle de la région du Bade notent quant à elles une hausse de plus de 100 % du nombre d'élèves suivant des cours de français¹⁶.

En 1984, dans la lignée des résolutions prises lors de la signature du traité de l'Élysée, un programme de partenariat entre la France et l'Allemagne vit le jour dans le but d'instaurer l'enseignement de la langue du voisin dès la 3^e année. Le programme *Lerne die Sprache des Nachbarn* connut un enthousiasme inespéré dès ses premières années, tant dans le Bade-Wurtemberg qu'en Rhénanie-Palatinat et en Sarre¹⁷. La participation facultative au projet connut une croissance entre son instauration en 1984 et son remplacement, en 2003, par un

¹⁵ Wagener, *Untergräbt Deutschland selbst die internationale Stellung der deutschen Sprache?*, p. 98.

¹⁶ Pelz, « Die Funktion des Französischen in Baden », p. 30-31.

¹⁷ Manfred Pelz, « Über Grenzen hinweg », Pelz, Manfred (Ed.), *Lerne die Sprache des Nachbarn: Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich*, 1^{re} édition, Frankfurt am Main, Moritz Diesterweg, 1989, p. 7.

programme d'apprentissage étalé de la 1^{re} à la 4^e année. Ainsi, lors de l'année scolaire 1999-2000, 95 % des écoles le long du Rhin y avaient adhéré et 78,3 % des administrations scolaires (*Staatliche Schulämter*¹⁸) de Lörrach, Offenburg, Fribourg, Villingen-Schwenningen, Karlsruhe et Baden-Baden y prenaient part¹⁹. Le succès du projet était tel que certaines écoles avaient déjà devancé les projets du ministère du début des années 2000 et implanté l'enseignement du français dès la 1^{re} année. Il est à noter que d'un point de vue didactique, le projet *Lerne die Sprache des Nachbarn* visait moins l'enseignement formel de la langue que le développement d'habiletés communicationnelles pour favoriser le contact avec le voisin par des moyens ludiques. Pour y arriver, une grande flexibilité professionnelle était laissée aux enseignants²⁰. En ce sens, les objectifs du projet se rapprochent de ceux de l'enseignement du français et de l'anglais en vigueur depuis 2003-2004.

2.2 Implantation de l'enseignement précoce des langues dans le Bade-Wurtemberg

2.2.1 Élaboration du projet, phase pilote et réactions (1998-2002)

Les premières annonces ministérielles concernant une révision de l'enseignement des langues étrangères au primaire furent faites dès 1998, en séance parlementaire, lors des déclarations gouvernementales de mi-mandat de la 12^e période électorale. Le ministre-président et député de l'Union chrétienne-démocrate d'Allemagne (CDU) annonça l'intention de son gouvernement de réformer l'enseignement des langues étrangères à l'école : « *[wir] werden an den Grundschulen ab dem Schuljahr 2001-2002 mit dem flächendeckenden Ausbau des Fremdsprachenunterrichts ab der ersten Grundschulklasse beginnen.*²¹ » Quelques mois plus tard, la députée de Fribourg affiliée au CDU, Ursula Kuri, expliquait dans une session parlementaire que les nouveautés planifiées concernant le début de l'apprentissage des langues

¹⁸ Les *Staatliche Schulämter*, au nombre de 29, font partie des organes gouvernementaux d'inspection de l'enseignement et sont sous le contrôle d'un des 4 présidiums gouvernementaux dont est composé le land.

¹⁹ Landtag von Baden-Württemberg, *Kleine Anfrage des Abg. Dieter Kleinmann FPD/DVP und Antwort des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Elterninformation zur Einführung der Grundschulfremdsprache Französisch*, 13/532, 04.12.2001, p. 12.

²⁰ Manfred Pelz, « Medienkonzepte: Französisch für deutsche Grundschüler », Pelz, Manfred (Ed.), *Lerne die Sprache des Nachbarn: Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich*, 1^{re} édition, Frankfurt am Main, Moritz Diesterweg, 1989, p. 59-60.

²¹ Ministerpräsident Teufel. Voir Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll 12/57*, 19.12.1998, p. 4462.

étrangères, idéalement situé entre cinq et six ans » selon les didacticiens, s'inscrivaient dans le cadre d'un projet plus large, la réforme scolaire « *Schulanfang auf neuen Wegen* », prévue pour l'année scolaire 2003-2004²².

A. Réactions parlementaires au projet

Dans la dernière séance parlementaire de l'année 1999, le député Ernst Pfister, président du groupe parlementaire du parti populaire démocratique et du parti libéral-démocrate (*Fraktion FDP/DVP*), reconnaissait que, contrairement à ce qui avait initialement été annoncé par le ministre-président, l'implantation généralisée de l'enseignement du français et de l'anglais en 1^{re} année ne se réaliserait pas du jour au lendemain, mais allait devoir s'étendre sur une période de trois ans, faute de ressources humaines initiales suffisantes²³. Ces trois années d'implantation progressive allaient également servir une phase pilote à laquelle quelques écoles seulement allaient prendre part à partir 2001, faisant de leur cohorte d'élèves de 1^{re} année les pionniers du programme. Lors de l'année scolaire 2003-2004, tous élèves de 1^{re} année du land allaient recevoir cet enseignement, en 2004-2005 ce serait les élèves de 1^{re} et de 2^e, et ainsi de suite jusqu'à ce qu'en 2006-2007, alors que l'enseignement serait dispensé de la 1^{re} à la 4^e année dans les 2500 écoles du land. Alors que le ministère de l'Éducation développait de son côté le programme d'enseignement précoce des langues et discutait les modalités d'implantation, les membres des partis de l'opposition s'intéressèrent au projet et adressèrent de nombreuses requêtes d'information et demandes au ministère.

Avant d'exposer d'autres oppositions parlementaires au règlement, plus officielles, nous aimerions ici faire une parenthèse pour dresser le cadre administratif politique qui, dans notre cas, régit les interactions officielles au sein du parlement et avec les ministères. Dans le système parlementaire du Bade-Wurtemberg, certains pouvoirs législatifs relèvent du parlement, d'autres des ministères dirigés par les partis au pouvoir. Le pouvoir exécutif des ministères est assuré par un contrôle parlementaire, composante fondamentale des États démocratiques. Les *kleine* et *grosse Anfragen* (petites et grandes requêtes), questions transmises par les parlementaires aux organes exécutifs, représentent un des instruments de ce contrôle

²² Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 12/64, 25.03.1999, p. 5084.

²³ Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 12/77, 21.12.1999, p. 6143.

parlementaire. Souvent utilisées comme outil d'opposition, elles réclament des organes exécutifs qu'ils justifient leurs décisions, mais dirigent aussi l'attention des ministères vers des facteurs qui pourraient influencer leurs décisions. Le règlement sur les langues étrangères fut l'objet de nombreuses *kleine Anfragen*. Il revient aux ministres nommés par le gouvernement au pouvoir d'y répondre à l'aide des faits disponibles. Les questions des *grandes requêtes*, quant à elles, sont plus vastes et requièrent souvent une réponse du groupe parlementaire (*Fraktion*) concerné. Les députés au parlement et les groupes parlementaires peuvent aussi soumettre un *Antrag* (demande) à un ministère. Les *Anträge* comportent souvent aussi des questions auxquelles on prie le ministère de répondre, mais contiennent généralement aussi une requête qui nécessite une discussion et une prise de position des 120 députés du *Landtag* – l'adoption ou le rejet. Le parlement peut déléguer la discussion et le vote au *Ausschuss* (commission) responsable, qui recommande ensuite une décision au parlement. On retrouve, siégeant sur les *Ausschüsse*, les députés spécialisés des groupes représentés au parlement, généralement au nombre de 19.

Dans une séance parlementaire de février 2000, le projet d'implantation de l'enseignement précoce fut discuté. Helmut Rau (CDU)²⁴ ouvrit la discussion en soulignant que l'utilisation concrète de la langue dès le plus jeune âge facilite chez enfants le processus d'apprentissage successif d'autres langues et leur permet de se comprendre dans un contexte multiculturel européen. De plus, dans la région frontalière à la France, le député reconnut le français comme le choix le plus judicieux pour atteindre ce but. Le projet nécessitant une augmentation des ressources humaines qualifiées, il souleva que la formation des maitres devait être adaptée en conséquence, puis il salua l'entente avec la France, la création du titre d'*Euregiolehrer*²⁵, qui permettait désormais « une reconnaissance des études en enseignement dans les deux pays » comme une étape importante vers l'obtention des conditions nécessaires à un enseignement de qualité près de la frontière²⁶.

²⁴ Helmut Rau siège non seulement au parlement du Bade-Wurtemberg depuis 1992, mais fut également secrétaire d'État au ministère de l'Éducation sous Annette Schavan de 2001 à 2005, puis ministre de l'Éducation entre 2005 et 2010. Il participa activement à l'implantation du français comme première langue étrangère obligatoire près de la frontière française.

²⁵ Pour plus de détails sur les appellations de projets transfrontaliers, voir 3.1.2.

²⁶ Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 12/79, 03.02.2000, p. 6311.

Renate Rastätter²⁷, députée dans la région du Rhin supérieur pour la *Bündnis 90/die Grünen*, exprima par la suite son inquiétude sur certains aspects de l'implantation du projet après avoir reconnu les avantages de l'implantation de l'enseignement précoce des langues dès la 1^{re} année. La députée Rastätter reprocha au ministère, deux ans après l'annonce de la décision d'implanter les langues étrangères dès la 1^{re} année, de ne toujours pas avoir de concept didactique ni de concept pour la formation des enseignants déjà en fonction. D'une part, elle demanda à la ministre de l'Éducation de présenter un programme d'enseignement et préféra plutôt l'implantation dans toutes les écoles d'un même coup à une phase pilote de deux ans. D'autre part, elle réclama de la ministre qu'elle rassure les parents en leur expliquant les avantages de la maîtrise du français dans la région du Rhin supérieur²⁸.

L'éventuel manque d'enseignants qualifiés et le manque de moyens financiers dédiés au projet furent mentionnés à nouveau en mai 2000 par le député Norbert Zeller (SPD)²⁹ au parlement pour justifier et promouvoir l'implantation généralisée plus prudente de l'enseignement des langues étrangères en 3^e et 4^e année³⁰, position qu'il réitéra au mois d'octobre de la même année. Puisque déjà plusieurs écoles offraient déjà cette option, il s'agissait d'une mesure de plus petite envergure applicable dans des délais plus courts et déjà éprouvée dans plusieurs autres länder, contrairement au projet du CDU que le député trouvait trop ambitieux. Au mois de juillet de la même année, la ministre de l'Éducation, Annette Schavan³¹, répondait aux propositions du SPD en soulignant que les avantages de

Pour plus d'information sur ce programme, voir la discussion sur le Europalehramt an Grund- und Hauptschulen en 2.2.1 D, à la p. 25.

²⁷ Renate Rastätter fut députée de la coalition *Bündnis 90/die Grünen* au parlement du Bade-Wurtemberg de 1996 à 2011. Après avoir obtenu à Cambridge le diplôme *Proficiency in English*, elle étudia à la *Pädagogische Hochschule* de Fribourg pour être enseignante à la *Realschule*, domaine dans lequel elle œuvra pendant une dizaine d'années avant de se tourner vers la politique. Pendant la durée de ses activités parlementaires, elle était aussi membre de la commission sur l'éducation (*Schulausschuss*).

²⁸ Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll 12/79*, p. 6319.

²⁹ Norbert Zeller fut député du SPD au parlement du Bade-Wurtemberg de 1988 à 2011, représentant l'arrondissement du Lac de Constance, arrondissement non touché par l'imposition du français. Après des études en orthopédagogie, il œuvra dans le domaine de l'éducation pendant quelques années. Lors de ses activités parlementaires, il était aussi président de la commission sur l'éducation (*Schulausschuss*).

³⁰ Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll 12/87*, 17.05.2000, p. 6906.

³¹ Annette Schavan est une politicienne allemande membre du CDU. Elle fut ministre de l'Éducation du Bade-Wurtemberg de 1995 à 2005 et fut élue députée du *Landtag* en 2001. Lors de son mandat comme ministre de l'Éducation, elle mit sur pied la réforme scolaire *Schulanfang auf neuen Wegen* dans laquelle s'inscrit l'implantation de l'enseignement des langues étrangères au primaire. Elle se tourna ensuite vers

l'enseignement précoce des langues étaient alors connus depuis près de trente ans. Bien que le Bade-Wurtemberg soit le premier land à tenir compte de ces concepts didactiques dans les programmes ministériels, le modèle n'était pourtant pas tout à fait avant-gardiste³². L'implantation en 2000 des langues étrangères en 3^e et en 4^e année était selon la ministre un but dont le land ne devrait pas se contenter, puisqu'il s'agissait d'une recommandation de la Conférence permanente des ministres de l'Éducation (KMK)³³ déjà vieille de quinze ans et que le « Bade-Wurtemberg applique déjà depuis longtemps dans plus de huit-cents écoles³⁴ ».

Toujours au mois de mai 2000, le député Alfred Dagenbach (*die Republikaner*)³⁵ adressa une *kleine Anfrage* au ministère, laquelle affirmait que l'opinion des acteurs qui auraient préféré l'implantation de l'anglais comme langue étrangère à la frontière de la France, comme les parents, aurait été ignorée. La ministre de l'Éducation Annette Schavan, dans sa réponse, objecta que le vote qui avait été réalisé auprès des directeurs de *Haupt- et Realschulen* de Fribourg auquel faisait allusion le député Dagenbach ne pouvait être considéré, puisqu'il n'avait pas été mandaté par le ministère de l'Éducation lui-même. Elle souligna ensuite la popularité dont avait joui le projet *Lerne die Sprache des Nachbarn*, avant d'énumérer toutes les institutions et personnalités politiques qui s'étaient prononcées en faveur du français à la frontière lors de deux conférences sur les langues (*Sprachenkonferenz*) qu'organisèrent le ministère de l'Éducation. Malgré les réticences présentes dans les questions du député, la ministre de l'Éducation insista sur le fait que le français fait partie des langues étrangères du

la politique fédérale : en 2005, elle devint ministre de l'Éducation et de la Recherche (*Bundesministerin für Bildung und Forschung*) et entra comme députée au *Bundestag*. Sa carrière politique fut marquée par les réformes scolaires qu'elle a initiées.

³² Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 12/91, 19.07.2000.

³³ En allemand : *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*; forme courte : *Kultusministerkonferenz*; sigle: KMK.

³⁴ De ces 800 écoles, environ 700 prenaient part au projet *Lerne die Sprache des Nachbarn*. Voir Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 12/94, 04.10.2000.

³⁵ Alfred Dagenbach fut député pour Die Republikaner de 1996 à 2001. Le parti d'extrême droite ne fut ensuite plus représenté au parlement, faute d'atteindre les 5% de votes requis. Alfred Dagenbach était, lors de ces années, membre de la commission sur l'éducation (*Schulausschuss*).

système scolaire du Bade-Wurtemberg et que son enseignement devait être conservé en raison de la proximité de la frontière française³⁶.

B. De la première à la deuxième conférence sur les langues

La première conférence sur les langues, qui eut lieu en juillet 2000 à Offenburg, avait pour but de « discuter de l'intégration appropriée du français dans l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire et d'appuyer le processus décisionnel pour les *Verbände* (municipalités) qui accueilleraient la phase pilote à partir de 2001-2002³⁷ ». Le *Landeselternbeirat* et le *Gesamtelternbeirat*³⁸ y avaient été invités, tout comme la fédération des syndicats allemands (*Deutscher Gewerkschaftsbund*), des représentants communautaires, directions scolaires, représentants d'institutions économiques, commerciales et scientifiques, administrations scolaires, la Chambre de commerce et de l'industrie et la Chambre des métiers, la fédération des syndicats allemands, des délégués à la coopération entre écoles maternelles et élémentaires, des représentants politiques ainsi que des représentants d'associations variées. Les documents produits par le ministère de l'Éducation soutiennent que suite à la conférence, le *Landeselternbeirat* exprima que des « connaissances de base dans la langue du voisin semblaient indispensables³⁹ » et qu'il était justement dans l'intérêt des élèves de la région de prioriser l'apprentissage du français puisque ceux-ci, surtout pour bon nombre des élèves de *Real-, Haupt- et Sonderschulen*, trouveraient à la suite de leur scolarité un emploi dans la région transfrontalière. De plus, le *Landeselternbeirat*, dans un communiqué de presse en octobre de la même année, s'affirma « disposé à subir des restrictions quant au choix de la langue.⁴⁰ » Le *Gesamtelternbeirat*, de son côté, fut aussi invité en préparation à la conférence à déposer des déclarations sur lesquelles allaient porter des discussions. Suite à la première conférence, les

³⁶ Landtag von Baden Württemberg, *Kleine Anfrage des Abg. Alfred Dagenbach REP und Antwort des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Einführung des Fremdsprachenunterrichts an den Grundschulen an den Grundschulen im Oberrheingebiet*, 12/5205, 19.05.2000.

³⁷ Landtag von Baden Württemberg, *Kleine Anfrage des Abg. Dieter Kleinmann*, p. 3.

³⁸ Le *Gesamtelternbeirat* est une organisation du Bade-Wurtemberg légitimée par la loi sur l'École qui permet la représentation parentale auprès des municipalités responsables des écoles (*Schulträger*). Le *Landeselternbeirat* est une organisation semblable, mais il permet la représentation parentale au niveau du land.

³⁹ Ibid. p. 3-4.

⁴⁰ *Anfrage des Abg. Dieter Kleinmann*, 04.12.2001, p. 3-4.

présidentes et présidents des *Oberschulämter*⁴¹ informèrent des décisions prises relativement au projet les conseils de parents et directions des écoles dont on espérait la participation à la phase pilote en 2001-2002, puis ceux de toutes les autres écoles de ces mêmes *Verbände*. Le programme scolaire (*Lehrpläne*) fut ensuite créé par une commission spéciale composée de représentants de tous les types et niveau d'écoles, de la fédération régionale de la dyslexie et de l'association professionnelle *Moderne Fremdsprachen*⁴².

En septembre 2000, la *Bündnis 90/die Grünen* demanda à son tour au ministère de l'Éducation d'accepter qu'on offre sur demande des écoles ou des communes dans la région du Rhin supérieur la possibilité de se joindre au groupe d'écoles enseignant l'anglais⁴³. Dans sa réponse, le ministère justifia sa position comme suit :

« Eine Festlegung auf eine verbindliche landeseinheitliche Grundschul-fremdsprache ist aus geographischen und politischen Gründen nicht möglich. Andererseits kann die Wahl zwischen Englisch und Französisch aus pädagogischen, schulorganisatorischen und Ressourcengründen nicht freigegeben werden.⁴⁴ »

Après avoir une fois de plus souligné l'importance de perpétuer l'enseignement du français que le projet *Lerne die Sprache des Nachbarn* avait réussi à bien enraciner le long de la frontière, le ministère rappela que, tel qu'il avait été évoqué par des représentants économiques lors de la première conférence sur les langues à Offenbourg, les emplois transfrontaliers du Bade et de la région du Rhin supérieur, au nombre de plus de 700 000 en 2001, nécessitent une maîtrise générale de la langue française dans la région⁴⁵.

⁴¹ Section sur l'école et l'éducation d'un des quatre districts du Bade-Wurtemberg.

⁴² Landtag von Baden-Württemberg, *Kleine Anfrage des Abg. Peter Wintruff SPD und Antwort des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Französisch an Grundschulen im Landkreis Karlsruhe*, 13/561, 11.12.2001, p. 8.

⁴³ Landtag von Baden Württemberg, *Antrag der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Einführung des Fremdsprachenunterrichts an den Grundschulen. Hier: Berücksichtigung schulischer und kommunaler Initiativen*, 12/5560, 27.09.2000.

⁴⁴ « La détermination d'une langue étrangère obligatoire unique dans le land est impossible pour des raisons géographiques et politiques. Par ailleurs, le choix entre le français et l'anglais ne peut être donné pour des raisons pédagogiques ainsi que pour des raisons d'administration scolaire et de ressources humaines. » Landtag von Baden-Württemberg, *Berücksichtigung schulischer und kommunaler Initiativen*, p. 4.

⁴⁵ Le député Peter Wintruff dans: Landtag von Baden-Württemberg: *Plenarprotokoll 13/25*, p. 1491.

À la demande de nombreuses fois réitérée de laisser le choix aux parents de la langue d'apprentissage, le ministère resta inflexible, et c'est essentiellement cette imposition qu'on retrouve au cœur de la majorité des protestations citoyennes. Deux raisons avaient amené le ministère à fixer la langue selon la région. On évoquait tout d'abord l'impossibilité, si on donnait le choix aux parents au primaire, d'assurer une continuité de l'apprentissage de cette langue lors du passage au secondaire faute de ressources humaines. Les écoles primaires à une seule classe ou moins par niveau (ex. : classe multi-niveau), dont le land compte plus de huit cents, poseraient également problème. Compte tenu de la méthode didactique associée au projet qui planifie intégrer la langue étrangère dans les activités quotidiennes, c'est à l'enseignant titulaire de la classe que revient la tâche d'introduire la langue étrangère; donner le choix aux parents impliquerait qu'on double le nombre de classes dans les petites écoles, ou encore qu'on renonce à la méthode didactique prévue⁴⁶. Dans une session parlementaire de mai 2002, le député Dieter Kleinmann (*Fraktion FDP/DVP*) fit remarquer qu'offrir parallèlement les deux langues dans 2000 des 2500 écoles du land nécessiterait l'embauche de 1 280 enseignants additionnels, et que l'option n'était pas envisageable dans un contexte économique où les recettes fiscales étaient à la baisse et qu'on planifiait déjà avoir besoin de 5 500 enseignants de plus dans la durée du mandat politique du CDU⁴⁷. Le parti *Bündnis 90/die Grünen*, dans son *Antrag* de septembre 2000, reprochait aussi au ministère de l'Éducation de s'y être pris trop tard pour remédier aux besoins d'enseignants qualifiés. La ministre de l'Éducation répondit que les formations d'appoint avaient été planifiées par les quatre *Schulämter* du Land pour les enseignants déjà en fonction sur leur territoire⁴⁸. Pour assurer la formation de ceux qui allaient être embauchés spécifiquement pour combler les heures supplémentaires, le ministère devait attendre une nouvelle recension de ces *Schulämter*. Le parlement discuta en octobre 2000 du *Antrag* de la *Bündnis 90/die Grünen* lors d'une plénière parlementaire et celui-ci fut majoritairement refusé.⁴⁹

La deuxième conférence sur les langues, présidée par le secrétaire d'État du ministère de l'Éducation, Helmut Rau, eut lieu à Offenburg en juillet 2001. Comme ce fut le cas lors de la

⁴⁶ Landtag von Baden-Württemberg, *Französisch an Grundschulen im Landkreis Karlsruhe*, p. 9.

⁴⁷ Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll 13/25*, 15.05.2002, p. 1490.

⁴⁸ Landtag von Baden-Württemberg, *Berücksichtigung schulischer und kommunaler Initiativen*, p. 2-3.

⁴⁹ Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll 12/97*, 26.10.2000, p. 7551.

première conférence, on y invita le *Landeselternbeirat* et les *Gesamtelternbeiräte* de la région du Rhin supérieur. Cette deuxième conférence visait à préciser les modalités accompagnant l'implantation généralisée de l'enseignement du français et de l'anglais dès la 1^{re} année dans le Land. Le ministère rapporte qu'administrations et représentants scolaires, représentants économiques, politiques, des municipalités et des villes ainsi que d'autres associations se prononcèrent tous pour l'enseignement du français à la frontière dès la 1^{re} année à partir de 2003. La fédération des syndicats allemands et les représentants de la Conférence du Rhin supérieur⁵⁰ firent remarquer la croissance dans la région du nombre d'offres d'emploi qui exigent des connaissances de la langue française dans les domaines de métiers de l'artisanat (*Handwerk*) et des services (*Dienstleistung*). La Chambre du commerce et de l'industrie tout comme la Chambre des métiers de Fribourg et de Karlsruhe « se positionnèrent aussi résolument pour l'enseignement du français dans les écoles primaires du Rhin supérieur.⁵¹ » Selon le ministère, le *Landeselternbeirat* appuya de nouveau dans cette deuxième conférence le projet d'enseignement du français dans la région. Se dernier s'adressa ensuite aux parents, les priant d'accompagner le développement du projet avec ouverture, tout en encourageant les observations critiques et en priant les parents de partager celles-ci avec le *Landeselternbeirat*. Le rapport du ministère ne mentionne pas la position des *Gesamtelternbeiräte* lors de cette deuxième conférence, seulement que ceux-ci furent appelés à s'exprimer sur la question.

C. Parution officielle et implantation du règlement

Le 31 juillet 2001, Annette Schavan, la ministre de l'Éducation, signait le document qui apportait des changements dans la répartition des heures d'enseignement selon les matières scolaires à l'école primaire. Le règlement entra en vigueur dès le lendemain (1^{er} août 2001), et le projet débuta avec une phase pilote de deux ans à laquelle 470 écoles primaires du land allaient participer⁵². Le document spécifiait que le ministère déterminerait, « selon les disponibilités des ressources nécessaires à l'implantation des nouvelles mesures, à quel moment l'enseignement

⁵⁰ Pour une description plus détaillée sur l'appellation, voir 3.1.2.

⁵¹ Landtag von Baden-Württemberg, *Elterninformation zur Einführung der Grundschulfremdsprache Französisch*, p. 3.

⁵² Landtag von Baden Württemberg, *Berücksichtigung schulischer und kommunaler Initiativen*, p. 10.

de la langue étrangère débiterait dans chacun des districts scolaires⁵³ ». Lors de la préparation du projet, treize écoles provenant des quatre districts scolaires du Land avaient accompagné l'élaboration du programme d'étude, lequel était paru en avril 2001, et comptèrent parmi les écoles qui introduisirent les langues étrangères dès 2001⁵⁴. La phase pilote fut accompagnée et évaluée par le groupe de recherche *Fremdsprachen in der Grundschule* composé de membres provenant des universités des sciences de l'Éducation (*Pädagogische Hochschulen*)⁵⁵ et d'autres universités, et dirigé par la Professeure Erika Werlen (Université de Bâle/Universität Tübingen)⁵⁶. Un tel suivi permettrait de faciliter l'implantation généralisée dès l'année scolaire 2003-2004. Au début de l'année scolaire 2001-2002, les écoles de la phase pilote ajoutèrent donc deux « heures » (*Stunden*, périodes de 45 minutes) d'enseignement de français ou d'anglais au programme de 1^{re} année, « réparties en plus petites unités de temps⁵⁷ » parmi les heures d'enseignement effectif. De ces 470 écoles provenant de 32 *Verbände* différents, 104 écoles de neuf *Verbände* se trouvaient la zone d'enseignement du français⁵⁸.

D. Critiques parlementaires au nouveau règlement

Une fois le règlement adopté par le ministère de l'Éducation, les groupes parlementaires continuèrent d'adresser plusieurs requêtes au ministère de l'Éducation, sous forme *kleine Anfragen* et *d'Anträge*, et on discuta à nouveau du sujet en séance parlementaire. Les soucis principaux des groupes parlementaires de l'opposition étaient non seulement de s'enquérir des mesures prises par le ministère pour assurer la fluidité du projet, mais aussi de discuter du mode

⁵³ *Verordnung des Kultusministeriums über die Stundentafel der Grundschule vom 31. Juli 2001* (GBL Baden-Württemberg 2001, 501).

⁵⁴ Annette Schavan, « Vorwort », Engemann, Christa, *Fremdsprachen in der Grundschule. Handreichungen mit den Ergebnissen der Erprobungsschulen. English und Französisch*, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden Württemberg, Stuttgart, 2003.

⁵⁵ En Allemagne, les enseignants sont formés dans les universités des sciences de l'Éducation, lesquelles, au nombre de six dans le land, se trouvent à Fribourg, à Karlsruhe, à Heidelberg, à Ludwigsburg, à Schäbisch Gremünd et à Weingarten.

⁵⁶ Landtag von Baden-Württemberg, *Französisch an Grundschulen im Landkreis Karlsruhe*, p. 8.

⁵⁷ *Verordnung über die Stundentafel der Grundschule vom 31. Juli 2001*, p. 2.

Le programme de 2001 était un programme à l'essai pour les écoles de la phase pilote. Il fallut attendre 2003 pour la publication d'un concept didactique qui allait être utilisé lors de l'implantation généralisée à partir de l'année scolaire 2003-2004. À cause de sa publication ultérieure, les détails pédagogiques de l'implantation des langues étrangères au primaire seront discutés dans ce chapitre, en 2.2.2 B.

⁵⁸ Landtag von Baden-Württemberg, *Elterninformation zur Einführung der Grundschulfremdsprache Französisch*, p. 3.

de gestion politique le projet avait été administré. Plus précisément, l'opposition soulignait le problème que représentait l'imposition d'une langue et demandait parfois au ministère de lever cette imposition ou encore de trouver des moyens pour qu'elle trouve approbation du côté de la population.

Le 4 décembre 2001, dans une *kleine Anfrage* qui reconnaissait ouvertement l'existence de réticences de la part des parents, le député Kleinmann s'enquit de quelques dispositions prises par le ministère de l'Éducation. Il se souciait d'une part de l'intégration des organes représentatifs parentaux de la zone d'enseignement du français dans le processus de prise de décision, et d'autre part de la campagne d'information adressée aux parents promouvant l'enseignement du français afin de progressivement gagner le consentement de ces derniers. En réponse à la requête, le ministère de l'Éducation consigna dans sa réponse tous les efforts de collaboration et de rapprochement qui furent déployés depuis le début des discussions sur le projet. Il évoqua tout d'abord l'implication des organes représentatifs parentaux aux deux conférences sur les langues organisées par le ministère de l'Éducation comme décrites plus haut. De plus, tout au long de la phase d'élaboration du projet, non seulement les comités de parents furent-ils impliqués dans les discussions, mais on les tint aussi informés de l'avancement du projet. Il incombait généralement aux *Staatliche Schulämter* d'informer les parents des écoles qui sont sous leur responsabilité. Ceux qui étaient touchés par l'enseignement du français (*Staatliches Schulamt Offenburg, Freiburg, Lörrach, Karlsruhe et Baden-Baden*) entamèrent des campagnes d'information auprès des parents. On distribua par l'intermédiaire des écoles du matériel informatif à leur intention, on mit aussi sur pied un centre de service dans le centre pédagogique *Lernwerkstatt Inzlingen*⁵⁹ près de Lörrach qui allait être ouvert aux parents. Les *staatliche Schulämter* organisèrent pour les directions d'école, mais surtout pour les parents de nombreuses rencontres d'information sur l'implantation du français au primaire. D'autres discussions furent organisées entre les *Schulämter* et les directions d'école pour aider ces dernières à développer l'acceptation des mesures auprès des parents. Le ministre de l'Éducation et le secrétaire d'État prirent part à diverses conférences, visitèrent des écoles; on offrit aussi

⁵⁹ <http://www.lernwerkstatt-inzlingen.de/>

aux parents un service d'information par téléassistance, et encore plusieurs actions furent prises pour construire des ponts entre le ministère de l'Éducation et les parents⁶⁰.

On misait alors sur le fait qu'une population, plus précisément des parents bien informés des avantages d'apprendre le français dans la région frontalière verraient d'un bon œil l'opportunité qu'on offrait le long du Rhin. Il est par ailleurs bien possible que ces démarches aient eu l'effet souhaité de déconstruire les préjugés reliés à l'apprentissage du français qui dépeignent une tâche ardue et peu attrayante⁶¹; seulement, comme le soulignait le ministère de l'Éducation dans la réponse au *Antrag* du député Kleinmann après avoir énuméré sur plusieurs pages toutes les mesures de distribution de l'information qui furent prises dans la région du Rhin supérieur, c'est possiblement moins un déficit d'accès à l'information que le manque d'ouverture avec laquelle celle-ci est reçue qui est la cause des réticences qui persistent⁶².

Aussi, plusieurs parents dont les enfants ne sont pas touchés par l'enseignement du français en 1^{re} année, et qui ont ainsi difficilement accès à l'information distribuée par le système scolaire, participent par leurs commentaires aux discussions dans l'espace public. Parmi les réponses ministérielles aux reproches de rester inflexible aux plaintes de parents, le ministère de l'Éducation fait aussi référence au fonctionnement du système de démocratie représentative auquel les décisions relevant de l'éducation sont soumises :

« Auch im Schulwesen werden Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesse nicht basisdemokratisch, sondern durch repräsentative Vertretung organisiert. Deshalb bestimmen auch nicht Eltern einer Schule über die Lehrpläne oder das Schulsystem insgesamt, sondern der gewählte Landtag von Baden-Württemberg⁶³. »

Par rapport au libre choix qui n'est pas laissé aux parents d'enfants du primaire, le secrétaire d'État Helmut Rau émit une opinion semblable en 2002, spécifiant que le gouvernement au

⁶⁰ Pour une liste complète des mesures de diffusion d'information déployées pour favoriser l'acceptation auprès des parents, voir Landtag von Baden-Württemberg, *Elterninformation zur Einführung der Grundschulfremdsprache Französisch*, p. 2-6.

⁶¹ C'est aussi ce que notre corpus de texte semble souligner. Pour plus de détails, voir 3.3.3.

⁶² Landtag von Baden-Württemberg, *Elterninformation zur Einführung der Grundschulfremdsprache Französisch*, p. 12.

⁶³ Landtag von Baden-Württemberg, *Französisch an Grundschulen im Landkreis Karlsruhe*, p. 10.

pouvoir considère inadéquat de soumettre les questions de législation éducatives à un vote parental :

« Wir halten es grundsätzlich nicht für angemessen, die Frage des Bildungsangebots einem Elternwahlrecht zu unterwerfen, sondern halten das für Grundsatzentscheidungen, die politisch zu verantworten sind. Im Übrigen würden gerade kleine Grundschulen unter einem solchen Wahlrecht zu leiden haben, weil wir es dort wegen der kleinen Gruppen nicht realisieren könnten. Wir werden also für jeden einzelnen Standort eine Entscheidung treffen müssen⁶⁴. »

À son avis, ces décisions doivent plutôt être prises par les organes politiques au pouvoir. Il réitéra aussi le fait que bien que théoriquement, il serait possible de laisser les plus grosses écoles primaires offrir un choix, cette option n'avait pas été retenue par souci d'équité.

Quelques semaines après la *kleine Anfrage* adressée par le député Kleinmann, des députés parlementaires du SPD prièrent le ministère, dans un *Antrag*, d'informer le parlement sur la façon dont le ministère comptait assurer un enchaînement conséquent vers le système à trois branches de l'école secondaire⁶⁵. En effet, si on désirait que certains enfants soient mis en contact avec le français pendant les quatre années du primaire, il fallait s'assurer que cet apprentissage puisse se poursuivre au secondaire. Le SPD critiqua aussi les plans de formation des enseignants qui, à leur avis, était à ce moment « *ungenügend geregelt*⁶⁶ ». Dans sa réponse, la ministre de l'Éducation exposa en détail comment la continuité lors du passage de l'école primaire à la *Haupt-* et *Realschule* tout comme au *Gymnasium* serait garantie, pour les élèves qui allaient avoir acquis des compétences en français comme pour ceux qui allaient en avoir acquis en anglais. Les élèves du *Gymnasium* allaient recevoir des cours de français et d'anglais dès la 5^e année, sauf ceux qui fréquentent des *Gymnasien* offrant le latin comme 2^e langue étrangère. Ceux-ci commenceraient l'apprentissage de l'anglais en 7^e année. Les élèves des *Hauptschulen* allaient tous recevoir des cours d'anglais dès la 5^e année et allaient pouvoir à

⁶⁴ Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 13/24, 18.04.2002, p. 1426.

Ces paroles du secrétaire d'État du ministère de l'Éducation seront rediscutées dans des sections à venir de ce travail, notamment en 4.3.1 et en 4.3.2.

⁶⁵ Voir note de bas de page 10.

⁶⁶ Landtag von Baden-Württemberg, *Antrag der Abg. Christine Rudolf u.a. SPD und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Fremdsprachenunterricht*, 13/589, 19.12.2001.

partir de la même année participer à trois heures hebdomadaires d'activités parascolaires (*Arbeitsgemeinschaften*) de français⁶⁷. Quant aux élèves des *Realschulen*, deux parcours s'offrent à eux. Ceux qui fréquentaient une « F1-Realschule⁶⁸ » continueraient le français en 5^e et 6^e années et ajouteraient l'anglais à leur horaire en 7^e. Les autres recevraient des cours d'anglais à partir de la 5^e année, et auraient accès à des cours d'appoint en 5^e et 6^e année, ils pourraient par la suite choisir le français parmi un choix de cours à partir de la 7^e année⁶⁹. La ministre ajouta que les informations recueillies par le projet pilote serviraient ensuite de point de départ à des discussions qui ne pouvaient pas encore avoir lieu, telles que l'évaluation différenciée pour les élèves qui auraient reçu cinq ans plutôt que neuf d'enseignement d'anglais⁷⁰.

En ce qui concerne la formation des enseignants, la ministre mentionna les mesures qui avaient été prises à la fois pour assurer des formations d'appoint pour les enseignants déjà en service et aussi pour assurer une relève qualifiée prête au à l'implantation généralisée prévue pour l'année scolaire 2003. Des ateliers de formations continues « *Fremdsprachen in der Grundschule* » furent offerts sous la forme de douze après-midis, auxquels les quelque 5 000 enseignants choisirent d'assister selon leurs besoins. Les six premiers ateliers se concentraient sur l'enseignement dans les classes de 1^{re} et de 2^e année alors que les six suivants, sur l'enseignement en 3^e et 4^e. Deux ans plus tard, au début de l'année scolaire 2003, les quelques directeurs interviewés par le *Badische Zeitung* étaient d'avis que les enseignants étaient prêts. Richard Blatter, directeur de la *Zelgschule* à Wehr, fait part de sa perception de la situation au journal : « *Unsere Lehrer wurden in den vergangenen zwei Jahren für den*

⁶⁷ En Allemagne, les *Arbeitsgemeinschaften* (AG) sont des activités parascolaires auxquelles participent les élèves sur une base volontaire après les heures d'école.

⁶⁸ On entend par *F1-Realschule* celles qui ont choisi le français comme première langue étrangère. Puisque les élèves des *Realschulen* n'ont qu'une langue étrangère à l'horaire jusqu'en 7^e année, c'est le français qui est enseigné pendant ces années dans ces écoles.

⁶⁹ Landtag von Baden-Württemberg, *Französisch an Grundschulen im Landkreis Karlsruhe*, p. 2-3.

⁷⁰ Dans le cas où un élève recevrait un enseignement du français de la 1^{re} à la 4^e année et fréquenterait une *Hauptschule* – qui se termine au plus tôt en 9^e année et offre des cours d'anglais à partir de la 5^e année –, le nombre d'années d'enseignement de l'anglais se limiterait à cinq, alors que si l'élève provient d'une région où la langue étrangère au primaire est l'anglais, il aura eu neuf années de contact avec cette langue.

*Fremdsprachenunterricht ausgebildet und sind bereit für die neue Aufgabe*⁷¹. » Certaines mesures furent également prises pour adapter la formation initiale des maitres aux nouveaux besoins qui allaient devoir être comblés. Déjà en 2001, le ministère avait estimé que 1 650 enseignants supplémentaires allaient être nécessaires pour faire face aux besoins créés par l'implantation généralisée de l'enseignement des langues étrangères au primaire⁷². Les universités des sciences de l'Éducation de Fribourg et de Karlsruhe accueillirent au semestre d'hiver 2000 l'ouverture d'un nouveau programme concentré sur l'enseignement du français et de l'anglais, le *Europalehramt an Grund- und Hauptschulen*, dont les premiers finissants allaient être diplômés à l'été 2003, juste à temps pour l'implantation généralisée⁷³. Aussi le ministère de l'Éducation jugea-t-il suffisant l'ajout de ce programme à l'offre de formation initiale en enseignement déjà existante dans les universités des sciences de l'Éducation de Fribourg et de Karlsruhe⁷⁴, en plus de la formation continue organisée pour les enseignants déjà sur le terrain. Rappelons que suivant le concept didactique à la base du projet, aucun enseignant de langue n'était nécessaire, mais bien davantage d'enseignants titulaires bilingues.

E. Plainte à la cour administrative

En 2002, avant même l'implantation généralisée, les parents avaient eu vent du projet ministériel. Malgré que notre corpus d'articles de journaux commence en 2003 pour des raisons pratiques⁷⁵, une plainte déposée à la cour administrative du land demandant un contrôle des normes témoigne du fait que certains parents trouvaient le nouveau règlement inacceptable et

⁷¹ Jörn Kerckhof, « Englischunterricht gleich zum Schulstart – Erstklässler lernen ab diesem Schuljahr ganz regulär eine Fremdsprache / Probleme beim Übergang in „Französische-Zone“: THG könnte weniger Schüler bekommen », *Badische Zeitung*, 11. 09. 2003, p. 11. D'autres directeurs mentionnent à la presse que les enseignants sont bien préparés à assumer leurs nouvelles tâches : « Alle Schulen melden starke Klassen – Fast 400 Erstklässler wurden am Samstag eingeschult. Damit hat ein neuer Lebensabschnitt für die Kinder begonnen », *Badische Zeitung* 15.09.2003.

⁷² Landtag von Baden-Württemberg, *Antrag der Fraktion der SPD und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Entwicklung der Unterrichtsversorgung*, 13/371, 25.10.2001, p. 6.

⁷³ Pour plus de détails sur le nombre d'étudiants inscrits dans le programme *Europalehramt an Grund- und Hauptschulen* selon la concentration (enseignement du français ou de l'anglais), voir Landtag von Baden-Württemberg, *Fremdsprachenunterricht*, p. 10.

⁷⁴ Ibid.

⁷⁵ Le journal *Badische Zeitung* n'est disponible en format électronique qu'à partir de 2003, c'est donc à partir de cette date que nous avons retenu les articles. La réception du règlement dans sa phase d'élaboration, de 1998 à 2002, n'a pas été compilée et ne fait donc pas partie de cette recherche, mais les documents ministériels nous nous fournissent les informations nécessaires à une analyse complète.

le supposaient inconstitutionnel⁷⁶. La plainte stipulait que l'implantation du français comme langue étrangère en 1^{re} année dans une partie du land se heurtait au principe d'égalité des chances. La plaignante réclamait que le décret soit reconnu comme non valide, car non voté au parlement. Elle souhaitait ainsi qu'on laisse la liberté de choisir entre le français et l'anglais ou encore qu'on implante l'anglais de façon uniforme dans tout le land⁷⁷.

Le 9^e sénat de la Cour administrative, après avoir reconnu la validité de la plainte, jugea pourtant que le règlement du ministère de l'Éducation ne pouvait être contesté. Il expliqua entre autres la validité du règlement en rappelant ce en quoi consistent les pouvoirs du ministère. En effet, bien que ce dernier représente un organe du pouvoir exécutif, il détient aussi un certain pouvoir législatif. La responsabilité d'élaborer les programmes et de décider des horaires scolaires, par exemple, lui est imputée entièrement. Une loi formelle votée au *Landtag* n'était donc pas requise, et le règlement ministériel faisait acte d'autorité, puisque le système éducatif allemand à trois branches n'en était pas affecté. La formulation relativement vague « *in Grenznähe zu Frankreich in der Regel Französisch und im Übrigen in der Regel Englisch*⁷⁸ » fut aussi reconnue comme n'affectant pas sa validité. Bref, sur la forme, la prescription légale avait été déposée dans les règles de l'art par le ministère de l'Éducation. La cour administrative jugea également que sur le fond, le règlement ne pouvait être contesté. D'une part, il ne violait aucune règle supérieure de droit et était conforme aux exigences de la constitution du Bade-Wurtemberg. Il fut en effet reconnu qu'il n'affectait pas la qualité du système d'éducation, puisque les élèves conservaient les mêmes chances d'obtenir un diplôme donné⁷⁹. En effet, c'est plutôt l'éveil aux langues qui est visé dans les premières années du primaire, et pour éviter des lacunes potentielles lors du passage de l'école élémentaire à un type ou un autre d'école secondaire, le ministère de l'Éducation proposait d'offrir aux élèves concernés des cours d'appoint (*Stütz- und Förderkurse*). De plus, la constitution du land exige une uniformité dans les

⁷⁶ VGH Baden-Württemberg, *Fremdsprachenunterricht in Grundschule aufgrund Rechtsverordnung - regionale Unterschiede - keine Chancengleichheitsverletzung*, Jugement du 17.12.2002, 9 S 1427/02. .

⁷⁷ Il n'est pas mentionné si la plaignante réclame que chaque parent puisse choisir la langue étrangère qu'apprendra son enfant ou que le choix de la langue soit donné à l'école. Sa plainte se concentre plutôt sur la limitation de ses droits et libertés de parent par le règlement que sur la proposition d'une solution.

⁷⁸ *Verordnung über die Stundentafel der Grundschule vom 31. Juli 2001*.

⁷⁹ « [...]einen bestimmten Bildungsabschluss zu erreichen.», §62, VGH Baden-Württemberg, *Fremdsprachenunterricht in Grundschule aufgrund Rechtsverordnung*.

matières principales (*Kernbereich*), mais non pour les matières secondaires (*Randbereich*) dont les langues étrangères font partie. D'autre part, la Cour reconnut que les droits parentaux n'étaient pas violés et que les mêmes possibilités s'offraient à tous les élèves au terme de leur scolarité à l'école élémentaire, puisque les langues étrangères n'influencent pas la recommandation pour l'école secondaire (*Grundschulempfehlung*). En somme, la cour administrative reconnut l'entière validité du règlement déposé par le ministère de l'Éducation un peu plus d'un an auparavant.

2.2.2 Implantation des mesures dans toutes les écoles du Bade-Wurtemberg (2003-2004)

A. Délimitations géographiques

À l'hiver de la deuxième année de cette période d'essai, le 11 mars 2003, le ministère de l'Éducation émit un second décret ministériel, complétant celui 31 juillet 2001⁸⁰. Ce court document comportait deux informations cruciales : d'une part, le déploiement généralisé du projet dans toutes les écoles du land pour les élèves qui débuteraient en 1^{re} année en septembre 2003, et d'autre part, la détermination précise des limites géographiques de l'enseignement de chaque langue. Alors que la formulation de 2001, plutôt descriptive, notait que dans la région frontalière à la France, la langue étrangère était généralement le français, la nouvelle formulation, plus prescriptive, délimitait quelle région enseignerait quelle langue. Dans les cas où la ligne de division ne correspondait pas aux limites d'une circonscription (*Landkreis*), le document spécifiait dans quelles communes (*Gemeinden*) serait enseigné le français ou l'anglais⁸¹. Au mois de septembre de la même année, tous les élèves du Bade-Wurtemberg ajoutèrent donc deux heures de cours à leur horaire hebdomadaire, initiative qui fit du land un pionnier dans l'enseignement précoce généralisé et obligatoire des langues étrangères à travers l'Allemagne⁸². C'est ainsi que prit naissance un corridor d'une largeur variant entre environ 15 et 45 km à la frontière de la France, où la première langue étrangère devait être le français durant les quatre années de l'école primaire⁸³.

⁸⁰ Voir annexe B.

⁸¹ Voir annexe C. Les *Landkreise* sont définis dans la carte par des lignes de couleur grises, les *Gemeinden* par des blanches.

⁸² Schavan, « Vorwort », p. 3.

⁸³ Pour une représentation visuelle exacte des zones d'enseignement de chaque langue, voir annexe C.

Dès la première année, comme le démontre la compilation des résultats de l'analyse faite à partir de notre corpus d'articles de journaux, l'apprentissage des langues étrangères, mais plus particulièrement du français, trouva généralement l'approbation auprès de la population⁸⁴. L'intérêt pour l'acquisition précoce des langues était déjà bien présent dans la région : plus de 700 écoles près de la frontière française participaient déjà sur une base volontaire soit au projet scolaire *Leerne die Sprache des Nachbarn*. D'autres écoles offraient des « cours complémentaires facultatifs d'anglais, souvent financés par les parents⁸⁵ ». La répartition géographique du français et de l'anglais parmi les *Verbünde* ne fit par contre pas l'unanimité, même si la discrimination selon l'emplacement géographique présente dans le règlement était déjà existante depuis plusieurs années dans les publications ministérielles abordant l'enseignement des langues étrangères, dans celle des *Realschulen*, par exemple⁸⁶.

B. Réforme scolaire de 2004

Quelques mois plus tard, alors que la première année du projet était bien entamée, le ministère de l'Éducation du Bade-Wurtemberg publia une réforme scolaire proposant un important « changement de paradigme » dans la conception de l'enseignement⁸⁷. Contrairement au programme scolaire en vigueur depuis 1994 qui était essentiellement construit selon des contenus à enseigner, la réforme scolaire proposait une approche par compétence. Cette nouvelle vague de pédagogie socio-constructiviste se voulait moins axée sur l'objet de connaissance que sur l'apprenant lui-même et sur son cheminement cognitif. Lors de l'élaboration du programme, le ministère de l'Éducation prit aussi en considération les commentaires des enseignants concernant le programme de 1994, intégra de nombreux « développements et changements dans les structures scolaires et [des] innovations des dix

⁸⁴ Voir annexe D.

⁸⁵ Landtag von Baden Württemberg, *Berücksichtigung schulischer und kommunaler Initiativen*. Certaines sources mentionnent plutôt 500 écoles. Voir VGH Baden-Wurtemberg, *Fremdsprachenunterricht in Grundschule aufgrund Rechtsverordnung*, §27.

⁸⁶ « In Realschulen in Grenznähe zu Frankreich werden in den Klassenstufen 5 und 6 Arbeitsgemeinschaften Französisch eingerichtet. » *Verordnung des Kultusministeriums über die Stundentafel der Realschule vom 28. April 1994* (GBl Baden-Wurtemberg 1994, 286, K.u.U. 1994, s. 412) (Anlage zu § 1 Absatz 1).

⁸⁷ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, « Der Bildungsplan kurz vorgestellt », *Bildung stärkt Menschen. Landesbildungsserver Baden-Württemberg*, 2004, disponible en ligne, <http://www.bildungstaerkt-menschen.de/schule_2004/bildungsplan_kurz>, 13.01.2015

années qui précédaient⁸⁸ ». Parmi les nouveautés de l'école élémentaire (*Bildungsplan 2004 Grundschule*⁸⁹), on trouvait entre autres officiellement les balises guidant l'enseignement d'une langue étrangère dès la 1^{re} année. Le développement des standards prenait ancrage dans le Cadre européen commun de référence des langues, publié par le Conseil de l'Europe en 2001⁹⁰.

Le plan de formation 2004 contient, entre autres, le programme d'enseignement des langues étrangères dont une première version avait été élaborée quelques années auparavant. Les deux heures hebdomadaires de français et d'anglais insérées dans le programme de 1^{re} et 2^e années, morcelées en petites unités intégrées aux autres matières scolaires, ont comme objectif de mettre l'enfant en contact avec une langue étrangère et de le sensibiliser à la diversité culturelle. À la base du concept didactique se dessine la nécessité de former des citoyens qui, à l'aide des compétences qu'ils auront développées au cours de leur scolarité, « participeront à la compréhension mutuelle » et à la « coexistence pacifique⁹¹ » avec un Autre qui communique différemment, tant dans son propre pays qu'au sein de l'Europe et du monde. Au primaire, on souhaite élargir les horizons, déclencher un éveil linguistique et culturel⁹², développer une attitude positive par rapport aux langues étrangères et stimuler la sympathie, la considération ainsi que la tolérance envers la diversité des cultures. L'enseignement est donc orienté pour que la langue étrangère fasse partie de la vie en classe et serve, par exemple, les activités routinières, de façon à ce qu'il y ait toujours un peu de cette langue présente à tout moment de la journée. En ce qui concerne l'approche didactique, bien que le document de 2004 n'en fasse pas proprement mention, on nomme quelquefois dans la presse cette méthode d'enseignement celle du « bain linguistique » (*Sprachbad*), qui se rapproche d'ailleurs de la méthode immersive

⁸⁸ Ibid.

⁸⁹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und Landesinstitut für Erziehung und Unterricht, *Bildungsplan 2004 Grundschule*, Stuttgart, 2004, p. 63-94, disponible en ligne, <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf>, 28.11.2014.

⁹⁰ Pour plus de détails comment le Cadre européen commun de référence pour les langues a servi de base à l'élaboration du programme, voir Uta Wallascheck, « Weiterentwicklung des Bildungsplan 2004. Grundschule im Blick auf Leistungsbeurteilung », Engemann, Christa. *Fremdsprachen in der Grundschule. Handreichungen mit den Ergebnissen der Erprobungsschulen. English und Französisch*, Stuttgart, 2003.

⁹¹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und Landesinstitut für Erziehung und Unterricht, *Bildungsplan 2004 Grundschule*, p. 64.

⁹² Pour une discussion sur le principe d'éveil aux langues dans l'apprentissage précoce des langues au Bade-Wurtemberg, voir la discussion sur l'éveil aux langues en 3.3.1.

précoce née dans les années 1960 au Canada. Lors des deux premières années à l'école primaire, les enfants sont ainsi seulement mis en contact avec la langue orale, et c'est à partir de la 3^e année qu'on introduit l'écrit et, par la même occasion, l'évaluation.

2.2.3 Imposition de la première langue étrangère au *Gymnasium* (2007)

En 2003, on ajouta à la loi sur l'école que les *Gymnasien* pouvaient enseigner deux langues étrangères dès la 5^e année à partir de 2004-2005⁹³. Cette mesure allait être mise en application à partir de septembre 2007, alors que les élèves de la cohorte qui avait amorcé l'implantation généralisée de l'enseignement précoce en 2003-2004 poursuivaient leur scolarité dans une des trois branches de l'école secondaire⁹⁴. Les conditions dans lesquelles l'apprentissage linguistique du primaire allait trouver une continuité au secondaire étaient depuis les discussions de 2000 et 2001 claires pour les *Hauptschulen* et les *Realschulen*.⁹⁵ Cependant, lorsque le ministère de l'Éducation changea en 2007 l'horaire des *Gymnasien* en y imposant systématiquement la première langue étrangère en fonction de la situation géographique, on se rendit compte que les conditions de 2003 avaient été interprétées de deux façons différentes. Dans un communiqué de presse du 20 novembre 2001, le ministère de l'Éducation avait affirmé que les élèves *peuvent (können)* poursuivre en 5^e année au *Gymnasium* les cours de langue débutés au primaire, et c'est ce qui avait servi de base aux changements apportés en 2003⁹⁶. En français comme en allemand, le verbe *pouvoir* s'interprète de plusieurs façons. À la suite de trois *Anträge* basés sur cette imprécision et déposés par les *Bündnis 90/die Grünen* et le SPD au début de l'année 2007⁹⁷, le *Ausschuss für Schule, Jugend und Sport* (en mars)⁹⁸, puis le

⁹³ Landtag von Baden-Württemberg, *Gesetzbeschluss des Landtages*, 13/2292, 17.07.2003.

⁹⁴ Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 13/103, 30.11.2005, p. 7371.

⁹⁵ Voir chapitre 2.2.1 D.

⁹⁶ Le député Johannes Stober, voir Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 14/23, 25.04.2007.

⁹⁷ Ci-dessous se trouvent les trois *Anträge* en question. Alors que le premier avait été livré à la commission parlementaire sur l'éducation pour prise de position, le parlement se chargea de discuter des deux derniers. Fondamentalement, les demandes des deux *Anträge* de la *Bündnis 90/die Grüne* sont semblables à s'y méprendre, c'est pourquoi les discussions qu'ils provoquèrent reposent sur les mêmes arguments, tant au sein de la commission que du parlement. Landtag von Baden-Württemberg, *Antrag der Abg. Renate Rastätter u.a. Grüne und Stellungnahme des Ministeriums für Kultur, Jugend und Sport. Keine verpflichtende Einführung von Französisch als Fremdsprache in Gymnasien an der Rheinschiene*, 14/817, 19.01.2007; Landtag von Baden-Württemberg, *Antrag der Fraktion Grüne und Stellungnahme des Ministeriums für Kultur, Jugend und Sport. Sprachenfolge in den weiterführenden Schulen nach der Grundschulfremdsprache Englisch und Französisch*, 14/871, 05.02.2007; Landtag von Baden-Württemberg,

parlement (en avril) discutèrent de la nécessité d'imposer la première langue étrangère au secondaire, ce qui éveillait surtout le désaccord des parents et élèves des communes le long du Rhin. Les deux acceptions de *pouvoir* y furent discutées. Le ministère entendait, par *pouvoir*, la possibilité de suivre des cours de français dès la 5^e année, contrairement à ce qui était offert dans les *Haupt- et Realschulen*. Le mot avait par contre plutôt été utilisé comme une coercition polie : les élèves doivent poursuivre l'apprentissage du français et considérer la chose comme une opportunité. Les partis de l'opposition (le SPD et la *Bündnis 90/die Grünen*, à l'origine des *Anträge*) y lisaient la possibilité de choisir la première langue étrangère (français, anglais ou latin). Dans la mesure où la deuxième langue étrangère débute également en 5^e année – ou au plus tard en 6^e année⁹⁹ – l'ordre de priorité ne pose problème que dans les cas où des élèves choisiraient le latin comme 2^e langue étrangère après le français, les obligeant à commencer l'apprentissage de l'anglais uniquement en 7^e année. Une telle mesure menaçait d'augmenter encore l'inégalité entre le nombre total d'années d'exposition à la langue anglaise, au désavantage des élèves à la frontière française.

Outre la mésentente terminologique, le SPD et la *Bündnis 90/die Grünen* réclamaient que l'imposition de poursuivre l'apprentissage du français en 5^e année au *Gymnasium* soit levée pour les raisons suivantes : premièrement, on souleva que l'acceptation de la plus grande place accordée au français dans la région du Rhin supérieur serait plus facile si parents et élèves n'y étaient pas contraints¹⁰⁰. L'obligation à laquelle on soumettait parents et élèves se révélait contre-productive, puisqu'elle compromettrait l'acceptation de l'enseignement du français au primaire, déjà fragile. Le discours public était constitué des protestations de parents qui s'insurgeaient contre le français forcé : en séance parlementaire, Renatte Rastätter s'indignait que le ministère « ne pouvait pas proposer un modèle qui ne trouve aucun consentement du

Antrag der Fraktion der SPD und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Französisch an der Rheinschiene, 14/1039, 13.03.2007.

⁹⁸ Landtag von Baden-Württemberg, *Beschlussempfehlung und Berichte der Fachausschüsse zu Anträgen von Fraktionen und von Abgeordneten, 14/1123, 20.04.2007, p. 41-44.*

⁹⁹ À la demande des parents, qui trouvaient l'apprentissage de deux langues étrangères dès l'entrée au *Gymnasium* trop exigeant, le CDU avait accepté de reporter le début de l'enseignement de la 2^e langue étrangère, au choix des écoles, soit à la mi-année ou au plus tard au début de la 6^e année.

¹⁰⁰ Landtag von Baden-Württemberg, *Keine verpflichtende Einführung von Französisch als Fremdsprache in Gymnasien an der Rheinschiene, p. 2; Landtag von Baden-Württemberg, Plenarprotokoll 14/23, p. 1337.*

côté des parents¹⁰¹. » De plus, force était de constater, selon le SPD, que, puisque les élèves du *Gymnasium* devaient se livrer à l'apprentissage de trois langues étrangères différentes au cours de leur scolarité, une expérience d'apprentissage de quatre ans en français allait probablement les rendre enclins à choisir cette langue parmi les trois au programme¹⁰². Avec l'imposition de faire du français une langue obligatoire dès la 5^e année, on rendait impossible la combinaison anglais-latin, particulièrement intéressante pour les élèves attirés par un profil de sciences naturelles.

Helmut Rau, le ministre de l'Éducation qui succéda à Annette Schavan, expliqua en séance parlementaire¹⁰³ qu'il était primordial d'assurer la continuité de l'enseignement entamé au primaire. Il réaffirma que choisir le français n'est jamais une décision contre l'anglais, mais bien pour le multilinguisme. Concernant le début tardif de l'apprentissage de l'anglais (en 7^e année) pour les élèves près de la frontière française qui choisissent le latin comme 2^e langue étrangère, le ministre souligna que, selon les didacticiens, les efforts qu'ils allaient consacrer à l'anglais seraient plus rentables puisqu'ils bénéficieraient des compétences générales en acquisition des langues développées au cours des années d'investissement dans le français et le latin. Il souleva aussi que l'option qui avait été proposée par l'opposition et par laquelle on offrirait dans tout le land le choix aux élèves de 5^e année inscrits dans des *Gymnasien* nécessiterait l'embauche supplémentaire de 310 enseignants, et que si on avait à discuter de la nécessité de personnel supplémentaire, d'autres secteurs éprouvaient des besoins beaucoup plus urgents¹⁰⁴.

¹⁰¹ Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 14/23, p. 1338.

Ces protestations sont présentes dans de nombreux documents que nous avons consultés. Notre corpus appuie entre autres cette affirmation (voir annexe D) ainsi que les trois *Anträge* discutées ici (voir note de bas de page 97).

¹⁰² Landtag von Baden-Württemberg, *Französisch an der Rheinschiene*, 14/1039.

¹⁰³ On discuta et vota en séance parlementaire de l'*Antrag* du groupe parlementaire *Bündnis 90/die Grünen* et de celui du SPD. Voir Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 14/23, p. 1344-1350; Landtag von Baden-Württemberg, *Sprachenfolge in den weiterführenden Schulen nach der Grundschulfremdsprache Englisch und Französisch*, 14/871; Landtag von Baden-Württemberg, *Französisch an der Rheinschiene*, 14/1039.

¹⁰⁴ Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 14/23, p. 1347.

Au moment de voter l'adoption des deux *Anträge en Commission* sur l'éducation¹⁰⁵, le *FDP/DVP* se positionna contre ceux-ci : la *Fraktion* réclamait plutôt la liberté de choix dans tout le land et non seulement dans le corridor à la frontière de la France, ou encore d'imposer la 2^e langue étrangère. Les votes de ce parti combinés à ceux du CDU constituèrent une majorité et les deux *Anträge* furent ainsi rejetés par le parlement. En principe, même si la majorité des députés n'adhéraient pas à l'imposition de la langue au *Gymnasium*, les requêtes des partis étaient légèrement différentes, et personne n'a ainsi pu trouver l'appui des autres partis. Ce n'est donc pas au parlement que cette question fut réglée, mais bien quelques mois plus tard, devant la cour administrative du land.

Au mois de juillet, un sénat composé de cinq juges délibéra au sujet de la plainte déposée à la cour administrative par un parent demandant un contrôle de norme sur l'imposition de la 1^{re} langue étrangère au secondaire, comme il avait été fait pour l'imposition de l'enseignement d'une langue étrangère au primaire en 2001¹⁰⁶. La cour administrative reconnut d'abord la validité de la plainte, en admettant que la grille horaire puisse faire objet d'un contrôle des normes parce que les conséquences qu'elle engendre peuvent léser les droits des élèves. Et puisque dans ce cas, l'imposition régionale d'une langue étrangère obligatoire affecte considérablement les droits des élèves et ceux des parents concernant la suite des études, le sénat reconnut que le ministère de l'Éducation recourait à des fondements juridiques insuffisants pour justifier le règlement. Non seulement il limite les possibilités de formation au secondaire et, par conséquent, restreint l'égalité des chances lors du passage aux études supérieures par rapport aux étudiants provenant d'autres régions ou de *Bundesländer* différents, mais il gêne également la mobilité des étudiants à l'intérieur du Bade-Wurtemberg. Pour ces raisons, le règlement attaqué fut décrété non valide par la cour administrative. En effet, l'imposition d'une langue étrangère au secondaire est au-delà du domaine de compétence du ministère. Selon le sénat, une telle décision, plutôt politique que pédagogique, doit être proposée et votée au parlement du land, organe démocratique légitime. Rappelons ici que la

¹⁰⁵ La commission sur l'éducation discuta de l'*Antrag* de la députée Rastätter, vota, puis soumit son vote pour approbation au parlement. Landtag von Baden-Württemberg, *Beschlussempfehlung* 14/1123, p. 41-44; Antrag en question : Landtag von Baden-Württemberg, *Keine verpflichtende Einführung von Französisch als Fremdsprache in Gymnasien an der Rheinschiene*, 14/817.

¹⁰⁶ VGH Baden-Württemberg, *Gesetzesvorbehalt bei Regelung zum Fremdsprachenunterricht*, Jugement du 23.07.2007, 9 S 1298/07.

tentative du parlement d'annuler le règlement déjà annoncé par le ministère avait échoué quelques mois plus tôt, faute de députés ayant voté pour son annulation. Aussi le rapport du sénat conclut-il sur une critique : de nombreux détours administratifs auraient pu être évités si chaque organe politique s'était limité aux responsabilités qui lui reviennent.

2.2.4 Remise en question de l'enseignement précoce (2011)

La vague de réactions suivante eut lieu peu après le changement de gouvernement au printemps 2011. Sous la coalition *Grüne-SPD*, la nouvelle ministre de l'Éducation, Gabriele Warminski-Leitheußer, annonçait une volonté du ministère d'apporter d'importants changements à l'enseignement des langues étrangères au primaire.

En avril 2011, un conseil d'experts de Berlin avait publié les résultats de l'étude *Herkunft und Bildungserfolg*¹⁰⁷. Commandée par le ministère de l'Éducation du Bade-Wurtemberg en 2010, l'étude devait explorer la configuration possible d'un système d'éducation qui pourrait permettre la réussite de tous les jeunes dans leur parcours scolaire. Une clause concernant l'enseignement des langues étrangères au primaire recommandait, pour les élèves en difficultés et pour ceux avec un parcours migratoire, de commencer « l'apprentissage d'une langue étrangère seulement en 3^e année¹⁰⁸ ». Le conseil d'expert conseilla que les heures d'enseignement ainsi libérées soient d'abord investies pour remédier aux déficits en lecture, en écriture et en mathématiques, puisque les difficultés éprouvées dans la langue écrite se répercutent dans les autres matières scolaires¹⁰⁹.

La nouvelle ministre, prenant en considération les recommandations de l'étude, annonça dans une entrevue avec le *Frankfurter Allgemeine Zeitung* qu'elle considérait de repousser l'introduction de la première langue étrangère de la 1^{re} à la 3^e année :

« Es wird auf jeden Fall eine Änderung geben, über die gerade beraten wird. Wir werden die Klassen eins und zwei wahrscheinlich ausklammern, denn viele weiterführende Schulen sagen, dass der Fremdsprachenunterricht in der

¹⁰⁷ Traduction libre: Origine et succès scolaire.

¹⁰⁸ Jürgen Baumert (dir.), *Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“. Empfehlungen für Bildungspolitischen Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020*, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin, 04.2011, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, p. 93.

¹⁰⁹ Ibid. p. 93-94.

Grundschule nur wenige positive Auswirkungen auf das Sprachverständnis hat
- oder sogar negative¹¹⁰. »

Dans une entrevue avec *Schule im Blickpunkt*, le périodique du *Landeselternbeirat* du Bade-Wurtemberg, la ministre de l'Éducation nuança ses propos : le ministère allait examiner le rapport en question. Considérant les conclusions de celui-ci, on voyait légitime la réouverture des discussions sur l'enseignement précoce. La ministre s'affirma de prime abord ouverte à l'idée que les parents puissent choisir dans le corridor au long de la France entre le français et l'anglais¹¹¹. Cette annonce raviva les discussions entourant la controverse du choix de la langue, mais aussi celles sur l'enseignement précoce, comme l'indique la couverture de presse du *Badische Zeitung*¹¹².

Les partis de l'opposition, maintenant composés du CDU et du FDP/DVP, s'intéressèrent aussi à la question. Le CDU qui, rappelons-le, formait le gouvernement sous lequel l'enseignement précoce des langues avait été implanté adressa un *Antrag* et une *kleine Anfrage* au ministère de l'Éducation sur le sujet. La *Fraktion* mit l'accent sur l'évaluation positive du programme d'enseignement des langues dès la 1^{re} année et demanda également des détails quant à l'annonce de l'abolition des mesures adoptées dix ans plus tôt. Il s'avéra que ces projets étaient loin d'être aussi concrets qu'ils le paraissaient en communiqué de presse : les réponses semblaient plutôt dire qu'on en était seulement à discuter différentes possibilités. Le ministère se contenta en effet de répondre aux questions qui faisaient appel à des données déjà disponibles relatives aux ressources humaines et financières, et mentionna à de nombreuses reprises qu'« aucune décision n'avait été prise¹¹³ », tant concernant l'imposition du français à la frontière – qui pouvait tomber si on offrait le choix de la langue à tous en 3^e et 4^e année – que

¹¹⁰ Heike Schmall, « Die Gemeinschaftsschule ist keine Gesamtschule », *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 05.08.2011, disponible en ligne, <<http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/im-gespraech-kultusministerin-gabriele-warminski-leitheusser-die-gemeinschaftsschule-ist-keine-gesamtschule-11109306-p2.html>>, 05.02.2015.

¹¹¹ Sylvia Wiegert, « Von unten wachsen lassen statt verordnen. Was die neue Kultusministerin in der Bildungspolitik des Landes ändern will », *Schule im Blickpunkt*, Neckar Verlag, cahier 5, 06.2011.

¹¹² Voir annexe D.

¹¹³ Landtag von Baden-Württemberg, *Kleine Anfrage der Abg. Katrin Schütz und Joachim Köbler CDU und Antwort des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Wissenschaftliche Untersuchung des Fremdsprachenunterrichts an Grundschulen*, 15/511, 19.09.2011, p. 4; Landtag von Baden-Württemberg, *Antrag der Abg. Volker Schebesta u.a. CDU und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Abschaffung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule im „Hau-Ruck-Verfahren“*, 15/422, 15.08.2011, p. 3.

concernant l'enseignement précoce en soi. Lorsque le *Ausschuss für Kultus, Jugend und Sport* en discuta en novembre 2011, la ministre Gabriele Warminski-Leitheußer mentionna à nouveau qu'aucune décision n'avait été prise et qu'il était seulement question d'étudier « ce dont les élèves pourraient le plus profiter¹¹⁴ ». La question se conclut sur cette note, et aucune autre annonce de la part du ministère de l'Éducation ni réaction au parlement ne se firent entendre depuis.

2.2.5 En résumé

Au terme de ce chapitre, rappelons-nous que le français et l'anglais comme langues étrangères ont forgé leur place dans les programmes scolaires du Bade-Wurtemberg depuis la construction du système scolaire actuel, dans les années 1950. Le début de l'apprentissage devancé à un âge de plus en plus bas et la nécessité croissante de maîtriser une ou plusieurs langues étrangères sont autant de facteurs qui ont amené le ministère de l'Éducation à cristalliser l'enseignement précoce du français et de l'anglais dans un règlement. La décision du ministère d'imposer la langue selon la situation géographique trouva pourtant plusieurs opposants, tant au parlement qu'au sein de la population, qui fut somme toute peu consultée dans le processus décisionnel. Après le début d'une phase pilote auprès de quelques écoles en 2001-2002, une mère déposa une plainte à la cour administrative pour qu'on lui laisse le droit de choisir la langue étrangère qu'on enseignerait à son enfant. Certes, l'échec de cette plainte mit provisoirement fin au débat, et le règlement put être appliqué dans toutes les écoles à partir de l'année scolaire 2003-2004, mais des traces de ces tensions persistaient. En 2007, alors que le ministère règlementait le choix de la langue au *Gymnasium* pour les élèves de la première cohorte ayant expérimenté l'enseignement précoce, les discussions reprirent. Au parlement, on reprocha à nouveau au ministère de ne pas écouter les parents. Ceux-ci se tournèrent alors à nouveau vers la cour administrative qui, cette fois, leur donna raison. Depuis, à la suite d'une étude sur la réussite des élèves plus fragiles, l'enseignement précoce fut remis en question par la ministre de l'Éducation en 2011. Cependant, les doutes sur la pertinence pédagogique de l'enseignement précoce et sur l'imposition de la langue ne débouchèrent sur aucune action concrète.

¹¹⁴ Landtag von Baden-Württemberg , *Beschlussempfehlung und Berichte der Fachausschüsse zu Anträgen von Fraktionen und von Abgeordneten*, 15/1300, 05.03.2012, p. 14.

CHAPITRE III

UN DÉBAT, PLUSIEURS PERSPECTIVES

Puisque nous concluons, dans la partie précédente, que l'imposition de la langue étrangère au primaire par une décision ministérielle est une action politique plutôt que didactique, nous nous arrêterons dans ce chapitre sur les différents points de vue qui se confrontent dans le débat. Nous verrons à la fois ce qui motive l'enseignement d'une langue ou de l'autre et comment s'explique cette imposition ministérielle qui semblait sourde aux voix des parents. Cette partie vise donc à systématiser les perspectives sur la question du choix de la langue étrangère au primaire, lesquelles nous avons choisi de regrouper selon les intérêts qu'elles défendent : soit européens et internationaux, soit régionaux et transfrontaliers, soit individuels.

3.1. L'Europe et l'Allemagne au service du multilinguisme

3.1.1 Construction et perpétuation de l'amitié franco-allemande

Si la question de l'imposition du français en Allemagne à la frontière de la France appelle une justification historique, c'est bien celle du rôle des relations franco-allemandes, dont l'amitié a été scellée par un traité comportant des objectifs reliés à l'éducation. Considérant le développement des relations entre les deux pays au cours du XIX^e et du XX^e siècle, rien ne portait à croire que leur alliance constituerait le cœur de la formation de l'Union européenne et qu'ils seraient aujourd'hui de loin les partenaires économiques les plus importants l'un de l'autre. Des tensions qui s'étaient formées au cours des siècles depuis la chute de l'empire carolingien il y a près d'un millénaire était née à partir de 1840 l'idée *d'ennemis héréditaires* de part et d'autre de la frontière¹¹⁵. Ne nous étonnons donc pas que certains considèrent comme miraculeux le virage relationnel qu'auront réussi à prendre la France et l'Allemagne lorsque de Gaulle et Adenauer signèrent le traité de l'Élysée en 1963. Par l'horreur avec laquelle elle aura marqué l'Europe, la Deuxième Guerre mondiale aura tout au moins réussi à rapprocher l'Allemagne et la France.

¹¹⁵ Ulrich Lappenküper, (*discours*), 4m50, 2008, disponible en ligne, <<http://www.france-blog.info/50-jahre-v-franzosische-republik>>, 24.02.2015.

Le traité bilatéral fixait des objectifs communs dans les domaines des affaires étrangères, de la défense, de l'éducation et de la jeunesse. Dans le programme de ce dernier domaine, on retrouve des mesures pour accroître l'enseignement de la langue du voisin :

Les deux Gouvernements reconnaissent l'importance essentielle que revêt pour la coopération franco-allemande la connaissance dans chacun des deux pays de la langue de l'autre. Ils s'efforceront, à cette fin, de prendre des mesures concrètes en vue d'accroître le nombre des élèves allemands apprenant la langue française et celui des élèves français apprenant la langue allemande. Le Gouvernement fédéral examinera, avec les gouvernements des Länder, compétents en la matière, comment il est possible d'introduire une réglementation qui permette d'atteindre cet objectif.¹¹⁶

Les länder allemands étant souverains en matière d'éducation, l'engagement bilatéral fut conjointement pris en charge par le ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche et par la KMK. Le premier détient entre autres, par le biais de sa section chargée de la coopération européenne et internationale en matière de formation et de recherche, le mandat de soutenir financièrement des échanges d'apprentissage, d'étude, de formation continue et de recherche dans d'autres pays. Quant au deuxième, il permet la coopération des länder en matière d'éducation. De nombreuses mesures furent depuis prises tant au niveau fédéral que dans les länder allemands pour accroître l'enseignement de la langue française¹¹⁷.

Dans les résolutions du traité de l'Élysée figurait donc une section qui visait à accroître l'enseignement du français en Allemagne. Aujourd'hui, parmi les seize länder allemands, la majorité offre un accès à l'acquisition de la langue française sous forme de cours obligatoire de langue étrangère, de cours facultatifs ou encore d'activités parascolaires. La lecture de l'évolution de cet enseignement depuis une dizaine d'années semble pourtant différer selon les points de vue. En s'arrêtant seulement sur les rapports produits par la KMK, on remarque des tendances quelque peu contraires. Alors que certains documents attestent une augmentation du nombre d'écoliers allemands apprenant le français entre 1999 et 2012¹¹⁸, la comparaison des

¹¹⁶ *Traité de l'Élysée*, Portail franco-allemand, disponible en ligne, <<http://www.france-allemande.fr/Traite-de-l-Elysee-22-janvier-1963,0029>>, 24.02.2015.

¹¹⁷ Par exemple : office franco-allemand pour la jeunesse, lycées franco-allemands, échanges internationaux, jumelage de villes, d'écoles et de régions françaises et allemandes.

¹¹⁸ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik (Ed.) *Zur Situation des Französischunterrichts an den allgemein bildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. (Bericht der Kultusministerkonferenz vom 20.03.2000 i. d. F. vom 05.06.2013)*. Berlin, 2013, p. 17, disponible en ligne,

rapports de 2004 et de 2013 sur l'état de l'enseignement des langues étrangères en Allemagne témoigne d'une baisse de l'offre de cours de français dans le système scolaire¹¹⁹.

La langue de Molière, malgré les volontés politiques qui soutiennent son enseignement à l'échelle nationale, est régionalement de plus en plus concurrencée par d'autres langues selon les besoins et contextes géographique, démographique et social. Ainsi certains länder considèrent tout aussi essentiel d'offrir aux écoliers la possibilité d'apprendre la langue de communautés régionales allophones importantes, d'autres voient la pertinence d'offrir l'opportunité d'apprendre la langue parlée dans le pays voisin le plus proche pour favoriser le développement des régions transfrontalières¹²⁰. La croissance des régions transfrontalières en Europe et les recommandations pour le multilinguisme du Conseil européen sont autant de facteurs qui confèrent au français une place de choix seulement dans les länder qui longent la frontière française. Or, si ces trois länder – la Rhénanie-Palatinat, La Sarre et le Bade-

<http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_20_Situation_Franzoesischunterricht.pdf>, 25.11.2015.

¹¹⁹ Dans cet intervalle de onze ans, la Bavière, Brême et le Mecklembourg-Poméranie-Occidentale remplacèrent les cours obligatoires de français par des cours d'anglais au primaire. En 2013, la majorité des länder n'incluent pas ou très peu le français, mais plutôt l'anglais aux cours obligatoires du programme au primaire. L'enseignement du français semble marginal ou absent au primaire dans les länder suivants : Bavière, Brandenburg, Brême, Hambourg, Mecklembourg-Poméranie-Occidentale, Basse-Saxe, Rhénanie-du-Nord-Westfalie, Saxe, Saxe-Anhalt, Schleswig-Holstein. Cinq länder offrent des cours de français facultatifs sous forme d'activités parascolaires. De ceux-ci, trois seulement intègrent le français parmi les cours obligatoires dans certaines écoles (Bade-Wurtemberg, Berlin, Rhénanie-Palatinat). La Thuringe laisse ses écoles choisir la langue étrangère obligatoire parmi l'anglais, le français, le russe et l'italien, et finalement, la Sarre se démarque de tous les autres en n'enseignant que le français au primaire, mesure qui, elle aussi, trouve bien des opposants.

Pour davantage de détails sur l'évolution de l'enseignement des langues étrangères, voir le rapport des ministres produit par la KMK de 2004 et de 2013. Kultusministerkonferenz, *Bericht „Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013“*. *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013*. 2013, disponible en ligne,

<http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf>, 25.02.2015; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der länder in der Bundesrepublik (Ed.), *Bericht „Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2004“*. *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.02.2005*, Bonn 2005, disponible en ligne, <http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_02_10-Fremdsp-Grundschule.pdf>, 25.02.2015.

¹²⁰ Dans son rapport sur l'état des langues étrangères à l'école primaire, la KMK suggère trois contextes justifiant le choix de la langue étrangère à enseigner dans un contexte multilingue européen : la langue d'origine, la langue du voisin et la langue de rencontre (*Herkunftssprachen*, *Nachbarsprachen* und *Begegnungssprachen*). Nous nous intéresserons plus en détail aux positions et aux recommandations de la KMK en 3.1.3. Voir Kultusministerkonferenz, *Bericht „Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013“*, p. 6.

Wurtemberg – ont maintenu l’enseignement du français alors que d’autres länder lui ont préféré l’enseignement d’autres langues, les modalités dans lesquelles les politiques sont appliquées n’en sont pas moins différentes. La Sarre, avec sa petite superficie et son point le plus éloigné de la France situé à moins de cinquante kilomètres de la frontière, mais surtout avec les relations politiques et économiques étroites qu’elle a toujours entretenues avec la France, enseigne uniquement le français au primaire, la Rhénanie-Palatinat a plutôt choisi d’opter pour un modèle politique où le choix de la langue est décentralisé et dévolu *Verbünde*. Conjointement avec le modèle retenu par le Bade-Wurtemberg, ces trois länder introduisent les politiques d’enseignement du français somme toute très différemment. Une comparaison de la régulation, de l’application et de la réception des politiques dans ces trois länder serait des plus intéressantes¹²¹.

3.1.2 Europe des régions – déconstruction des frontières et réciprocité transfrontalière

La naissance dans les dernières décennies de diverses organisations transfrontalières témoigne du besoin des États européens non seulement de se définir comme appartenant à un système économique en partie centralisé, mais aussi entre autres d’assurer la perméabilité des frontières de chacun des États membres. Au cœur des principes fondateurs de l’Europe de 1950 telle que pensée par Schuman se retrouve déjà une ébauche de la politique régionale de l’Union européenne telle qu’on la connaît aujourd’hui, qui transcende l’Europe des nations. L’ambition européenne d’octroyer plus de pouvoirs aux régions semble ainsi avoir été présente depuis plusieurs décennies, mais le discours qui défend cette décentralisation se déclare souvent novateur et transcendant d’un modèle européen géré par Bruxelles. Dès 1994, l’Union européenne mit sur pied le Comité européen des régions, organe consultatif qui permettait aux pouvoirs infranationaux des États membres (régions, comtés, provinces, départements, communes, villes, etc.) d’intégrer directement le système institutionnel de l’Union européenne.

¹²¹ Il serait intéressant, dans une comparaison de l’implantation des politiques d’enseignement des langues étrangères au primaire dans le début des années 2000 dans ces trois *länder*, d’aborder le thème des influences croisées des politiques de chaque land. S’agit-il d’ « emprunts politiques » symboliques, ou est-ce que les gouvernements observent les résultats de l’implantation des politiques chez les autres pour apprendre de leurs expériences, comme le suggère Benjamin Levin dans « An Epidemic of Education Policy »?

Les régions, celles qu'on désigne comme transfrontalières du moins, connurent un *boum* administratif et organisationnel au début des années 2000¹²².

On retrouve une myriade d'appellations pour les organisations administratives européennes de coopération transfrontalière. Parmi celles créées par l'Union européenne et reconnues par le Conseil de l'Europe, on retrouve d'abord depuis 1958 les Eurorégions, dont l'intérêt central est généralement le développement économique transfrontalier¹²³. Formations plus récentes, les Eurodistricts, moins nombreux et moins normalisés, se situent en majorité entre la France et l'Allemagne, le long du Rhin¹²⁴. Plus récemment, en juillet 2006, pour faciliter la coopération transfrontalière, le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne mirent en place un nouvel instrument : les groupements européens de coopération territoriale (GECT)¹²⁵. Force est d'ailleurs de constater que le développement des régions transfrontalières, avec l'appui du Conseil des ministres, croît au même rythme que le nombre d'États membres qui ont joint l'Europe dans les dernières décennies. Autre institution transfrontalière de la région, la Conférence du Rhin supérieur, issue en 1975 d'un accord gouvernemental entre l'Allemagne, la Suisse et la France¹²⁶. Finalement, ayant entre autres comme objectifs d'accompagner sur le plan

¹²² Les régions transfrontalières ne représentent qu'une partie de ce qui est entendu en Europe par « régions ». Le terme peut décrire en Europe plusieurs catégorisations, tant géographiques, politiques, qu'économiques.

¹²³ Alors que la plus vieille des Eurorégions, celle de Gronau, à cheval sur l'Allemagne et les Pays-Bas, est née en 1958, ce n'est officiellement qu'en 1980, lors de discussions du Conseil de l'Europe qui mena au Congrès de Madrid, que l'appellation fut formalisée. C'est lors de cette rencontre des États membres que la coopération transfrontalière à l'intérieur de l'Union européenne fut définie, et que les formes déjà existantes furent reconnues juridiquement.

¹²⁴ On retrouve au nord l'Eurodistrict Regio Pamina, région de coopération transfrontalière existant depuis 1988, mais ayant accédé à l'appellation d'Eurodistrict en 2008, celui de Sarre-Moselle, créé en 2010, celui de Strasbourg-Ortenau, créé en 2005, rassemblant des communes alsaciennes et bade-wurtembergeoises, l'Eurodistrict Région Fribourg – Centre et Sud Alsace depuis 2006, et l'Eurodistrict trinational de Bâle regroupant des communes françaises, allemandes et suisses depuis 2007. Ces quatre Eurodistricts forment la Région Métropolitaine Trinationale du Rhin supérieur.

¹²⁵ Sous ce regroupement, non seulement les régions transfrontalières ont accès à un financement de l'Union européenne, mais elles gagnent aussi une personnalité juridique et se voient ainsi octroyer certains pouvoirs légaux. De nombreux Eurodistricts et Eurorégions choisirent donc de se conformer aux exigences de l'Union européenne pour accéder à ce statut.

¹²⁶ La Conférence du Rhin supérieur est une Commission intergouvernementale qui lie les ministères des Affaires étrangères des trois pays et « coordonne la coopération transfrontalière entre gouvernement et administrations du pays de Bade, du Palatinat du Sud, d'Alsace et de Suisse du Nord-Ouest. » L'organisation a pour but de faciliter les relations des trois pays de part et d'autre du fleuve dans plusieurs domaines, entre autres l'éducation et la formation, le sport, l'entraide en cas de catastrophe, la jeunesse,

politique la Conférence du Rhin supérieur, le Conseil rhénan fut quant à lui constitué en 1998 par le parlement européen à Strasbourg. Cet « outil de concertation politique transfrontalière entre les élus du Rhin supérieur¹²⁷ » participe à la construction de la Région métropolitaine trinationale du Rhin supérieur, financée par les fonds européens de développement régional (FEDER).

Puisque les discussions parlementaires au Bade-Wurtemberg concernant l'enseignement des langues étrangères au primaire se tinrent dans un cadre politique où le développement transfrontalier était en plein essor – l'appellation Eurorégions vit le jour environ dans la même période – elles expriment clairement la volonté politique de jeter les bases linguistiques nécessaires à une coopération culturelle et économique transfrontalière avec l'Alsace. L'engagement de l'Allemagne d'enseigner le français qu'on retrouve dans le traité de l'Élysée est une mesure qui revêt une importance symbolique à l'échelle de l'Allemagne entière. Ainsi la construction économique de la région transfrontalière tel qu'encouragée et financée par l'Union européenne rend double la motivation supra-länder de plaider en faveur du français dans le Bade. Ces deux discours ont certainement en commun le fait qu'ils se basent sur les efforts symétriques du voisin français, considération bien présente dans le discours des politiciens de tous les partis¹²⁸.

3.1.3 Recommandation de la Conférence des ministres

Considérant le consensus des recommandations à l'échelle européenne, nos hypothèses étaient d'abord que la ministre de l'Éducation ou d'autres membres du parlement mentionneraient la prise de position de la KMK. Étonnamment, la seule recommandation évoquée concernait l'âge

la santé, l'environnement, la culture, l'aménagement du territoire, l'agriculture, l'économie, le climat et l'énergie et les transports. Elle est d'ailleurs à l'origine de nombreux projets transfrontaliers dans ces domaines. Voir Conférence franco-germano-suisse du Rhin supérieur, *12 groupes de travail*, disponible en ligne, <<http://www.conference-rhin-sup.org/fr/la-conference-du-rhin-superieur/objectifs.html>>, 25.11.2015.

¹²⁷ Le Conseil Rhénan, *La dynamique de la coopération transfrontalière dans l'espace du Rhin supérieur repose sur 5 piliers*, disponible en ligne, <<http://www.conseilrhenan.org/fr/environnement.html>>, 25.11.2015.

¹²⁸ France Mobil en Allemagne depuis 2002 et *Deutsch Mobil* en France depuis 2001 sont de bons exemples d'efforts symétriques de part et d'autre du Rhin. Voir Hermann Jacob, « So macht's Spass : Erstklässler parlieren mit „richtiger Französin“ », *Badische Zeitung*, 02.04.2004, p. 17.

du début d'apprentissage. À deux reprises, afin de contester l'option alternative proposée par la coalition *Bündnis 90/die Grünen* de débiter l'apprentissage de langues étrangères en 3^e année seulement, la ministre de l'Éducation Annette Schavan rappelait qu'il s'agissait d'une recommandation de la KMK vieille d'une quinzaine d'années¹²⁹.

Le rôle effacé de la KMK dans les débats parlementaires pourrait être en partie expliqué par la mission même de l'institution, qui est davantage de coordonner les actions des ministères de l'Éducation des länder pour assurer une certaine perméabilité entre eux et favoriser la mobilité. Considérant que le Bade-Wurtemberg était en 2001 le premier land à introduire l'enseignement précoce des langues étrangères dont plusieurs autres länder se sont inspirés, il est possible que pour cette raison, la KMK ait pris quelques années avant d'émettre des recommandations précises. Elle a néanmoins publié plusieurs documents sur la question, entre autres, dès 2000, un compte rendu sur la situation de l'enseignement du français en Allemagne¹³⁰. Ce document descriptif ne semble pourtant pas avoir été évoqué dans les discussions entourant l'enseignement des langues étrangères au primaire dans le Bade-Wurtemberg. En 2005 et à nouveau en 2013, l'institution publia un compte rendu sur l'état actuel de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles primaires du pays. Aussi, en réponse aux demandes du Conseil de l'Europe de 2008 de prendre les moyens pour que les jeunes écoliers maîtrisent deux langues étrangères, elle émit en 2011 des recommandations à ce sujet¹³¹. La KMK ne s'est possiblement concertée qu'une fois que plusieurs länder eurent exprimé un intérêt grandissant pour l'acquisition des langues étrangères au primaire.

¹²⁹ Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll*, 12/94, p. 7361; Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 12/97, p. 7550.

¹³⁰ Voir aussi Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik (Ed.) *Zur Situation des Französischunterrichts*.

¹³¹ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik (Ed.), *Bericht „Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2004“*; Kultusministerkonferenz, *Bericht „Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013“*; Kultusministerkonferenz, *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011*, 2011, disponible en ligne, <http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf>, 25.02.2015.

3.2 Bade-Wurtemberg : considérations locales

Bien entendu, l'enseignement des langues étrangères et du français au primaire tel qu'imaginé par le ministère de l'Éducation devait d'abord servir les intérêts des citoyens du land. C'est du moins sous cet angle, en interprétant les besoins de la population, que le ministère de l'Éducation et les députés du parlement, toutes affiliations politiques confondues, justifièrent le besoin d'enseignement du français à la frontière française. Le ministère de l'Éducation sembla ainsi faire une distinction entre ce que les citoyens *désirent pour eux-mêmes* et ce dont il juge lui-même que ceux-ci *ont besoin* (ou auront besoin dans le futur, puisque les politiques concernent les écoliers).

Puisque le Bade-Wurtemberg était le premier land à rendre l'enseignement des langues étrangères obligatoire dès la 1^{re} année sur tout son territoire, il était difficile pour le ministère de l'Éducation de s'inspirer des modes de régulation qui auraient été adoptés par les länder voisins partageant aussi une frontière avec la France. La Sarre avait rendu l'enseignement du français obligatoire pour les 3^e et 4^e années dès 1992-1993, puis progressivement en 1^{re} et 2^e années à partir de 2000-2001¹³², à peu près en même temps que le Bade-Wurtemberg. La Rhénanie-Palatinat implanta l'enseignement du français ou de l'anglais au primaire dès la 1^{re} année en 2004, laissant comme il fut mentionné plus haut le choix de la langue à chaque district scolaire.

Désireux de composer avec les facteurs propres au territoire que son système d'éducation desservait, le ministère de l'Éducation dut considérer les politiques européennes et internationales auxquelles son programme devait s'harmoniser, tout comme certaines contraintes propres à son territoire, que nous aborderons ici.

3.2.1 Négociation des pratiques régionales et recommandations européennes

Alors que les positions des partis politiques s'opposent sur les questions des modalités d'implantation de l'enseignement précoce des langues étrangères, les interventions des députés au parlement révèlent que les opinions convergent sur la conception politique du land au sein de

¹³² Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik (Ed.), *Bericht „Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2004“*, p. 13.

l'Europe et sur l'importance d'accorder la priorité au développement transfrontalier le long du Rhin. On peut comprendre que, pendant les discussions parlementaires, puisque les députés font un usage plutôt large du terme *région*, le land se considère à la fois comme formé d'une multitude de régions, comme une région à part entière et comme faisant partie avec l'Alsace d'une région qui dépasse les frontières nationales. Indépendamment du référent, les régions évoquées lors des discussions sur l'implantation des langues étrangères dans le Bade-Wurtemberg soutiennent toujours activement la construction de l'Europe, et le land adapte les politiques en conséquence. Les membres du parlement de toute affiliation qui s'exprimèrent sur le sujet s'accordèrent sur le fait que dans une Europe où les relations entre les États sont de plus en plus étroites, où la cohabitation devient une réalité vécue au quotidien et où la société de l'information et de la communication transcende nettement les frontières politiques, il devient essentiel de former des citoyens multilingues. Les députés reconnaissent chacun dans leurs interventions que dans la zone frontalière, bien que l'anglais ne doive pas être négligé, la maîtrise du français se révélait essentielle pour pouvoir prendre part au travail de coopération déjà bien vivant à la frontière française. L'enseignement précoce des langues étrangères allait permettre aux futurs citoyens de « se comprendre culturellement et professionnellement à l'intérieur de l'Europe¹³³ ». En somme, les députés du SPD, du CDU, de la coalition *Bündnis 90/die Grünen*, et du FDP/DVP reconnaissent tous que dans la zone du Bade-Wurtemberg limitrophe à la France, le français doit être privilégié et que les nouvelles générations doivent pouvoir saisir la chance d'accéder au bilinguisme¹³⁴.

En ce sens, il n'est pas tout à fait surprenant de remarquer que la coalition initiatrice de l'imposition du français à la frontière française mit beaucoup plus l'accent sur la nécessité d'offrir la chance aux jeunes Badois de pouvoir communiquer avec le voisin Français. De leur côté, les partis de l'opposition, lorsqu'ils replacent l'enseignement des langues dans un cadre européen, adoptent plutôt la rhétorique d'un multilinguisme essentiel dans un contexte de

¹³³ Député Rau, voir Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll 12/79*, p. 6311.

¹³⁴ Pensons ici entre autres au ministre-président Erwin Teufel (1998), au député Norbert Zeller (2000), à la députée Renate Rastätter (2000), au député puis ministre de l'Éducation Helmut Rau (2000 puis 2007), à la ministre de l'Éducation Annette Schavan (2000), au député Peter Wintruff (2002).

cohabitation européenne, en se disant tout de même favorables à l'enseignement du français à la frontière, mais reconnaissent l'anglais comme indispensable¹³⁵.

En 1998, le ministre-président Erwin Teufel, et en 2002, le député Peter Wintruff du SPD firent part de leur vision d'une Europe où « toutes les compétences ne sont plus centralisées dans la bureaucratie de Bruxelles, mais plutôt où les régions ont accès à une marge de manœuvre dans leur gestion des questions européennes¹³⁶ ». Peter Straub, alors président du parlement régional du land de Bade-Wurtemberg, salua en 2006 cette même décentralisation mise par l'Union européenne dans les mains du Comité européen des régions, qui permet un moyen d'expression direct des régions et des communes européennes¹³⁷. Si les politiciens du Bade-Wurtemberg voient d'un bon œil cette décentralisation des politiques de l'Union européenne, ils s'affairent simultanément à intégrer de façon centralisée les recommandations sur l'enseignement des langues qui viennent des nombreux organes de l'Union européenne. Le large consensus existant tant auprès du Conseil de l'Union européenne, de la Commission européenne que du Conseil européen marque donc aussi les discours politiques régionaux défendant l'enseignement du français à la frontière.

Le Conseil européen, sommet biennuel des chefs d'État ou des chefs de gouvernement des États membres de l'Union européenne, lança dans la rencontre de décembre 2001 le slogan « langue maternelle plus deux » pour inciter les pays membres à adopter des politiques qui visent à développer le multilinguisme. Cette résolution fut rappelée en 2002 par la députée Ursula Lazarus (CDU) et plus tard en 2007 par Helmut Rau, alors ministre de l'Éducation¹³⁸. En 2002, le député Wintruff remémora de surcroît l'appel répété du Conseil européen de débiter plus tôt et plus intensivement dans l'apprentissage des langues¹³⁹. D'autres recommandations issues de l'Union européenne furent aussi considérées : en 2002, on rappela que la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne invitait ses États membres à épouser le

¹³⁵ Voir Renate Rastätter dans: Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 13/25, p. 1484.

¹³⁶ Le député Peter Wintruff dans: Landtag von Baden-Württemberg: *Plenarprotokoll* 13/25, p. 1491.

¹³⁷ Président Peter Straub dans: Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 13/109, 22.02.2006, p. 8012.

¹³⁸ La députée Ursula Lazarus dans: Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 13/25, p. 1487; Minister für Kultus, Jugend und Sport Helmut Rau dans: Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 14/23, p. 1345.

¹³⁹ Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 13/25, p. 1491.

plurilinguisme. On évoqua aussi les remarques de la commissaire européenne à l'éducation, à la culture, au multilinguisme et à la jeunesse lors de sa visite à Stuttgart en mai 2002, alors qu'elle disait qu'il fallait mettre un terme au fait que le long du Rhin, les jeunes Allemands ne maîtrisent pas le français et les jeunes Français ne maîtrisent pas l'allemand¹⁴⁰. Fondamentalement, le but des députés du parlement et du gouvernement au pouvoir en 2002, mais aussi depuis, concorde avec celui que formulent les diverses institutions de l'Union européenne en visant la maîtrise de deux langues étrangères. Nombreux furent en effet les députés qui insistèrent sur l'idée que l'enseignement du français à la frontière n'est pas un choix contre l'anglais, dont le statut de lingua franca en Europe est indiscutable, mais bien pour le multilinguisme, alors qu'enseigner d'abord l'anglais serait un choix contre le français¹⁴¹.

Les interventions d'Annette Schavan, en 2002 ministre de l'Éducation du Bade-Wurtemberg et aussi présidente de la KMK, allaient dans le même sens : puisque l'Europe est un continent dont la diversité fait la richesse, elle ne craint pas de voir disparaître dans quelques années l'anglais comme médium de communication. Ainsi les institutions européennes reconnaissent la nécessité de maîtriser l'anglais, mais la conception linguistique européenne encourage aussi l'enseignement de la langue des voisins européens. La ministre Schavan replaçait dès lors en 2002 l'enseignement du français à la frontière comme une décision européenne, saluée par tous, « même par le chancelier allemand affilié au SPD¹⁴² », parti qui s'y était opposé au parlement. L'influence des recommandations des institutions européennes, qui encouragent l'apprentissage de deux langues étrangères, occupe comme on le voit une importance non négligeable dans les justifications des partis concernant l'enseignement du français à la frontière.

¹⁴⁰ La députée Ursula Lazarus dans: Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 13/25, p. 1487.

¹⁴¹ Président Peter Straub dans: Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 13/109, p. 8012; Landtag von Baden-Württemberg, *Französisch an Grundschulen im Landkreis Karlsruhe*, p. 8; le député Peter Wintruff dans: Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 13/25, p. 1492; le député Helmut Rau dans: Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 12/97, p. 7544 et comme ministre de l'Éducation dans: Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 14/23, p. 1345.

¹⁴² Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 13/25, p. 1493.

3.2.2 Symétrie Bade-Alsace et interprétations

Il fut évoqué dans ce chapitre à la section 3.1.2 que le travail de l'enseignement de la langue du voisin repose sur un principe de réciprocité. Cette symétrie fut entre autres évoquée dans les recommandations du Conseil Rhénan, présent aux deux conférences sur les langues organisées par le ministère de l'Éducation. Comme le soulignait en 2002 la députée Lazarus en séance parlementaire, le Conseil Rhénan avait alors délibéré que « dans la région du Rhin supérieur, l'offre scolaire pour l'apprentissage de la langue du voisin doit se développer de façon similaire en Alsace et dans le Bade¹⁴³ ». La députée rajoute que la maîtrise du français dans le Bade assure la symétrie d'une réalité déjà présente en Alsace avec l'allemand. Dans les réunions du Conseil Rhénan, « les participants maîtrisent généralement tous l'allemand, mais la majorité d'entre eux ne maîtrisent pas le français¹⁴⁴ ». Cet exemple est tout particulièrement révélateur de l'état de cette réciprocité linguistique, considérant que le Conseil Rhénan est certainement l'endroit par excellence où trouver un bon échantillonnage de citoyens bilingues directement concernés par la coopération transfrontalière. Dans cette optique, le député Walter Caroli demanda, comme les autres membres de son parti, de prioriser le français à la frontière de l'Alsace, puisque le bilinguisme allemand-français qu'on vise serait impossible si on enseigne l'anglais avant le français. Lors de la même séance parlementaire, la ministre de l'Éducation Annette Schavan mentionna que le Bade-Wurtemberg « devrait parvenir à obtenir *les mêmes résultats de bilinguisme* que les Alsaciens s'efforcent d'atteindre par divers moyens¹⁴⁵ », surtout dans un contexte où les deux côtés du Rhin sont enfin arrivés à construire un concept linguistique scolaire commun. Renate Rastätter s'oppose en 2007 au français obligatoire au *Gymnasium* à la frontière en reprochant au ministère de l'Éducation que ses politiques n'aient pour but que de faire bonne figure envers la France avec l'instauration d'une région où tous les écoliers auront appris le français pendant dix ans, alors que cette réalité n'est pas même présente en Alsace, où le dialecte régional, l'alsacien, ajouterait une motivation à l'instauration de politiques éducatives comparables¹⁴⁶.

¹⁴³ Conseil Rhénan, 12. Mai 2000, cité par la députée Ursula Lazarus dans *ibid.* p. 1486.

¹⁴⁴ Le député Walter Caroli dans *ibid.* p. 1489.

¹⁴⁵ *Ibid.* p. 1494. C'est nous qui soulignons.

¹⁴⁶ Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 14/23, p. 1337-1338.

Bien que la symétrie dans les efforts politiques pour former des citoyens bilingues franco-allemands à la frontière est au cœur des considérations dans ce débat, les députés Walter Caroli et Renate Rastätter réfèrent à deux aspects différents de l'enseignement de part et d'autre de la frontière. Le contexte historico-culturel de l'Alsace et du Bade confère au statut de la langue de l'autre une valeur différente. Par conséquent, les politiques éducatives de part et d'autre du Rhin reposent sur des bases inégales. Or, si les mêmes politiques éducatives sont appliquées symétriquement, les résultats obtenus dépendront des caractéristiques initiales de la situation de l'enseignement des langues étrangères dans les deux pays. Inversement, si on vise la symétrie des résultats, à savoir un bilinguisme franco-allemand, des mesures différentes seront nécessaires en France et en Allemagne. Du côté français, bien que le dialecte alsacien ait connu un déclin important dans les dernières décennies, il confère à l'allemand, dont il est linguistiquement proche, une valeur symbolique identitaire que le français ne connaît pas en Allemagne, comme le souligne Rastätter, qui réclame une *symétrie dans la régulation des politiques*. La ministre de l'Éducation Schavan, quant à elle, vise une *symétrie des résultats* de développement du bilinguisme avec l'Alsace, laquelle requiert à son avis des mesures politiques plus sévères du côté badois. En somme, si les politiciens semblent partager les aspirations à construire une zone transfrontalière où l'enseignement de la langue de l'autre et sa maîtrise peuvent être comparables, et si le concept de symétrie fait généralement consensus chez les autorités du land, ses modalités d'application divergent selon les points de vue.

3.2.3 Considérations régionales : le marché de l'emploi comme guide à la planification des programmes de formation?

Dans le souci gouvernemental de déterminer quels besoins linguistiques étaient ressentis dans la région du land frontalière à la France, le ministère de l'Éducation invita aux deux conférences sur les langues différentes de juillet 2000 et de juillet 2001 des institutions économiques qui pouvaient se prononcer sur les besoins de la région dans le domaine commercial. On fit appel à l'expertise des Chambres de l'industrie et du commerce de Fribourg et de Karlsruhe, lesquelles se positionnèrent alors pour l'enseignement du français dès la 1^{re} année, tout comme à celle de la Chambre des métiers de Karlsruhe, qui pria la ministre de l'Éducation de « faire tout ce qui est en son pouvoir pour introduire le français, langue du voisin, dès la 1^{re} année dans la région

badoise¹⁴⁷ ». Comme l'a même exprimé dans un communiqué de presse le *Landeselternbeirat* peu après cette première conférence, la majorité des élèves ayant cheminé par les *Haupt-, Real- et Sonderschulen* restent par expérience dans la région et y travaillent; des compétences orales de base dans la langue du voisin sont donc indispensables¹⁴⁸. Les opportunités de travail transfrontalier requérant des compétences linguistiques en français ne manquent pas d'être relevées par un député du SPD en 2002 : les emplois dits franco-allemands de la région du Rhin supérieur étaient alors au nombre d'environ 700 000, et 100 000 personnes dans la région transfrontalière faisaient cette même année la navette entre l'Allemagne et la France pour des raisons professionnelles¹⁴⁹. Derrière les décisions politico-éducatives du ministère de l'Éducation se cache l'intention de former de futurs citoyens actifs sur le marché de l'emploi dans la région frontalière avec la France. Le ministère juge que la maîtrise de la langue du voisin permettrait à ces citoyens locaux un meilleur accès à un marché du travail transfrontalier bien vivant, et ces mêmes citoyens pourraient en retour combler les besoins de multilinguisme, apparemment criants, du secteur commercial transfrontalier de la région du Rhin supérieur.

Ces réflexions sur les besoins des secteurs économiques comme moteur de changement dans la gestion de l'éducation prennent de plus en plus d'ampleur, joignant les débats sur les principes éducatifs et sur la construction d'une société d'apprenants¹⁵⁰. Levin reconnaît le thème des changements dans les systèmes d'éducation en fonction de questions économiques comme un des trois plus communs internationalement : c'est ainsi qu'on assure la formation de la main-d'œuvre nécessaire pour livrer une compétition économique aux autres pays¹⁵¹. Dans le cas du Bade-Wurtemberg, où les acteurs politiques ont joué un rôle législatif capital dans

¹⁴⁷ Lettre de la Chambre des métiers à la ministre de l'Éducation, citée par la députée Ursula Lazarus dans: Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 13/25, p. 1486.

¹⁴⁸ Communiqué de presse du *Landeselternbeirat*, cité dans: Landtag von Baden-Württemberg, *Elterninformation zur Einführung der Grundschulfremdsprache Französisch*, p. 2-3.

¹⁴⁹ Le député Peter Wintruff dans: Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 13/25, p. 1491.

¹⁵⁰ Stephen J. Ball identifie cinq types d'influence de modèles économiques sur les réformes éducatives aux États-Unis. Parmi celles-ci, la théorie des choix publics est à notre avis celle à la base du conflit sur l'enseignement des langues étrangères au Bade-Wurtemberg. Voir Stephen J. Ball, « Big Policies/small World: an Introduction to International Perspectives in Education Policy », *Comparative Education*, vol. 34 n° 2, 1998.

¹⁵¹ Benjamin Levin, « An Epidemic of Education Policy: (what) Can We Learn from Each Other? », *Comparative Education*, vol. 34 n°2, 1998, p. 131

l'implantation de la nouvelle politique, force est de constater l'influence des pôles économiques sur la justification des décisions prises, au détriment de la liberté de choix des individus.

3.2.4 Discussion des options d'implantation

La première solution, qui, sans avoir été explicitement formulée comme demande, semblait être critiquée dans plusieurs réponses du ministère, consistait à enseigner l'anglais sur tout le Bade-Wurtemberg comme ont choisi plus tard de le faire d'autres länder allemands¹⁵². Le statut de lingua franca de l'anglais en Europe aurait justifié une telle décision; il est largement entendu que les compétences en anglais font aujourd'hui partie des compétences de base dont aucun Européen ne peut se passer. Pourtant, faire son entrée comme Allemand dans le monde de l'apprentissage des langues étrangères en débutant avec l'anglais, selon plusieurs didacticiens dont il est régulièrement question dans la presse, ne représenterait pas la combinaison optimale : la proximité des deux langues rendrait décourageant l'apprentissage d'autres langues, linguistiquement plus éloignées, comme le français. De plus, l'implantation généralisée de l'anglais au primaire mettrait non seulement un terme aux efforts d'enseignement du français déployés depuis 1984 par le projet *Leerne die Sprache des Nachbarn*, mais entrerait en conflit avec les résolutions prises par l'Allemagne lors de la signature de traité de l'Élysée en 1963. Puisque l'enseignement du français à la frontière permettait toujours d'atteindre les objectifs de maîtrise de l'anglais chez les élèves, celui-ci n'apparaissait donc que comme un enrichissement à l'enseignement de l'anglais.

Un second modèle, qu'on reprocha au ministre de l'Éducation Helmut Rau en 2000 de ne pas avoir eu le courage politique d'imposer, aurait été la généralisation de l'enseignement du français dans tout le land¹⁵³. Les didacticiens des langues étrangères partagent l'opinion que l'apprentissage du français avant celui de l'anglais, cognitivement parlant, rend pour les jeunes

¹⁵² Cette position ne fut défendue par aucun député en séance parlementaire, mais en 2002, le *Gesamtelternbeirat* de Karlsruhe avait envoyé une pétition parentale intitulée « *Ein Land – Eine Sprache* » révélant que 80% des parents d'enfants du primaire et de la maternelle se prononçaient pour l'anglais comme première langue étrangère au primaire dans tous le land. Le ministère reprocha à la pétition – déjà par son titre – de manquer d'impartialité. Voir Landtag von Baden-Württemberg, *Antrag der Abg. Renate Rastätter u. a. GRÜNE und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Berücksichtigung des Elternwillens bei der Einführung der Grundschulfremdsprache am Oberrhein* 13/691, 29. 01. 2002, p. 4-6.

¹⁵³ Renate Rastätter, voir Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 12/97, p. 7542.

Allemands le chemin vers le multilinguisme plus accessible, ce qui aurait certainement répondu aux recommandations du Conseil de l'Europe. Le ministère estimait par contre qu'il était impossible d'envisager sérieusement cette option pour cause de manque de ressources humaines qualifiées. Puisque le programme pédagogique planifiait d'intégrer l'équivalent de deux périodes de 45 minutes de langue étrangère à l'horaire hebdomadaire en petites unités de temps, l'enseignement des langues étrangères devait être intégré à l'horaire par chaque enseignant titulaire. Ainsi, l'implantation du français dans toutes les écoles du land aurait aussi exigé de tous les enseignants titulaires au primaire qu'ils maîtrisent les bases de la langue française, compétences difficiles à acquérir d'une année à l'autre. Soulignons finalement que si l'enseignement du français à la frontière française avait réussi à se faire une place dans le système scolaire au niveau du primaire, dans le Wurtemberg, c'est plutôt l'anglais que certaines écoles avaient tendance à enseigner. Ainsi, dans cette région, non seulement une mise à niveau de la formation des enseignants pour enseigner l'anglais était beaucoup plus accessible, mais généraliser l'enseignement du français aurait divergé de la tendance des développements précédents. Pour ces raisons, le ministère de l'Éducation jugeait l'anglais plus à propos dans l'ouest du land.

La majorité des demandes adressées au ministère de l'Éducation réclamaient pourtant un modèle plus décentralisé d'implantation, où le pouvoir décisionnel serait délégué à des organes administratifs régionaux (*Schulbezirke*, *Schulverbände*, les écoles mêmes¹⁵⁴) ou encore aux parents. À plusieurs reprises, le ministère de l'Éducation rejeta ces possibilités. Laisser le choix aux parents se révélait irréalisable pour des raisons d'« organisation scolaire et de ressources nécessaires¹⁵⁵ ». En effet, considérant le mode pédagogique d'intégration de la langue étrangère dans la classe, tous les élèves d'une même classe doivent être exposés à la même langue. L'offre en parallèle de deux langues dans une même école aurait engendré le besoin de diviser les élèves d'un même niveau en fonction de la langue étrangère choisie par les parents. Si cette solution semble pouvoir être adoptée sans problème dans les grandes villes, le

¹⁵⁴ Les *Schulbezirke* sont des circonscriptions scolaires; les *Schulverbände*, des commissions scolaires.

¹⁵⁵ Cette formulation fut réutilisée à maintes reprises par le ministère. Voir Landtag von Baden Württemberg, *Berücksichtigung schulischer und kommunaler Initiativen; Berücksichtigung des Elternwillens bei der Einführung der Grundschulfremdsprache am Oberrhein; Französisch an Grundschulen im Landkreis Karlsruhe* et le ministre Helmut Rau dans *Plenarprotokoll 14/23*, p. 1346.

ministère de l'Éducation s'y opposait puisque les quelque huit-cents petites écoles primaires à une classe par niveau (environ le tiers des écoles du Bade-Wurtemberg), pour offrir le même service, auraient eu besoin de diviser chaque classe en deux, opération nécessitant bon nombre d'enseignants supplémentaires¹⁵⁶. De plus, la variabilité d'une réorganisation annuelle des élèves en fonction de la langue étrangère aurait fait appel à des besoins irréguliers d'enseignants spécialisés d'année en année¹⁵⁷. La liberté de choix ne représente ainsi plus seulement une question essentiellement politique, mais elle se bute à des problèmes logistiques reliés à la situation géographique de plusieurs écoles en milieu rural. Comme le relève Levin, la densité de population est une des contraintes majeures qui affecte la liberté de choix dans un contexte de politiques scolaires décentralisé où les écoles jouissent d'une grande marge de manœuvre¹⁵⁸. Mis à part le problème de ressources humaines, le ministère de l'Éducation répondait que laisser le choix aux parents ou aux districts scolaires ne permettait pas d'assurer la continuité de l'enseignement dispensé au primaire puis à l'école secondaire. On sait finalement que les questions de continuité ne se sont pas réglées en 2007 comme l'espérait le ministère de l'Éducation, et que l'imposition de l'apprentissage obligatoire du français au secondaire s'est soldée par un échec politique.

La configuration de l'implantation finalement retenue par le ministère posait en soi, comme le défendaient ses opposants, des problèmes d'ordre organisationnel. Les questions de mobilité reliées aux élèves qui déménagent en cours de scolarité et passent de la zone où l'on enseigne le français à celle où on enseigne l'anglais ou l'inverse furent aussi reprises par les opposants au modèle de régulation ministériel. L'opposition parlementaire suggéra même de suivre le modèle jugé plus démocratique en vigueur en Rhénanie-Palatinat, où, s'il n'est pas possible de prendre en compte les choix individuels de chaque parent, il est envisageable de pratiquer la démocratie à une échelle plus locale. Dans ce cas, chaque district scolaire ou chaque municipalité aurait pu choisir la langue étrangère à enseigner, plutôt que de s'en remettre une gestion où les décisions sont prises par le *Landtag* et/ou par le ministère. Laisser le choix de la langue à la discrétion de certains organes scolaires administratifs régionaux (autorité

¹⁵⁶ Voir Annette Schavan dans: Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 12/97, p. 7549.

¹⁵⁷ Voir ministre de l'Éducation Helmut Rau dans: Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 14/23, p. 1346.

¹⁵⁸ Levin, « An Epidemic of Education Policy », p. 135.

responsable des écoles, écoles, représentants parentaux, etc.) à l'instar de la Rhénanie-Palatinat où le tiers des élèves apprennent le français aurait été, selon la députée Rastätter, une solution avec laquelle il serait plus facile d'obtenir le consentement des parents du Bade-Wurtemberg¹⁵⁹. Elle se serait aussi mieux harmonisée avec la répartition des pouvoirs déjà existante à travers les paliers politiques, qui confèrent aux municipalités un pouvoir décisionnel important. Bien que, comme en a jugé la Cour administrative du land en 2001, les questions de mobilité ne menacent pas l'égalité des chances telle que les comprend la loi sur l'école, le ministère souligna que la décentralisation du pouvoir décisionnel vers les districts scolaires n'offrait pas de solution aux militants de la liberté de choix pour les parents. De plus, cette solution aurait pu causer une aggravation des difficultés de mobilité des élèves à l'intérieur du land, même à petite échelle, en raison du morcèlement du territoire en « petites zones linguistiques¹⁶⁰ ».

Il est par ailleurs intéressant de voir que les différents acteurs adaptent le concept de la « mobilité » à leur cause : si le ministère de l'Éducation l'utilise plutôt à la défense de l'enseignement du français pour parler de la libre circulation des citoyens et des travailleurs de part et d'autre du Rhin, facilitée par les habiletés de communication dans la langue du voisin, les parents semblent avoir une vision à plus court terme de celle-ci, et l'utilisent pour désigner les difficultés de perméabilité entre les écoles d'un même land dans un contexte scolaire allemand où d'appréciables efforts de coopération sont déployés entre les länder pour faciliter l'adaptation des élèves dans les cas de déménagement. Dans le cas ci-dessus, le ministère de l'Éducation répond à ses opposants en réutilisant le terme dans le même sens que l'ont fait ces derniers pour critiquer ses choix politiques.

En résumé, les modalités d'implantation retenues par le ministère de l'Éducation étaient non seulement parmi les des seules possibles, compte tenu des ressources humaines disponibles, mais offraient également un compromis assurant une continuité administrative avec les pratiques déjà en place au primaire tout en limitant les complications si on voulait assurer un lien avec l'enseignement qui allait être dispensé lors du passage à l'école secondaire (continuité pédagogique).

¹⁵⁹ Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 13/25, p. 1486 et 1496.

¹⁶⁰ Landtag von Baden-Württemberg, *Berücksichtigung des Elternwillens bei der Einführung der Grundschulfremdsprache am Oberrhein*, p. 13.

3.2.5 Égalité des chances, égalité d'opportunité, égalité de traitement

À travers les options considérées et non considérées par le ministère de l'Éducation et dans le discours des différents acteurs entourant les politiques scolaires à l'étude percent des valeurs qui ne font pas qu'influencer, mais semblent davantage agir comme principes fondamentaux balisant la régulation des politiques éducatives. Les questions d'égalité semblent primordiales pour tous, mais elles sont visiblement comprises de différentes façons. Comme l'énonce la loi sur l'école du land, le système d'éducation « doit donner accès aux mêmes chances d'obtenir un diplôme donné¹⁶¹ », ce qui, dans certains cas comme celui étudié ici, signifie qu'on a affaire à un type de régulation qui ne trouverait pas sa place dans un système où on priorise « l'égalité d'opportunités » ou « l'égalité de traitement ». Cette loi tient sa source du fait qu'on préféra en RFA des balises qui respectait le droit au libre choix de la profession, faute de besoins éducatifs uniformes pour élaborer un plan de formation. Ainsi, comme l'explique Ellwein, l'égalité de traitement fut réduite à l'égalité des chances¹⁶², qui semble pourtant contenir certaines zones grises lorsqu'on analyse l'interprétation qu'en fait la politique. En effet, mis à part la conclusion du contrôle des normes de la Cour administrative du land en 2002 qui validait la légalité du mode d'implantation retenu par le ministère, le principe d'égalité des chances, d'égalité des opportunités et d'égalité de traitement est aussi repris de temps à autre dans les requêtes parlementaires et dans les réponses ministérielles. L'idée semble réinterprétée et adaptée à la cause défendue : alors que les opposants aux politiques ministérielles demandent, en ce qui concerne les acquis des élèves, une égalité de l'accès à un nombre déterminé d'années d'apprentissage de l'anglais, le ministère et la coalition au pouvoir parlent quant à eux d'un accès égalitaire à des compétences linguistiques de fin d'études. À l'instar des concepts de symétrie et de mobilité abordées plus haut, les différents acteurs réinterprètent le concept d'égalité des chances pour l'intégrer de façon cohérente à leur discours.

¹⁶¹ VGH Baden-Württemberg, *Fremdsprachenunterricht in Grundschule aufgrund Rechtsverordnung*, §35.

¹⁶² Thomas Ellwein, « Die deutsche Gesellschaft und ihr Bildungswesen. Interessenartikulation und Bildungsdiskussion », Christoph Führ et Carl-Ludwig Furck (Ed.), *Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte. Bd.6: 1945 bis zur Gegenwart : Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland*, München, C. H. Beck, 1998, p. 107.

Ce souci d'égalité transparait d'ailleurs dans les quelques options d'implantations évaluées par le ministère : toutes les écoles devaient se voir offrir une solution comparable sur le plan du choix. Ainsi le ministère ne considéra pas la possibilité où certaines régions auraient le choix de la langue, mais pas d'autres¹⁶³. Offrir l'accès à l'enseignement de deux langues le long du Rhin et à l'anglais uniquement à l'est de cette zone ne fut jamais abordé, de même que de traiter différemment les petites écoles des régions rurales et les plus grandes dans les grandes villes, et ce malgré la conclusion de la cour administrative stipulant que la langue choisie au primaire ne restreindrait pas l'égalité d'accès aux diplômes du système d'éducation à trois branches au niveau secondaire.

Qu'un principe d'égalité des chances soit sous-jacent aux modes de régulation des politiques éducatives dans le Bade-Wurtemberg est moins futile qu'il n'y paraît, et s'inscrit, comme nous le verrons dans le quatrième chapitre, dans la lignée des systèmes d'éducation gérés de façon centralisée par l'État éducateur issu de la scolarisation de masse des années 1960. Certains pays européens qui suivent des modèles de régulation politique différents, comme le fait par exemple l'Angleterre, valorisent davantage la liberté d'instruction à laquelle s'oppose l'égalité des chances.

3.3 Perspectives individuelles

La conception générale du rôle de l'éducation dans les organes gouvernementaux qui partagent le pouvoir législatif dans ce domaine, à savoir le ministère et le parlement, reflète un désir de construction d'un objectif sociétal : le développement du multilinguisme encouragé par les institutions européennes. Malgré l'existence de points de vue des citoyens qui épousent ces perspectives politiques, une autre relation à l'éducation est vécue par de nombreux utilisateurs du système. Pour les parents, l'éducation représente aussi un outil de socialisation qui permettra à l'individu de se préparer à prendre activement part à la société civile. Aussi ceux-ci semblent-ils voir dans l'apprentissage d'une langue moins un moyen servant l'atteinte d'un but collectif qu'un outil menant au succès personnel, tel un investissement. Les promesses de succès économique et de reconnaissance sociale que projette la maîtrise de l'anglais séduisent

¹⁶³ Annette Schavan dans: Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 12/97, p. 7549.

parfois davantage que le plurilinguisme tel que proposé par l'Union européenne¹⁶⁴. Les citoyens ont donc une relation différente avec l'objet du règlement – la ou les langues concernées, mais aussi indirectement avec le mode d'implantation restreignant leurs libertés.

3.3.1 Deux points de vue opposés : jeu à somme nulle versus éveil aux langues

Au-delà des questions de droits et de libertés affectées par le règlement ministériel, plusieurs parents exprimèrent leur inquiétude quant au retard que pourraient accuser les enfants qui apprennent pendant quatre ans le français *et non* l'anglais¹⁶⁵. Malgré le discours ministériel et parlementaire voulant que l'apprentissage du français ait ultérieurement une influence positive sur celui de l'anglais et ouvre la porte au multilinguisme contrairement à la suite anglais-français, les parents semblaient plutôt voir une progression indépendante des apprentissages dans chaque langue. Un lecteur du *Badische Zeitung* se positionne par exemple en accord avec les propos d'un article en mentionnant que « les élèves de 4^e année le long du Rhin devront rattraper quatre ans d'apprentissage de l'anglais, oubliant pour l'instant le français qu'ils auront appris¹⁶⁶. » Dans cette optique, les élèves qui amorceraient l'apprentissage de l'anglais en 5^e année partiraient de zéro, de la même façon que ceux qui, à l'ouest, le font dès la 1^{re} année. La relation exclusive d'apprentissage des deux langues au primaire serait ainsi perçue comme semblable au jeu à somme nulle. Appartenant à l'origine à la théorie du jeu et aux théories économiques, le jeu à somme nulle désigne une situation où le gain de l'un équivaut à la perte de l'autre. On utilise parfois à cet effet la métaphore du partage de gâteau : celui qui prend un plus gros morceau en laisse moins pour les autres.

Dans monde scolaire, et pour illustrer les soucis des parents, la totalité du gâteau pourrait correspondre aux compétences linguistiques développées. Dans cette perspective, les efforts déployés améliorent donc soit la maîtrise d'une langue ou de l'autre, sans interférence. Conséquemment, la totalité du gâteau représente simultanément le temps maximal passé en

¹⁶⁴ Voir à ce sujet Robert Phillipson, *English-only Europe? Challenging Language Policy*, New York, London, Routledge, 2003.

¹⁶⁵ Cette inquiétude est récurrente chez les parents dans notre corpus d'articles de journaux à partir de 2006 (voir annexe D). Elle l'est également dans les requêtes d'information et dans le discours des députés de l'opposition au parlement.

¹⁶⁶ Andreas Digeser, « Es hätte gravierende Schwierigkeiten gegeben », *Badische Zeitung*, 10.08.2007, p. 7.

salle de classe. Les configurations régionales des deux heures hebdomadaires d'enseignement des langues considérées par le ministère représentent une version extrême de ce gâteau, puisque le temps n'est pas *partagé* entre l'enseignement de l'anglais et du français. Les deux modèles sont exclusifs : le ministère proposait de consacrer les deux heures prévues soit uniquement à l'enseignement du français, soit uniquement à celui de l'anglais. Ainsi, lors des quatre années du primaire, les élèves à la frontière française commencent à parcourir le chemin qui les mènera à la maîtrise du français, ne faisant aucune acquisition en anglais, contrairement aux élèves du reste du land.

Pour contrer cette relation d'inconciliabilité, quelques écoles privées le long du Rhin optèrent pour l'immersion anglaise tout en intégrant les deux heures de français prescrites, augmentant ainsi la quantité d'efforts consacrés à l'apprentissage des langues étrangères¹⁶⁷. Le jeu à somme nulle prend son sens si on considère que la vaste majorité des oppositions ne contestaient pas la pertinence de se consacrer à l'apprentissage du français, mais reprochaient au programme de créer des retards d'apprentissage en anglais par rapport aux élèves du reste du land qui sont exposés à la langue de la 1^{re} à la 4^e année. Ainsi, selon ces perspectives, le problème ne résiderait pas dans l'enseignement du français, mais dans le non-enseignement de l'anglais qu'impose le modèle proposé par le ministère. Pour remédier au retard accumulé, quelques parents organisèrent eux-mêmes des cours d'anglais au primaire¹⁶⁸. Une mère témoigne ainsi au journal que « l'anglais est, pour elle, la langue la plus signifiante¹⁶⁹. » ou déboursèrent pour de l'aide aux devoirs lorsque leur enfant intégrait l'école secondaire et était parfois confronté à un environnement dans lequel d'autres élèves avaient déjà acquis des

¹⁶⁷ On pense par exemple à la *Rhein Academy*, une école d'immersion anglaise de Lörrach, à la *Minerva Schule*, où la moitié de l'enseignement est dispensé en anglais, et à la *Waldorfschule* qui intègre également l'enseignement de l'anglais. Voir Britta Wieschenkämper, « Die Qualen mit der schulwahl. Podium des Kreisverbands der Grünen mit Lehrern », *Badische Zeitung*, 21.01.2005, p. 5.

¹⁶⁸ À Fribourg, en 2006, cinq écoles publiques proposaient des cours d'anglais sur une base volontaire, parfois depuis plusieurs années déjà, parfois à la demande des conseils de parents. Dans d'autres écoles de la ville, un enseignant d'anglais du *Deutsch-Amerikanisches Institut* offre des cours en avant-midi, à raison de quatre heures par mois, aux frais des parents. Environ la moitié des élèves y participent. Certaines écoles ont par ailleurs refusé la demande des parents d'offrir des cours d'anglais avant le début des cours pour s'assurer que les élèves sont bien en forme en commençant la journée. Les parents les plus déterminés organisèrent alors des cours d'anglais dans leur salon. Voir Heike Spannagel, « Zwei Fremdsprachen von der ersten Klasse an. Eltern organisieren Englisch-Unterricht an Grundschulen auf eigene Kosten », *Badische Zeitung*, 01.02.2006.

¹⁶⁹ Ibid.

compétences en anglais. Une école secondaire de Fribourg se déclara en 2009 défavorable à cet enseignement au primaire. Non seulement l'école affirmait qu'aucun préalable n'était requis pour commencer les cours d'anglais en 5^e année, mais on craignait de plus que les élèves qui auraient acquis des compétences de base se sentent sous-stimulés dans leurs cours d'anglais pendant les premiers mois. Ces initiatives parentales créant les opportunités de contact avec l'anglais dénotent ainsi l'existence certaine d'une inquiétude à l'idée que la formation proposée par le ministère, malgré la récente réforme, ne satisfasse pas les besoins en langue étrangère éprouvés par les futurs citoyens. Considérant pourtant que le nouveau programme à partir de 2003 continuait d'offrir dans le Bade autant de cours d'anglais qu'il le faisait précédemment, il serait intéressant de s'attarder aux fluctuations de la demande de services privés d'enseignement de l'anglais. Celle-ci pourrait bien avoir connu des hausses importantes en réponse à l'implantation des langues étrangères au primaire, d'une part à cause de la vague de promotion de l'apprentissage précoce des langues lancée par le ministère, mais d'autre part aussi en réaction à l'enseignement public de l'anglais au primaire auquel les élèves du Bade n'ont pas accès.

À la perspective du jeu à somme nulle s'oppose le concept d'éveil aux langues, largement répandu chez les didacticiens et repris dans la couverture médiatique par les politiciens régionaux, les directions d'écoles et les enseignants¹⁷⁰. C'est d'ailleurs partiellement sur cette idée que les partisans de l'enseignement du français à la frontière avaient misé lors de la campagne d'information précédant l'implantation généralisée de 2003, puis lors de la tentative ministérielle d'imposer le français comme première langue étrangère au secondaire¹⁷¹. À l'opposé de la logique du jeu à somme nulle, l'éveil aux langues suggère le développement de compétences d'apprentissage des langues, transférables d'une langue à l'autre. Les efforts déployés lors de l'apprentissage d'une langue peuvent donc rendre plus facile l'apprentissage

¹⁷⁰ Pour plus de détails, voir Tom McArthur, « Language awareness », *Concise Oxford Companion to the English Language*, 1998, disponible en ligne, <<http://www.encyclopedia.com>>, 3.12.2015.

¹⁷¹ Le député Volker Schebesta explique qu'en ayant le français comme première langue étrangère, même si certains élèves choisissent le latin comme deuxième langue et amorcent par le fait même l'apprentissage de l'anglais en 8^e classe, ceux-ci auront plus de facilité avec cette troisième langue étrangère compte tenu des compétences en apprentissage des langues étrangères qu'ils auront déjà acquises. Voir Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 14/23, p. 1343. Bien évidemment, bien que l'éveil aux langues facilite l'apprentissage subséquent, il ne peut non plus le remplacer et présente ses limites.

d'une deuxième et d'une troisième langue étrangère. Aussi, plus la distance grammaticale et phonologique entre la langue maternelle et la première langue étrangère est grande, plus le développement de la conscience linguistique est favorisé. C'est pourquoi l'ordre d'apprentissage français-anglais serait particulièrement avantageux pour les jeunes Allemands. À l'inverse, après avoir fait l'expérience de l'apprentissage de l'anglais, les élèves éprouvent une baisse de motivation à apprendre le français, dont les débuts de l'acquisition sont plus difficiles. C'est pour cette raison qu'il fut souvent répété par les politiciens qu'un choix pour le français dans la région du Rhin supérieur « n'est pas un choix contre l'anglais », mais bien pour le multilinguisme, et qu'« un choix pour l'anglais serait un choix contre le français¹⁷² ». Le même type de discours fut d'ailleurs tenu par nombreux défenseurs de l'enseignement du français dès la 1^{re} année, tant dans les premières années de son implantation qu'en 2011 alors que la ministre de l'Éducation Gabriele Warminski Leitheusser songeait à faire marche arrière.

Quelque part entre les deux perspectives opposées du jeu à somme nulle et de l'éveil aux langues se meut une réalité objective, insaisissable, puisque chaque individu développe dans une mesure personnelle sa compétence d'apprentissage des langues en fonction du cadre qui lui est offert, rendant variablement significatives les quatre années passées à apprendre une langue ou l'autre.

3.3.2 Liberté de choix versus imposition

Fondamentale et sous-jacente au débat comparant les bienfaits de l'apprentissage de chaque langue, le problème de la limitation de la liberté de choix fut également évoqué à plusieurs reprises dans les articles de journaux tout comme dans les documents parlementaires et les réponses ministérielles. La décision d'avancer l'enseignement des langues étrangères est, à l'instar de l'enseignement des autres matières scolaires, une décision pédagogique laissée aux experts en éducation affectés au ministère, laquelle ne subit une vague de contestation qu'en 2011. La décision de la langue à enseigner, en raison de sa nature politique, est réclamée par plusieurs parents¹⁷³. Comme l'éducation en Allemagne est un droit fondamental, plusieurs

¹⁷² Le député Helmut Rau dans: Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 12/97, p. 7544-7545; le député Peter Wintruff dans: Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 13/25, p. 1491.

¹⁷³ Voir 2.2.1 E

considèrent une restriction du choix de la langue comme une lésion de leurs droits, et ce, quoique la cour administrative du land ait conclu que l'enseignement des langues au primaire visait le développement de compétences d'acquisition des langues en général et que le choix d'une langue ou d'une autre ne portait préjudice à personne. Le journal le *Badische Zeitung* publie en effet dans un article que « les fortes protestations parentales contre [l'enseignement du français au primaire] persistent jusqu'à aujourd'hui, et les directeurs d'écoles se prononcent souvent contre cette imposition¹⁷⁴. » Ainsi, quand en 2001 le ministère de l'Éducation et en 2002 le secrétaire d'État Helmut Rau considéraient qu'il appartient dans une démocratie représentative aux élus du parlement et non aux parents de déterminer le programme d'enseignement, c'était pour des raisons visiblement politiques. En refusant aux élèves du Bade l'accès à l'enseignement de l'anglais au primaire, on pourrait considérer que l'imposition de la langue heurte une règle fondamentale de la démocratie libérale. Selon le principe de non-nuisance (*harm principle*) énoncé par John Stuart Mill vers le milieu du 19^e siècle, le seul motif acceptable pour restreindre la liberté d'un individu contre sa volonté serait le danger potentiel qu'il représenterait pour autrui.

« His own good, either physical or moral, is not sufficient warrant. He cannot rightfully be compelled to do or forbear because it will be better for him to do so, because it will make him happier, because, in the opinion of others, to do so would be wise, or even right... The only part of the conduct of anyone, for which he is amenable to society, is that which concerns others. In the part which merely concerns himself, his independence is, of right, absolute. Over himself, over his own body and mind, the individual is sovereign.¹⁷⁵ »

Bien sûr, ce principe ne s'applique que si l'on comprend l'éducation comme un droit. Donc ce cas, le fait d'offrir un enseignement en anglais plutôt qu'en français est une forme de limitation des droits individuels à l'éducation. Cette opinion, les parents du Bade-Würtemberg et, tout particulièrement après 2006, le *Landeselternbeirat* semblent la partager, même si juridiquement, la cour administrative a admis la légalité du règlement. La plainte en question,

¹⁷⁴ René Zipperlen, « Kampf der Kulturen? – Eltern organisieren Englisch an der Grundschule. Erste Schulen warnen nun davor », *Badische Zeitung*, 18.10.2009, p. 9.

¹⁷⁵ John Stuart Mill, *On Liberty*, Kitchener, Batoche Books, 2001, 1^{re} édition 1859, p. 13, disponible en ligne, < <http://socserv.mcmaster.ca/econ/ugcm/3ll3/mill/liberty.pdf>>, 27.11.2015.

discutée plus tôt¹⁷⁶, tentait alors de réfuter la validité du règlement selon le principe de légalité (*Bestimmtheitsgebot*) ou d'État de droit (*Rechtsstaatsprinzip*)¹⁷⁷.

On peut toutefois voir la situation d'un autre angle si l'on considère que l'éducation, en plus d'être considérée comme un droit, est un service, produit de notre construction sociale. Nous verrons dans le quatrième chapitre que l'éducation comme responsabilité sociale se transforme dans de nombreux pays démocratiques comme un service à l'utilisateur¹⁷⁸. Si l'éducation est perçue comme un service public qui vise, sur un plan national, à former les citoyens dans un contexte social et civil donné, elle se doit moins de répondre aux désirs de chacun que de donner une base de formation plus ou moins uniforme à chacun. Elle se doit, dans ce cas, de rester flexible pour donner à chacun la chance de s'épanouir selon sa personnalité et ses intérêts, mais est à la fois une ambassadrice des valeurs, projets et priorités d'une société donnée. Dans ce cas, la justification d'une régulation effectuée par l'État est moins conflictuelle avec le *principe de non-nuisance*. L'éducation offre un service de formation, mais ne restreint pas la liberté des parents à recourir à des services privés pour compléter la formation offerte par les services publique : les parents sont libres d'apprendre l'anglais à leurs enfants à l'extérieur du programme prévu par l'école s'ils le désirent. Pourtant, si le système d'éducation est – ou devrait refléter des priorités communautaires, un cas où une partie de la population se prévaut de service de formation externe au service public parce que celui-ci ne réussit pas à combler ses besoins reste peu souhaitable. Est-ce que, finalement, les questions éducatives sont soumises à ce principe de non-nuisance? À ce sujet, le quatrième chapitre discutera de légitimité de l'État démocratique et de décentralisation du pouvoir dans le contexte éducatif.

3.3.3 Le plaisir d'apprendre

Une des dimensions qui semble fortement baliser les positions citoyennes concerne les préjugés reliés à l'apprentissage du français. Comme il a été mentionné plus haut, vu la distance linguistique qui sépare les langues française et allemande – à l'exception d'un vaste lexique

¹⁷⁶ Voir 2.2.1 E.

¹⁷⁷ VGH Baden-Württemberg, *Fremdsprachenunterricht in Grundschule aufgrund Rechtsverordnung*, §20.

¹⁷⁸ Voir 4.1.2 A.

allemand d'origine française – l'acquisition de compétences communicatives de base en français est moins « naturelle » pour les Allemands que ne l'est l'acquisition des mêmes compétences en anglais. Pour cette raison, le français souffre encore aujourd'hui en Allemagne de la réputation de langue complexe, difficile à maîtriser, et de matière scolaire peu appréciée¹⁷⁹. C'est la conclusion à laquelle on arrive lorsqu'on remarque que le plaisir d'apprendre qu'éprouvent les écoliers au contact du français est évoqué dans près du tiers des articles abordant la question de l'enseignement des langues étrangères au primaire entre 2003 et 2013. Pendant les premières années de l'implantation généralisée, de nombreux articles de journaux du *Badische Zeitung* en discutaient, parfois en soulignant que « la langue difficile est plus facile à apprendre si on s'y prend tôt¹⁸⁰ », parfois en donnant voix à des directeurs d'école qui font valoir que « les enfants acceptent de bon cœur les cours de français. Ils ont du plaisir à apprendre la langue du voisin¹⁸¹. » Ces résultats jettent une nouvelle lumière sur les priorités parentales : celle du plaisir que doit éprouver leur enfant à apprendre. En accordant plus d'importance à l'expérience d'apprentissage en soi qu'à la nécessité du *résultat* de cet apprentissage, en se centrant sur le chemin à parcourir plutôt que sur la maîtrise d'un outil de communication, les opinions parentales divergent drastiquement des priorités politiques liées à l'enseignement des langues étrangères au primaire discutées dans le milieu politique.

L'importance émotionnelle liée à l'expérience linguistique n'est certainement pas à négliger dans la question de l'enseignement du français et de l'anglais au primaire. Ainsi, dans la question qui nous intéresse, l'élément le plus révélateur n'est pas tant la difficulté réelle que représente l'apprentissage du français, que la perception qu'ont les parents de cet apprentissage. Si les parents se *représentent* l'activité qu'est d'apprendre la langue française comme désagréable et ardue, l'introduction de celle-ci à l'école ne se fera pas sans peine. L'accent sur le plaisir d'apprendre qui semble récurrent dans les articles de journaux consultés

¹⁷⁹ Comme le remarque la ministre de l'Éducation Annette Schavan en 2002, seule la réputation du français suffit à expliquer que si le choix était laissé aux parents, ils se tourneraient vers l'anglais puisque cette langue semble plus facile et permet aussi la communication. Voir Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 13/25, p. 1494.

¹⁸⁰ « Nur ein Zipfelchen Englisch – An den Grundschulen des Ortenaukreises wird (fast) flächendeckend Französisch eingeführt », *Badische Zeitung*, 12.09.2003, p. 3.

¹⁸¹ Hagen Späth, « Französisch ist nichts Fremdes – Ortsteil-Grundschüler lernen lang schon Sprache des Nachbarn », *Badische Zeitung*, 17.01.2004, p. 16.

suggère l'existence généralisée de ce malaise, ou, du moins, du sentiment que si une matière scolaire est agréable à apprendre, on verra moins d'inconvénients à se la voir imposée.

3.4 En résumé

Nous avons vu dans ce chapitre trois perspectives différentes qui ont influencé les décisions politiques concernant les modalités d'implantation des langues étrangères au primaire dans le Bade-Wurtemberg. Tout d'abord, à l'échelle européenne, de nombreuses institutions recommandent aux États membres de prendre les moyens nécessaires à l'atteinte du multilinguisme. L'engagement de la France et de l'Allemagne, à travers le traité de l'Élysée, à prendre les moyens nécessaires pour assurer l'enseignement de la langue du voisin, posent certainement des contraintes à un land frontalier à la France qui légifère en matière de langues à enseigner au primaire. Finalement, dans un contexte de développement des régions transfrontalières, tous s'entendent pour dire que le français doit trouver sa place dans le système scolaire. Mais comment procéder? Le ministère de l'Éducation s'est arrêté sur un modèle d'implantation et dut répondre à plusieurs voix insatisfaites qui demandaient des justifications. Toutes les options d'implantations semblaient présenter avantages et inconvénients et puisque la légalité de celle retenue par le ministère fut reconnue par la cour administrative du land, c'est elle qui entra en vigueur. On souligna au parlement que la décision était politique et ne revenait pas aux parents, malgré leur mécontentement, mais aux organes légitimes de démocratie représentative. Les parents se sentirent donc d'une part peu écoutés, et durent d'autre part s'accommoder de ce qu'on leur imposait. Alors que certains parents le long du Rhin continuaient de s'indigner parce que leur enfant n'avait pas le même accès à l'enseignement de l'anglais que ceux du reste du land, d'autres accueillirent l'enseignement du français en soulignant que finalement, leurs enfants y prenaient plus de plaisir qu'ils ne l'auraient cru.

CHAPITRE IV

MODÈLES ET PRATIQUES DE TRANSFORMATION DE LA GOUVERNANCE EN ÉDUCATION

Nous supposons dans ce chapitre que les tensions entre l'opinion publique et les détenteurs du pouvoir politique causées par le règlement sur les langues étrangères dans le Bade-Wurtemberg sont en partie une conséquence de l'état actuel et de l'évolution des modes de gouvernance en politique éducative dans le land. L'éducation est un produit national soumis aux influences de la politique et de la didactique internationales, les tendances internationales en politique de l'éducation nous aideront donc à replacer les transformations régionales dans un cadre international. Les systèmes d'éducation des pays démocratiques sont comparables, mais, selon des contextes nationaux dans lesquels ils évoluent, ils présentent également d'importantes différences. On retrouve ainsi plusieurs recherches qui témoignent de l'évolution nationale de la politique en éducation, mais aussi de nombreuses études transnationales où certains auteurs décèlent des régularités entre les changements qui prennent place dans différents pays. C'est à ces recherches que nous nous intéresserons d'abord. Les tendances internationales offrent une perspective intéressante sur certaines dynamiques de progression de la gouvernance, mieux que ne peuvent le faire à elles seules les études exclusivement allemandes. Nous confirmerons ensuite que la politique éducative du Bade-Wurtemberg correspond aux tendances générales relevées par les modèles internationaux en nous appuyant sur des études de chercheurs allemands. Finalement, nous tenterons d'expliquer les tensions qui se sont créées dans le land en soulignant des discordances entre ces modèles et le type de politique appliquée par le ministère de l'Éducation et le parti au pouvoir lors de la négociation du règlement détaillée dans le premier chapitre.

Avant d'entrer plus profondément dans la théorisation de la gouvernance en éducation, quelques remarques terminologiques sont de mise. On réfèrera au cours de ce chapitre régulièrement au concept de *gouvernance* et de *modèle de gouvernance*. On peut entendre par *gouvernance* la coordination de l'exercice du pouvoir décisionnel et administratif entre les acteurs politiques afin d'assurer la gestion du système d'éducation. Cette définition du concept de gouvernance ressemble à celle proposée par Christian Maroy, dont nous emprunterons ici la

définition de *modèles de gouvernance* : « We understand by governance models, the theoretical and normative models that serve as cognitive and normative references, notably for deciders, in defining « good ways to steer or govern » the education system¹⁸². »

Les activités qui composent la gestion du système d'éducation selon Maroy regroupent le financement de l'éducation, la « production » de l'éducation et la régulation du système, ce qui comprend les mécanismes d'orientation, de coordination, de contrôle et d'équilibre mis en place par les autorités éducationnelles¹⁸³. Nous nous intéresserons dans le cadre de notre analyse aux acteurs impliqués dans les questions de gouvernance et à la transformation des dynamiques de pouvoir qui existent entre eux.

Les auteurs qui s'intéressent à la gouvernance dans les systèmes d'éducation proposent parfois une typologie des paramètres en jeu dans le domaine à l'étude. Uwe Schimank identifie par exemple cinq sources de contrôle, qu'il nomme *principes de coordination*, affectées par les changements en gouvernance de l'éducation :

- « (1) Input regulation by the state, by establishing norms (e.g. examination standards through legal regulation; contents by curricula; and clarifying standards by textbooks and teaching material) and appropriate channelling of resources (e.g. central budgeting and central control of teacher recruitment);
- (2) Self-control of the teaching profession;
- (3) External control of substantial goals, e.g. by establishing performance standards and assessing achievement;
- (4) Institutional leadership and management, i.e. by strengthening leadership and giving school leaders instruments for managing the individual school; and
- (5) Competition and quasi-markets.¹⁸⁴ »

¹⁸² Christian Maroy, *Regulation and Inequalities in European Education Systems*, Université Catholique de Louvain (UCL, GIRSEF), 2004, p. 35; « Convergences and hybridization of educational policies around 'post-bureaucratic' models of regulation », *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 39 n°1, 2009, p. 76.

¹⁸³ « Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? », *Sociologie et sociétés*, vol. 40 n° 1, printemps 2008, p. 31

¹⁸⁴ « Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen », *Educational Governance*, H. Altrichter, T. Brüsemeister, and J. Wissinger (Ed.), Wiesbaden: VS. 2007 p. 231–260; cité dans Hebert Altrichter, Martin Heinrich, et Katharina Soukup-Altrichter, « School Decentralization as a Process of Differentiation, Hierarchization and Selection », *Journal of Education Policy*, vol. 29 n°5, 2014, p. 693.

Comme nous le verrons, l'évolution de ces principes de coordination au cours des cinquante dernières années est marquée par une transformation dans les relations de pouvoir, influençant les responsabilités portées par chaque acteur. Le cas de l'implantation de l'enseignement des langues étrangères au primaire cristallise ces transformations. Le débat devient le lieu de réalisation d'un jeu de tensions et de partage de pouvoir entre différents acteurs. Les principes de coordination proposés par Schimank représentent entre autres l'influence des différents acteurs dans les questions éducatives : d'une part celui de l'État (1), des enseignants (2), des écoles (4) et finalement celui des parents (5), dont les préférences définissent en partie les changements initiés par les écoles. Comme nous le verrons lorsque nous aborderons la question de la décentralisation, les conditions qui régulent le gain de pouvoir dans les acteurs représentés en (2), (4) et (5) reposent presque uniquement sur le consentement à une gestion décentralisée de la part de l'État (1), qui reste l'acteur le plus fort jusqu'à aujourd'hui.

4.1 Évolution de la gouvernance de l'éducation depuis les années 1960

La transformation des systèmes de gestion de l'éducation depuis les années 1960 visait, à travers les vagues de réformes, à corriger des lacunes qui apparaissent avec le temps et les changements sociaux. L'apport d'autres auteurs confirme l'existence des caractéristiques notées par Maroy dans d'autres pays démocratiques industrialisés¹⁸⁵. Nous nous affairerons ici moins à souligner les nombreux systèmes éducatifs où des similitudes correspondant aux modèles ont été relevées qu'à dresser un portrait clair de ces tendances pour ensuite se pencher sur le cas précis qui nous intéresse.

¹⁸⁵ Hebert Altrichter, Martin Heinrich et Katharina Soukup-Altrichter se penchent sur le cas particulier de l'Autriche, mais s'intéressent aussi aux questions de décentralisation du pouvoir en éducationnel en Europe; Stephen J. Ball évoque le rôle de laboratoire politique qu'ont joué le Royaume-Uni et la Nouvelle-Zélande au début des années 1990 en étant les pionniers d'une vague internationale de réformes scolaires; parlant des transformations observées aux États-Unis, Ball cite Jane Kenway qui compare la nouvelle démocratie éducationnelle à une logique de démocratie de consommateurs affectée au service éducatif. Voir Hebert Altrichter, Martin Heinrich, et Katharina Soukup-Altrichter, « School Decentralization as a Process of Differentiation, Hierarchization and Selection », *Journal of Education Policy*, vol. 29 n°5, 2014; Stephen J. Ball, « Big Policies/small World: an Introduction to International Perspectives in Education Policy », *Comparative Education*, vol. 34 n°2, 1998, p. 123; Jane Kenway, « Marketing Education in the Postmodern Age », *Journal of Education Policy*, vol. 8 n°2, 1993; cité dans Ball, « Big Policies/small World », p. 126.

4.1.1 Le modèle administratif bureaucratique¹⁸⁶

Le modèle de contrôle scolaire que Maroy nomme bureaucratique administratif¹⁸⁷, formé aux XIX^e et XX^e siècles, se fonde sur « un modèle institutionnel et organisationnel qui combinent les composantes bureaucratiques de l'État-nation responsable de l'éducation de ses citoyens avec une composante professionnelle¹⁸⁸ ». Ce modèle réussit à se répandre dans plusieurs pays d'une part grâce au développement de l'éducation de masse des années 1950 et 1960, principalement centrées sur la mobilité sociale et le confort individuel¹⁸⁹, d'autre part par procédé de mimétisme institutionnel¹⁹⁰.

L'idée sous-jacente est que l'État a le devoir de prendre en charge la socialisation des jeunes générations, devenant ainsi un État éducateur, un État organisateur de services éducatifs. Les services scolaires sont ainsi « soumis à des normes renforçant l'intervention directe de l'administration centrale, à travers les corps de fonctionnaires, d'inspecteurs, le directeur d'école dont la fonction est de contrôler l'application des normes et règlements¹⁹¹ ». Une division horizontale et verticale du travail éducatif facilite la définition des fonctions, rôles et compétences requises de chacun, consignés dans des règlements précis, qui permettent aussi le contrôle de la conformité des agents¹⁹². Soumises à une logique hiérarchique du pouvoir, les écoles sont comprises comme des « subsystemes » dépendants, guidés par un

¹⁸⁶ Les fondements théoriques du modèle bureaucratique remontent aux théories de la bureaucratie développées par Max Weber dans les années 1920. Voir Max Weber, *Economie et société*, tome 1, Paris, Presses pocket coll, Agora, 1995, 1^{re} édition 1922; cité dans Christian Maroy, *Regulation and Inequalities*, p. 36.

¹⁸⁷ D'autres auteurs parlent de bureaucratie professionnelle. Voir Henry Mintzberg et Jean-Michel Behar, *Le Management: Voyage Au Centre des Organisations*, Paris, Ed. d'Organisation, 1990; cité par João Barroso, « Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif », *Revue française de pédagogie*, 2000, p. 65.

¹⁸⁸ Maroy, « Vers une régulation post-bureaucratique », p. 14.

¹⁸⁹ Levin, « An Epidemic of Education Policy », p. 132.

¹⁹⁰ L'expression de « mimétisme institutionnel » nous provient John W. Meyer et al. et fut mise en contexte par Maroy. Nous effleurons aussi le phénomène ici à la fin de la partie 3.1.1. Pour plus de détails, voir Meyer, J.W., J. Boli, G.M. Thomas et F.O. Ramirez, « World Society and the Nation-State », *American Journal of Sociology*, vol. 103 n° 1, 1997; cité dans Maroy, « Vers une régulation post-bureaucratique », p. 37.

¹⁹¹ Barroso, « Autonomie et modes de régulation locale », p. 65.

¹⁹² Maroy, « Vers une régulation post-bureaucratique », p. 36.

système d'éducation global qui les chapeaute¹⁹³. Les principes de légitimité de ce modèle se basent sur la rationalité des valeurs et sur la référence positive et rassurante aux lois. On vise ainsi la plus grande universalité possible à l'échelle nationale pour assurer un « traitement égal et un accès égal à l'éducation¹⁹⁴ ».

Ce mode de gestion centralisé est caractérisé par « un volontarisme gouvernemental qui présuppose la légitimité de l'État et [...] un consensus social sur la valeur de l'éducation et l'organisation de l'école¹⁹⁵ ». La division des pouvoirs suit ainsi cette logique hiérarchique : des « objectifs globaux, décidés par les autorités législatives, sont concrétisés par des règlements formulés par les ministères concernés, pour ensuite être appliqués par les écoles et les enseignants¹⁹⁶. » Vu la complexité de la tâche éducative, une grande autonomie est octroyée aux enseignants, dont l'élite collabore à la définition des programmes et des principes pédagogiques. Aussi cette élite est-elle consultée dans le processus de régulation des programmes, alors que ni les écoles comme sous-systèmes ni l'opinion des usagers et des parents ne sont généralement sollicitées. Dans un tel système, les normes standardisées offrent somme toute peu de liberté de choix¹⁹⁷. À l'apogée du régime bureaucratique administratif, l'image d'un État assurant l'éducation par des normes et standards fut généralement associée au progrès, à la croissance économique et à la mobilité sociale¹⁹⁸.

4.1.2 Le modèle post-bureaucratique

La fin des années 1980 accueille une vague de changements d'inspiration néolibérale et néo-institutionnelle qui remet en question le rôle de l'État dans les processus de décision politique et d'administration de l'éducation. Si une alliance exclusive entre l'État et les professionnels, typique des années 1960, assurait la préservation de l'unité, de l'homogénéité et de l'équité du service public d'éducation, des dysfonctionnements liés à la bureaucratie de l'administration

¹⁹³ Kathrin Dederling, « Der Einfluss bildungspolitischer Maßnahmen auf die Steuerung des Schulsystems. Neue Erkenntnisse aus empirischen Fallstudien », *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 54 n°6, 2008, p. 870.

¹⁹⁴ Maroy, « Vers une régulation post-bureaucratique », p. 15. Nous avons vu en 3.2.5 comment les questions d'égalité firent l'objet de discussions dans le Bade-Wurtemberg.

¹⁹⁵ Barroso, « Autonomie et modes de régulation locale », p. 64.

¹⁹⁶ Dederling, « Der Einfluss bildungspolitischer Maßnahmen », p. 871.

¹⁹⁷ Ibid.

¹⁹⁸ Maroy, « Vers une régulation post-bureaucratique », p. 37.

d'État ou au corporatisme enseignant minèrent sa qualité et son efficacité¹⁹⁹. Dans un mouvement de décentralisation, les organes de pouvoir centralisés s'intéressent à l'expertise des acteurs « opérateurs » locaux, les impliquant de plus en plus dans le processus décisionnel²⁰⁰, afin de mieux desservir les besoins spécifiques des communautés²⁰¹. Les écoles gagnèrent en autonomie, et on commença à rallier les parents comme partenaires dans le processus de prise de décision.

On espérait dans les années 1980 corriger un système bipolaire qui mettait en relation l'État et les enseignants. Après quelques expériences infructueuses de gestion coordonnée en grande partie par une alliance État-familles et communautés locales, ou ailleurs par des alliances enseignants-parents, on cherche un nouvel équilibre dans un système où collaborent l'État, les enseignants, les parents et la communauté pour administrer l'éducation²⁰². Pour y arriver, il était essentiel de transcender « la fausse dichotomie entre l'administration centralisée planifiée, hiérarchisée, et le marché, décentralisé, concurrentiel et autonome²⁰³ » et de comprendre le travail de compromis auquel chaque acteur devait se soumettre. Les réformes scolaires commencent dès les années 1980, mais surtout dans les années 1990, à être pensées en réaction aux échecs des systèmes éducatifs précédents, dans un esprit de critique généralisée de l'école²⁰⁴.

Des scientifiques originaires de plusieurs pays notent un changement dans le modèle de gouvernance des systèmes éducatifs depuis les années 1960. Maroy, en s'appuyant sur ses recherches empiriques, identifie ce changement et le qualifie de *post-bureaucratique*. Se basant sur les observations tirées de ses recherches, l'auteur soutient que l'évolution de la régulation de l'éducation des cinq pays européens auxquels il s'est intéressé converge vers certaines tendances :

- 1) la promotion de l'autonomie des écoles;

¹⁹⁹ Barroso, « Autonomie et modes de régulation locale », p. 66.

²⁰⁰ Dederig, « Der Einfluss bildungspolitischer Maßnahmen », p. 872.

²⁰¹ Barroso, « Autonomie et modes de régulation locale », p. 57.

²⁰² Ibid. p. 67.

²⁰³ Ibid. p. 68.

²⁰⁴ Levin, « An Epidemic of Education Policy », p. 132.

- 2) la décentralisation – à différents degrés – du pouvoir décisionnel vers des autorités intermédiaires ou locales dans les États originaires centralisés, et la centralisation des objectifs et des compétences liés aux programmes dans les États traditionnellement décentralisés;
- 3) l'augmentation des évaluations externes. Celles-ci visent souvent la garantie de la qualité du système d'éducation, elles ont parfois aussi comme but explicite la communication aux parents qui, à leur tour, choisissent selon ces critères d'évaluation;
- 4) la promotion et la croissance de la liberté des parents de choisir l'école. Non seulement la liberté déjà présente fut maintenue ou augmentée, mais une tendance à encourager la compétition entre les écoles – en combinant l'évaluation externe, la diffusion des résultats et la liberté de choix des parents – fut observée dans certains pays (au Pays de Galles, en Angleterre et dans la Communauté française de Belgique);
- 5) la réduction de l'autonomie professionnelle des enseignants et la croissance de la supervision de la pratique professionnelle²⁰⁵.

Le régime post-bureaucratique se distingue de celui qui le précède entre autres par les principes de légitimité de ses valeurs et de ses normes, non plus fondés sur la raison et la rationalité, mais plutôt sur la valorisation des résultats et la recherche d'efficacité²⁰⁶. Si la rationalité continue d'être valorisée, son rôle devient plutôt celui d'instrument que de condition. Les principes sous-jacents aux modes de gouvernance et de contrôle de l'éducation se transforment : la conformité des activités en fonction des lois et des règlements cède sa préséance au souci d'amélioration de la qualité de l'éducation et de la performance. Malgré les changements de valeurs, les activités restent toujours fortement balisées par le cadre légal hérité du modèle bureaucratique. Dans un tel contexte de plus grandes libertés pour les parents et les institutions, de plus en plus de conflits sont réglés devant les tribunaux et, inversement, de plus en plus de mesures sont prises pour éviter la non-conformité administrative²⁰⁷.

²⁰⁵ Maroy, « Convergences and hybridization », p. 74-75.

²⁰⁶ Maroy, « Vers une régulation post-bureaucratique », p. 42.

²⁰⁷ Ibid. p. 42-43.

Maroy distingue deux modèles de gouvernance post-bureaucratique :

A. L'éducation et la logique de marché

. Le premier, qu'il nomme régulation par le quasi-marché, naquit directement en réaction au modèle bureaucratique. Pour corriger le manque d'efficacité qu'on reprochait à ce dernier, les écoles utilisèrent les quelques zones grises non gérées par l'État depuis les années 1960 pour se créer des profils spécifiques. La pression de la compétitivité entre les écoles, exercée par l'utilisateur qui choisit l'établissement au sein duquel il recevra les services qu'il juge les meilleurs, est l'élément clé de cette évolution. Avec la création de profils, des nuances apparurent dans les services offerts par les écoles qui, dès lors, ne se limitent plus à fournir uniquement et uniformément le service éducatif de l'État comme on l'avait pensé avec l'éducation de masse²⁰⁸.

Ball notait déjà vers la fin des années 1990 l'émergence d'une logique de marché dans le secteur de l'éducation²⁰⁹. Le financement des écoles reposant sur le nombre d'élèves qu'elles acceptent, la pression économique exercée sur les écoles entraîne ces dernières à améliorer les services éducatifs pour répondre à la demande des parents, « consommateurs » avisés. L'État, en retour, met à la disposition des parents l'évaluation des performances des écoles et encourage la distribution de l'information. Son rôle est également de définir les objectifs du système d'éducation et les contenus d'enseignement, mais dans ce nouveau mode de gouvernance, il accorde à l'école l'autonomie dont elle a besoin pour y arriver. Haïm Gaziel et Marc Warnet notaient en 1998 que « le système scolaire évolue d'un service public conduit par des professionnels vers un système de marché régi par des clients²¹⁰. » Pourtant, considérant la forte réglementation qui balise le secteur de l'éducation, le marché émergent ne peut faire autrement que de se mouvoir dans les balises inflexibles héritées de la tradition de l'État éducateur, ce qui l'empêche de correspondre en tout point au modèle de libre marché privé,

²⁰⁸ Ibid. p. 41.

²⁰⁹ Ball, « Big Policies/small World », p. 120.

²¹⁰ Haïm Gaziel et Marc Warnet, *Le facteur qualité dans l'école de l'an deux mille: Théorie, méthodologie et pratique*, Paris, Presses universitaires de France, 1998, p. 4; cité par Barroso, « Autonomie et modes de régulation locale », p. 60.

d'où l'appellation de quasi-marché²¹¹. Plusieurs autres auteurs appuyèrent ou critiquèrent après Ball l'introduction de la logique de marché dans l'évolution des systèmes éducatifs, tout comme de la compétition naissante entre les écoles, productrices de services, s'orientant vers les demandes des parents, consommateurs des services.

B. Un État évaluateur plutôt que fournisseur d'éducation

Le deuxième modèle post-bureaucratique, celui de l'État évaluateur, ou de la gouvernance par les résultats, base sa régulation des services éducatifs sur une évaluation des procédés et des résultats et sur des sanctions de financement correspondant qui en découlent²¹². Les objectifs et les programmes restent généralement gérés par l'État alors que les tâches « d'opération » incombent à l'école. La gestion financière et pédagogique fait l'objet de contrats entre les écoles (ou les organes scolaires) et l'État. L'école gagne à la fois autonomie et responsabilités : elle doit exploiter cette flexibilité pour répondre aux exigences des autorités locales ou centrales de contrôle éducatif desquelles elle dépend, et elle doit aussi s'efforcer d'améliorer la qualité des services éducatifs rendus pour répondre aussi aux exigences des usagers²¹³. Selon Maroy, un tel modèle permet une prise en compte des réalités locales de chaque école et du public à qui elle s'adresse. Les sources d'évaluation, quant à elles, peuvent être tant à l'intérieur du système éducatif (ex. : autoévaluation pour améliorer sa pratique enseignante) qu'à l'extérieur (par des groupes d'experts, comme il a été fait en 2011 au Bade-Wurtemberg²¹⁴).

C. Deux modèles en comparaison

Les deux modèles post-bureaucratiques reconnaissent le rôle irremplaçable de l'État pour assurer la régulation de l'éducation : c'est toujours lui qui en grande partie définit les programmes et les objectifs et s'assure de la bonne gestion du système. Cependant, puisque les écoles s'efforcent d'incorporer les particularismes locaux, l'État partage son statut de seul fournisseur d'instruction légitime²¹⁵. La responsabilité d'effectivité et de performance étant partagée avec des organes de pouvoirs plus près des enseignants, le mode de régulation post-

²¹¹ Barroso, « Autonomie et modes de régulation locale », p. 61.

²¹² Maroy, « Vers une régulation post-bureaucratique », p. 30-31.

²¹³ Ibid.

²¹⁴ Voir 2.2.4.

²¹⁵ Maroy, « Vers une régulation post-bureaucratique », p. 23.

bureaucratique est aussi caractérisé par une réduction de l'autonomie professionnelle. Le modèle de quasi-marché et l'évaluation par les résultats se distinguent l'un de l'autre principalement par la présence ou non de l'élément de compétitivité comme vecteur de qualité.

4.1.3 Hybridation

Selon l'environnement et les conditions qui balisent la modernisation des systèmes scolaires, les changements concrets prendront des formes différentes. Les structures institutionnelles, la logique du système et des pratiques, et les acteurs dont est constitué le système éducatif balisent grandement les termes dans lesquelles les politiques se développent²¹⁶. De surcroit, les systèmes d'éducation analysés par Maroy, mais aussi ceux d'autres pays démocratiques, correspondent tous avec une intensité variable au modèle théorique avancé. Il qualifie donc le résultat d'*hybridation* entre le mode de gestion visé et les spécificités culturelles, politiques et nationales du contexte à l'intérieur desquelles ces changements se manifestent, qui agissent comme contraintes²¹⁷. Certains principes théoriques (le néolibéralisme, la nouvelle gestion publique, la théorie du choix publique) se manifestent dans d'autres secteurs et motivent les changements. Pourtant, comme ailleurs, l'application de nouvelles politiques est toujours un jeu de compromis entre les nouvelles aspirations et les limites administratives dans lesquelles elles s'implantent. Ainsi faut-il adapter et repenser la théorie en contexte, et le produit concret se situe à cheval entre l'ancien mode de fonctionnement et les modèles convoités²¹⁸. Ainsi, si on compare les systèmes d'éducation qui ont subi des réformes influencées par les mêmes principes, comme Maroy et Levin le soulèvent, le produit hybride créé, la pratique réformée, se distingue grandement d'un pays à l'autre puisqu'elle doit tenir compte des particularités de chaque système d'éducation.

Pour illustrer la transition entre les régimes bureaucratiques et post-bureaucratiques, le schéma que Schimank applique à l'enseignement supérieur (Figure 1)²¹⁹ suggère des pistes de

²¹⁶ Ibid.p. 27.

²¹⁷ Ibid. p. 14.

²¹⁸ Cette observation est partagée par plusieurs auteurs. Voir Levin, « An Epidemic of Education Policy »; Ball, « Big Policies/small World », p. 126; Maroy, « Vers une régulation post-bureaucratique »;« Convergences and hybridization ».

²¹⁹ Harry De Boer, J. Enders, and U. Schimank, « On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany », Jansen, D. (Ed.)

changement semblables au modèle de Maroy. Tous les deux définissent le modèle bureaucratique comme soumis au pouvoir central fort de l'État, l'autonomie professionnelle des enseignants comme accrue, alors que le contrôle extérieur de la performance²²⁰, la gestion par les institutions ou par les écoles, ainsi que la compétition sous le modèle de quasi-marché sont relativement faibles. Tous deux présentent aussi un idéal qui s'oppose au modèle bureaucratique : toutes les tendances s'inversent avec plus ou moins de contraste. Finalement, et c'est probablement ce qui confirme la similitude des modèles, tous deux reconnaissent qu'en général, la réalité tend à se détacher des habitudes héritées du modèle bureaucratique pour évoluer vers les tendances identifiées comme post-bureaucratiques, mais qu'en fin de compte, il reste presque impossible de se défaire entièrement du mode de fonctionnement traditionnel tant il est profondément ancré dans la compréhension sociale et la structure du système éducatif. Alors que le schéma de Schimank laisse lire une évolution d'un modèle bureaucratique vers un second modèle, inspiré de la nouvelle gestion publique, Maroy parle quant à lui d'un système hybride, combinant des éléments bureaucratiques persistants propres aux milieux, avec d'autres qui ont su accueillir plus aisément le changement. Le modèle de Maroy souligne ainsi moins que celui de Schimank l'aspect progressif, orienté vers le futur. Fondamentalement, les deux auteurs reconnaissent que la mise en application ne correspond pas entièrement au modèle théorique.

New Forms of Governance in Research Organizations, Dordrecht, Springer, 2007; cité par Altrichter, Heinrich, et Soukup-Altrichter, « School Decentralization », p. 693.

²²⁰ On pense ici aux tests standardisés tels PISA ou TIMSS ou, en Allemagne, VERA.

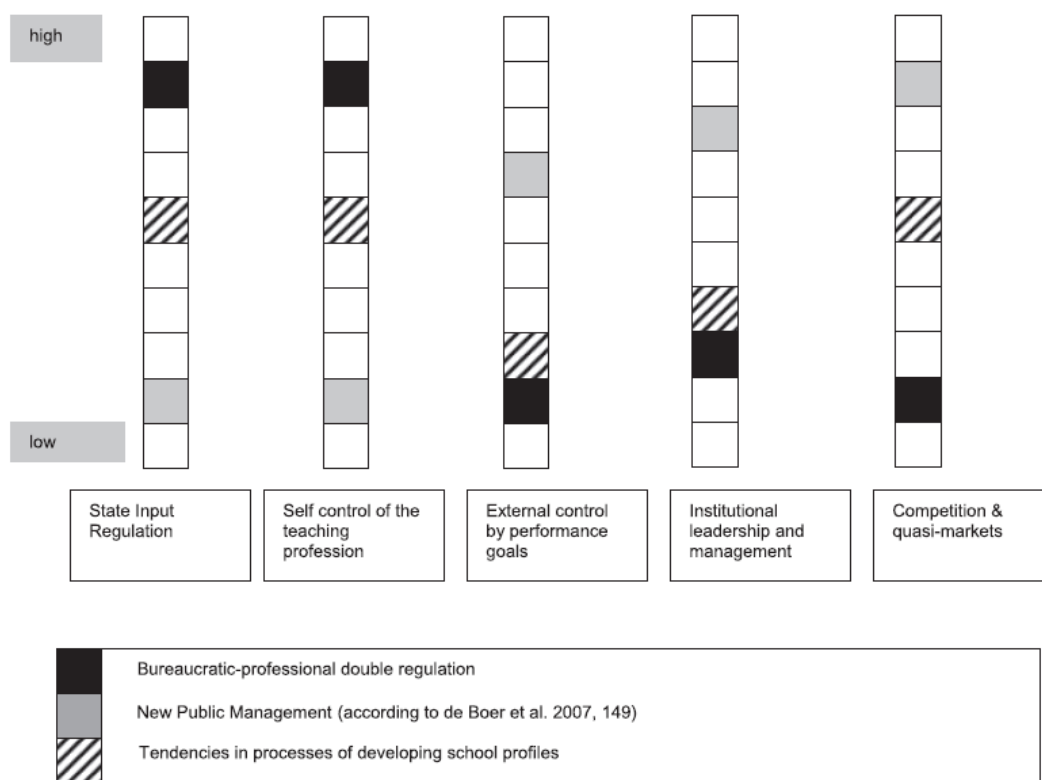


Figure 1 : Constellation de gouvernances vue par « l'égalisateur de gouvernance » de Schimank

Altrichter, commentant le modèle de Schimank, conclut à un « nouveau manque de clarté, typique des situations de transformation²²¹ » découlant de cette hybridation, causé par le fait que certains des principes proposés par Schimank ont réussi à se moderniser plus rapidement que d'autres. Si la régulation de l'État devient plus flexible, laissant une plus grande marge de gestion aux institutions (1^{re} et 4^e bandes du schéma de Schimank), il y a peut-être lieu de se questionner sur l'uniformité de cette évolution et sur la valeur normative du schéma. Devrait-on s'attendre à observer des tendances de décentralisation dans toutes les sphères éducatives? Ces tendances sont-elles assez claires et solides pour modifier le rapport du grand public au mode de gouvernance de l'éducation, qui l'amènerait à *exiger* que l'éducation soit administrée d'une telle ou telle façon? La situation du Bade-Wurtemberg confirme du moins l'existence de ce manque de clarté au début des années 2000, puisque notre cas illustre que les différents acteurs ne s'entendent parfois pas sur le contrôle que devrait effectuer l'État en

²²¹ Altrichter, Heinrich, et Soukup-Altrichter, « School Decentralization », p. 694.

éducation²²². Le manque de clarté pourrait être issu d'une part de l'évolution inégale des différents principes vers le modèle de nouvelle gestion publique, comme le propose Altrichter, mais également d'une application inégale d'un même principe à différentes questions.

4.1.4 Décentralisation

Dans un contexte de « réforme des États centralisés », causée par la « crise de l'État démocratique moderne », la décentralisation des pouvoirs touche des domaines beaucoup plus vastes que celui de la gouvernance de l'éducation²²³. Les changements sont alors marqués par une perte de confiance en la légitimité et en la capacité d'un État surchargé à gérer les biens et les services publics²²⁴. Une dévolution des pouvoirs de la part de l'État, de façon paradoxale, peut accroître sa légitimité si elle fait partie de réformes scolaires, puisque celles-ci gagnent leur légitimité en déconstruisant les politiques précédentes, les « rendant impensables²²⁵ ». Avec une gestion plus locale, on vise la réduction des coûts, l'amélioration de la qualité des services et la possibilité de donner à l'utilisateur un plus grand pouvoir décisionnel. Aussi Barroso identifie-t-il dans le milieu de l'éducation trois besoins qu'on cherche à combler par la redistribution du pouvoir vers des

« unités subnationales (décentralisation territoriale) ou des organismes para-étatiques, non gouvernementaux ou privés (décentralisation fonctionnelle) :

- nécessaire rapprochement des services publics et leurs utilisateurs pour une meilleure adaptation des décisions aux terrains;
- nécessaire détermination d'une échelle pour formuler des compromis entre les intérêts parfois contradictoires et opérationnaliser la notion de "bien commun", base du service public;
- croyance dans les avantages de la concurrence entre unités administratives pour promouvoir l'innovation et contrecarrer l'inefficacité des structures centralisées, bureaucratiques et hiérarchisées²²⁶ ».

²²² Cette question abordant la zone grise qui existe dans le partage des pouvoirs entre les acteurs du domaine de l'éducation sera abordée en 4.4.2.

²²³ Barroso, « Autonomie et modes de régulation locale », p. 58.

²²⁴ Ibid.

²²⁵ Ball, « Big Policies/small World », p. 125.

²²⁶ « Autonomie et modes de régulation locale », p. 59.

Un tel transfert de pouvoirs présume, d'une part, que les institutions locales « se trouvent dans la meilleure position pour définir et appliquer les changements nécessaires », d'autre part que les parents « détiennent d'importantes connaissances sur la meilleure façon de diriger l'entreprise éducative²²⁷ ». Concrètement, la décentralisation territoriale des pouvoirs dans le système d'éducation allemand, où les länder sont déjà souverains, implique à la fois de plus grandes responsabilités déléguées aux paliers régionaux, que représentent les *Schulbezirke*, *Schulverbände*, les écoles et les parents, ou encore une étroite collaboration avec ceux-ci. La position des deux derniers leur conférant l'avantage d'un contact direct avec les besoins particuliers, ils sont souvent considérés comme représentants d'un pôle complémentaire à celui de l'État dans les questions de gouvernance partagée. L'implication d'acteurs formant traditionnellement les paliers hiérarchiques dans les nouveaux modes de gouvernance pourrait sembler placer l'État dans une position de perte de pouvoir et de contrôle. Pourtant, ce transfert de responsabilité doit être vu comme une reconnaissance de l'État que « dans certaines situations et moyennant certaines conditions, les organes représentatifs des écoles (réunissant enseignants, autres fonctionnaires, élèves, parents et autres membres de la communauté) puissent mieux gérer certaines ressources que l'administration centrale ou régionale²²⁸. » Aussi la logique de marché aurait-elle poussé l'État dans certains pays à « s'allier aux parents en renforçant le choix de l'école, en étendant leurs droits de contrôle et de décision au service fourni par l'école²²⁹ ».

L'introduction des écoles, des parents et d'acteurs locaux dans un travail de collaboration avec l'État dans lequel chaque parti arrive à transcender ses propres intérêts peut paraître utopique. Pourtant, elle ouvre la voie à un nouveau contrôle social et individuel et à la redéfinition de l'éducation comme « un bien commun et une responsabilité publique²³⁰. Ainsi, Barroso souligne, qu'« à l'échelle de l'administration centrale, du pouvoir local et des écoles », il

²²⁷ Levin, « An Epidemic of Education Policy », p. 133.

²²⁸ João Barroso, *Autonomia e Gestão das Escolas [Autonomie et gestion des écoles]*, Lisbonne, Ministère de l'Éducation, 1997, p. 30; cité dans Barroso, « Autonomie et modes de régulation locale », p. 67.

Barroso, João :

²²⁹ Barroso, « Autonomie et modes de régulation locale », p. 65.

²³⁰ Ibid. p. 68.

faut que soient créés « des structures, des modes d'organisation et de gestion qui concilient cette alliance entre l'État, les enseignants, les parents et le reste de la communauté²³¹. »

La collaboration entre État et parents se bute pourtant à plusieurs problèmes de façon semblable dans plusieurs pays. Pour n'en nommer que deux, soulignons que les conseils d'écoles et de parents sont reconnus selon Levin comme des groupes d'intérêt n'ayant que très peu de pouvoir décisionnel²³². En effet, bien que la majorité des pays se soient dotés de conseils de parents dans le but de rendre les écoles plus sensibles aux besoins locaux, la réalité semble plutôt suggérer que peu de parents soient impliqués à long terme et qu'en fait, davantage d'administrateurs scolaires siègent à ces comités. À la lumière des bilans tirés sur l'effectivité des conseils de parents au Canada, aux États-Unis et en Angleterre, Levin conclut que les parents sont majoritairement plus intéressés à s'engager dans l'apprentissage de leur propre enfant plutôt que dans les institutions de gouvernance des écoles²³³. L'intérêt des parents pour le sort de leur enfant plutôt que pour le fonctionnement du système d'éducation et le projet de société qu'il représente fait écho à la crainte des parents²³⁴, tout aussi centrée sur l'individu, que l'apprentissage du français soit ressenti comme une tâche ardue et pénible.

4.2 Les modèles de gouvernance, le Bade-Wurtemberg et la réglementation sur les langues étrangères

Dans les deux sections suivantes, nous soutiendrons que le mode d'implantation des langues étrangères au Bade-Wurtemberg se heurte à un système transformé, qui a partiellement, de façon hybride, évolué au-delà de la gestion bureaucratique de l'État. Alors que dans le land, la politique de l'éducation prend des tangentes de plus en plus post-bureaucratiques, la gestion entourant le nouveau règlement entre 2000 et 2004 correspond davantage au type de politique existant sous le régime bureaucratique, c'est-à-dire centralisé et considérant rarement les parents comme acteurs dans le milieu de l'éducation. Nous verrons en 4.3 que le contraste créé est à notre avis un des facteurs sous-jacents des tensions entre le ministère de l'Éducation, détenteur du pouvoir législatif, et le public qui fait usage du système d'éducation. Cette logique

²³¹ Ibid p. 69.

²³² Levin, « An Epidemic of Education Policy », p. 136.

²³³ Ibid.

²³⁴ Voir 3.3.3.

présuppose bien sûr que le système d'éducation du land suit les mêmes tendances internationales néolibérales de décentralisation que celles notées dans d'autres pays, ce que la présente section confirmera.

L'éducation étant en Allemagne prise en charge par les länder, il peut être délicat de parler d'une évolution uniforme dans tout le pays. Plusieurs recherches abordent pourtant des questions reliées au changement de mode de gouvernance à l'échelle nationale, plutôt qu'à l'échelle des länder. Malgré la souveraineté de ces derniers dans l'administration de l'éducation, une certaine unité nationale, renforcée par la KMK²³⁵, semble suivre des tendances comparables. Nous verrons donc d'abord comment le système d'éducation allemand se compare aux modèles proposés par les auteurs vus ci-haut, puis nous nous arrêterons sur quelques discordances qui causeront à notre avis les tensions.

4.2.1 Le régime bureaucratique administratif en Allemagne

Dans l'ouest de l'Allemagne, la politique de l'éducation subit, comme beaucoup d'autres secteurs, des changements structuraux et institutionnels majeurs à partir de 1945²³⁶. Dès le début de l'occupation, personne ne doute que la régulation et l'opération du secteur de l'éducation doivent être prises en charge par l'État²³⁷. Alors que les années 1950 connaissent une phase où l'intérêt politique se concentre sur la stabilisation sociale et économique, les discussions sur l'éducation reprennent dans les années 1960. Les différents partis politiques convergent alors dans leur vision de l'éducation comme cela avait rarement été le cas auparavant²³⁸. Le début des années 1960 en RFA suit les développements internationaux d'éducation de masse : l'État mit en place un système qui allait pouvoir assurer une éducation de base à tous les enfants. Par conséquent, le nombre de *Gymnasien* et de *Hochschulen* augmenta rapidement et on engagea aussi un nombre important de professeurs dans les universités. Les institutions se multipliant, Conseil allemand sur l'éducation (*Bildungsrat*) ayant

²³⁵ Conférence permanente des ministres de l'Éducation. Voir note de bas de page 8 pour plus de détails.

²³⁶ Carl-Ludwig Furck, « Grund- und Rahmenbedingungen », Christoph Führ et Carl-Ludwig Furck (Ed.): *Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte. Bd.6: 1945 bis zur Gegenwart : Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland*, München, C. H. Beck, 1998, p. 28.

²³⁷ Ellwein, « Die deutsche Gesellschaft und ihr Bildungswesen », p. 97.

²³⁸ Furck, « Grund- und Rahmenbedingungen », p. 31.

comme mandat de réformer le système d'éducation et de développer un concept global pour en assurer la qualité vit le jour. Le processus de recentralisation devait assurer la cohérence entre les länder souverains en éducation²³⁹. On remarque avec du recul que la commission, active de 1965-1966 à 1975, fut responsable d'importantes réformes scolaires, mais qu'elle n'élabora pas de planification à long terme du développement de l'éducation et des besoins reliés comme il devait lui revenir²⁴⁰.

Dans cette période de forte activité politique, l'opinion publique appuyait les réformes dans leur globalité, mais « ne réfléchissait pas aux détails de l'aménagement de l'éducation²⁴¹ ». Le processus de réforme se négociait alors entre l'État et les enseignants. L'intérêt politique pour l'éducation fut particulièrement intense en 1969, peu après les mouvements sociaux et étudiants de 1967 et de 1968. Dans ses déclarations de début de période législative, Willy Brandt soulignait la priorité des réformes en éducation, en science et en recherche, puis un ministère de l'Éducation et de la recherche fut fondé²⁴². Une phase de ralentissement des activités et de décroissance de l'intérêt pour les questions éducationnelles débute, selon les auteurs, entre le début et la fin des années 1970 et s'étire jusqu'au milieu des années 1980. Les réformes qui avaient été mises sur pied par le Conseil allemand sur l'éducation avaient été appliquées inégalement, causant de « profonds conflits politiques » entre les länder et l'État fédéral autant qu'entre les länder eux-mêmes, et causa un désintérêt général pour la politique éducationnelle²⁴³. Soit les attentes des réformes précédentes avaient été comblées, soit les importantes sommes d'argent investies n'avaient pas réussi à régler les lacunes identifiées, essouffant l'intérêt général. L'attention publique et politique se tourna donc vers d'autres thèmes : les technologies modernes, l'économie mondiale ou le terrorisme international, ou encore vers la recherche de solutions à la récession économique et la hausse du chômage²⁴⁴. On note donc dans cette

²³⁹ Ellwein, « Die deutsche Gesellschaft und ihr Bildungswesen », p. 92.

²⁴⁰ Achim Leschinsky, « Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik », *Zeitschrift für Pädagogik* vol. 51 n°6, 2005, p. 819.

²⁴¹ Ellwein, « Die deutsche Gesellschaft und ihr Bildungswesen », p. 93.

²⁴² Ibid.

²⁴³ Leschinsky, « Vom Bildungsrat (nach) zu PISA », p. 819.

²⁴⁴ Jürgen Oelkers, « Pädagogische Reform und Wandel in Erziehungswissenschaft », Christoph Führ et Carl-Ludwig Furck (Ed.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd.6: 1945 bis zur Gegenwart : Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland*, München, C.H. Beck, 1998, p. 227; Furck, « Grund- und Rahmenbedingungen », p. 31.

période plusieurs réformes isolées affectant les contenus d'enseignement, mais les questions « sur la contribution du système d'éducation pour la survie de la société²⁴⁵ » étaient rarement posées et encore moins discutées. Lorsque des réflexions et discussions de fond sur le rôle de l'éducation dans la société avaient lieu, elles se tenaient généralement à l'intérieur de cercles fermés. Selon Ellwein, dans les cas où ces discussions atteignaient le grand public, elles ne faisaient que s'éparpiller dans des remises en question éparpillées, infinies et en fin de compte improductives pour le système éducatif allemand²⁴⁶.

Dans la même période, vers la fin des années 1970, un mouvement anti-institutionnel commença pourtant à gagner de l'ampleur : en réaction à la trop grande rigidité d'un parcours scolaire préprogrammé, un mouvement en sciences de l'éducation défend le concept d'un « je situationnel » de l'apprenant, qui se meut librement dans ses apprentissages, sans cadre²⁴⁷. Ce besoin de plus de liberté et de flexibilité témoigne à notre avis des premiers besoins de dépasser les limites imposées par la gestion rigide d'une bureaucratie professionnelle. C'est d'ailleurs ce caractère hautement administratif et centralisé de la réforme implanté en 1973 par le *Bildungsrat* qui, d'une part, inspire un désir de changement, mais d'autre part, à cause de son caractère solidement enraciné, freine le changement pendant plusieurs décennies²⁴⁸.

4.2.2 Transformation et hybridation du système éducatif allemand

L'état de l'intérêt pour la politique éducative après la réunification est contesté. Certains auteurs, tels Leschinsky, affirment qu'il fallut attendre le choc PISA²⁴⁹ pour retrouver le désir de changement qui régnait dans les années 1960²⁵⁰. Selon Ellwein, dès les années 1990, les sujets relatifs à la politique de l'éducation touchèrent à nouveau un plus large public, auprès duquel les changements proposés par les autorités éducatives devaient désormais trouver

²⁴⁵ Ellwein, « Die deutsche Gesellschaft und ihr Bildungswesen », p. 94.

²⁴⁶ Ibid. p. 88.

²⁴⁷ Oelkers, « Pädagogische Reform und Wandel in Erziehungswissenschaft », p. 227.

²⁴⁸ Leschinsky, « Vom Bildungsrat (nach) zu PISA », p. 824.

²⁴⁹ Le « choc PISA » désigne la réaction, en Allemagne, aux résultats plus bas qu'attendus dans les premières études comparatives internationales sur les résultats scolaires des élèves de niveau secondaire dans certaines matières scolaires, mesurant entre autres leur niveau de littératie et leurs compétences en mathématiques. L'impact de ces résultats sur le système éducatif dans le Bade-Wurtemberg sera discuté en 4.3.2.

²⁵⁰ Leschinsky, « Vom Bildungsrat (nach) zu PISA », p. 829.

consentement. Malgré cela, le public et les groupes d'intérêt, qu'Ellwein nomme la *Teilöffentlichkeit*, arrivaient difficilement à faire valoir leur intérêt et à prendre part aux discussions décisionnelles; l'administration traditionnelle centrale restait dominante. Au tournant des années 2000, un problème persistait : l'Allemagne n'avait toujours vu aucun débat sérieux sur la cogestion du système éducatif impliquant les organisations parentales, malgré les transformations de gouvernance leur donnant de plus en plus de latitude. Contre la voix du ministère de l'Éducation, « le droit de cogestion des parents est fictif²⁵¹ » comme dans ce cas bavarois :

« Wenn in München viele Eltern lautstark eine (zweite) Gesamtschule fordern, erklärt der Kultusminister unbeeindruckt, er lehne namens der in Bayern herrschenden Politik diese Schulform ab. Eine Diskussion findet erst gar nicht statt. Politik entscheidet allein und wird – so 1994 – vom Bayerischen Verfassungsgerichtshof darin voll unterstützt. Das Gericht erklärte ein auf kleinere Klassen zielendes Volksbegehren als verfassungswidrig, weil es die Etathoheit des Parlaments beeinträchtigt, und tat zugleich den Wunsch nach mehr Mitsprachemöglichkeiten der Eltern mit dem Hinweis auf die staatliche Schulaufsicht als unstatthaft ab. Wahlmöglichkeiten für die Eltern gibt es nur in staatlich gezogenen Rahmen.²⁵² »

Dans le cadre d'un article sur l'influence des groupes d'intérêt en politique éducative, l'auteur suggère que bien que ces derniers soient certes impliqués dans les réformes et changements qu'ils réclament, ils n'y jouent pas le rôle de locomotive ni ne prennent de décisions essentielles. Une telle thèse nous semble quelque peu généralisatrice et nécessite des nuances; il existe aussi des cas où les organisations parentales furent entendues par les institutions responsables de la gestion et de l'administration de l'éducation, et purent mener à bien les projets pour lesquels ils militaient. Or, une des raisons pour lesquelles dans certains cas, les groupes d'intérêt ne semblent pas avoir de pouvoir décisionnel considérable résiderait selon Leschinsky dans le manque de consensus entre les groupes d'intérêt eux-mêmes²⁵³. Leurs demandes sont tellement morcelées en positions éparses que le ministère de l'Éducation a

²⁵¹ Ellwein, « Die deutsche Gesellschaft und ihr Bildungswesen », p. 97.

²⁵² Ibid, p. 98.

²⁵³ Ibid. p. 98-100.

finalement le choix du groupe d'intérêt auquel il donnera le plus d'influence : à celui qui défend la même position que lui²⁵⁴.

Trouver un modèle de gestion du système d'éducation plus adéquat que celui des années 1960 semblait alors représenter un changement dont tous ne partageaient pas la même vision : l'État avait pris au cours des décennies précédant le tournant du siècle l'initiative de remplir les zones grises qui subsistaient entre parents et écoles et de plus en plus de questions étaient traitées cas par cas, en cour²⁵⁵. De nouveaux débats sur la judiciarisation du système d'éducation voyaient le jour : les règlements imposant des politiques coercitives n'arrivaient qu'à mettre en place les conditions générales susceptibles de donner encore plus de pouvoir à ceux qui gouvernaient déjà le système d'éducation²⁵⁶. Bref, à l'aube des discussions politiques entourant l'implantation des langues étrangères au primaire, l'État refusait toujours d'inclure sérieusement les organisations parentales dans une cogestion du système d'éducation. Selon Ellwein, plutôt qu'un effet de décentralisation de l'administration, l'État aurait peut-être même plutôt gagné du pouvoir²⁵⁷.

On aurait pu croire que dans les années 1990, l'intérêt grandissant du public pour les questions éducatives combiné à la naissance et à l'organisation des groupes d'intérêt (dans notre cas, des organisations parentales) et à leur désir de s'investir dans la politique éducative aurait forcé une décentralisation ou, du moins, dans le cas contraire, des discussions ou des conflits. Comme le défend Ellwein, ceci ne fut pourtant pas le cas. Puisque la mission et le rôle social de l'éducation ne faisaient pas l'objet de discussions politiques, l'État régulait plutôt l'organisation que le contenu du système scolaire. Le résultat ressemblait donc à un système d'éducation géré par l'État, à l'organisation assez uniforme, mais aux contenus relativement ouverts²⁵⁸. Nos observations sur l'évolution de l'enseignement du français dans le Bade

²⁵⁴ Ibid. p. 102.

²⁵⁵ Ibid. p. 104.

²⁵⁶ Ibid.

²⁵⁷ Ibid.

²⁵⁸ Ibid. p. 106.

corroborent cette affirmation : entre 1984 et 2003, les parents/enfants avaient le choix d'adhérer ou non au projet *Lerne die Sprache des Anderen*²⁵⁹.

Les relations de pouvoir entre l'État et les parents telles que présentées par Ellwein semblent illustrer une très lente transformation vers un mode de gestion plus régional et à l'écoute des besoins locaux, typique du modèle post-bureaucratique. Cette évolution est pourtant bel et bien présente : bien que les politiciens abordent avec retenue les questions de décentralisation, la naissance et la croissance de groupes politiques de représentation parentales visant à faire jouer au parent un plus grand rôle dans les systèmes d'éducation illustrent la volonté d'implication des parents. Cette nouvelle forme d'organisation est témoin d'un *mouvement, d'une évolution* vers des modes de gestion décentralisés, existant malgré les limitations de leur pouvoir réel notées par Levin à la fin de la partie 4.1.4. Indépendamment du pouvoir réel que les parents détiennent ou ne détiennent pas, il sera discuté plus loin de la confusion que semble avoir causée, dans le processus décisionnel, le pouvoir politique que les parents *s'imaginent* détenir²⁶⁰.

4.2.3 Régime post-bureaucratique en Allemagne

Si les observations d'Ellwein soulignent le maigre pouvoir des groupes d'intérêt (dont les parents) dans les processus de prise de décision en politique éducative avant la réunification, d'autres recherches décèlent en Allemagne l'apparition des changements de gouvernance suivant les tendances observées dans d'autres pays. Les transformations relevées par d'autres auteurs ne concernant pas aussi directement le pouvoir politique des parents, mais abordent leur influence grandissante en tant qu'utilisateurs de services dans un contexte de quasi-marché, tout comme la transformation vers des modes de gestion de plus en plus post-bureaucratiques.

Johannes Bellmann et Manfred Weiss s'intéressent par exemple aux conséquences non intentionnelles de l'émergence de ce que Maroy identifie comme l'État évaluateur, une des deux manifestations du régime post-bureaucratique. Ils confirment d'entrée de jeu « l'existence

²⁵⁹ Voir 2.1.2.

²⁶⁰ Voir 4.3.1.

dans la politique éducative allemande d'un consensus, indépendamment de l'affiliation politique, concernant l'adoption des principes de base du nouveau modèle de gouvernance²⁶¹ ». Cette observation est partagée par Leschinsky, qui remarque qu'il est de plus en plus courant de réguler *l'output* plutôt que *l'input* dans le système éducatif allemand²⁶². Au lieu de se concentrer sur le contrôle des ressources offertes, un nouveau mode de régulation met plutôt l'accent sur la garantie de l'efficacité du système d'éducation, par exemple par l'introduction d'exams régionaux de fin d'études. L'auteur note également une réduction de la liberté professionnelle des enseignants qui sont soumis à un contrôle plus local, caractéristique typique des modèles post-bureaucratiques et de la décentralisation qu'ils créent.

Comme Leschinsky, Bellmann et Weiss étudient les conséquences en Allemagne des études nationales et internationales de rendement scolaire (VERA et PISA)²⁶³. Ils observent d'abord que les deux instruments de régulation post-bureaucratiques, celui de quasi-marché et d'État évaluateur, sont intimement liés, puisqu'ils sont « conditionnels l'un à l'autre, ils se complètent et se renforcent²⁶⁴ ». Dans une explication rapide des deux modèles de gouvernance, ils présentent le modèle de quasi-marché comme une « *choice policy* » où d'une part, les parents ont le loisir de choisir l'école à laquelle ils enverront leurs enfants, et où de l'autre, les écoles jouissent d'une plus grande autonomie²⁶⁵. Les parents ont accès à des outils mis en place par des institutions supra-scolaires pour faire leur choix d'école, ce qui, conformément au modèle d'évaluation par les résultats, encourage la compétition entre les écoles. On pense ici entre autres aux bases de données scolaires d'État, par exemple en Saxe, en Hesse, à Hambourg et dans la Rhénanie-du-Nord-Westfalie, ou encore à des banques de données scolaires privées. L'abolition des restrictions territoriales par circonscriptions scolaires, limitant considérablement le choix de l'école fréquentée, tel qu'elle eut lieu en Rhénanie-du-

²⁶¹ Johannes Bellmann, Manfred Weiss, « Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle », *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 55 n°2, 2009, p. 286, 287.

²⁶² Leschinsky, « Vom Bildungsrat (nach) zu PISA », p. 831.

²⁶³ *Vergleichsarbeiten in der Schule* est un projet d'évaluation des programmes d'enseignement au primaire qui fut développé en 2002-2003 et réalisé d'abord dans sept *länder*. Depuis 2007-2008, il est conduit dans tous les *länder* allemands.

²⁶⁴ Bellmann, Weiss, « Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem », p. 288.

²⁶⁵ Ibid, p. 287; Bellmann en discute aussi dans Johannes Bellmann « Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter ‚neuer Steuerung‘ », *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 52 n°4, 2006, p. 490.

Nord-Westfalie fait aussi partie du type de mesures qui permet l'essor d'un modèle de quasi-marché. De plus, certains acteurs du milieu de l'éducation allemand, comme le Comité d'action sur l'éducation (*Aktionsrat Bildung*), « suggèrent l'introduction d'éléments de concurrence pour le développement de la qualité du système éducatif²⁶⁶ ».

À partir du début des années 1990, le concept d'autonomie des écoles semblait gagner en importance dans les réformes scolaires allemandes. En attribuant à l'école davantage de responsabilités et un plus grand pouvoir décisionnel, ces réformes visaient à améliorer la qualité de l'éducation offerte par chaque école²⁶⁷. À ce sujet, Altrichter passe en revue quelques études en consignant comment les écoles ont utilisé cette flexibilité des programmes en Allemagne depuis les années 1960. En somme, il explique qu'alors que certaines écoles préfèrent consolider les apprentissages dans les matières scolaires traditionnelles, d'autres utilisent cette flexibilité pour créer des profils scolaires, qui, quant à eux, engendrent la compétitivité de marché telle que décrite par Maroy²⁶⁸²⁶⁹.

De nombreuses autres études allemandes s'intéressèrent au phénomène de la « nouvelle gouvernance » (*Neue Steuerung*). Par exemple, les conséquences de la montée des modèles de quasi-marché dans les länder allemands inspirèrent des études comme celle de Krüger, tournées vers l'influence des voix parentales sur le système éducatif. Partant de la prémisse que « les parents sont de plus en plus appelés à prendre des décisions relatives à la

²⁶⁶ Bellmann, Weiss, « Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem ». p. 289,

²⁶⁷ Christine Schaefer, « Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen », *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 48 n°6, p. 844.

²⁶⁸ Marten Clausen, Christoph Winkler, Maike Neu-Clausen, « Die Förderung psychosozialer Entwicklung durch Schulprofile? », *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 53 n°6, 2007; cité dans Altrichter, Heinrich, et Soukup-Altrichter, « School Decentralization », p. 678.

²⁶⁹ Il est intéressant de voir que tous deux Ellwein et Altrichter évoquent la flexibilité de contenu des programmes scolaires allemands, mais tous deux la replacent dans un contexte appartenant à des modèles de gouvernance différents. Ce fait illustre bien à notre avis l'effet d'hybridation et de transition d'une gestion bureaucratique à une gestion post-bureaucratique. Ellwein soutient que l'organisation de l'école est hautement dans les mains de l'État, alors que les programmes scolaires, à défaut d'une philosophie de l'éducation globale, restent en Allemagne relativement flexibles. La flexibilité des programmes est donc une partie déjà existante sous le mode de gestion bureaucratique. Cette flexibilité des programmes, Altrichter la présente comme le point de départ permettant le développement d'écoles à profils, dont émerge le modèle post-bureaucratique de quasi-marché.

planification de la carrière scolaire de leur enfant²⁷⁰ », l’auteur analyse le rôle des rumeurs dans les discours parentaux sur le choix de l’école primaire. De plus, les relations de pouvoir entre les différents acteurs de la hiérarchie scolaire du modèle bureaucratique se voyant modifiées, certains auteurs se penchent sur la manifestation des nouveaux modes d’interaction dans des activités récentes en politique de l’éducation. Dederling s’intéresse par exemple à la réaction des ministères de l’Éducation de quatre länder allemands à la suite de la réception des résultats PISA, concluant que « le mode de gouvernance retenu par les ministères dépend plus du type de mesure à implanter que des traditions politico-culturelles ou des constellations de partis politiques²⁷¹ », ce qui offre une piste pour expliquer pourquoi des tensions ont été générées dans le Bade-Wurtemberg.

4.3 Hypothèses sur les causes des tensions

4.3.1 Qui fait la politique? Participation des groupes d’intérêt – réelle ou factice?

Le fait que les organisations parentales n’aient pas réussi à atteindre les positions d’influence recherchées pourrait amener à conclure à une évolution difficile vers des modes de gestion multi-niveau. Cependant, la naissance même de groupes politiques de représentation parentale, visant à inclure dans un réseau d’influence les parents qui négocieraient le pouvoir décisionnel, témoigne de la volonté d’implication et d’organisation des parents. Ces regroupements à visées politiques illustrent à notre avis, indépendamment de l’influence concrète des groupes d’intérêt, un mouvement de décentralisation, ou du moins, un besoin de la société civile vers une gestion décentralisée, comme il a été évoqué à la fin de la partie 4.2.2. Aussi, puisque cette recherche tente d’élucider les raisons qui peuvent avoir créé des tensions entre le ministère et la population, il peut être plus pertinent de considérer le pouvoir politique que les organisations parentales *croient* ou *espèrent avoir* dans un contexte où la distribution des pouvoirs est floue, plutôt que celui qu’elles ont réellement dans une situation particulière. Nous supposons que c’est le contraste entre l’influence imaginée et l’influence réelle qui est à la source de plusieurs indignations.

²⁷⁰ Jens Oliver Krüger, « Vom Hörensagen. Die Bedeutung von Gerüchten im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl », *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 60 n°3, 2014, p. 290.

²⁷¹ « Der Einfluss bildungspolitischer Maßnahmen », p. 869.

L'existence d'une ambiguïté soulevée par Ellwein détient à ce point une signification centrale dans notre thèse : « personne ne sait à quel moment le public doit prendre part aux discussions²⁷² ». Cette zone grise laisse place à la possibilité pour chaque groupe d'intérêt d'interpréter à sa manière son propre pouvoir décisionnel et celui des autres. D'un côté, le ministère de l'Éducation défend la légitimité d'une décision qu'il estime lui revenir. Au parlement du land, les partis politiques de l'opposition défendent les intérêts citoyens auprès du CDU, à la tête du ministère de l'Éducation. Les organisations parentales quant à elles, militent pour qu'on tienne compte de l'opinion des parents, consommateurs des services. C'est finalement la cour administrative du land qui dut trancher au sujet de la légitimité du projet comme objet, mais non de la question beaucoup plus délicate consistant à savoir quand l'État doit négocier ou non le partage du pouvoir qu'il a hérité du modèle de gestion bureaucratique.

À ce sujet, alors que le ministère de l'Éducation planifiait imposer la première langue étrangère au *Gymnasium*, en 2007, la députée Rastätter au parlement défendit les parents en déclarant au ministre de l'Éducation Helmut Rau que celui-ci « ne [pouvait] proposer un modèle qui ne trouve aucun appui de la part des parents ». Aussi trouvait-elle inacceptable que le ministre de l'Éducation propose une gestion qui va à contrecourant de la « politique éducative moderne », qui, à son avis, « travaille de consensus avec les personnes concernées et renforce la prise en charge sur place²⁷³ ». Le monde politique du Bade-Wurtemberg semblait avoir tout particulièrement du mal à dépasser les traditions de l'État éducateur héritées des années 1960, même si la population, elle, se considère déjà comme un acteur influent dans les questions qui concernent les services publics. En effet, dans un contexte de critique de l'administration traditionnelle de l'éducation, l'adoption de structures d'organisation post-bureaucratique favorise la reconnaissance et la légitimation sociales des pouvoirs de l'État, puisqu'elles sont considérées dans le grand public comme des procédés légitimes et rationnels²⁷⁴.

Nous concluons donc, comme le fait Ellwein, que les organisations parentales détiennent le pouvoir que, cas par cas, l'État veut bien leur laisser. L'auteur conçoit cette relation de dépendance comme une perte pour la société allemande : en acceptant que le

²⁷² « Die deutsche Gesellschaft und ihr Bildungswesen », p. 88.

²⁷³ Renate Rastätter dans: Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 14/23, p. 1338.

²⁷⁴ Schaefers, « Der soziologische Neo-Institutionalismus », p. 847.

système éducatif soit essentiellement pensé et réalisé par l'État, elle a délégué le contrat d'imaginer l'éducation des nouvelles générations au monde politique. Il n'est donc pas surprenant que, comme l'explique l'auteur, la mise en pratique d'un système éducatif soit aujourd'hui encore à l'image de sa conception par la politique. Par là, il entend que dans le meilleur des cas, les décisions sont prises à la majorité, que des positions minoritaires tenteront de renverser. C'est ainsi que le système d'éducation gagne la durabilité dont il a besoin pour remplir la responsabilité sociale qui lui est attribuée²⁷⁵.

Le fait que les parents aient été choqués de voir qu'ils n'avaient pas le pouvoir qu'ils croyaient avoir n'est pas la seule raison qui explique à notre avis l'éclosion du débat. Il a été évoqué plus tôt qu'à défaut d'une mission éducative claire, les systèmes d'éducation allemands avaient évolué dans un cadre structurel strict, mais qu'une certaine flexibilité des contenus avait permis aux écoles de nuancer leurs profils. Cette zone encore non gérée par l'État avait aussi permis à des initiatives, tel que le projet *Lerne die Sprache des Nachbarn*, de voir le jour. Ces initiatives sont, selon Ellwein, « sans forme précise, elles sont fortuites, spontanées ou imitatives, non planifiées, reposent rarement sur un impératif rationnel et sont à tout égard progressives²⁷⁶ ». Les parents pouvaient, à la frontière française, choisir d'offrir à leur enfant l'opportunité d'apprendre le français, ce dont plus de 80 % des parents se prévalaient dans la zone actuelle d'enseignement du français. Par la qualité prescriptive du nouveau règlement, les parents perdaient le droit de choisir, droit qu'ils croyaient acquis depuis près de vingt ans, et dont ils jouissent d'ailleurs encore aujourd'hui à l'école secondaire. Ce bris de continuité dans la liberté de choix laissée aux parents, l'effet de recentralisation politique exercé par l'État dans une ère de décentralisation, pourrait aussi expliquer l'indignation des parents.

Au sujet de la décentralisation et de la centralisation comme stratégie politique, Hans Weiler, professeur à Francfort et ancien directeur de l'Institut international pour la planification éducative de l'UNESCO, met en évidence, dans une étude comparée sur la décentralisation éducative, ce qu'il considère comme le paradoxe fondamental de l'État démocratique moderne. Il explique que, pour maintenir son contrôle, l'État adopte des stratégies qui lui font perdre sa légitimité (la centralisation). Pour maintenir sa légitimité, il adopte des mesures qui diminuent

²⁷⁵ Ellwein, « Die deutsche Gesellschaft und ihr Bildungswesen », p. 107.

²⁷⁶ Ibid.

son contrôle effectif (la décentralisation). Ainsi, « il n'est pas surprenant que les formes de décentralisation qui impliquent une authentique redistribution de l'autorité soient assez rares dans le monde actuel ²⁷⁷ ».

4.3.2 Responsabilité et légitimité de l'État dans l'ère post-PISA

Une des caractéristiques importantes des modes de gestion post-bureaucratiques relève des principes de légitimité qui sous-tendent aux réformes proposées. Optimiser l'efficacité de l'éducation, paramètre mesurable par les résultats scolaires des élèves, devient prioritaire. À ce propos, la logique d'un modèle d'État évaluateur a certainement gagné en influence à la suite des mouvements internationaux de contrôle des résultats, tels que les tests standardisés PISA et TISMM. La réception en Allemagne des résultats de la première étude comparative PISA en 2000 n'a pas manqué d'affecter la confiance en la capacité de l'État à gérer les biens et les services publics, phénomène qui avait émergé dans les années 1980²⁷⁸. On se rendit alors compte de l'existence d'importantes lacunes du système éducatif allemand dans des domaines gérés centralement par l'État : les compétences de base dans les matières scolaires de base²⁷⁹. Dans ce contexte de remise en question de la légitimité de l'État démocratique moderne, chaque acteur du milieu de l'éducation distingue alors différentes causes aux lacunes évidentes et suggère chacun ses solutions pour réformer le système. Les zones grises non gérées par l'État, héritées du système bureaucratique, deviennent alors le terrain flexible facilement exploitable. De son côté, l'État, qui s'attribue traditionnellement la responsabilité de la gouvernance en la matière, propose des réformes. La crise de légitimité de l'État moderne trouve ici sa manifestation concrète : alors que la publication des résultats ébranle la légitimité de l'État aux yeux du public²⁸⁰, l'État tente de recouvrer cette confiance en proposant des réformes qu'il organise lui-même en choisissant d'impliquer ou non les groupes d'intérêt. Alors que ces

²⁷⁷ Hans N. Weiler, « Enfoques comparados en descentralización educativa », Miguel Pereyra et al. *Compiladores, Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, SA, 1996, p. 215; cité dans Barroso, « Autonomie et modes de régulation locale », p. 60.

²⁷⁸ Schaefer, « Der soziologische Neo-Institutionalismus », p. 844-845.

²⁷⁹ Alors que la discussion enflammait le débat public, la presse publia à cet effet un bon nombre de titres chocs tels que celui-ci. « Die Pisa-Analyse: Sind deutsche Schüler doof? », *Spiegel online, Schulspiegel*, 13.12.2001, disponible en ligne, <<http://www.spiegel.de/schulspiegel/die-pisa-analyse-sind-deutsche-schueler-doof-a-172357.html>>, 13.01.2015.

²⁸⁰ Ibid.

derniers réclamaient leur place dans le panel décisionnel depuis les années 1980, ils accueillirent vraisemblablement avec optimisme la vague politique de décentralisation donnant dans le milieu de l'éducation une plus grande voix aux acteurs locaux, et continuent à lutter pour faire valoir leur vision politique des questions éducatives. Les études PISA, si elles ont eu un effet sur les groupes d'intérêt, ont à notre avis stimulé leur sentiment de responsabilité politique.

L'État, soumis au paradoxe soulevé par Weiler²⁸¹, réagit à sa perte de légitimité soit en *décentralisant* son contrôle, soit en *recentralisant* celui-ci. Dans le cas bien précis de l'enseignement des langues étrangères, comme nous l'avons vu, il a opté pour la recentralisation, mais l'option de la décentralisation aurait aussi été possible, et certains problèmes évoqués par Ball²⁸² qui en auraient découlé furent aussi discutés dans la sphère publique et au parlement régional du Bade-Wurtemberg. Les problèmes de premier ordre, selon la typologie de l'auteur, sont liés aux nouvelles relations d'offres et de demande du quasi-marché et de recrutement de personnel qualifié. Il n'est pas inconcevable que le risque de laisser entre les mains du consommateur de service la fluctuation de l'enseignement du français fût trop grand pour un État, comme nous en discuterons dans la dernière partie de ce chapitre. Quant au recrutement du personnel, on discuta aussi, au parlement et au ministère, du fait que laisser les parents choisir n'était pas envisageable du point de vue des ressources humaines²⁸³. Le ministère de l'Éducation aurait par contre pu considérer d'autres solutions de décentralisation. En laissant aux écoles ou aux *Verbände* la responsabilité de choisir la langue à enseigner, par exemple, ce sont ces mêmes institutions locales qui auraient été responsables de la gestion de l'offre et de la demande, et du recrutement de personnel qualifié, le tout dans la logique de quasi-marché. Notons pourtant que le ministère de l'Éducation ne retint pas non plus cette solution de décentralisation où le choix est laissé non pas aux parents, mais aux *Verbände* ou aux écoles²⁸⁴. La raison en est bien simple : la structure administrative de l'école primaire du Bade-Wurtemberg comporte une réglementation qui rend presque impossible le développement d'une compétition de type quasi marché entre les écoles. L'école fréquentée

²⁸¹ Voir page précédente.

²⁸² Ball, « Big Policies/small World », p. 120.

²⁸³ Pour plus de détails, voir 2.2.1 A et 3.2.4.

²⁸⁴ La question fut abordée au parlement par la députée Renate Rastätter. Voir note de bas de page 159 et le texte auquel elle se rapporte.

par les enfants est déterminée par le lieu de résidence, excluant tout choix de l'école en fonction d'un profil. Logiquement, le fait de laisser aux *Verbände* ou aux écoles le choix de la langue ne peut prendre tout son sens que dans la mesure où les parents jouiraient d'une certaine marge de manœuvre. Ces restrictions territoriales ont, comme nous l'avons brièvement évoqué en 4.2.3, ont été levées en Rhénanie-du-Nord-Westfalie, l'option pourrait alors aussi être considérée ailleurs, par mimétisme institutionnel. Laisser le choix de l'école au primaire aurait représenté un grand pas vers un mode de gestion décentralisé. Le ministère de l'Éducation se serait entre autres départi de la responsabilité d'assurer la cohérence lors du passage au secondaire, question dont on débattit en 2007, lorsque le ministère tenta sans succès d'imposer le français comme première langue étrangère au secondaire. En effet, la responsabilité d'assurer la continuation de l'apprentissage d'une langue étrangère aurait ainsi incombé aux parents. Pourtant, dans le cas où le ministère choisit de maintenir les restrictions territoriales, une solution plus décentralisée à la régulation de la langue par l'État aurait été de procéder, à une plus petite échelle que le land entier (*Schulbezirke*, *Verbände*, etc) à un vote.

Sur ces problèmes de logistique de premier ordre viennent se greffer des problèmes de deuxième ordre, toujours selon la typologie proposée par Ball. Ceux-ci concernent les questions d'autorité et de légitimité politique soulevées par le manque de consensus entre les différents groupes d'intérêt et l'État, comme c'est le cas ici. Ils sont de plus en plus souvent, à l'instar du cas des langues étrangères au primaire, réglés devant les tribunaux, qui, eux, déterminent la légitimité ou non des positions en fonction du cadre législatif. La reconnaissance de l'État que l'administration locale peut parfois être plus adéquate²⁸⁵, offre une piste de solution qui semblait partagée par des membres d'opposition au parlement lors de discussions en 2000. Le député Norbert Zeller qualifiait le mode de gouvernance du CDU et du ministère de l'Éducation d'une « façon de penser vieillie dans une structure bureaucratique rigide ». Le député de l'opposition explique ensuite sa conception d'un système éducatif adapté à la réalité actuelle :

« Ich bin der festen Überzeugung, meine Damen und Herren, dass ein modernes und zukunftsfähiges Bildungssystem viel stärker dezentral und eigenverantwortlich aufgebaut sein wird, dass es differenzierter und auf die speziellen Bedürfnisse, auf die Stärken und Schwächen des Einzelnen einzugehen

²⁸⁵ Voir la citation correspondant à la note de bas de page 227.

hat, dass es insgesamt offener und durchlässiger sein muss und dass modulare Elemente und Bildungsabschlüsse besser aufeinander aufbauen müssen und sich ergänzen müssen.²⁸⁶ »

Malgré ces positions nettement progressistes, le ministère de l'éducation du Bade-Wurtemberg, appuyé par le parlement, choisit un mode de gestion centralisé de l'enseignement des langues étrangères au primaire, accompagné de promotion auprès du grand public sur les avantages que présentent les décisions prises dans le monde politique. En plénière parlementaire de 2002, le secrétaire d'État Rau exprimait, comme nous l'avons vu²⁸⁷, que cette décision revenait aux politiciens, indiquant clairement que malgré le processus de démocratisation de la gouvernance reconnu par certains auteurs, certains acteurs politiques – ici les députés du parti au pouvoir – n'ont pas jugé que la question pourrait être plus adaptée aux besoins locaux si elle était gérée localement²⁸⁸. Cette décision peut, à notre avis, être entre autres interprétée comme une réaction de l'État à la réception des résultats des premiers tests PISA : l'État s'attribue le devoir social de rectifier les lacunes d'un service dont il est traditionnellement responsable.

Alors que l'intérêt pour le domaine de la politique éducative s'empare à nouveau du grand public, on observe une augmentation de l'engagement des différents acteurs du monde de l'éducation, auprès desquels l'État défend ses stratégies. Un des soucis primordiaux d'un gouvernement de qui on réclame une décentralisation politique est de limiter le pouvoir des organisations intermédiaires ou encore de s'allier à celles-ci, à l'instar de ce qu'a fait l'Angleterre²⁸⁹. En organisant deux conférences sur les langues²⁹⁰, le ministère de l'Éducation a pu sonder l'opinion des groupes d'intérêt. D'une part, il a ainsi pu rallier à lui différents les organisations en accord avec l'imposition du français à la frontière. D'autre part, il *entendait* les plaidoyers des groupes d'intérêt dont la position différait de la sienne, tels le *Landeselternbeirat* et le *Gesamtelternbeirat*, tout en restant l'unique organe décisionnel.

²⁸⁶ Norbert Zeller dans: Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 12/79, p. 6316.

²⁸⁷ Voir note de bas de page 64.

²⁸⁸ Cette affirmation se base sur des paroles d'Helmut Rau citées en 2.2.1.

²⁸⁹ « Vers une régulation post-bureaucratique », p. 46.

²⁹⁰ Voir 2.2.2 B.

On remarque ici le pouvoir faible, voire illusoire des groupes d'intérêt, comme il fut suggéré par Ellwein²⁹¹. À l'issue des deux conférences, les partis représentant les parents avaient accepté certaines limitations, et les campagnes d'information qui soulignaient les avantages de l'enseignement du français à la frontière atténuèrent dans les premières années les réactions des parents qui auraient fortement été en désaccord avec la politique²⁹². Les parents des élèves qui entrèrent à l'école quelques années plus tard, n'ayant pas été exposés à la campagne d'information ministérielle dans la même mesure, accueillirent la nouvelle réglementation avec moins d'enthousiasme. La gestion centralisée, typique du modèle bureaucratique administratif, n'avait plus été, depuis l'occupation, appliquée à l'enseignement des langues étrangères au primaire, et ce resserrement de la régulation laissait un goût amer à plusieurs.

4.3.3 La zone frontalière et sa présence en politique régionale du Bade-Wurtemberg

Qu'a donc motivé cette recentralisation du pouvoir politique, préférée par le ministère de l'Éducation et le parlement, mais qui allait évidemment trouver peu d'acceptation auprès de la population? Les réactions ministérielles au choc PISA offrent certes une piste d'explication, somme toute très situationnelle, à laquelle viennent certainement se jumeler des contraintes géopolitiques, créées par la proximité de la frontière. L'impact de cette dernière sur la politique depuis les années 1960 ne pouvait être ignoré dans l'élaboration du nouveau règlement. Rappelons que de nombreuses initiatives politiques pour favoriser la perméabilité de la frontière ont fait suite au traité de l'Élysée; les questions franco-allemandes se transformèrent avec le temps en une mission politique de relations internationales reposant sur la réciprocité.

Pourtant, à l'instar du traité de l'Élysée, les efforts de rapprochement transfrontalier rencontrèrent généralement plus d'enthousiasme auprès des institutions politiques qu'auprès de la population vivant de part et d'autre de la frontière. Les nouvelles opportunités que des initiatives politiques mettaient à la disposition de la population ne trouvaient que partiellement

²⁹¹ « Die deutsche Gesellschaft und ihr Bildungswesen », p. 107.

²⁹² C'est du moins ce que nous avons pu observer dans notre corpus d'articles de journaux du *Badische Zeitung* publiés dans la première année de l'implantation généralisée des langues étrangères au primaire.

l'écho espéré²⁹³. Supposant ainsi que la déconstruction de la frontière franco-allemande représente une action politique suivant une logique *top-down*, on comprend que le règlement sur les langues étrangères a dû subir de fortes pressions pour éviter qu'il n'entre en conflit avec d'autres politiques de rapprochement transfrontalier. Pensons entre autres au paragraphe du traité de l'Élysée qui engage les deux pays à accroître l'enseignement de la langue de l'autre chez soi²⁹⁴. L'enseignement du français à la frontière allait pouvoir être promu, politiquement, comme symbole de l'évolution des relations franco-allemandes, ce qui n'aurait pas été possible s'il avait été soumis à la variabilité du choix de l'usager. La priorité fut mise sur la continuité de l'objet d'enseignement plutôt que sur celle du mode de gestion, quitte à imposer des contraintes aux parents.

Selon nous, les efforts de rapprochements transfrontaliers ont semblé, au sein du parlement régional du Bade-Wurtemberg et du ministère de l'Éducation, pouvoir être compromis par un modèle de gouvernance où le contrôle de la langue enseignée n'est pas dans les mains des mêmes institutions qui travaillaient traditionnellement à construire ce rapprochement transfrontalier. La conséquence immédiate fut que ni les réquisitions des groupes d'intérêt, ni l'encouragement du modèle de quasi-marché, ni les droits dont jouissaient déjà les parents ne représentaient dès lors une priorité pour les politiciens au pouvoir : l'État savait mieux que les citoyens ce qui est bon pour eux. Dès lors, la mission de l'État n'était plus d'être à l'écoute de leurs besoins, mais bien de les convaincre du bien-fondé des décisions qui avaient été prises :

« Wenn dort bilinguales Lernen eine Fortsetzung haben soll, das ja mit dem guten Projekt „Lerne die Sprache deines Nachbarn“ begonnen wurde, müssen die Eltern am Oberrhein über die Vorteile von Französisch aufgeklärt werden. Wir brauchen Französisch für die kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung unserer grenzüberschreitenden Region.²⁹⁵ »

Le défi, pour le parlement et le ministère, reste de gérer les tensions créées par le fait que les décisions politiques et la publication de celles-ci doivent à la fois répondre aux besoins créés par les particularités locales. Ils doivent aussi s'assurer de créer des passerelles cohérentes entre

²⁹³ C'est l'hypothèse à laquelle nous en sommes arrivée à la suite de nombreuses discussions académiques avec des étudiants et professeurs s'intéressant à des questions de politique franco-allemande.

²⁹⁴ Voir 3.1.1.

²⁹⁵ Renate Rastätter dans: Landtag von Baden-Württemberg, *Plenarprotokoll* 12/79, p. 6319.

les règlements dans un même domaine, tout comme ils doivent maintenir une cohérence entre les politiques appliquées dans différents domaines du secteur public²⁹⁶. Ainsi, l'implantation des langues étrangères au primaire à la frontière française représentait un dilemme. Dans un esprit de continuité, le ministère de l'Éducation était soucieux de perpétuer l'enseignement du français à la frontière, développé avec succès depuis le début du projet *Lerne die Sprache des Nachbarn* en 1984. Pour y arriver, il ne pouvait pas cultiver la culture naissante, mais bien implantée du quasi-marché et de la flexibilité dont les parents se sont vus privés à partir de l'année scolaire 2003-2004.

4.4 En résumé

Comme il a été vu dans ce chapitre, une transformation des systèmes éducatifs a été observée dans divers pays démocratiques depuis les années 1960. Après une gestion plutôt centralisée par l'État, les écoles ont vu augmenter leur autonomie; certaines décisions gagnaient à être prises plus localement puisqu'on arrivait ainsi mieux à combler les besoins du milieu. D'une part, une logique de marché s'est imposée dans le milieu scolaire, et de l'autre, la régulation se faisait de plus en plus au niveau des résultats obtenus par l'école. Les transformations qui prenaient place dans différents systèmes d'éducation sont, selon les recherches, sensiblement semblables, mais puisqu'elles s'insèrent dans un cadre bureaucratique plus ou moins rigide, elles se manifestent aussi de façons différentes.

La reconnaissance de ces transformations dans le Bade-Wurtemberg nous a menée sur des pistes d'analyse qui expliquent les tensions créées par l'implantation de l'enseignement des langues étrangères au primaire. Dans un contexte généralisé de crise de légitimité de l'État, on remarque que dans le Bade-Wurtemberg, comme ailleurs en Allemagne, le pouvoir décisionnel de chaque acteur (ministère, parlement, groupes d'intérêt, organes de représentation parentale, etc.) n'est pas clairement défini. On ne sait pas qui devrait choisir quoi et, en fin de compte, puisque ce sont le ministère de l'Éducation et le parlement régional qui sont traditionnellement les détenteurs de pouvoir politique, ce sont eux qui choisissent les questions pour lesquelles ils délèguent celui-ci. Cette situation est surtout fâcheuse pour les parents, qui, malgré le cadre administratif qui permet leur association et leur implication politique,

²⁹⁶ Ball, « Big Policies/small World », p. 119.

détiennent peu de pouvoir. Finalement, remarquons que si cette politique fut régulée avec coercition de la part du ministère et du parlement, il s'agit vraisemblablement d'une question qui n'appartient pas seulement au domaine de l'éducation, mais qui touche aussi fortement celui de la politique internationale.

CHAPITRE V

CONCLUSION

Ce mémoire proposait une étude de cas sur la façon dont s'est négocié et a été implanté le règlement sur l'enseignement des langues étrangères au primaire dans le Bade-Wurtemberg. Son objectif était double : on cherchait d'abord à reconstituer les événements qui ont accompagné l'élaboration de la politique éducative, son implantation ainsi que les réactions qu'elle a provoquées, tant auprès des citoyens que du parlement. Afin de faciliter l'interprétation de l'information dans une troisième partie, ce résumé chronologique fut ensuite restructuré selon les discours dominants influant sur la question. Le deuxième objectif de ce mémoire était d'offrir une explication sur les raisons qui ont causé des tensions entre le ministère de l'Éducation et les citoyens. Pour ce faire, nous avons exploré des théories en politique de l'éducation qui abordent les grandes tendances dans la transformation de la gouvernance des systèmes d'éducation au cours des dernières décennies. Cette analyse a ouvert la porte à plusieurs questions dont nous n'avons pas toujours pu discuter très longuement, s'agissant par exemple des raisons pour lesquelles les parents préfèrent que leurs enfants apprennent une langue plutôt qu'une autre ou encore de la question de savoir qui détient la légitimité nécessaire pour repenser le rôle de l'éducation dans la société ainsi que le partage du pouvoir décisionnel.

Notre hypothèse de départ était en partie que le ministère de l'Éducation faisait la sourde oreille à ce que la population réclamait. Pour pouvoir en juger clairement, nous étions donc à la recherche d'une synthèse objective du déroulement du débat. Puisque ce matériel n'avait jamais été produit auparavant, mais était essentiel à notre analyse, un travail avec des documents d'archives s'est imposé. Une collecte de données a donc été effectuée à partir de sources primaires, rassemblant des documents publiés par le ministère (règlements), d'autres par le Landtag du Bade-Wurtemberg, tels des *kleine Anfragen* et des *Anträge* de députés ou de groupes parlementaires adressés au ministère de l'Éducation, ainsi que des protocoles de plénière parlementaire et de la commission sur l'éducation, où les questions étaient discutées et

votées. Complémentairement à ces documents, nous avons aussi eu recours à deux jugements de la cour administrative et à un corpus d'articles de journaux. Ce dernier a été analysé pour faire ressortir les positions et intérêts dominants du côté de la population, les résultats ayant été compilés dans un tableau²⁹⁷. Ainsi, les perspectives parentales sur le processus décisionnel et sur l'objet du règlement ont pu être prises en compte.

De la catégorisation des discours dominants ressortent dans cette troisième partie certaines perspectives qui semblent plus fréquentes. On trouve premièrement une rhétorique relativement uniforme sur les langues étrangères au niveau des institutions européennes. Celle-ci vise une plus grande mobilité intra-européenne par la maîtrise de plusieurs langues. À une échelle régionale, les traditions de coopération transfrontalière avec la France entretenues depuis le traité de l'Élysée offrent elles aussi au parlement un cadre de réflexion en politique éducative. Des députés du parlement jusqu'aux commissaires européens en passant par les rédacteurs des documents faisant foi des engagements entre la France et l'Allemagne (mais aussi des documents qui proviennent de l'Union européenne et encouragent le développement régional), sans compter les institutions de développement transfrontalier franco-allemand, les institutions économiques du land et le *Landeselterbeirat*, tous s'entendaient pour donner préséance au français dans l'ouest du land. La nécessité d'enseigner le français ayant été établie, il ne restait plus au ministère de l'Éducation qu'à délibérer sur la configuration la plus adéquate, ce qui fut fait lors de la conférence sur les langues de juillet 2000. Le ministère de l'Éducation, quant à lui, réfléchit aux limitations pratiques : il s'intéressa aux modèles d'implantation possibles considérant les ressources financières et humaines à disposition, se préoccupa de la formation des enseignants et de la cohérence de ses programmes avec l'enseignement dispensé dans les trois branches de l'école secondaire. L'annonce d'un enseignement généralisé du français le long du Rhin et de l'anglais dans le reste du land ne manqua pas de faire réagir tant les partis de l'opposition que les parents et les administrations scolaires. Les députés, représentant à la fois les intérêts des citoyens de leur district et ceux de leur parti, émirent sous forme de *Anträge* et de *kleine Anfragen* des contrepropositions au ministère de l'Éducation, qui dut justifier sa décision.

²⁹⁷ Voir Annexe D.

Le ministère de l'Éducation ne resta pas complètement sourd aux nombreuses demandes de délégation du pouvoir décisionnel, mais la diffusion et la précision de ses réponses demeurèrent limitées. Dans une vaste majorité des cas, il se contentait de répéter qu'un choix individuel était impossible pour des raisons liées à l'organisation scolaire et au manque de ressources, parallèlement à quoi il lançait une importante campagne d'information, adressée aux enseignants et aux parents, défendant l'importance et l'utilité de maîtriser le français à la frontière et de l'enseigner le plus tôt possible aux enfants d'âge scolaire.

La réception du règlement, après qu'une mère eut en 2001 demandé un contrôle de normes auprès de la cour administrative du land, était partagée. Elle fut influencée dans les premières années par la campagne d'information conduite par le ministère : une forte majorité des réactions publiques paraissant dans le journal régional *Badische Zeitung* était favorable à l'enseignement du français dès la première année. Les soucis principaux évoqués dans le corpus de presse au sujet des enfants qui apprennent le français à partir de la 1^{re} année résidaient dans le fait que les parents avaient peur que leurs enfants soient soumis à un exercice intellectuel peu gratifiant et craignaient qu'ils accumulent du retard par rapport aux élèves de l'ouest du land.

Après avoir reconstitué le débat et catégorisé les principales positions, notre recherche s'attela, comme nous l'avons mentionné, à expliquer les raisons des tensions à l'aide de modèles théoriques. Nous avons, pour y arriver, retenu des études qui proposent des modèles analysant la transformation de la gouvernance dans les systèmes d'éducation à l'échelle internationale. Stephen J. Ball, João Barroso, Uwe Schimank, Benjamin Levin, Hebert Altrichter ainsi que Christian Maroy, ayant discuté de ces changements, offraient des modèles sur lesquels nous pouvons baser notre analyse. Ceux-ci établissent que plusieurs systèmes d'éducation de pays industrialisés et démocratiques se sont transformés selon des principes relativement semblables depuis les années 1960. Les tendances les plus saillantes sont une décentralisation du pouvoir d'un État centralisé vers des institutions décentralisées (écoles, commissions scolaires, etc.); la plus grande collaboration avec les acteurs du milieu éducatif; la régulation, originalement concentrée sur l'*input*, qui donne de plus en plus d'importance aux résultats obtenus, à l'*output* et l'introduction de compétitivité entre les écoles, caractéristique de la logique de marché. Pour confirmer que ces observations internationales étaient aussi

caractéristiques du système d'éducation du Bade-Wurtemberg, nous nous sommes ensuite penchée sur des études plus locales, en l'occurrence allemandes. De nombreux auteurs, tels que Achim Leschinsky, Thomas Ellwein, Kathrin Dederig, Johannes Bellmann et Manfred Weiss ont pu confirmer que le système éducatif allemand suit bien les mêmes tendances que celles d'autres pays démocratiques relevées par ces modèles. Ces théories nous ont finalement permis de jeter un regard nouveau, plus global, sur la question de l'implantation des langues étrangères dans le Bade-Wurtemberg. Dans ce quatrième chapitre, notre analyse nous mène à croire que :

- 1) L'aspect coercitif du règlement présentait un décalage, premièrement, par rapport à la façon dont l'enseignement des langues étrangères était précédemment régulé, puisqu'entre 1984 et 2003, les parents avaient le choix de prendre part ou non, près de la frontière française, au projet transfrontalier *Lerne die Sprache des Nachbarn*. En second lieu, il présentait un décalage par rapport aux tendances relevées par les modèles théoriques en évolution de l'éducation : ceux-ci soulignaient le plus grand pouvoir des parents dans le processus décisionnel que permet la décentralisation et l'introduction de la logique de marché;
- 2) Le règlement arrivait quelques années après la réception des résultats des premières études comparatives PISA, lesquelles eurent pour résultat d'exacerber le sentiment de responsabilité de chaque acteur du milieu scolaire. La manifestation de cette volonté de prise en charge par différents groupes met en évidence le fait que la répartition du pouvoir ou des responsabilités ne fait pas l'unanimité;
- 3) Les parents ont été confrontés au décalage qui existe entre le pouvoir qu'ils croient avoir et celui qu'ils détiennent vraiment dans ce type de questions. Le processus décisionnel, bien que la politique en éducation ait développé des tribunes pour que les parents puissent y participer, repose toujours, comme c'était le cas dans les années 1960, dans les mains de l'État (ici du parlement régional et du ministère de l'Éducation);
- 4) La question de l'enseignement du français à la frontière est davantage une question politique qu'éducative. Le parlement, qui tranche au sujet de cette question, détient le pouvoir décisionnel dans d'autres domaines où des efforts considérables sont déployés

pour déconstruire ou du moins pour rendre perméable la frontière avec le voisin français. La dimension européenne et internationale au cœur des discussions politiques a ainsi eu une influence majeure sur la compréhension de la question par les députés du Landtag, légitimant l'imposition du français à la frontière.

Dans les documents publiés par le parlement en 2001 et 2002, comme nous l'avons vu au deuxième chapitre, on énonce que les décisions relatives au système d'éducation incombent, dans une démocratie représentative, non pas aux parents, mais bien aux élus du parlement. Le ministère et le parlement sont ainsi *de facto* les détenteurs du pouvoir décisionnel. Ceux-ci se sont entendus sur un modèle de gestion centralisée, où le ministère – et non les *Schulbezirke*, *Verbände*, écoles ou parents – choisissait la langue étrangère à enseigner au primaire. La stratégie politique empruntée fut alors celle de la rhétorique, sous forme d'une campagne d'information. Il était ainsi plus réaliste d'espérer gagner l'assentiment de la population sur le bienfondé de la politique imposée — ici du français à la frontière — plutôt que sur le mode d'une politique centralisée. Bref, même si superficiellement, la question fondamentale semble concerner le choix de la langue à enseigner à la frontière puisque c'est à cette question que la stratégie ministérielle répond, un désir de liberté démocratique émerge plus subtilement des revendications citoyennes et plus clairement dans les requêtes formulées par les partis de l'opposition.

De ce point de vue, malgré ses limites, la démocratie représentative, en remettant le pouvoir décisionnel aux mains d'élus dont la compréhension de questions politiques complexes permet des décisions éclairées, représente un acte de confiance de la part des citoyens. Pourtant, l'existence de vastes mouvements de mécontentement, présupposant que les protestations ne sont pas celles d'une minorité bruyante, pose la question du rôle que les citoyens s'attendent que la politique représentative joue dans les questions éducationnelles.

Le cadre politique de discussions semblables dans des contextes démocratiques différents, comme on en trouve par exemple dans la démocratie directe suisse, conduit certainement à des politiques plus proches des besoins et désirs de la population, qu'ils soient individuels ou collectifs, mais n'offre à notre avis pas forcément une meilleure opportunité de

prendre part à de grands projets politiques pour lequel la construction exige une gestion politique complexe.

Les dynamiques de pouvoir entre les acteurs du secteur de l'éducation ouvrent la porte à de nombreuses questions que nous n'avons pas pu aborder ici. Une des préoccupations essentielles sous-jacentes au débat sur le choix des langues est de définir, socialement, dans quelle mesure l'éducation doit être considérée comme un droit individuel et ce que cette conception de l'éducation implique, mais aussi dans quelle mesure elle est un service rendu par l'État. On peut aussi se demander comment une évolution vers un fonctionnement de marché, où les écoles, en compétition entre elles, s'adaptent aux désirs/besoins des parents, consommateurs de services, vient modifier la compréhension de l'École comme outil de changement social. Si on considère qu'on devrait clarifier les zones grises qui caractérisent le système d'éducation – elles offrent somme toute une marge de manœuvre politique –, la question se poserait alors de savoir qui, d'abord, devrait mener les discussions conduisant à des décisions, et, ensuite, qui détient la légitimité de décider d'orientations aussi importantes.

ANNEXE A
VERORDNUNG DES KULTUSMINISTERIUMS ÜBER DIE STUNDENTAFEL DER GRUNDSCHULE
VOM 31. JULI 2001

Landesrecht BW

Gesamtes Gesetz

Juris-Abkürzung: GrSchulSTafelV BW	Quelle:
Ausfertigungsdatum: 31.07.2001	
Gültig ab: 01.08.2001	Fundstelle: GBl. 2001, 501
Dokumenttyp: Verordnung	Gliederungs-Nr: 2212

**Verordnung des Kultusministeriums
über die Stundentafel der Grundschule
Vom 31. Juli 2001**

Zum 21.11.2014 aktuellste verfügbare Fassung der Gesamtausgabe

Auf Grund von § 35 Abs. 3 und § 89 Abs. 1 und 2 Nr. 3 des Schulgesetzes für Baden-Württemberg in der Fassung vom 1. August 1983 (GBl. S. 397), zuletzt geändert durch Artikel 10 der 5. Anpassungsverordnung vom 17. Juni 1997 (GBl. S. 278), wird verordnet:

§ 1
Stundentafel

Für die Grundschule gilt die als Anlage beigefügte Stundentafel.

§ 2
Inkrafttreten

Diese Verordnung tritt mit Wirkung vom 1. August 2001 mit der Maßgabe in Kraft, dass die Regelung zur Fremdsprache erstmals für Kinder Anwendung findet, die zum Schuljahr 2001/2002 in die Klasse 1 eintreten, und dass das Kultusministerium bei Vorliegen der personellen und sächlichen Voraussetzungen feststellt, ab welchem Zeitpunkt der Unterricht in der Fremdsprache in den einzelnen Schulbezirken zu erteilen ist. Gleichzeitig tritt die Verordnung des Kultusministeriums über die Stundentafel der Grundschule vom 28. April 1994 (GBl. S. 283), geändert durch Verordnung vom 15. August 1996 (GBl. S. 544), außer Kraft.

Stuttgart, den 31. Juli 2001

Dr. Schavan

Anlage

zu §1

Stundentafel für die Grundschulen

Unterrichtsfach	Klasse			
	1	2	3	4

Religionslehre ¹⁾	2	2	2	2
Deutsch	6	6	7	7
Heimat- und Sachunterricht	3	3	3	3
Fremdsprache ²⁾	2	2	2	2
Mathematik	4	5	5	5
Bildende Kunst/Textiles Werken ³⁾	1	2	3	3
Musik	1	1	1	1
Sport ⁴⁾	3	3	3	3
	22	24	26	26
Stütz- und Fördermaßnahmen	2	2	3	3

Fußnoten

- 1) Die Wochenstunden im Fach Religionslehre werden im Einvernehmen mit den obersten Kirchenbehörden unbeschadet der Rechtslage erteilt.
- 2) Abweichend von der Dauer einer Unterrichtsstunde soll der Fremdsprachenunterricht in kleinere Zeiteinheiten aufgeteilt werden. Nach Entscheidung des Kultusministeriums ist die Fremdsprache in Grenznähe zu Frankreich in der Regel Französisch und im Übrigen in der Regel Englisch.
- 3) In den Klassen 3 und 4 sollen im halbjährigen Wechsel für das eine Fach zwei und für das andere Fach eine Stunde verwendet werden.
- 4) In den Klassen, in denen die 3. Sportstunde noch nicht erteilt werden kann, ist diese Stunde für Musik oder Bildende Kunst zu verwenden


© juris GmbH

- Seite 2 von 2 -

ANNEXE B
FREMDSPRACHE IN DER GRUNDSCHULE. VERWALTUNGSVORSCHRIFT VOM 11. MÄRZ 2003

Landesrecht BW

Vorschrift

Normgeber:	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport	Quelle:	
Aktenzeichen:	41-6521-12-FREMD/509/1	Gliederungs-Nr:	2206
Erlassdatum:	11.03.2003	Fundstelle:	K. u. U. 2003, 60
Fassung vom:	11.03.2003		
Gültig ab:	01.08.2003		

Fremdsprache in der Grundschule

Verwaltungsvorschrift vom 11. März 2003

Az.: 41-6521-12-FREMD/509/1

Fundstelle: K. u. U. 2003, S. 60

I.

1. An allen Grundschulen, im Bildungsgang Grundschule an Sonderschulen und in der Primarstufe der Förderschulen und Sonderschulen mit Bildungsgang Förderschule wird in allen Klassenstufen im Umfang von zwei Wochenstunden Fremdsprachenunterricht erteilt. Der Unterricht soll abweichend von der Dauer einer Unterrichtsstunde in kleinere Zeiteinheiten aufgeteilt werden. In den Förderschulen und Sonderschulen mit Bildungsgang Förderschule kann die Fremdsprache zu Beginn eines Schulhalbjahres mit Zustimmung der Eltern ausgewählt werden.
2. Hierbei ist in Grenznähe zu Frankreich die Fremdsprache Französisch, und zwar in folgenden Landesteilen:
 - im Landkreis Lörrach, mit Ausnahme der Gemeinden Hasel und Schwörstadt,
 - im Landkreis Breisgau-Hochschwarzwald mit Ausnahme folgender Städte und Gemeinden: Breinau, Hinterzarten, Feldberg, Titisee-Neustadt, Eisenbach, Friedenweiler, Lenzkirch, Schluchsee, Löffingen,
 - im Stadtkreis Freiburg,
 - im Landkreis Emmendingen,
 - im Ortenaukreis mit Ausnahme der Stadt Hornberg,
 - im Landkreis Rastatt,
 - im Stadtkreis Baden-Baden,

- im Landkreis Karlsruhe in den nachfolgend genannten Städten und Gemeinden: Rheinstetten, Ettlingen, Malsch, Waldbronn, Karlsbad, Marxzell, Eggenstein-Leopoldshafen, Linkenheim/Hochstetten, Dettenheim, Stutensee, Weingarten, Pfinztal,
- im Stadtkreis Karlsruhe.

3. In den übrigen Landesteilen ist die Fremdsprache Englisch.

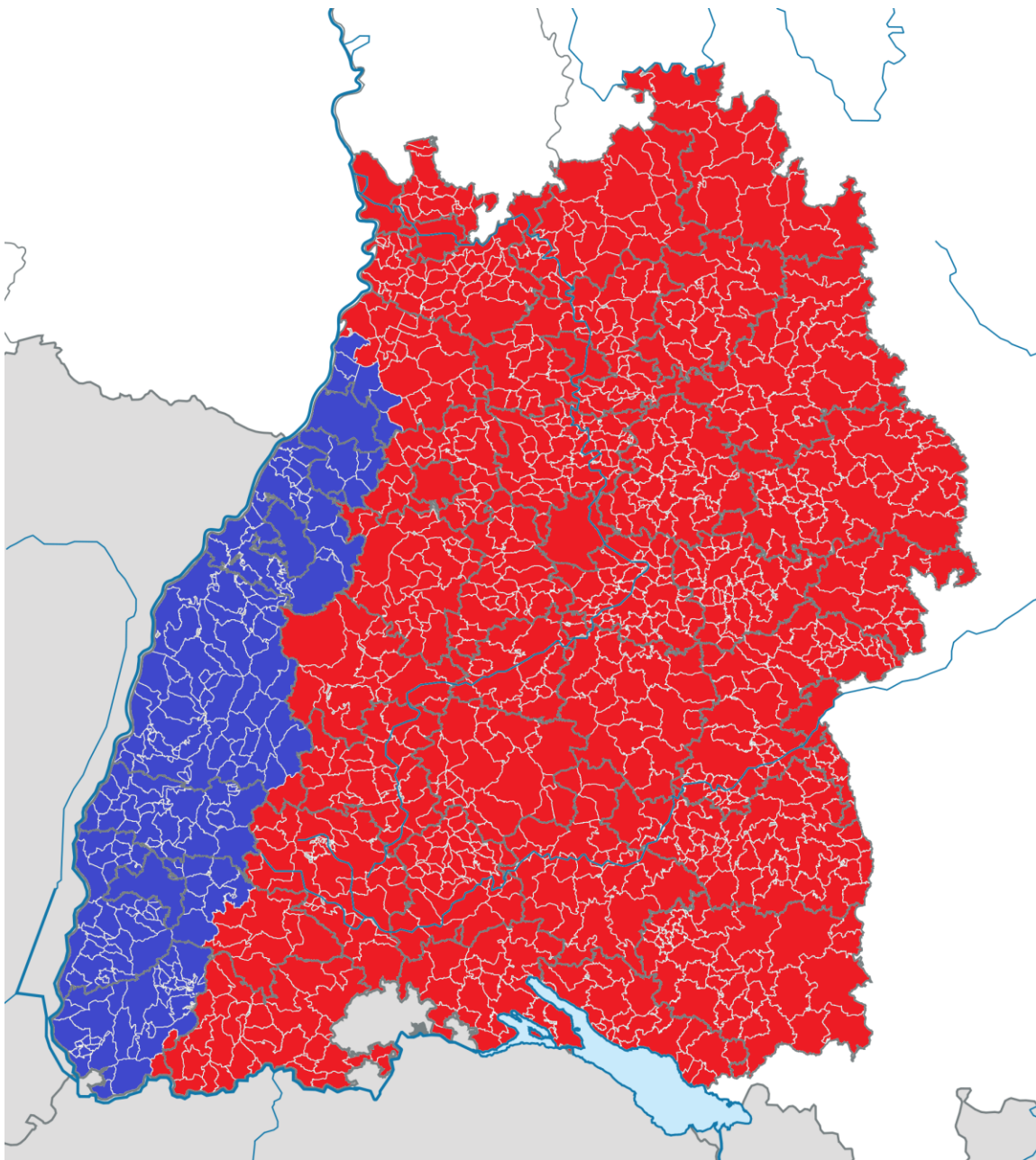
II.

Diese Verwaltungsvorschrift tritt am 1. August 2003 mit der Maßgabe in Kraft, dass sie erstmals für Schüler Anwendung findet, die im Schuljahr 2003/2004 in Klasse 1 einer Grundschule, einer Sonderschule mit Bildungsgang Grundschule, einer Förderschule oder einer Sonderschule mit Bildungsgang Förderschule eintreten.

© juris GmbH

- Seite 2 von 2 -

ANNEXE C
COMMUNES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS (BLEU) ET CELLES DE L'ENSEIGNEMENT DE
L'ANGLAIS (ROUGE) À L'ÉCOLE PRIMAIRE



Carte réalisée par Marie-Eve Beaulieu à l'aide du document présenté en annexe B

ANNEXE D
DÉTAILS SUR LE CORPUS D'ARTICLES DE JOURNAUX

D.1 Tableau de compilation des données

Thèmes abordés dans le journal *Badische Zeitung* entre 2003 et 2012 relativement à l'enseignement des langues étrangères à l'école.

		2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Ton	neutre	IIII		I							
	Pro-français	II	IIIII I	IIII	I	III		I		IIIII IIIII	IIIII
	Anti-anglais									I	
	Pro-anglais				I	I		I		I	I
	Anti-français				I	IIII		I		I	
Sujets/concepts soulevés	Éveil linguistique			I		II		I		IIIII	II
	Jeu à somme nulle			I	I	IIII		II		III	
	Imposition	I	I		I	IIIII I				III	III
	Liberté de choix	I				IIIII				III	II
	Bureaucratisme/post-bureaucratisme	I		II		IIIII II		I		I	I
	Organisation de cours d'anglais			I	I	I		I			I
	Plaisir d'apprendre	I	IIIII	I	I	I		I		IIIII	II
Total d'articles		8	6	4	3	12	0	2	0	14	6

D.2 Commentaires

Pour réaliser cette catégorisation, nous avons, après la collecte de données, lu tous les articles du corpus afin de déterminer les catégories à mesurer. Une deuxième lecture nous a ensuite permis d'identifier les passages où les thèmes des différentes catégories se manifestaient. Puisque chaque article pouvait contenir des unités d'information appartenant à plusieurs catégories, le nombre d'articles de journaux analysés pour chaque année est mentionné à titre indicatif seulement. Les unités d'information retenues pour chaque thème visent à identifier dans quelle mesure (quantitative) il est récurrent dans le corpus, indépendamment de ce que l'on en dit. Notons également que notre collecte de données s'étire jusqu'en 2012 bien que l'étude pour laquelle elle fut utilisée s'intéresse à une période se terminant en 2011. Les articles de 2012 ont été collectés pour que l'amortissement des réactions de 2011 puisse aussi être observé.

D.2.1 Détails sur les catégories

Ton des propos

Nous avons considéré comme important de répertorier le parti pris des propos puisque les autres documents étudiés pour notre travail laissaient présager une forte opposition envers l'enseignement du français. La nuance pro-anglais/anti-français était aussi importante et nous a aidée à interpréter les inquiétudes des parents sous l'angle du jeu à somme nulle et de l'éveil linguistique tel qu'abordé en 3.3.1.

Éveil linguistique

Unités d'information où on évoquait l'investissement dans une compétence d'apprentissage des langues étrangères, toutes langues confondues.

Jeu à somme nulle

Unités d'information où on mentionnait explicitement la relation exclusive entre l'apprentissage des deux langues au primaire.

Imposition

Unités d'information qui mentionnaient que le règlement était imposé (pour ou contre cette imposition).

Liberté de choix

Unités d'information qui mentionnaient la liberté de choix, présente ou non (pour ou contre cette liberté donnée aux parents).

Bureaucratisme – post-bureaucratisme

Unités d'information référant aux concepts clés des transformations de gestion d'un modèle bureaucratique vers un modèle post-bureaucratique. Nous pensons entre autres à des concepts

telle la prise de décision démocratique dans le système scolaire, la collaboration avec les acteurs du milieu, l'autonomie des écoles, la compétition entre elles, le développement d'écoles à profil, etc. Voir 4.1.

Organisation des cours d'anglais

Unités d'information où on mentionnait l'initiative de parents qui organisent des cours d'anglais à leurs frais.

Plaisir d'apprendre

Unités d'information où on évoquait le plaisir d'apprendre (ou la crainte de son absence) le français.

D.2.2 Interprétation des données

En observant le tableau, on remarque rapidement que le nombre d'articles parus sur l'enseignement des langues étrangères a connu un essor en 2007 et en 2011, années correspondant respectivement aux discussions sur l'imposition de la première langue étrangère au *Gymnasium* (voir 2.2.3) et à la remise en question de l'enseignement précoce (voir 2.2.4).

Un fait étonnant est que ce corpus contient significativement plus d'unités d'information favorables à l'enseignement du français que défavorables à celui-ci. La première vague de propos favorables au français peut à notre avis être expliquée par la campagne d'information pro-français menée par le ministère de l'Éducation dans les écoles du Bade pour l'année scolaire 2003-2004, alors que la dernière enregistrée est, à notre avis, due à la réflexion ministérielle de retirer l'enseignement des langues étrangères au primaire après dix ans d'investissement dans le projet.

Remarquons aussi qu'alors qu'en 2003, le ton des articles était généralement neutre, l'année suivante vit une montée des commentaires pro-français, qui soulignaient l'importance du plaisir ressenti par les élèves lors du contact avec la langue.

D.3 Corpus d'articles de journaux du *Badische Zeitung*²⁹⁸

« Das "Bienvenue" als Schulpremiere – Erstmals besuchen Schülerinnen und Schuler der Grundschule von Villersexel ihre "Kollegen" von der Buchenbrandschule ». In: *Badische Zeitung*. 21.05.2004. p. 11.

²⁹⁸ Plusieurs articles de notre corpus ne mentionnaient pas l'auteur ou on y retrouvait le nom de l'auteur sous forme d'abréviation d'une ou deux lettres. Nous avons pu retrouver certains noms complets. Pour les autres, nous avons laissé l'abréviation du journal. Dans certains articles, on ne mentionnait aucune page, d'où nos omissions.

- « “Dies habe ich immer so vertreten” – BZ-INTERVIEW mit Bildungsministerin Annette Schavan (CDU) über Bildungspolitik und Föderalismus in Deutschland ». In: *Badische Zeitung*. 02.08.2007.
- « “In der Region wird sich nichts verändern” ». In: *Badische Zeitung*. 25.05.2012.
- « Für Französisch in Grundschulen – Kretschmann: “Erfolgsmodell” ». In: *Badische Zeitung*. 16.01.2013. p. 8.
- « Gefährdung des Erfolgsmodells. SPD schreibt Kultusministerin ». In: *Badische Zeitung*. 24.11.2011.
- « Gegen Französischwang – Gesamtelternbeirat für Wahlfreiheit der ersten Fremdsprache ». In: *Badische Zeitung*. 16.06.2007.
- « Wonnay im Gespräch mit Vertretern Elzacher Schulen – “Längere gemeinsame Schullaufbahn erzielt gute Schülerleistungen” / Probleme mit Französisch als erste Fremdsprache ». In: *Badische Zeitung*. 13.01.2006. p. 000.
- AMA: « “Umschlagplatz für Ideen” – Staatssekretär Helmut Rau besucht die Lernwerkstatt in Inzlingen / Schwerpunkt Französisch ». In: *Badische Zeitung*. 20.09.2003. p. 2.
- AMP : « Klassenkampf auf Französisch ». In: *Badische Zeitung*. 12.09.2011.
- Bochtler, Anja : « “Fünftklässler wollen Englisch lernen” – Diskussion über Pflichtfranzösisch an Gymnasien und die Wahlfreiheit der Schüler ». In: *Badische Zeitung*. 31.03.2007.
- Böhme, Andreas : « Oettinger erteilt Eltern Abfuhr im Sprachenstreit – Französisch bleibt Pflicht ». In: *Badische Zeitung*. 26.06.2007.
- Brinkmann, Bastian : « Hören oder Schreiben? – Französisch in der Grundschule ist im Landkreis Pflicht / wie es unterrichtet wird, ist umstritten ». In: *Badische Zeitung*. 04.03.2009. p. 36.
- Britta Wieschenkämper : « Die Qualen mit der Schulwahl – Podium des Kreisverbandes der Grünen mit Lehrern / Grüne MdL: Studiengebühr zur Finanzierung besserer Grundausbildung ». In: *Badische Zeitung*. 21.01.2005 p. 5.
- Digester, Andreas : « Es hätte gravierende Schwierigkeiten gegeben ». In: *Badische Zeitung*. 10.08.2007. p. 7.
- DPA : « Kein Französisch für Schulanfänger ». In: *Badische Zeitung*. 06.08.2011.²⁹⁹
- DPA : « Überfordert Fremdsprachenunterricht Erstklässler? ». In: *Badische Zeitung*. 19.01.2012.

²⁹⁹ Il est à noter que « DPA » est l’acronyme pour la *Deutsche Presse Agentur* (et non le nom d’une personne).

- Drescher, Andrea ; « Französisch ist mehr als Lernen einer Sprache – Kultusministerin in Neuenburg ». In: *Badische Zeitung*. 20.06.2012. p. 29.
- Drescher, Andrea : « Emotionen als starke Argumente – Müllheimer und Neuenburger versuchen gemeinsam, die Kultusministerin vom durchgehenden Französischunterricht zu überzeugen ». In: *Badische Zeitung*. 20.06.2012. p. 25.
- Dröber, Axel et Anetta Hottmann : « Mal mehr, mal weniger Schüler – In manchen Schularten steigt die Zahl der Fünftklässler / Ausreichende Lehrerversorgung, aber manch räumliche Engpässe ». In: *Badische Zeitung*. 10.09.2007. p. 31.
- Ehrlacher-Dörfler, Ulrike : « Spielerisch Französisch lernen – An den Grundschulen in der Region hat sich die Einführung einer Fremdsprache in der ersten Klasse bislang bewährt ». In: *Badische Zeitung*. 27.03.2004. p. 1.
- GEP : « Alle Schulen melden starke Klassen – Fast 400 Erstklässler wurden am Samstag eingeschult / Damit hat ein neuer Lebensabschnitt für die Kinder begonnen ». In: *Badische Zeitung*. 15.09.2003. p. 1.
- GEP : « Nur eine relativ große Klasse – 28 Erstklässler in Schwörstadt ». In: *Badische Zeitung*. 09.09.2003.p. 3.
- Höhl, Simone : « Die Großwetterlage an Grundschulen ist sehr britisch – Die meisten Elternbeiräte wünschen sich, dass Grundschüler Englisch als erste Fremdsprache lernen / Gremium fordert Wahlfreiheit ». In: *Badische Zeitung*. 25.07.2012. p. 21.
- Hubert Röderer : « Nur ein Zipfelchen Englisch – An den Grundschulen des Ortenaukreises wird (fast) flächendeckend Französisch eingeführt ». In: *Badische Zeitung*. 12.09.2003. p. 3.
- IG : « Auch weiter Französisch in der Grundschule. Bürgermeister schreiben an die Kultusministerin ». In: *Badische Zeitung*. 19.11.2011.
- IG : « Deutsch-französische Pläne beeindruckten Mielich – Abgeordnete nimmt Kritik zum Grundschulfranzösisch mit ». In: *Badische Zeitung*. 03.12.2011. p. 26.
- Jacob, Hermann : « So macht's Spaß: Erstklässler parlieren mit "richtiger Französin" – Fabienne Sarrus besuchte mit dem "France Mobil" die Max-Metzger-Schule, assistiert von Austauschlehrerin Adeline Berger / Schule auf ganz andere Art leben ». In: *Badische Zeitung*. 02.04.2004. p. 17.
- Jacob, Hermann : « 981 Schüler im Schulzentrum in Steinen – Schülerzahlen am Schulzentrum steigen, nur die Hauptschule nimmt ab / "Solide" Versorgung ». In: *Badische Zeitung*. 05.09.2007. p. 22.
- Jacob, Julia : « Rolle Rückwärts – Das Kultusministerium will den Fremdsprachenunterricht an Grundschulen neu ausrichten ». In: *Badische Zeitung*. 16.10.2011. p. 3.

- Jung-Knoblich, Marlies : « Mit "Mimi" fällt Französisch lernen leicht – Seit zwei Schuljahren gibt es in Schopfheim den Französischunterricht an Grundschulen / Adeline Berger ist für die Max-Metzger-Schule ein Glücksfall ». In: *Badische Zeitung*. 09.04.2005.
- Kerckhof, Jörn : « Englischunterricht gleich zum Schulstart – Erstklässler lernen ab diesem Schuljahr ganz regulär eine Fremdsprache / Probleme beim Übergang in „Französische-Zone“: THG könnte weniger Schüler bekommen ». In: *Badische Zeitung*. 11. 09. 2003. p. 11.
- Kistler, Petra : « Die Angst vor Französisch – Kein Ende im Sprachenstreit: Entlang der Rheinschiene wird wieder der Ruf nach Englisch laut ». In: *Badische Zeitung*. 19.01.2007.
- Kistler, Petra : « Ein Mann wird stur – Im Profil: Der baden-württembergische Kultusminister Helmut Rau hat sein Talent als umgänglicher Vermittler eingebüßt ». In: *Badische Zeitung*. 27.07.2007.
- Kohlmeyer, Bruno : « Unsere Grundschüler lieben Französisch ». In: *Badische Zeitung*. 13.08.2011.
- LORI : « Langfristiges Ziel: Französisch lernen in allen Einrichtungen – Das Landratsamt veröffentlichte eine Broschüre, die über die Französisch-Angebote in den Kindergärten und Schulen des Ortenaukreises informiert ». In: *Badische Zeitung*. 19.01.2006. p. 000.
- Müller, Patrik : « Lust an Fremdsprachen wecken – Das "France Mobil" machte Station an der Endinger Grundschule / Ergänzung zum regulären Unterricht ». In: *Badische Zeitung*. 25.05.2004. p. 1.
- Ohletz, Jessica : « Ein spielerischer Unterricht kann zu nachweisbar guten Ergebnissen führen ». In: *Badische Zeitung*. 27.08.2011.
- Pfefferle, Martin : « Für die Schulleiter hat der Alltag bereits begonnen – Die neue Rektorin Ines Müller will das musische Profil an der Eichendorffschule schärfen ». In: *Badische Zeitung*. 04.09.2003. p. 1.
- ROB : « Französisch oder lieber doch Englisch? – BZ-Umfrage: Debatte um Fremdsprachenunterricht in der Grundschule flammt auch in der Ortenau wieder auf ». In: *Badische Zeitung*. 04.11.2011. p. 26.
- Roser, Dieter : « Ich verstehe die Aufregung "jetzt" nicht ». In: *Badische Zeitung*. 26.01.2007.
- Röderer, Hubert : « "Kinder, lernt Französisch!" – Landrat Klaus Brodbeck warb gestern zusammen mit Schülern aus Baden und dem Elsass für die Sprache des Nachbarn ». In: *Badische Zeitung*. 08.04.2005. p. 3.
- Ruda, Barbara : « Gymnasium wird Lebensmittelpunkt – Hans-Thoma-Gymnasium begrüßte 104 Fünftklässler / Erstmals steigen mehr bei Französisch ein / Mehr Verantwortung ». In: *Badische Zeitung*. 17.09.2004. p. 12.

- Rüskamp, Wulf : « Was leistet Französisch an einer Müllheimer Grundschule? ». In: *Badische Zeitung*. 08.03.2012.
- Rüskamp, Wulf : « Schavan fühlt sich missverstanden – Der Bundesbildungsministerin gelingt es in Freiburg, die Gemüter der CDU-Basis im Hauptschulstreit zu besänftigen ». In: *Badische Zeitung*. 12.09.2011. p. 8.
- Rüskamp, Wulf : « Die Tür ist zu ». In: *Badische Zeitung*. 26.07.2007.
- Schütz, Jutta : « Mit dem Latein ziemlich am Ende – Die Französischpflicht und das Aus der Englisch-Latein-Kombination schränkt Schüler am Markgräfler Gymnasium ein ». In: *Badische Zeitung*. 31.03.2007.
- Schütz, Jutta : « Zuerst wieder Englisch? Diese Frage beschäftigt erneut die Lehrer am Oberrhein, wo mit Französisch gestartet wird ». In: *Badische Zeitung*. 03.11.2011.
- Schütz, Jutta : « Ein "Wunschpaket" an die neue Kultusministerin ». In: *Badische Zeitung*. 01.12.2011.
- Spannagel, Heike : « Zwei Fremdsprachen von der ersten Klasse an – Eltern organisieren Englisch-Unterricht an Grundschulen auf eigene Kosten / Carl-Schurz-Haus stellt sieben Lehrer ». In: *Badische Zeitung*. 01.02.2006.
- Späth, Hagen : « Französisch ist nichts Fremdes – Ortsteil-Grundschüler lernen lang schon Sprache des Nachbarn ». In : *Badische Zeitung*. 17.01.2004. p. 16.
- Strohm, Rolf : « Diese Idee war immer zum Scheitern verurteilt ». In: *Badische Zeitung*. 13.08.2011. p. 8.
- Timm, Sylvia : « "Keine Alternative zu Europa" – Generalkonsul Reynaud verleiht Hildegard Neulen-Hüttenmann den "Commandeur dans l'Ordre des Palmes Académiques" ». In: *Badische Zeitung*. 04.06.2005 p. 000.
- Timm, Sylvia : « Französisch? Mais Oui! Hiesige Lehrer für Fremdsprachenunterricht ab der 1. Klasse ». In: *Badische Zeitung*. 04.11.2011.
- VID : « Mit Englisch geht's los – Insgesamt 28 Erstklässler an der Schwörstadter Schule ». In: *Badische Zeitung*. 15.09.2003. p. 5.
- Zipperlen, René : « Kampf der Kulturen? – Eltern organisieren Englisch an der Grundschule. Erste Schulen warnen nun davor ». In: *Badische Zeitung*. 18.10.2009. p. 9.

BIBLIOGRAPHIE

1. Littérature primaire

1.1 Documents ministériels, parlementaires et juridiques; documents de la conférence des ministres

Baumert, Jürgen (dir.): *Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“. Empfehlungen für Bildungspolitischen Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung et Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg : Berlin. 04.2011.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik (Ed.): *Zur Situation des Französischunterrichts an den allgemein bildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. (Bericht der Kultusministerkonferenz vom 20.03.2000 i. d. F. vom 05.06.2013)*. Berlin. 2013. Disponible en ligne : http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_20_Situation_Franzoesischunterricht.pdf (25.11.2015).

Kultusministerkonferenz: *Bericht « Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013 »*. *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013*. 2013. Disponible en ligne : http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf (25.02.2015).

Kultusministerkonferenz: *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011*. 2011. Disponible en ligne : http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf (25.02.2015)

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik (Ed.) : *Bericht „Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2004“*. *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.02.2005*. Bonn. 2005. Disponible en ligne : http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_02_10-Fremdsp-Grundschule.pdf (25.02.2015).

Landtag von Baden-Württemberg: *Antrag der Abg. Volker Schebesta u.a. CDU und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Abschaffung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule im „Hau-Ruck-Verfahren“*. 15/422. 15.08.2011.

Landtag von Baden Württemberg: *Antrag der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Einführung des*

Fremdsprachenunterrichts an den Grundschulen. Hier : Berücksichtigung schulischer und kommunaler Initiativen. 12/5560. 27.09.2000.

Landtag von Baden-Württemberg : Antrag der Abg. Christine Rudolf u.a. SPD und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Fremdsprachenunterricht. 13/589. 19.12.2001.

Landtag von Baden-Württemberg : Antrag der Fraktion der SPD und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Entwicklung der Unterrichtsversorgung. 13/371. 25.10.2001.

Landtag von Baden-Württemberg : Antrag der Abg. Renate Rastätter u. a. GRÜNE und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Berücksichtigung des Elternwillens bei der Einführung der Grundschulfremdsprache am Oberrhein. 13/691. 29. 01. 2002.

Landtag von Baden-Württemberg : Antrag der Abg. Renate Rastätter u.a. Grüne und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Keine verpflichtende Einführung von Französisch als Fremdsprache in Gymnasien an der Rheinschiene. 14/817. 19.01.2007.

Landtag von Baden-Württemberg : Antrag der Fraktion Grüne und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Sprachenfolge in den weiterführenden Schulen nach der Grundschulfremdsprache Englisch und Französisch. 14/871. 05.02.2007

Landtag von Baden-Württemberg : Antrag der Fraktion der SPD und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Französisch an der Rheinschiene. 14/1039. 13.03.2007.

Landtag von Baden-Württemberg : Gesetzbeschluss des Landtages. 13/2292. 17.07.2003.

Landtag von Baden-Württemberg : Kleine Anfrage des Abg. Dieter Kleinmann FPD/DVP und Antwort des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Elterninformation zur Einführung der Grundschulfremdsprache Französisch. 13/532. 04.12.2001.

Landtag von Baden Württemberg: Kleine Anfrage des Abg. Alfred Dagenbach REP und Antwort des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Einführung des Fremdsprachenunterrichts an den Grundschulen an den Grundschulen im Oberrheingebiet. 12/5205. 19.05.2000.

Landtag von Baden-Württemberg : Kleine Anfrage des Abg. Peter Wintruff SPD und Antwort des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Französisch an Grundschulen im Landkreis Karlsruhe. 13/561. 11.12.2001.

Landtag von Baden-Württemberg : Kleine Anfrage der Abg. Katrin Schütz und Joachim Köbler CDU und Antwort des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Wissenschaftliche Untersuchung des Fremdsprachenunterrichts an Grundschulen. 15/511. 19.09.2011.

- Landtag von Baden-Württemberg : *Plenarprotokoll 12/57*. 19.12.1998.
- Landtag von Baden-Württemberg : *Plenarprotokoll 12/64*. 25.03.1999.
- Landtag von Baden-Württemberg : *Plenarprotokoll 12/77*. 21.12.1999.
- Landtag von Baden-Württemberg : *Plenarprotokoll 12/79*. 03.02.2000.
- Landtag von Baden-Württemberg : *Plenarprotokoll 12/87*. 17.05.2000.
- Landtag von Baden-Württemberg : *Plenarprotokoll 12/91*. 19.07.2000.
- Landtag von Baden-Württemberg : *Plenarprotokoll 12/94*. 04.10.2000.
- Landtag von Baden-Württemberg : *Plenarprotokoll 12/97*. 26.10.2000.
- Landtag von Baden-Württemberg : *Plenarprotokoll 13/24*. 18.04.2002.
- Landtag von Baden-Württemberg : *Plenarprotokoll 13/25*. 15.05.2002.
- Landtag von Baden-Württemberg : *Plenarprotokoll 13/103*. 30.11.2005.
- Landtag von Baden-Württemberg : *Plenarprotokoll 13/109*. 22.02.2006.
- Landtag von Baden-Württemberg : *Plenarprotokoll 14/23*. 25.04.2007.
- Landtag von Baden-Württemberg : *Beschlussempfehlung und Berichte der Fachausschüsse zu Anträgen von Fraktionen und von Abgeordneten*. 14/1123. 20.04.2007.
- Landtag von Baden-Württemberg : *Beschlussempfehlung und Berichte der Fachausschüsse zu Anträgen von Fraktionen und von Abgeordneten*. 15/1300. 05.03.2012.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: « Der Bildungsplan kurz vorgestellt ». In : *Bildung stärkt Menschen. Landesbildungserver Baden-Württemberg* 2004. p. 63-94. Disponible en ligne : http://www.bildung-staerkt-menschen.de/schule_2004/bildungsplan_kurz (13.01.2015)
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und Landesinstitut für Erziehung und Unterricht: *Bildungsplan 2004 Grundschule*. Stuttgart. 2004. Disponible en ligne : http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf (28.11.2014).
- Schavan, Annette: « Vorwort ». In : Christa Engemann (dir.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Handreichungen mit den Ergebnissen der Erprobungsschulen. English und Französisch*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden Württemberg : Stuttgart 2003.

Verordnung des Kultusministeriums über die Stundentafel der Realschule vom 28. April 1994. GBl Baden-Württemberg 1994: 286.

Verordnung des Kultusministeriums über die Stundentafel der Grundschule vom 31. Juli 2001, GBl Baden-Württemberg 2001: 501.

VGH Baden-Württemberg: *Fremdsprachenunterricht in Grundschule aufgrund Rechtsverordnung - regionale Unterschiede - keine Chancengleichheitsverletzung.* Jugement du 17.12.2002. 9 S 1427/02.

VGH Baden-Württemberg: *Gesetzesvorbehalt bei Regelung zum Fremdsprachenunterricht.* Jugement du 23.07.2007. 9 S 1298/07.

Wallascheck, Uta: « Weiterentwicklung des Bildungsplan 2004. Grundschule im Blick auf Leistungsbeurteilung ». In : Christa Engemann (dir.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Handreichungen mit den Ergebnissen der Erprobungsschulen. English und Französisch.* Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden Württemberg : Stuttgart 2003.

1.2 Articles de journaux cités

« Alle Schulen melden starke Klassen – Fast 400 Erstklässler wurden am Samstag eingeschult. Damit hat ein neuer Lebensabschnitt für die Kinder begonnen ». In : *Badische Zeitung.* 15.09.2003.

« Die Pisa-Analyse : Sind deutsche Schüler doof? » In : *Spiegel online. Schulspiegel.* 13.12.2001. Disponible en ligne : <<http://www.spiegel.de/schulspiegel/die-pisa-analyse-sind-deutsche-schueler-doof-a-172357.html>> (13.01.2015).

Digeser, Andreas : « Es hätte gravierende Schwierigkeiten gegeben ». In : *Badische Zeitung.* 10.08.2007. p. 7.

Hermann Jacob : « So macht's Spaß : Erstklässler parlieren mit „richtiger Französin“ ». In : *Badische Zeitung.* 02.04.2004. p. 17.

Kerckhof, Jörn : « Englischunterricht gleich zum Schulstart – Erstklässler lernen ab diesem Schuljahr ganz regulär eine Fremdsprache / Probleme beim Übergang in „Französische-Zone“: THG könnte weniger Schüler bekommen ». In : *Badische Zeitung.* 11. 09. 2003. p. 11.

« Nur ein Zipfelchen Englisch – An den Grundschulen des Ortenaukreises wird (fast) flächendeckend Französisch eingeführt ». In : *Badische Zeitung.* 12.09.2003. p. 3.

Schmoll, Heike: « Die Gemeinschaftsschule ist keine Gesamtschule ». In : *Frankfurter Allgemeine Zeitung.* 05.08.2011. Disponible en ligne : <<http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/im->

gespraech-kultusministerin-gabriele-warminski-leitheusser-die-gemeinschaftsschule-ist-keine-gesamtschule-11109306-p2.html> (05.02.2015).

Spannagel, Heike: « Zwei Fremdsprachen von der ersten Klasse an. Eltern organisieren Englisch-Unterricht an Grundschulen auf eigene Kosten ». In : *Badische Zeitung*. 01.02.2006.

Späth, Hagen : « Französisch ist nichts Fremdes – Ortsteil-Grundschüler lernen lang schon Sprache des Nachbarn ». In : *Badische Zeitung*. 17.01.2004. p. 16.

Wiegert, Sylvia: « Von unten wachsen lassen statt verordnen. Was die neue Kultusministerin in der Bildungspolitik des Landes ändern will » In: *Schule im Blickpunkt*. Neckar Verlag. Cahier 5. 06.2011.

Wieschenkämper, Britta: « Die Qualen mit der Schulwahl. Podium des Kreisverbands der Grünen mit Lehrern ». In : *Badische Zeitung*. 21.01.2005. p. 5.

Zipperlen, René : « Kampf der Kulturen? – Eltern organisieren Englisch an der Grundschule. Erste Schulen warnen nun davor ». In : *Badische Zeitung*. 18.10.2009. p. 9.

1.3 Autres

Traité de l'Élysée. In : Portail franco-allemand. Disponible en ligne : <<http://www.france-allemande.fr/Traite-de-l-Elysee-22-janvier-1963,0029>> (24.02.2015).

Conférence franco-germano-suisse du Rhin supérieur : *12 groupes de travail*. Disponible en ligne : <<http://www.conference-rhin-sup.org/fr/la-conference-du-rhin-superieur/objectifs.html>> (25.11.2015).

Le Conseil Rhénan : *La dynamique de la coopération transfrontalière dans l'espace du Rhin supérieur repose sur 5 piliers*. Disponible en ligne : <<http://www.conseilrhenan.org/fr/environnement.html>> (25.11.2015).

2. Littérature secondaire

2.1 Enseignement des langues en Allemagne; relations franco-allemandes

Lappenküper, Ulrich : (*discours*). 4 min 50 s. 2008. Disponible en ligne : <<http://www.france-blog.info/50-jahre-v-franzosische-republik>> (24.02.2015).

Pelz, Manfred : « Die Funktion des Französischen in Baden ». In : Manfred Pelz (Ed.): *Lerne die Sprache des Nachbarn: Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich*. 1^{re} édition. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg 1989.

Pelz, Manfred : « Medienkonzepte: Französisch für deutsche Grundschüler ». In : Manfred Pelz (Ed.): *Lerne die Sprache des Nachbarn: Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich*. 1^{re} édition. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg 1989.

Pelz, Manfred: « Über Grenzen hinweg ». In : Manfred Pelz (Ed.): *Lerne die Sprache des Nachbarn: Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich*. 1^{re} édition. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg 1989.

Wagener, Hans: *Untergräbt Deutschland selbst die internationale Stellung der deutschen Sprache? Eine Folge der Förderung von Englisch im Bildungsbereich*. Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft. Vol. 93. Frankfurt am Main : Peter Lang 2012.

2.2 Politique de l'éducation

Altrichter, Hebert, Martin Heinrich et Katharina Soukup-Altrichter: « School Decentralization as a Process of Differentiation, Hierarchization and Selection ». In: *Journal of Education Policy*. Vol. 29 n° 5 (2014). p. 675-699.

Ball, Stephen J : « Big Policies/small World: an Introduction to International Perspectives in Education Policy » In: *Comparative Education*. Vol. 34 n° 2 (1998). p. 119-130.

Barroso, João : *Autonomia e Gestão das Escolas [Autonomie et gestion des écoles]*. Lisbonne : ministère de l'Éducation 1997.

Barroso, João : « Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif ». In : *Revue française de pédagogie*. Vol. 130 n° 1 (2000), p. 57-71.

Bellmann, Johannes : « Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter ‚neuer Steuerung‘ ». In : *Zeitschrift für Pädagogik*. Vol. 52 n° 4 (2006). p. 487-504.

Bellmann, Johannes et Manfred Weiss : « Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle » In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Vol. 55 n° 2 (2009). p. 286-308.

Clausen, Marten, Christoph Winkler et Maïke Neu-Clausen: « Die Förderung psychosozialer Entwicklung durch Schulprofile? ». In : *Zeitschrift für Pädagogik*. Vol. 53 n° 6 (2007). p. 744-757.

De Boer, Harry, Jürgen Enders et Uwe Schimank: « On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany ». In : Dorothea Jansen (Ed.): *New Forms of Governance in Research Organizations*. Dordrecht : Springer 2007. p. 137–152.

Dedering, Kathrin: « Der Einfluss bildungspolitischer Maßnahmen auf die Steuerung des Schulsystems. Neue Erkenntnisse aus empirischen Fallstudien ». In : *Zeitschrift für Pädagogik*. Vol. 54 n° 6 (2008). p. 869-887.

- Ellwein, Thomas: « Die deutsche Gesellschaft und ihr Bildungswesen. Interessenartikulation und Bildungsdiskussion ». In: Christoph Führ et Carl-Ludwig Furck (Ed.): *Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte. Bd.6 : 1945 bis zur Gegenwart : Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland*. München : C.H. Beck 1998. p. 87-109.
- Furck, Carl-Ludwig : « Grund- und Rahmenbedingungen ». In: Christoph Führ et Carl-Ludwig Furck (Ed.): *Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte. Bd.6 : 1945 bis zur Gegenwart : Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland*. München : C.H. Beck 1998. p. 27-34.
- Gaziel, Haïm et Marc Warnet: *Le facteur qualité dans l'école de l'an deux mille : Théorie, méthodologie et pratique*. Paris : Presses universitaires de France 1998.
- John W. Meyer, John Boli, George M. Thomas et Francisco O. Ramirez : « World Society and the Nation-State ». In : *American Journal of Sociology*. Vol. 103, n° 1 (1997). p. 144-181.
- Kenway, Jane : « Marketing Education in the Postmodern Age ». In: *Journal of Education Policy*. Vol. 8 n° 2 (1993). p. 105-22.
- Krüger, Jens Oliver: « Vom Hörensagen. Die Bedeutung von Gerüchten im Elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl ». In : *Zeitschrift für Pädagogik*. Vol. 60 n° 3 (2014). p. 390-408.
- Leschinsky, Achim: « Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik ». In : *Zeitschrift für Pädagogik*. Vol. 51 n° 6 (2005). p. 818-839.
- Levin, Benjamin. « An Epidemic of Education Policy: (what) Can We Learn from Each Other? ». In: *Comparative Education*. Vol. 34 n° 2 (1998). p. 131-141.
- Maroy, Christian: *Regulation and Inequalities in European Education Systems. Final Report*. Université Catholique de Louvain (UCL, GIRSEF). 2004.
- Maroy, Christian : « Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe? ». In : *Sociologie et sociétés*. Vol. 40, n° 1 (printemps 2008). p. 31-55.
- Maroy, Christian : « Convergences and hybridization of educational policies around 'post-bureaucratic' models of regulation ». In : *Compare : A Journal of Comparative and International Education*. Vol. 39 n° 1 (2009). p. 71-84.
- Mintzberg, Henry et Jean-Michel Behar: *Le Management : Voyage au centre des organisations*. Paris : Ed. d'Organisation 1990.
- Oelkers, Jürgen : « Pädagogische Reform und Wandel in Erziehungswissenschaft ». In : Christoph Führ et Carl-Ludwig Furck (Ed.): *Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte. Bd.6 : 1945 bis zur Gegenwart : Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland*. München: C.H. Beck 1998.
- Phillipson, Robert: *English-only Europe? Challenging Language Policy*. New York; London, Routledge 2003.

Schaefer, Christine : « Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen ». In : *Zeitschrift für Pädagogik*. Vol. 48 n° 6 (2002). p. 835-855.

Schimank, Uwe: « Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen ». In : Hebert Altrichter, Thomas Brüsemeister, et Jochen Wissinger (Ed.): *Educational Governance*. Wiesbaden : Verlag für Sozialwissenschaften 2007. p. 231–260.

Weiler, Hans N. « Enfoques comparados en descentralización educativa [Approches comparées en décentralisation de l'éducation] » In : Miguel Pereyra (Ed.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada [La mondialisation et la décentralisation des systèmes éducatifs : les fondations d'un nouveau programme d'éducation comparée]*. Barcelone : Editions Pomares-Corredor 1996.

2.3 Autres

Weber, Max. *Économie et société*. Tome 1. coll. Agora. Paris : Presses pocket 1995. (1^{re} édition 1922).

Mill, John Stuart : *On Liberty*. Kitchener : Batoche Books 2001. (1^{re} édition 1859). Disponible en ligne : < <http://socserv.mcmaster.ca/econ/ugcm/3ll3/mill/liberty.pdf>> (27.11.2015).

De Bonville, Jean. *L'analyse de contenu des médias : de la problématique au traitement statistique*. Bruxelles : De Boeck Université 2000.

McArthur, Tom: « Language awareness ». *Concise Oxford Companion to the English Language*. 1998. Disponible en ligne: <<http://www.encyclopedia.com>> (3.12.2015).