

Transmission et apprentissage multilingue précoce du point de vue des communautés de langues minoritaires et régionales d'Europe

Alex M.J. Riemersma

a.m.riemersma@nhl.nl

Noordelijke Hogeschool, Leeuwarden, NL

Idske Bangma

ibangma@fryske-akademy.nl

Mercator European Research Centre
on Multilingualism and Language Learning

Synergies Europe n° 7 - 2012 pp. 35-52

Traduit de l'anglais par Hélène Knoerr

Dates de soumission/acceptation : 15 avril 2012 - 25 septembre 2012

Résumé : Cet article présente et discute les résultats et recommandations du projet MELT (transmission multilingue précoce du langage), financé par la CE (2009-2011). Ce projet lancé à l'initiative du NPLD (réseau pour la promotion de la diversité linguistique) a été mis en place par quatre régions/communautés linguistiques partenaires : la Bretagne (France), le Pays de Galles (Royaume-Uni), la communauté suédophone de Finlande (Finlande) et la Frise (Pays-Bas). Le produit consiste en une brochure pour les parents, visant à leur permettre de faire des choix éclairés en matière d'éducation multilingue, un guide pour les intervenants du secteur préscolaire (garderies, groupes de jeu, crèches, prématernelle) présentant l'approche tout-inclusive, et un article de recherche. L'article résume les ressemblances et les différences en matière d'éducation préscolaire multilingue (en particulier entre 0 et 4 ans) dans les quatre régions partenaires, en commençant par les concepts clés et les perspectives communes du point de vue des langues régionales minoritaires (LRM). Il discute également les perspectives divergentes sur l'immersion totale et l'immersion réciproque dans les quatre régions concernées. Dans ces communautés, le terme «immersion» renvoie aussi à l'éducation en langue maternelle¹ dans la langue minoritaire (par exemple en breton, gallois, suédois et frison). Enfin, l'article conclut sur des recommandations concernant l'apprentissage précoce des langues et la formation des intervenants au préscolaire et propose des pistes pour de futures recherches, des collectes de données, et le développement de concepts didactiques.

Mots-clés : projet MELT (transmission multilingue précoce du langage), approche de l'immersion précoce, éducation préscolaire, développement multilingue continu, langues minoritaires.

Abstract: This article presents and discusses the results and recommendations of the EU funded project Multilingual Early Language Transmission (MELT) (2009-2011). The project was initiated by the Network to Promote Linguistic Diversity (NPLD) and carried out by four partner regions/language communities: Brittany (France), Wales (UK), Swedish Fins (Finland) and Friesland (Netherlands). The products consist of a Brochure for parents to help them make informed choices for multilingual education, a Guide for practitioners in the pre-school sector (day care centres, play groups, nurseries, Kindergarten) promoting an all-inclusive approach, and a research paper. The article summarises the similarities and differences concerning multilingual pre-school education (in particular 0-4 years) in the four project regions, starting with key concepts and common perspectives of multilingual education from the Regional Minority Language (RML) perspective. The article also

discusses divergent perspectives on total immersion and two-way immersion, related to the four project regions involved. "Immersion" in these communities also refers to mother-tongue¹ education in minority languages (such as Breton, Welsh, Swedish and Frisian). Finally, recommendations concerning early language learning and training of pre-school practitioners will be described as well as topics for further research, data gathering and development of didactic² concepts.

Keywords: Multilingual Early Language Transmission (MELT) project, early immersion approach, pre-school education, continuous multilingual development, minority language.

1. Introduction

Il est communément admis que les premières années de vie sont un moment privilégié pour l'acquisition de compétences langagières dans deux langues ou plus. L'acquisition bilingue du langage peut se faire simultanément, lorsque les enfants apprennent deux langues dès la naissance, ou de manière séquentielle, lorsque les enfants apprennent une seconde ou troisième langue plus tard (Baker, 2006: 3-5). Le projet européen MELT (transmission multilingue précoce du langage, Bangma et Riemersma, 2011) se concentre sur les langues des petits pays, les langues régionales, et les langues minoritaires, et plus particulièrement sur l'acquisition langagière et le développement naturel dans ces langues. Le projet MELT vise à l'émergence et au renforcement de la prise de conscience de l'éducation multilingue (dans les premières années) chez les parents, de la naissance à la scolarisation au primaire, tant à l'école qu'à la maison, que ce soit uniquement dans la langue minoritaire ou de manière bilingue.

La promotion des langues régionales et minoritaires dès le jeune âge en tant que langue maternelle ou langue seconde de statut égal est cruciale pour que les enfants qui vivent dans des régions de langues minoritaires régionales deviennent des étudiants et des adultes totalement bilingues. L'utilisation et la scolarisation régulières sont tout aussi cruciales pour la survie à long terme de ces langues, surtout dans un contexte de mondialisation grandissante. Dans le cadre du projet MELT, quatre communautés de langues régionales et minoritaires - le breton en Bretagne (France), le frison en Frise (Pays-Bas), le gallois au Pays de Galles (Royaume-Uni), et la communauté suédophone de Finlande - ont échangé leurs bonnes pratiques en immersion dans la langue minoritaire. Les quatre partenaires ont échangé leurs expériences dans les différents contextes préscolaires, mis à jour les points communs et les différences, et établi des objectifs communs.

Le MELT a développé les produits suivants: une brochure pour les parents (« Le multilinguisme dans la vie quotidienne »), visant à leur permettre de faire des choix éclairés en matière d'éducation multilingue, publiée en 4 éditions et 8 langues ; un guide pour les intervenants du secteur préscolaire (« Le multilinguisme dans la vie quotidienne des enfants. Guide pour les intervenants travaillant avec de très jeunes enfants ») présentant l'approche tout-inclusive et la méthodologie de l'immersion, également publié en 4 éditions et 8 langues ; et un article de recherche (« Transmission multilingue précoce du langage (MELT). Résumé des recherches sur l'apprentissage multilingue précoce, en lien

avec les communautés de langues de petits états, régionales et minoritaires d'Europe »). Ces trois publications visent à une prise de conscience des parents et des intervenants qui travaillent avec de jeunes enfants. Par le biais de ses produits, le MELT³ veut augmenter la qualité des services et améliorer les compétences des intervenants qui travaillent avec les enfants en contexte préscolaire dans les régions participantes, essentiellement en développant une trousse pour les intervenants débutants et en offrant aux intervenants et aux parents des renseignements sur les meilleures pratiques en immersion préscolaire et en éducation en langue maternelle.

Les produits ainsi développés ont été présentés lors de séminaires internationaux et d'événements locaux. Des stratégies de mise en œuvre ont été discutées avec les autorités locales chargées du secteur préscolaire. L'objectif global du projet MELT est d'approfondir les connaissances dans le domaine du développement langagier des enfants d'âge préscolaire et de fournir aux personnes-clés des outils pour leurs pratiques. Cet article fait le tour des recherches dans le domaine des stratégies et meilleures pratiques en langues régionales et minoritaires dans les quatre régions partenaires du projet, présente la politique de l'Union européenne sur l'apprentissage précoce des langues (APL) et ses fondements théoriques, et conclut sur un certain nombre de priorités pour la pratique et des recommandations pour les politiques linguistiques.

2. Le tour de la question

La politique de l'Union européenne sur le multilinguisme précoce et l'importance d'un projet européen

En 2009, les ministres de l'Éducation de l'Union européenne (EU) ont fixé un objectif pour le nombre d'enfants entre l'âge de 4 ans et le début de la scolarisation obligatoire: d'ici 2020, au moins 95% d'entre eux devraient fréquenter un établissement préscolaire (European Commission, 2011). Selon des données de la Commission européenne (2011), il apparaît que toutes les régions du projet MELT ont déjà atteint cet objectif. En France le taux de fréquentation au préscolaire est de 100%, il est de 99,5% aux Pays-Bas et de 97,3% au Royaume-Uni. En Finlande 78% des jeunes enfants suivent une éducation préscolaire basée sur un programme ciblé; près de 100% de tous les enfants de 6 ans fréquentent une classe préscolaire.

En 2011 la Commission européenne a publié un document de travail relatif au Cadre stratégique pour l'éducation et la formation (ET2020): *Language Learning at Pre-primary school level: Making it efficient and sustainable. A policy handbook* (SEC, 2011, 928). Ce document de travail sur l'apprentissage précoce des langues résume et affiche tous les objectifs, buts, et bénéfices généraux du multilinguisme précoce: "L'objectif de toute politique d'apprentissage précoce des langues pour les enfants en scolarisation pré-primaire devrait être d'encourager une éducation interculturelle et multilingue centrée sur le développement du potentiel personnel de l'enfant. Au besoin, il pourrait aussi être de donner une introduction à une langue particulière qui sera enseignée plus tard à l'école primaire" (European Commission, 2011 p. 9).

Au sein du LLP lui-même, un certain nombre de projets de recherche sur les services préscolaires bilingues ou en immersion ont été lancés, tels que TRAM⁴, Piccolingo⁵ et ELIAS⁶ en Europe (Kersten, 2009; Kersten, Frey, et Hähner, 2008). Ces projets de recherche et d'action visent les objectifs stratégiques du programme Éducation et formation 2020 de l'Union européenne⁷. En plus d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation, ces projets œuvrent en faveur du multilinguisme de l'élève, de l'étudiant et du citoyen. Le projet MELT s'inscrit naturellement dans cette lignée. Son objectif principal est le « choix éclairé » : il faut prendre une décision consciente sur le choix de la langue ou des langues, sur le comportement langagier des parents, et sur des aspects connexes tels que la lecture à haute voix, les chansons, les livres et les CD, puis la mettre en œuvre, la redéfinir souvent, et parfois l'évaluer. En d'autres termes, « la planification de l'acquisition pour encourager la transmission familiale intergénérationnelle se fait, par exemple, par l'intervention auprès des parents, des professionnels de la santé, des sages-femmes, autant que par l'apprentissage des langues à l'école, les cours de langue pour adultes, et la littératie » (Baker, 2003: 101). Le projet MELT et chacune de ses composantes veulent contribuer à encourager les parents à faire des choix éclairés et les professionnels de la formation à conseiller les parents et guider les enfants sur le chemin de leur développement multilingue. Un recensement des recherches sur l'APL en contexte préscolaire multilingue est mis en relation avec des observations et des analyses dans le but de créer un environnement langagier riche. Cet environnement langagier riche a été mis en pratique par les chercheurs et les mentors du MELT, pour le bénéfice des intervenants en contexte préscolaire multilingue.

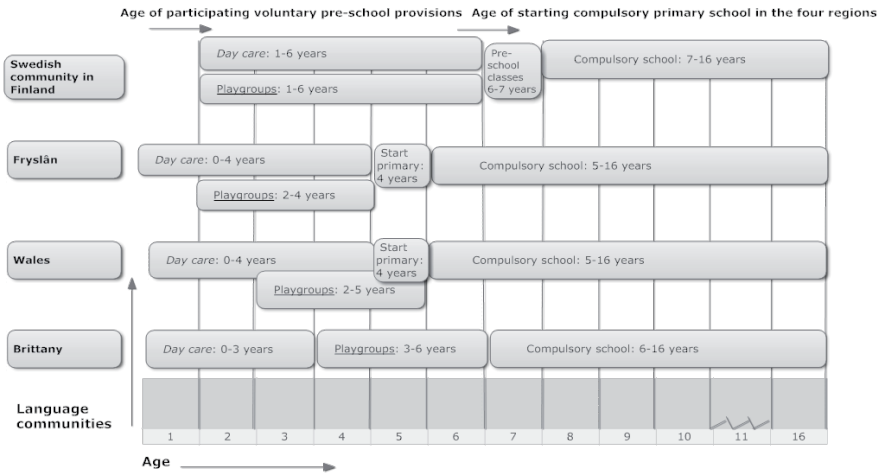
Le Conseil de l'Europe en particulier travaille déjà depuis des décennies à la promotion et au développement équilibré du multilinguisme. Dans la terminologie du Conseil de l'Europe il s'agit du plurilinguisme - l'enrichissement du répertoire plurilingue de l'individu tout au long de sa vie. Ce répertoire inclut la langue maternelle autant que les langues secondes et étrangères, en contexte scolaire et en situations informelles. Le travail théorique et pratique du Conseil de l'Europe s'est révélé d'une très grande valeur non seulement pour la pratique éducative mais aussi pour le développement de politiques et la planification de programmes de l'Union européenne. Dans cet article, le terme multilinguisme est utilisé là où le Conseil de l'Europe parle de plurilinguisme.

Points communs et différences entre les quatre régions minoritaires concernées

L'éducation préscolaire n'est obligatoire dans aucune des régions du MELT. Les parents décident, sur une base volontaire, si leurs enfants reçoivent ou non une éducation pré-primaire. Il arrive que les parents prennent la décision consciente de mettre leurs enfants dans un établissement préscolaire, pour des raisons sociales ou éducatives ; il arrive aussi que les parents prennent cette décision pour des raisons purement pratiques : leurs enfants y vont parce que les deux parents travaillent. La figure 1 présente une vue d'ensemble de l'infrastructure des établissements d'éducation à la petite enfance dans les quatre régions du MELT, selon l'âge d'admission, le début de l'école primaire, et l'âge de la scolarisation obligatoire.

La figure 1 distingue entre ‘garderie’ et ‘groupes de jeu’. Le terme de ‘garderie’ est utilisé dans la terminologie générale pour des centres tels que des nurseries, des crèches, des gardiennes, etc. Ces endroits se concentrent sur les soins à l’enfant, et n’appliquent généralement pas de programme éducatif. Le terme de ‘groupe de jeu’ au contraire est utilisé pour tout contexte de groupe de jeu, tel que la maternelle ou le préscolaire, basé sur un programme précis. Dans les groupes de jeu, les intervenants suivent un programme pédagogique, et pour la plupart ils sont appelés « enseignants » par les enfants et leurs parents et considérés comme tels. Cette figure ne donne qu’une indication générale - il y a des exceptions à la règle, certaines municipalités recommandent aux parents d’inscrire leurs enfants à des établissements particuliers ou s’attendent à ce qu’ils le fassent, et certaines garderies suivent un programme pédagogique⁸.

Figure 1. Début du préscolaire, du primaire, et de la scolarisation obligatoire dans les quatre régions du MELT.



Dans la figure 1, les ressemblances et les différences entre les quatre régions apparaissent clairement, surtout en ce qui concerne le début de la scolarité primaire obligatoire. Dans la communauté suédophone de Finlande la plupart des enfants fréquentent un établissement préscolaire et tous les enfants de six ans sont inscrits dans des classes préscolaires. La figure montre qu’au pays de Galles et en Frise les enfants peuvent commencer l’école primaire à l’âge de quatre ans, ce que font la plupart d’entre eux. Dans les deux régions, la scolarité obligatoire commence à cinq ans. En Bretagne (Salinen et Hertzberg, 2011) presque tous les enfants de trois ans fréquentent des groupes de jeux qui suivent un programme pédagogique, tandis que la scolarisation obligatoire commence à l’âge de six ans. Par conséquent, en Bretagne, les parents et les autres usagers emploient le terme d’‘école’ (‘école maternelle’) et non pas celui de ‘groupe de jeu’ pour parler de l’éducation préscolaire des enfants de 3 à 6 ans. Le projet MELT se concentre pour sa part sur le groupe d’âge de 0 à 4 ans.

3. Fondements théoriques

L'immersion dans la langue minoritaire

Les enfants monolingues parlent couramment leur langue maternelle à l'âge de quatre ou cinq ans. Cummins, (2000 :34) souligne que les élèves immigrants (âgés de 12 ans et plus) ont besoin d'au moins cinq ans (et souvent de bien plus longtemps) pour rattraper leurs pairs de langue majoritaire dans les tâches scolaires. Le problème est que beaucoup de ces élèves se découragent et prennent du retard ou abandonnent l'école (Grosjean, 2010: 234).

Les enfants dont la langue parlée à la maison est minoritaire, qui vont dans des établissements préscolaires où les programmes d'immersion précoce sont offerts dans la langue majoritaire (le plus souvent celle de l'État), ne deviendront pas des étudiants bilingues équilibrés. Le statut de la langue minoritaire est bas et son développement risque d'être interrompu. (Campos et Rosenberg, 1995; Duquette, 1992). Cummins assure que les programmes préscolaires dans lesquels l'enseignement en langue minoritaire est fait par des locuteurs de langue minoritaire ont de meilleurs résultats en langue majoritaire que les programmes dans lesquels seule une partie est enseignée en langue minoritaire. Le niveau de développement de la langue maternelle de l'enfant est un fort prédicteur du développement de sa langue seconde. Les bons programmes en langue minoritaire peuvent mener à une meilleure maîtrise de la langue majoritaire (Campos et Rosenberg, 1995; Cummins, 2000).

Les études montrent que l'attitude des adultes envers la langue influence l'attitude des enfants envers la langue. López (2005) affirme que les enfants suivent l'attitude de leurs parents, et qu'une attitude parentale positive affecte favorablement le processus d'apprentissage de la langue. L'étude de McGrath et Repetti (2000) montre qu'il y a une relation entre les attentes des parents et le rendement scolaire effectif de leurs enfants. Ces deux affirmations s'appliquent également aux langues régionales et minoritaires.

Pour qu'il y ait transmission intergénérationnelle des langues, il faut que les enfants apprennent à parler la langue de leurs parents. Cela semble évident, mais dans de nombreuses régions du monde cette transmission intergénérationnelle des langues ne se fait simplement pas. Dans les contextes bilingues mettant en présence une langue minoritaire et une langue majoritaire, la langue minoritaire est extrêmement vulnérable, comme le montre l'étude de De Houwer (2007). Au lieu de parler couramment la langue majoritaire et la langue minoritaire, environ un quart des enfants élevés de manière bilingue finissent par devenir des locuteurs monolingues de la langue majoritaire (De Houwer, 2011: 98).

Suite aux résultats de Cummins (2000) le projet MELT met explicitement l'accent sur l'importance d'apprendre la langue minoritaire à un jeune âge, l'expérience montrant que, du fait de son statut social élevé, la langue majoritaire se développera automatiquement à travers l'école primaire, la télévision, et les autres médias.

Stratégies pour l'acquisition des langues et l'immersion multilingues à la maison et à l'école

La stratégie de l'immersion devrait être établie et discutée ; les parents et les intervenants au préscolaire devraient faire un choix conscient de la langue qu'ils parlent aux enfants. Les parents devraient réfléchir à leur propre attitude envers la langue et à leur comportement relativement à la langue minoritaire. Il est important que les enfants se sentent invités et encouragés à utiliser la/ les langue(s) dans leur environnement social informel (famille, parents, enseignants préscolaires, autres enfants) et à l'école. Ces activités langagières font partie du BICS (Basic Interpersonal Communication Skills - habiletés de base en communication interpersonnelle). L'acquisition des langues à l'école se limite souvent uniquement au niveau CALP⁹ (Cognitive Academic Language proficiency - compétence cognitive en langue scolaire) (Cummins, 2000). Il est préférable d'apprendre la/ les langue(s) dans des contextes et situations variés et d'utiliser deux (ou trois) langues dans les situations de la vie quotidienne tout au long de la journée. En d'autres termes, les choix langagiers des parents sont aussi importants que les leçons à l'école pour le développement bi- et multilingue. Il n'y a pas d'approche unique.

Dans *Bilingual. Life and Reality* Grosjean (2010) décrit cinq stratégies d'immersion différentes pour les parents :

- Un parent, une langue
- A la maison/ à l'extérieur
- Une langue d'abord
- Une langue selon l'horaire
- Alternance libre

La stratégie « un parent, une langue » est la plus connue (et la plus utilisée en milieu préscolaire, y compris dans les quatre régions MELT). Chaque parent parle une langue différente à l'enfant (par exemple, le père parle hollandais et la mère frison). Sur la base de cette stratégie, une pratique courante dans les garderies serait « un intervenant, une langue » (par exemple, une éducatrice parle breton et une autre français). L'enfant sait distinguer les deux langues et produire les différences idiomatiques plus vite et plus efficacement. Grosjean (2010) considère cette stratégie comme adéquate dans les premiers mois du développement langagier, lorsque les enfants sont encore à la maison. Mais par la suite, lorsque l'intrant en langue majoritaire devient prédominant, cette stratégie peut devenir problématique. La langue minoritaire recevra de moins en moins d'intrant, et comme les enfants ne veulent pas être laissés à l'écart, ils préféreront ne pas parler la langue minoritaire dans un environnement de langue majoritaire. Cette observation est confirmée par les recherches. De Houwer (2011) a mené une étude sur un certain nombre de familles bilingues appliquant cette stratégie. La figure 2 monte les résultats d'une étude sur l'utilisation de la langue à la maison par les parents et l'utilisation active de la langue minoritaire par les enfants ; il s'agit d'enfants de moins de six ans qui entendent les deux langues à la maison. Les familles qui utilisent cette stratégie du « une personne, une langue » ne sont pas celles qui réussissent le

mieux en termes de transmission de la langue : les enfants de ces familles ne parlent la langue minoritaire que dans environ 73% des cas. Les familles où les deux parents parlent la langue minoritaire, au moins comme langue seconde, créent de meilleures chances pour la transmission de la langue minoritaire. Mais la meilleure performance revient aux familles où les deux parents parlent exclusivement la langue minoritaire à la maison. Les enfants de ces familles ont les plus fortes chances non seulement de parler la langue minoritaire mais aussi de devenir parfaitement bilingues. Ce qui est valable pour l'acquisition de la langue à la maison, comme le montre l'étude de De Houwer (2007), semble aussi valable en contexte préscolaire. Il faudra davantage de recherches pour confirmer ces observations.

Figure 2: langues utilisées par les parents à la maison et utilisation active de la langue minoritaire par les enfants (source: De Houwer, 2007; 2010)

| Le parent 1 parle | Le parent 2 parle | Les enfants parlent la langue minoritaire |
|-------------------|-------------------|---|
| X | X | 97% |
| NL + X | X | 93% |
| NL + X | NL + X | 79% |
| NL | X | 73% |
| NL + X | NL | 34% |

NL = langue majoritaire (hollandaise); x = une des 73 langues minoritaires

La seconde stratégie (Grosjean, 2010), « à la maison, à l'extérieur » est elle aussi bien connue dans les régions du MELT. L'enfant parle une langue (la langue minoritaire) à la maison et la langue majoritaire à l'extérieur. L'enfant apprend et pratique la langue de la communauté à l'école tandis que la langue maternelle des parents est apprise à la maison. La langue majoritaire est acquise naturellement à l'extérieur. Dans les familles de langues mixtes toutefois, l'un des parents doit parler sa seconde (ou troisième) langue à l'enfant.

La troisième stratégie, que Grosjean (2010) décrit comme « une langue d'abord », est aussi connue dans le domaine comme l'acquisition consécutive des langues, contrairement aux deux stratégies précédentes. Généralement, la première langue est la langue minoritaire. Les parents s'assurent que chaque contact de l'enfant, avec d'autres gardiens, membres de la famille, camarades de jeux, la télévision, etc., se fait dans la langue minoritaire. Une fois que la langue minoritaire est suffisamment acquise, l'acquisition de la langue majoritaire se fait rapidement, lorsque les parents permettent l'utilisation de l'autre langue (généralement, la langue majoritaire). Cette approche monolingue en contexte bilingue peut être qualifiée d'« immersion à la maison ». Cette stratégie fonctionne quand la famille est entourée par une communauté de langue minoritaire bien organisée est relativement importante, de sorte que l'enfant reçoit tout l'intrant dont il a besoin.

Pendant le projet MELT, les observations ont montré que les intervenants en milieu préscolaire qui ont une bonne maîtrise de la langue minoritaire et une bonne connaissance de cette troisième stratégie font un usage plus cohérent

de la langue minoritaire. Les stratégies d'immersion pour l'enseignement en salle de classe (Cummins, 2000) peuvent s'appliquer en contexte préscolaire. Les programmes d'immersion peuvent se classer selon l'âge et la durée de l'immersion. Cummins (2000) décrit différents programmes d'immersion utilisés dans les classes par les enseignants.

La stratégie « langue selon l'horaire » est la quatrième que Grosjean (2010) décrit. Les langues sont parlées selon un horaire spécifique. Par exemple, la langue minoritaire est parlée le matin et la langue majoritaire l'après-midi, ou encore une langue est parlée la première moitié de la semaine et l'autre la seconde moitié. Selon Grosjean (2010) cette stratégie ne fonctionne pas très bien en contexte familial, trop informel pour se prêter à ce genre de rigueur. Par contre elle est utilisée avec succès en milieu scolaire dans les programmes d'immersion et d'éducation bilingue, comme c'est le cas dans la province néerlandaise de la Frise. Le concept d'éducation trilingue est appliqué dans 47 des 500 écoles primaires de Frise. Dans ces écoles, tous les élèves sont bilingues hollandais-frison, mais pas au même niveau de maîtrise. Les trois langues (frison, anglais et hollandais) sont enseignées en tant que discipline et sont utilisées comme langue d'enseignement. Le frison et le hollandais sont offerts en immersion réciproque et l'anglais est offert une demi-heure par semaine aux enfants de 4 ans et deux heures par semaine dans les classes supérieures. Dans la ville de Vasaa (Finlande) certains établissements préscolaires et primaires ont plus de deux langues ; un programme d'immersion suédois comporte quatre langues en éducation primaire (dès 7 ans, de la première à la sixième année). Le finnois est la langue maternelle des étudiants et le suédois est utilisé comme langue d'immersion principale. L'anglais, ainsi que l'allemand (facultatif), sont introduits comme langues supplémentaires au niveau primaire. Au Pays de Galles certains programmes pilotes offrent aux élèves de 10 et 11 ans du programme Key Stage 2 une heure par semaine dans une troisième langue (français, allemand ou espagnol). Selon les recherches sur l'enseignement du breton, il n'existe pas d'écoles officiellement trilingues en Bretagne. Cependant certaines écoles catholiques bretonnes utilisent le programme Multilingue Breton : le breton et le français sont langues d'enseignement, et l'anglais est enseigné comme matière dès l'âge de trois ans. Seules quelques garderies introduisent l'anglais à partir de comptines et de courts jeux, une fois par semaine.

Cependant, il est de plus en plus fréquent que les écoles primaires de Frise, de Finlande et de Bretagne offrent une troisième langue, généralement l'anglais. Lorsque les enfants commencent l'école secondaire, en général vers l'âge de 12 ans, ils ont déjà été en contact avec trois langues : la langue minoritaire (le frison, le suédois, le breton), la langue majoritaire (le hollandais, le finnois, le français) et la troisième langue (l'anglais). Dans ces écoles primaires, c'est la stratégie de la langue selon l'horaire qui est appliquée tant pour l'anglais que pour la langue minoritaire.

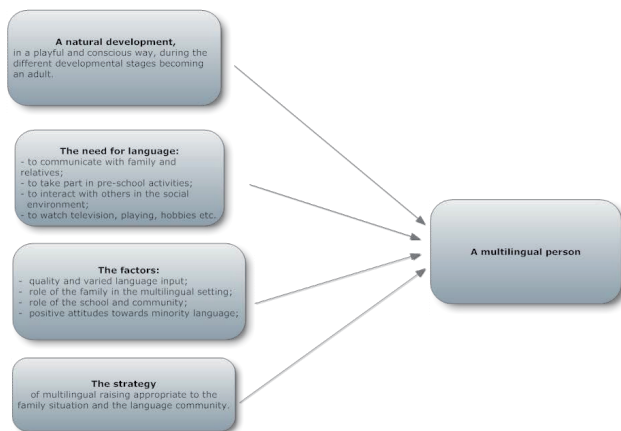
La dernière stratégie, selon Grosjean (2010), est celle de « l'alternance libre ». Les parents utilisent les deux langues de manière interchangeable, en fonction de facteurs tels que la personne, la situation, le moment. C'est de loin la plus naturelle des stratégies, mais son taux de succès est affaibli par le fait que la

langue majoritaire devient dominante au fur et à mesure que l'enfant passe davantage de temps hors de la maison. Les observations faites durant le projet MELT montrent que cette approche naturelle conduit à la perte de la langue. Il semble qu'un comportement langagier bien structuré et conscient de la part des adultes en tant que modèles soit essentiel au maintien des langues.

À partir des différentes approches ci-dessus, on pourrait conclure que pour élever un enfant de manière bilingue il faut une approche sur mesures. En contexte familial bilingue, certaines stratégies sont plus adaptées que d'autres. Cependant, pour produire un individu multilingue, certaines conditions s'imposent : l'enfant doit ressentir le besoin de communiquer et d'interagir avec d'autres, ainsi que de parler davantage de langues ; l'environnement social doit offrir un intrant langagier suffisant et une attitude positive envers la langue ; l'enfant doit se développer de manière naturelle ; les parents doivent choisir une stratégie d'immersion appropriée. Si ces conditions sont remplies, l'enfant sera en mesure de grandir en tant qu'individu multilingue. Mais pour continuer d'être un individu multilingue, il est important d'avoir un équilibre entre toutes ces conditions, et de maintenir cet équilibre durant toutes les phases du développement de l'enfant (bébé, bambin, élève, adolescent et jeune adulte). On peut alors parler de « développement multilingue continu » dans lequel l'enfant peut devenir un individu multilingue. Le modèle de « développement multilingue continu » est illustré dans la figure 3, sur la base de travaux théoriques antérieurs et des expériences acquises au cours du projet MELT (Bangma et Riemersma, 2011).

Figure 3 : le modèle de «développement multilingue continu» (basé sur les modèles de De Houwer (2009), Grosjean (2010), et les expériences du MELT).

Conditions for a continuous multilingual development:



4. Pratique

L'immersion précoce en éducation préscolaire

Cette section propose une réflexion sur le processus de mise en œuvre du Guide pour les intervenants au préscolaire. Pendant l'année scolaire 2010-2011, plus

de 150 intervenants au préscolaire (environ 40 par région) ont appliqué et testé le Guide MELT pour les intervenants au préscolaire. Ce guide a été développé en particulier pour les contextes multilingues dans lesquels une langue minoritaire et une langue dominante sont parlées. Le Guide reflète les théories, initiatives et meilleures pratiques qui ont cours dans les régions participantes, comme le livre « Stratégie langagière pour les garderies » (Gammelgård, 2008), destiné à la communauté suédophone de Finlande, qui présente des outils pour élaborer des stratégies langagières pour les garderies. Le Guide pour les intervenants au préscolaire inclut des lignes directrices, des exemples concrets, des plans de leçons, des repères théoriques sur le développement langagier des enfants de 0 à 4 ans et sur la création d'environnements langagiers riches en contexte préscolaire, à l'intention des nurseries, groupes de jeux, garderies, et de tous les intervenants qui traitent avec le bilinguisme des jeunes enfants de 0 à 4 ans. Il fournit des suggestions et des exemples pour la création d'un environnement langagier propice et riche (dans les garderies), afin de faire de la langue une partie intégrante des activités de la garderie à toute heure de la journée. Les équipes préscolaires peuvent développer une prise de conscience langagière et promouvoir la langue minoritaire et le multilinguisme dans leurs établissements. Le Guide et la Brochure pour les parents sont disponible en gallois/anglais, suédois/finnois, breton/français, et frison/hollandais.

Suite à leur travail dans les différents centres, les mentors et chercheurs ont conclu sur la nécessité d'élaborer une politique linguistique consciente sur le multilinguisme et l'immersion dans la langue minoritaire.

Meilleures pratiques en stratégies d'immersion

Le Guide pour les intervenants au préscolaire décrit un certain nombre d'exemples d'activités langagières et de jeux langagiers : la boîte à histoires, le travail par thèmes, le travail avec des personnages, les jeux de mémoire, les chansons, ainsi que d'autres activités de description et de contes. Ces activités veulent faire de la langue une partie intégrante des activités de la garderie. L'approche thématique s'applique également en langue minoritaire et a des effets stimulants et motivants pour les enfants, les parents et les intervenants. Une autre stratégie efficace, selon les mentors et chercheurs du MELT, consiste à travailler avec des méthodes concrètes telles que la boîte à histoires ou les personnages auxquels s'identifier (comme le 'Dewin' gallois ou le 'Tomke' frison¹⁰). Ces méthodes sont utiles pour renforcer la langue minoritaire. Leur but principal est de donner aux intervenants au préscolaire les outils pour créer un environnement langagier riche. De plus, ces activités contribuent à enrichir le vocabulaire de l'enfant et à stimuler l'interaction en créant un personnage identificatoire. Suite à la mise en œuvre du Guide MELT, les intervenants au préscolaire ont appliqué et appris des méthodologies du conte en langue minoritaire qui peuvent s'appliquer dans une approche d'immersion réciproque aussi bien que dans une approche de « langue selon l'horaire ».

La méthode de l'immersion totale est appliquée dans les établissements préscolaires de la communauté finlandaise de langue suédoise et dans la communauté de langue galloise au Pays de Galles. Cette politique repose sur la

croissance que cette approche favorisera le développement d'individus bilingues et multilingues, et que dans ces structures les langues minoritaires ont une meilleure chance de maintien. Le gallois au Pays de Galles et le suédois en Finlande sont des langues minoritaires suffisamment fortes pour l'application des concepts de l'immersion totale. Par contre, en Frise et en Bretagne, les langues minoritaires ont une vitalité moindre en termes de prestige linguistique, de leur position et leur fonction en éducation, et par rapport à l'utilisation des langues dans la vie publique et les médias. Ainsi, en Bretagne et en Frise, il est beaucoup plus difficile de mettre en place des structures et des établissements sur le modèle de l'immersion totale, bien que les experts s'accordent à penser que cette approche serait bénéfique pour les enfants concernés. Dans ces régions : c'est le plus souvent l'immersion à temps partiel ou réciproque qui est utilisée : « en immersion à sens unique, une partie du temps d'enseignement est en langue cible. En immersion réciproque, deux groupes linguistiques apprennent la langue de l'autre en travaillant une partie de la journée dans une langue et le reste de la journée dans l'autre » (European Commission, 2011: 15).

La stratégie « une personne, une langue » constitue une autre bonne pratique : une éducatrice préscolaire parle la langue minoritaire et les autres parlent la langue majoritaire. Mais en pratique, comme il a été observé dans certains contextes préscolaires en Bretagne et en Frise, les intervenants ont de la difficulté à maintenir cette approche de façon constante. Certains intervenants changent fréquemment de langue et ne parlent pas la langue cible de manière constante aux enfants.

Quelles que soient les stratégies appliquées, les mentors du MELT ont conclu qu'une bonne collaboration entre l'établissement préscolaire et l'environnement social des enfants (parents, famille, gardiennes, voisins, etc.) est indispensable. La Bretagne fournit de bons exemples de cette approche, car les grands-parents sont traditionnellement parrains et marraines pour la langue bretonne. Au Pays de Galles, les groupes parents- bambins ont la même fonction. Les enfants fréquentent ces établissements de la naissance à l'âge scolaire, mais les parents y sont également les bienvenus, le but étant de leur offrir une occasion de jouer avec leurs enfants et de socialiser dans une atmosphère informelle. Les activités, en plus de renforcer l'utilisation de la langue minoritaire à la maison, donnent aux locuteurs de la langue majoritaire l'occasion d'utiliser le gallois ou une autre langue minoritaire pour la première fois avec leurs enfants.

5. Priorités

Certification des intervenants

En ce qui concerne les structures de formation et de certification des intervenants au préscolaire et des formateurs, les quatre régions présentent une remarquable diversité. Les compétences éducatives et les structures de certification de la Finlande et du Pays de Galles constituent le maillon fort de la chaîne. Le maillon faible se trouve en Bretagne et en Frise, qui n'exigent aucun diplôme reconnu en multilinguisme. En Finlande et au Pays de Galles,

la formation des intervenants fait partie de la formation professionnelle supérieure. Les programmes de formation de ces pays incluent la maîtrise de la langue maternelle et des habiletés didactiques. En Septembre 2011, un nouveau programme en éducation à la petite enfance en suédois a vu le jour à l'Université d'Helsinki. Ce programme, « Éducation et soins à la petite enfance », est basé sur une vision holistique de l'enfant, de son développement et de son éducation. Il s'agit d'une interaction sur objectifs et d'une collaboration centrée sur le jeu spontané, avec un fort accent sur une vision globale basée sur les connaissances interdisciplinaires et la recherche en éducation et soins à la petite enfance. Cette approche implique la capacité des intervenants à lire et comprendre les récentes recherches sur l'enfance et de l'apprentissage. « Les enseignants devraient pouvoir répondre aux défis des changements sociaux tels que l'immigration grandissante et les changements dans les contextes langagiers des enfants » (Ministry of Social Affairs and Health in Finland, 2002). Dans son étude « Immersion préscolaire en Irlande », Hickey (2011) note que les intervenants au préscolaire doivent parler couramment la langue cible, et pose également les conditions suivantes : le développement d'une formation adéquate pour les enseignants, le développement de programmes, et l'établissement d'organisations de travail. À partir des observations et de l'analyse des pratiques dans les quatre régions, il est clair que les programmes proposés et les conditions nécessaires ne sont pas encore en place. Par conséquent le projet MELT aboutit à la même conclusion que Hickey (2011 : 107) : « ... il est important que la formation des dirigeants les prépare à offrir un intrant différencié propre à servir de manière satisfaisante l'apprentissage des langues par tous les enfants, qu'ils soient locuteurs de langue maternelle aux degrés de compétences variés ou des apprenants de langue seconde. Il existe un besoin pressant de continuer à développer des initiatives de formation des enseignants qui prennent en compte non seulement les différentes manières d'enseigner une langue mais aussi différentes manières de promouvoir l'enrichissement de la langue cible et son utilisation par les enfants ».

6. Priorités et recommandations

Sur la base du projet MELT, on peut définir quatre thèmes pour de futures recherches et le développement de la transmission des langues :

- 1 - Les attitudes des parents et leur niveau de conscience de l'éducation bilingue, en particulier dans des familles de langues mixtes.
- 2 - Conditions et stratégies pour une immersion bilingue continue dans le système éducatif, depuis les établissements préscolaires jusqu'à l'école primaire.
- 3 - Compétences des intervenants : maîtrise et connaissance de la langue ; structures de formation et de certification.
- 4 - Liens entre les conditions du succès des établissements préscolaires multilingues et : l'accessibilité ; une politique linguistique consciente ; un environnement langagier riche et équilibré.

Au niveau micro (individuel), la prise de conscience des parents et des pairs du fait qu'ils ont effectivement un choix devrait être la principale priorité. Ils devraient savoir qu'une éducation multilingue peut favoriser le développement

cognitif de l'enfant et son apprentissage futur d'autres langues, sous réserve de certaines conditions. Les parents ont la responsabilité d'élever leurs enfants dans l'une ou les deux langues, de les guider vers une scolarité en immersion ou dans des cours bilingues ou unilingues, d'appliquer l'approche une personne- une langue ou tout autre approche bien réfléchi, et de lire à haute voix à leurs enfants autant que possible. Les intervenants impliqués dans ces établissements et ces approches ont le devoir de guider les parents et les pairs vers ces choix. Ils sont considérés comme les experts, et les parents s'attendent effectivement à ce qu'ils leur donnent des réponses claires à toute une gamme de questions, bien que très souvent leur formation soit insuffisante. Par conséquent, au sein des politiques européennes et nationales concernant l'amélioration de la qualité des intervenants, il est nécessaire de développer un diplôme de baccalauréat, des modules spécifiques et des internats sur mesures. Dans le cadre des programmes professionnels, ces modules et internats doivent déboucher sur une certification, tant pour les écoles que pour les étudiants.

Au niveau meso, les autorités locales et régionales devraient faire de l'approche holistique ou intégrative dans les organismes de santé et bien-être, en collaboration avec la formation professionnelle, leur principale priorité. Cette vision du développement de l'enfant dans tous ses aspects doit inclure non seulement la croissance et la santé physiques mais aussi une approche équilibrée de l'acquisition de la langue, adaptée à l'enfant dans son environnement linguistique. La relation entre éducation formelle et activités d'apprentissage de la langue en contextes informels devrait être renforcée.

Au niveau macro, les gouvernements nationaux devraient inclure dans leurs politiques éducatives non seulement la promotion de la participation à l'éducation préscolaire, qui a été proclamée par l'Union européenne dans l'Agenda 2020, mais aussi donner priorité à l'amélioration de la continuité de l'apprentissage des langues tout au long de la scolarité primaire et secondaire. La législation nationale devrait reposer sur l'égalité des langues cibles et viser le plein développement de la langue.

En ce qui concerne la formation des intervenants et des éducateurs, il faut assurer un nombre suffisant d'établissements de formation, y compris pour la formation continue. Les programmes de formation doivent inclure la promotion de programmes de conscientisation centrés sur un plurilinguisme équilibré ainsi que des méthodologies de l'immersion et de l'acquisition des langues dans des contextes linguistiques divers. De tels programmes peuvent être développés et individualisés pour convenir aux locuteurs de langues minoritaires régionales autant que de langues de l'immigration.

Au niveau macro, les organisations européennes devraient encourager les décideurs à exprimer les mêmes attitudes positives envers le multilinguisme et le maintien des langues. L'apprentissage des langues tout au long de la vie et la communication en plusieurs langues demandent une attention continue à l'acquisition de la langue première/ maternelle. De plus, les concepts d'«équité, qualité, constance et continuité» (European Commission, 2011: 9) devraient s'appliquer aux langues des petits états, aux langues régionales et minoritaires, et aux langues de l'immigration.

Les organisations européennes devraient également encourager les gouvernements nationaux à développer des normes communes de qualité pour les intervenants en matière de capacités langagières et didactiques des individus ainsi que des normes communes de qualité, disponibilité et accessibilité pour la formation initiale.

En conclusion générale, en portant un regard rétrospectif sur le projet MELT et en considérant l'ensemble des études et recommandations faites dans les documents officiels, il apparaît que la recommandation la plus importante concerne le lien entre théorie et pratique. Au niveau local et régional, aussi bien qu'au niveau national et européen, les décideurs, chercheurs et intervenants ne devraient pas perdre de vue que l'ensemble de leurs idées, propositions et réalisations doivent œuvrer pour le bénéfice des enfants.

Références

- Baker, C., 2003. *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C., 2006. *Foundations of bilingual education and bilingualism*, 4th edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bangma, I. et Riemersma, A.M.J., 2011. *Multilingual Early Language Transmission (MELT). Summary of relevant literature on early multilingual learning, related to European smaller state and regional & minority language communities*. Leeuwarden/Ljouwert: Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning/ Fryske Akademy.
- Campos, M.M. et Rosenberg, F., 1995. *Our Day-Care Settings Respect Children: Quality Criteria for Day Care*. Washington: ERIC Document Reproduction Service, ED 394646.
- Council of Europe, 2009. *Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training* ('ET 2020). Brussels [Accessed August 2011].
- Cummins, J., 2000. *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Houwer, A., 2011. « Early Bilingual Development: the Role of Attitudes and Language Input ». In: *Multilingual Early Language Transmission (MELT) Summary of relevant literature on early multilingual learning, related to European smaller state and regional & minority language communities*, pp. 91-100. Leeuwarden/Ljouwert: Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning/ Fryske Akademy.
- De Houwer, A., 2007. « Parental language input patterns and children's bilingual use ». In: *Applied psycholinguistics* no28(3), pp.411-424. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duquette, G., 1992. « The home culture of minority children in the assessment and development of their first language : remedies and recommendations ». In Harris, J. et. al. (ed.) *Language, Culture and Curriculum*, vol. 5, no. 1. New York: Routledge.
- European Commission, 2012 *Communication from the Commission: Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Brussels. http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/childhoodcom_en.pdf [Accessed August 2011].
- European Commission, 2011. *Commission staff working paper. European Strategic Framework for Education and training (ET 2020) Language Learning at Pre-Primary School Level: Making it efficient and sustainable. A Policy Handbook*. http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/ellwp_en.pdf [Accessed August 2011].

Eurydice, 2010. Compulsory age of starting school in European countries. <http://www.nfer.ac.uk/nfer/index.cfm?9B1C0068-C29E-AD4D-0AEC-8B4F43F54A28> [Accessed August 2011].

Gammelgård, L., 2008. *Language Strategy for Day Care Centres*. Helsingfors: Svenska kulturfonden, Ministry of Social Affairs and Health in Finland.

Gorter D. et Jonkman R. J., 1995. *Taal yn Fryslân: op 'e nij besjoen*. Leeuwarden: Fryske Akademy.

Grosjean, F., 2010. *Bilingual. Life and Reality*. US: Harvard University Press.

Hickey, T., 2011. « Immersion Preschooling in Ireland: Training Provision and Best Practice ». In: *Multilingual Early Language Transmission (MELT) Summary of relevant literature on early multilingual learning, related to European smaller state and regional & minority language communities*, pp. 101-108. Leeuwarden/Ljouwert: Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning/ Fryske Akademy.

Kersten, K., 2009. *ELIAS: Project Summary*. [http://piccolingo.pauservers.com/sites/default/files/ELIAS%20Project%20Summary%20\(Oct.%202009\).pdf](http://piccolingo.pauservers.com/sites/default/files/ELIAS%20Project%20Summary%20(Oct.%202009).pdf) [Accessed February 2012].

Kersten, K., Frey, E. et Hähnert, A., 2008. *ELIAS: Early Language and Intercultural Acquisition Studies*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency <http://piccolingo.pauservers.com/sites/default/files/ELIAS%20Intermediate%20Report.pdf> [Accessed February 2012].

Liebkind, L., Moring, T. et Tandefelt, M., 2007. *Special Issue on the Swedish-speaking Finns*. International Journal of the Sociology of Language, 187/188, 1-11.

López, L., 2005. « A look into the homes of Spanish-speaking preschool children ». In J. Cohen, K. McAlister, K. Rolstad, J. MacSwan (eds.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Sommerville: Cascadilla.

McGrath, E. et Repetti, R. L., 2000. « Mothers' and fathers' attitudes toward their children's academic performance and children's perceptions of their academic competence ». In *Journal of Youth and Adolescence* 29, (713-723).

Ministry of Social Affairs and Health, 2002. *Decision in Principle of the Council of State Concerning the National Policy Definition on Early Childhood Education and Care*. Helsinki: Ministry of Social Affairs and Health Publications.

OECD, 2001. *Country Note: Early Childhood Education and Care Policy in Finland*. <http://www.oecd.org/dataoecd/52/27/2534770.pdf> [Accessed August 2011].

OECD, 2012. *Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care* <http://www.oecd.org/dataoecd/6/34/49325825.pdf> [Accessed March 2012].

P.A.U., 2012. Piccolingo Campaign for Early Foreign Language Learning. <http://www.paueducation.com/en/projects/piccolingo> [Accessed February 2012].

Salinen, J. Et Hertzberg, V., 2011. *Sturlevr micherel evit degemer bugale dindan 4 bloaz e div yezh/ Guide professionnel pour l'accueil bilingue des enfants de 0 à 4 ans*. [ww.divskouarn.fr/vars/fichiers/Guide%20MELT%20BZH.pdf](http://www.divskouarn.fr/vars/fichiers/Guide%20MELT%20BZH.pdf) [Accessed December 2012].

TRAM, 2010. Transitions and Multilingualism. <http://www.tram-project.eu/> [Accessed February 2012].

Welsh Government, 2012. *Welsh Language Strategy 2012-2017 A living language: a language for living* <http://wales.gov.uk/docs/dcells/publications/122902wls201217en.pdf> [Accessed August 2012].

Notes

¹ - Friesland: Slightly more than half (56%) of the Frisian inhabitants has Frisian as mother tongue. And about 50% of the parents speaks Frisian to their children (Gorter, Jonkman, 1995).

- Finland: In 2008, Finland counted about 5.3 million inhabitants, of whom 91.7% had Finnish registered as their mother tongue, 5.5% Swedish, 0.03% the Saami/Sami languages and 2.7% any other language. The number of bilingual families (one parent Finnish-speaking - the other parent Swedish-speaking) is increasing. Swedish is the mother tongue of about 275,000 people in Finland (Liebkind, Tandefelt, Moring, 2007)

- Brittany: 97% of the parents speak French as a main language with 3% speaking Breton. Breton is usually the second language of the grandparents. Breton is spoken by 26% of the grandparents. As far as the parents' mother tongue is concerned, 73% of the mothers speak French to their children and 71% of the fathers. 2% of mothers and fathers speak Breton as a first language to their children. The results show that fathers talk more in Breton than mothers. Fathers tend to speak more languages to their children: Breton, English, Bambara (dialect from Mali), Arabic, Russian, Ukrainian, Polish etc. Grandparents do share even more languages with their grandchildren (Bangma, Riemersma, 2011).

- Wales: The results of the 2001 Census showed that 20.8 per cent of the population of Wales was able to speak Welsh (582,400 people). This was an increase compared to the 1991 Census (18.7 per cent and 508,100 people). Not unsurprisingly, fluency and use are intrinsically linked. According to the Language Use Surveys 2004-06 commissioned by the Welsh Language Board, a little over half (58 per cent) of those who said they speak Welsh count themselves as fluent. Of those who said they were fluent the vast majority (87 per cent) used the language on a daily basis. (Welsh Government 2012).

² The term 'didactics' here is used based on a Continental and North European understanding, referring to all things connected to teaching and learning.

³ The products of the MELT project are available on <http://www.npld.eu/melt/>. The four editions of the brochure for parents, the guide for pre-school practitioners and a English version of the MELT research paper are available on the Mercator European Research Centre website <http://www.mercator-research.eu/research-projects/melt/> [Accessed August 2012].

⁴ Five European countries (Germany, Romania, Latvia, Sweden and The Netherlands) are involved in the COMENIUS project "Transition and Multilingualism" (TRAM 2010) financed under the EU Lifelong Learning Programme. The project runs 36 months from 01.10.2009-30.09.2012

⁵ Piccolingo Campaign for Early Foreign Language Learning was an European Project funded by the European Commission. The Piccolingo Campaign was conducted by P.A.U. (2012) Education between November 2009 and August 2011.

⁶ ELIAS (Early Language and Intercultural Acquisition Studies) (Kersten et al 2008, Kersten 2009) aims to advance Europe-wide establishment of bilingual preschools and collaboration with non-academic educational institutions. A research consortium of nine universities and a zoological garden monitors young children's learning progress in second language acquisition, intercultural communication, bilingual science skills and environmental awareness in ten bilingual preschools in Belgium, England, Germany and Sweden. The unique bilingual Zoo-Preschool thrives on its proximity to animals and provides an ideal environment for bilingual education for sustainable development ("Green Immersion").

⁷ Education and Training 2020 (COE, 2009), Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training. This document provides common strategic objectives for Member States, including a set of principles for achieving these objectives, as well as common working methods with priority areas for each periodic work cycle.

⁸ An overview of ages starting compulsory school in European countries (see Eurydice 2010).

⁹ Cummins (2000: 57-111) distinguishes two levels of language learning skills: BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) and CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). BICS are language skills needed in social situations, and CALP refers to formal academic learning. This includes listening, speaking, reading, and writing about subject area content material. This level of language learning is essential for students to succeed in school.

¹⁰The minority character 'Dewin' is a wizard and he only understands and speaks the Welsh language. The character 'Tomke' only understands and speaks the Frisian language. Both characters are being used into the homes and during lessons in pre-school education.