



OBSERVATOIRE RÉGIONAL DE L'INTÉGRATION ET DE LA VILLE

Alsace

**LES CAHIERS DE L'OBSERVATOIRE
CAHIER N° 24**

**QUELLE PLACE POUR LES
LANGUES ET CULTURES
D'ORIGINE DES ENFANTS
ISSUS DE L'IMMIGRATION ?**

Actes de la Rencontre Régionale

MERCREDI 4 JUIN 1997

**ECOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION
STRASBOURG**

**Rapport réalisé par Marie-France GUINOT-DELÉRY
Septembre 1997**

Association de droit local (loi 1908) inscrite au Tribunal d'Instance de Strasbourg - Volume LXXIV n° 127
n° APE : 913 E - n° SIRET : 408 211 159 000 12

1, rue de la Course ■ 67000 STRASBOURG ■ Tél.: 03 88 14 35 89 ■ Fax : 03 88 21 98 31



<i>Exemples d'améliorations apportées au dispositif ELCO en Alsace</i> Mme Liliane WIHLIDAL et Mme Francine HAUWELLE, Conseillères pédagogiques au Cefisem	page 58
<i>Les besoins spécifiques des enfants issus de l'immigration</i> M. Rémy SCHWARTZ, Rapporteur Général du Haut Conseil à l'Intégration	page 61
<i>Intervention de la salle</i>	page 68
<i>Evolution et ouvertures possibles par rapport aux langues et cultures d'origine</i> M. Jean-Paul de GAUDEMAR, Recteur de l'Académie de Strasbourg	page 71
Annexes	page 79

SOMMAIRE

<i>Préambule</i>	page 3
<i>Discours d'ouverture</i> M. Alain JUND, Président de l'Observatoire Régional de l'Intégration et de la Ville	page 5
<i>Discours introductif</i> M. Alain BOYER, Préfecture de Région Alsace, Secrétaire Général aux Affaires Régionales et Européennes	page 8
<i>L'apprentissage précoce des langues</i> M. Claude HAGEGE, Professeur au Collège de France, Chaire de Théorie Linguistique	page 12
<i>Intervention de la salle</i>	page 24
<i>Présentation du dispositif d'ELCO</i> M. Alain HOUCHOT, Inspecteur de l'Education Nationale, Responsable du CEFISEM	page 28
<i>Rôle des Consulats dans la mise en oeuvre du dispositif ELCO</i> <i>Interventions des Consulats concernés</i> M. Farid DJEBAILI, Coordonnateur ELCO Ambassade d'Algérie à Paris	page 33
M. Paolo TRICHILO, Consul d'Italie à Mulhouse	page 36
M. Abdellah MRABET, Attaché social au Consulat Général du Maroc à Strasbourg	page 39
M. Rejeb TRABELSI, Attaché social au Consulat de Tunisie à Strasbourg	page 41
M. Fikret ÜGCAN, Consul Général de Turquie à Strasbourg	page 43
<i>Intervention de la salle</i>	page 45
<i>Actualité du dispositif Elco en Alsace</i> Mme Michaela LEUPRECHT, Présidente de l'Association Contact et Promotion	page 49
<i>Intervention de la salle</i>	page 53

Préambule

En réunissant tous les partenaires institutionnels locaux concernés (Préfecture de Région, Education Nationale, Consulats, Associations) ainsi que des autorités incontestées comme Monsieur le Professeur Hagège, Linguiste, et Monsieur Schwartz, Rapporteur Général du Haut Conseil à l'Intégration, cette rencontre régionale d'information et d'échanges sur le thème de l'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine (ELCO), permettait, pour la première fois, l'engagement d'un large débat public concernant "la place de ces ELCO pour les enfants issus de l'immigration".

Ces enseignements s'adressent à des enfants intégrés dans le système scolaire français, souhaitant conserver des liens avec leur langue et culture d'origine.

L'organisation de la journée, confiée à l'Observatoire Régional de l'Intégration et de la Ville, était l'aboutissement de demandes réitérées, depuis plusieurs années, en Commission Régionale pour l'Insertion des Populations Immigrées (CRIPI), quant à la poursuite d'un travail engagé sur ce thème en Alsace, à partir de l'état des lieux du dispositif régissant ces enseignements prodigués au sein de l'Education Nationale.

Pertinence des objectifs fondateurs, contenus et dysfonctionnements, difficultés de mise en oeuvre des dispositions réglementaires, soulèvent de nombreuses questions et reflètent les enjeux politiques et diplomatiques d'un tel dispositif mais soulignent également la légitimité et la nécessité impérieuse du maintien des liens linguistiques et culturels de ces enfants, dont la réalisation doit toutefois s'effectuer dans les meilleures conditions possibles.

Alors que la difficulté et la longue gestation de l'organisation de cette journée témoignent de ces enjeux, sa réalisation n'en a été que plus méritoire.

Le nombre de participants, plus d'une centaine, atteste de l'intérêt suscité par le thème débattu. Instituteurs français et étrangers, directeurs d'écoles et principaux de collèges, membres de consulats ou d'ambassades, associations et autres personnes qualifiées, ont manifesté leur détermination à voir évoluer ces enseignements, pour le bien des

enfants, des familles, de l'école, et cela dans une conception d'intégration valorisante.

Monsieur François Barthelmé, Délégué Régional du Fonds d'Action Sociale (FAS), en tant qu'animateur de la journée, précisa en début de rencontre que le sujet abordé recouvrait en fait deux aspects intimement liés : d'une part, le dispositif lui-même d'ELCO dans sa réalité et ses questions afférentes, d'autre part, l'aspect plus fondamental recouvrant le champ de la transmission de la Langue et de la Culture dans les situations d'immigration. Il émettait ainsi le désir, que tout intervenant à la tribune ou dans la salle, puisse, pour la clarté des débats, situer sa prise de parole par rapport à ces deux axes. Il illustra la transmission de la culture par la lecture de quelques lignes du psychanalyste Jacques Hassoun :

“ Nous sommes tous les porteurs d'un nom, d'une histoire singulière, biographique, prise dans l'Histoire d'un pays, d'une région, d'une civilisation.

Nous en sommes les dépositaires et les transmetteurs.

Nous en sommes les passeurs.

Que nous soyons révoltés ou sceptiques devant ce qui nous a été légués et ce dans quoi nous sommes inscrits, que nous adhérions ou non à ces valeurs, il reste que notre vie est plus ou moins tributaire de cela, de cet ensemble qui va des manières de table aux idéaux les plus élevés, les plus sublimes, et qui ont été la propriété de ceux qui nous ont précédés “.

Les interventions, échanges et souhaits reproduits dans ces actes, montrent par leur qualité, l'intérêt d'une telle rencontre et de la poursuite des travaux sur cette question.

Alain JUND

Président de l'Observatoire Régional de l'Intégration et de la Ville

Discours d'ouverture

Cette journée de travail, pour laquelle je vous accueille dans ces locaux de l'ENA, autour des langues et cultures d'origine et leur enseignement à l'école, s'articule autour d'un thème qui pour beaucoup peut sembler marginal au regard des questions actuelles de l'éducation. Il me paraît pourtant central tant il a de répercussions sur les enjeux quotidiens et structurels liés à l'immigration.

L'enseignement des langues et cultures d'origine est le fruit d'une longue histoire, enracinée dans le processus d'intégration des populations étrangères en France depuis le début des années 1970. C'est un sujet sur lequel on se focalise depuis presque un quart de siècle maintenant, parce que c'est aussi une partie plus ou moins visible de l'histoire de l'immigration au niveau éducatif, diplomatique, politique et social.

Je souhaiterais, à l'occasion de cette rapide introduction, exprimer quelques remarques et plusieurs souhaits.

* Cette rencontre doit d'abord se situer comme une étape d'un travail engagé en Alsace depuis près de trois ans et qui s'est notamment formalisé par un rapport remis à l'ensemble des participants. Ce rapport, le premier de ce type élaboré dans une région, constitue un regard local, un diagnostic approfondi et un état des lieux des actions et des réflexions à mettre en perspective avec les démarches initiées nationalement. Il y a donc un souhait de construire, à travers cette journée, les modalités pratiques de poursuivre cette entreprise en Alsace.

* Quand on prend le temps de lire et analyser un certain nombre de documents sur cette question et plus globalement sur l'apprentissage des langues, on a fortement l'impression qu'il "existe" deux types de langues : celles qui paraissent être des langues nobles et dont la maîtrise constitue un atout et une chance, et celles qui sont considérées "de seconde zone" (le terme n'est pourtant jamais utilisé même si l'esprit est perceptible). Pour celles-ci l'apprentissage constitue un handicap. Combien de fois n'avons nous pas entendu à quel point l'apprentissage précoce de l'arabe ou du turc serait un handicap pour la scolarisation des enfants, alors que la même démarche constituerait un atout ou un "plus" quand il s'agit de

l'anglais ou de l'allemand. Cette logique de ségrégation et donc de discrimination n'est pas admissible. L'objectif de cette journée sera également de mettre à mal ce type de ségrégation qui s'enracine.

* Dans ce débat sur les langues et cultures d'origine, l'Alsace peut et doit jouer un rôle spécifique au moins à deux niveaux. D'abord en raison de sa situation particulière et de la démarche qui a été engagée régionalement au niveau du bilinguisme, même si, malheureusement, aucun pont n'a été jeté entre le bilinguisme tel que l'entendent un certain nombre d'autorités régionales et locales et le bilinguisme dans le sens que nous développons aujourd'hui. L'autre élément de cette spécificité alsacienne tient à la proximité et à l'ouverture européenne. Elles exigent que nous tenions compte des expériences qui se développent "à côté", dans les autres pays européens. Il nous faut profiter "du potentiel" de travail et de réflexion mené par les institutions européennes, le Conseil de l'Europe en particulier. Il y a insuffisance manifeste de connaissance des autres expériences européennes et de dialogue permettant de nous forger, sereinement, une ligne de conduite et de perspectives.

* Enfin, la question telle qu'elle est abordée, doit également intégrer la nécessaire ouverture sur le bassin méditerranéen. Ce réservoir, cet environnement ou cette appréhension plus large est trop peu, voire jamais, utilisé du point de vue culturel, linguistique et économique. Les langues de la méditerranée sont aussi les langues de l'immigration ; elles constituent autant de chances pour le développement économique de la région. Les collectivités et organismes qui ont en charge le développement de l'Alsace devraient y porter une attention particulière.

Au-delà de ces quelques réflexions et souhaits préliminaires, je voudrais pour conclure, remercier en premier lieu Alain Boyer, Secrétaire Général pour les Affaires Régionales et Européennes. Il quittera l'Alsace dans quelques jours mais son soutien à l'Observatoire Régional de l'Intégration et de la Ville a été constant depuis sa création. Je voudrais également tirer un coup de chapeau à l'équipe de cet Observatoire Régional, en particulier à Assina Idiri car cette rencontre, qui réunit une bonne centaine de participants d'horizons très divers, est le fruit d'un travail préparatoire de six à huit mois. Le sujet est en lui-même complexe, les enjeux importants, les partenaires diversifiés ; il a donc fallu prendre en compte l'ensemble de ces enjeux, sociaux, administratifs, éducatifs, diplomatiques, pour construire une rencontre qui permette d'initier des perspectives.

Enfin, je voudrais saluer Marie-France Guinot-Deléry. Elle est non seulement la rédactrice du rapport qui vous a été remis et nous lui devons également une part importante dans la réussite de cette journée. Elle a entretenu la vigilance sur ce travail de plus de trois ans avec ténacité. Elle a contribué à ce qu'il avance de façon positive tout en veillant à ce qu'il nous conduise à opérer les transformations nécessaires.

Au cours de ces dernières semaines, tant l'ENA que l'immigration ont été, sur des registres certes très différents, au coeur de l'actualité. Pour la vénérable institution qui nous accueille, dans des termes parfois un peu raides ; pour l'immigration, le plus souvent sur un mode passionnel avec les dérapages d'usage et qui, nous ne pouvons que le regretter, en deviennent presque naturels.

Souhaitons, plus simplement, que ces questions liées à l'immigration génèrent aujourd'hui à l'ENA des discussions et des débats productifs. Soient-ils plus sereins que certains débats que nous avons entendus récemment ; les enjeux liés à l'intégration rendent cette sérénité nécessaire.

☆☆☆☆☆☆

☆☆☆

ALAIN BOYER

*Secrétaire Général aux Affaires Régionales et Européennes
Préfecture de Région Alsace*

Discours introductif

Monsieur le Président, messieurs les Consuls Généraux, messieurs les Consuls, mesdames et messieurs, en ouvrant cette nouvelle journée de travail et au moment où je vais quitter l'Alsace, au moins administrativement, je voudrais d'abord remercier l'Observatoire Régional de l'Intégration et de la Ville pour ses initiatives et pour tout le travail qui a été accompli, par son Président, par Assina Idiri et toute l'équipe. Je crois que l'ORI a maintenant fait totalement sa place dans le paysage alsacien et que son apport à la connaissance de l'immigration, son apport aussi à la réflexion, comme les outils qu'il fournit pour faciliter l'intégration, sont devenus absolument indispensables. Alors bien sûr, je ne verrai plus les développements de l'ORI que de bien plus loin, de la France "profonde", mais je les suivrai toujours avec beaucoup d'intérêt et je souhaite que de nombreuses journées comme celle-ci soient organisées, que des travaux et des actions puissent être menés pour favoriser l'intégration et l'intégration, non seulement des populations immigrées, objectif constituant le noyau dur de l'action de l'ORI, mais aussi l'intégration des populations dans le cadre plus général de la Politique de la Ville. En tout cas, je souhaite à son Président et à toute l'équipe de l'ORI, le plus grand succès.

Pour revenir à notre journée, elle se situe dans un travail de longue haleine, puisque cette réflexion sur les Enseignements de Langues et Cultures d'Origine (ELCO) a été, au moins depuis que je suis en Alsace, c'est à dire depuis plus de trois ans, un des éléments qui a été évoqué régulièrement dans le cadre de la CRIPI (Commission Régionale pour l'Insertion des Populations Immigrées) et qui a été poursuivie avec l'aide de la Délégation Régionale du FAS (Fonds d'Action Sociale). Pourquoi ? D'abord parce que les questions d'éducation sont des questions centrales pour faciliter l'intégration et que l'Ecole (en particulier pour moi qui suis un ancien enseignant) est le lieu privilégié de l'intégration, car c'est là que se fait l'intégration chaque jour. C'est l'Ecole qui reste présente dans les quartiers les plus difficiles alors que l'on dit trop souvent que les fonctionnaires ou les pouvoirs publics ont abandonné ces quartiers

difficiles, et qu'on le dit souvent de façon un peu rapide. Mais là même où l'Etat est accusé de n'être plus présent, il le reste toujours au moins à travers ses établissements scolaires. Nous pouvons féliciter tous les enseignants qui, jour après jour, dans des conditions souvent difficiles, maintiennent le cap. C'est aussi un élément important parce que les questions d'éducation des populations qui ne possèdent pas le Français comme langue d'origine ou langue maternelle constitue un enjeu important.

Ces interrogations sur la place de ces Enseignements de Langues et Cultures d'Origine ont été suivies à travers différentes réunions de la CRIPI. Nous avons eu la chance d'avoir l'étude menée par l'association Contact et Promotion, en particulier sous la coordination de Marie-France Guinot-Deléry qui a travaillé sur le terrain et qui, après l'achèvement de son rapport, nous a aiguillonnés, toujours gentiment, pour voir ce qu'il était devenu et les suites qu'on lui avait réservées. Evidemment nous avons transmis ce document aux plus hautes autorités de l'Etat à Paris et les Ministères en ont pris connaissance. Il nous a été indiqué que c'était un domaine délicat, que l'on ne nous répondrait pas par écrit, tout en nous remerciant d'avoir contribué à la réflexion, en insistant sur les équilibres à préserver. Pourtant je crois qu'il est important qu'à partir de cette étude, on essaie de voir, à notre place, en l'Alsace, ce que l'on peut faire pour améliorer ce dispositif qui existe, qu'il ne s'agit pas ici de remettre en cause, je veux le dire très clairement dès le début de cette journée, car il s'agit d'accords bilatéraux internationaux que la France a conclus. Cependant il faut que, avec ce dispositif, grâce aux enseignants qui sont envoyés par les pays d'origine, nous travaillions pour le bien des enfants qui en bénéficient, mais aussi pour leur intégration et pour le bien de l'enseignement en général.

Je rappellerai que les plus grandes instances internationales, que ce soit l'ONU, en particulier dans la déclaration des Droits de l'Homme de 1948, que ce soit le Conseil de l'Europe, rappellent qu'un des Droits de l'Enfant est d'abord d'être élevé et éduqué dans sa langue maternelle, quitte ensuite à s'ouvrir à d'autres langues (et c'est ce qui est souhaité).

Je rappellerai aussi que ce système des ELCO, fondé donc sur des accords internationaux, a été conçu dans les années 1970 et souvent dans une optique tout à fait différente que celle prévalant en 1997. C'était l'idée du retour au pays de ces enfants dont les parents venaient travailler en France pour un contrat de travail sur une durée déterminée. Il fallait

éviter que, appelés à retourner dans leur pays, ils soient complètement coupés de leurs racines. Aujourd'hui, la perspective est évidemment toute autre, puisque beaucoup de ces familles cherchent à rester en France, à s'y intégrer. Il faut donc repenser le système, sans doute dans le même cadre juridique, mais dans des optiques différentes, en veillant à valoriser les connaissances de ces enfants. Ils ont sans doute un handicap par rapport au Français et nous ne pouvons que remercier et féliciter tous les efforts du CEFISEM pour faciliter leur intégration dans la langue française, en particulier pour les primo-arrivants, mais ils possèdent aussi un atout, ils connaissent une autre langue, où ils ont des facilités linguistiques par rapport à la langue de leurs parents, et il serait dommage qu'ils perdent ce capital.

Alors notre journée évidemment va essayer de voir comment ce système fonctionne, c'est à dire faire l'état des lieux à partir du rapport de Madame Guinot-Deléry, de voir également ce qui pourrait être fait pour que ce système fonctionne encore mieux, d'abord du côté des pays d'origine. Je remercie à cet égard les Consuls Généraux, les Consuls et tous leurs collaborateurs de leur participation à notre réflexion pour que leurs enseignants s'intègrent facilement (car c'est souvent le problème de l'enseignant lui-même qui, venant des pays du Maghreb ou de Turquie, a du mal à s'installer en France quand il connaît mal notre système et notre langue). Il faut que ces enseignants soient mieux accueillis dans l'équipe pédagogique française, dans l'école, parmi les autres enseignants, pour qu'ils soient considérés comme des enseignants à part entière. Il faut encore que les parents soient eux-mêmes familiarisés avec le système scolaire français qui n'est pas le même que celui d'un pays du Maghreb, de Turquie ou d'Italie. Il y a toute une préparation des parents à faire et un effort important a, en ce sens, été réalisé par le Rectorat de Strasbourg.

Comme je l'ai dit, il n'est pas question de mettre en cause ce dispositif. Il nous faut au contraire l'utiliser de la meilleure façon possible. Alors pour nourrir cette réflexion bien sûr, nous partirons des pistes que nous ouvrira le grand spécialiste de linguistique qu'est le Professeur HAGEGE que je suis heureux de saluer ici, pour arriver ensuite à des propositions plus concrètes, davantage liées au phénomène alsacien et à ses particularités. A partir du local, il est toujours bon de faire le lien sinon avec l'universel, du moins avec le général.

Nous devons examiner ce que nous pourrions, en liaison avec les Consulats, proposer comme améliorations du dispositif et voir quelle est

l'ouverture que ces langues d'origine peuvent apporter à l'ensemble du système éducatif. Comme Alain Jund l'a dit, nous avons en Alsace cette chance d'être un carrefour de cultures, nous avons cette chance d'avoir un vaste programme de développement du bilinguisme. Il est important que nous réfléchissions peut-être sur un multilinguisme, car le bilinguisme n'est pas à sens unique ; il n'est pas réservé au binôme Français-Allemand et à sa variante dialectale qu'est l'alsacien, mais il faut envisager les différentes langues qui sont parlées en Alsace, dans la réalité concrète d'aujourd'hui. C'est à partir de cela, profitant des langues que les résidents en Alsace parlent, possèdent, et qu'ils doivent toujours posséder mieux, parce que c'est un apprentissage continu, que nous contribuons d'abord au rapprochement des gens, au dialogue des cultures et à une intégration réelle des différentes populations présentes parmi nous. C'est ce but que je souhaite en particulier à cette journée: qu'elle soit un apport, une pierre de plus à cet édifice. Je renouvelle donc mes remerciements aux organisateurs, et tout particulièrement à l'ORI pour le travail déjà réalisé en ce sens.

☆☆☆☆☆☆

☆☆☆

CLAUDE HAGEGE

Professeur au Collège de France, Chaire de Théorie Linguistique

L'Apprentissage Précoce des Langues

Je me réjouis de participer à ces assises, mais à vous dire vrai, je suis moins certain que vous ayez lieu de vous réjouir de ma présence, car je pense finalement apprendre de la salle beaucoup plus de choses que je ne me crois en mesure moi-même de lui en apprendre.

Mais enfin, puisque l'on me met en position de pouvoir, je vais remplir cette triste obligation en parlant comme un professeur, que je ne suis pas (je suis un chercheur), et en ayant l'air de vous apprendre des choses que probablement vous savez déjà, notamment en ce qui concerne l'Alsace, terre passionnante mais où je ne l'habite pas.

J'ajouterais tout de même, en manière de préambule, que je suis très heureux que l'on m'ait donné, comme à tout le monde, ce rapport de Mme Guinot-Deléry, qui me permet de faire que ma conférence, qui était improvisée, ne le soit pas tout à fait, puisque je m'inspirerai de ce qu'il contient.

J'aimerais commencer par quelque chose, qui peut paraître anecdotique mais qui me semble important, concernant des enfants de familles maghrébines en France. Il s'agit d'une information sur des familles qui habitent la région parisienne. Un enfant d'une famille algérienne est mis à l'école parce que, pour ses parents, l'école française est la clef de l'intégration et que par conséquent, la fréquenter, y faire ses preuves et en tirer le meilleur parti, c'est une façon d'accéder, non seulement à la francité en tant que statut civil mais aussi à plus de francité en tant que bien culturel. Un enfant qui va à l'école française appartient en général (c'est le cas le plus fréquent bien que les choses évoluent) à un milieu où, si l'on n'est pas au chômage, on est en tout cas peu favorisé. D'une part parce que l'on est victime du rejet raciste d'une bonne partie de la société française, mais aussi et surtout parce que l'on se sert d'une langue dans la famille qui n'est pas la même que celle de l'école, et que la manière dont on s'en sert, est elle-même sujette à interrogation. Je parle donc en particulier des milieux qui sont ou qui devraient être arabophones. Vous savez tous qu'il y a un problème linguistique, ou plutôt socio-linguistique, dans le monde arabophone; nous l'appelons de "diglossie", non de "bilinguisme". Le "bilinguisme", c'est la coexistence de deux langues de statut à peu près égal sur le plan culturel comme sur le plan politique ou social ou économique, tandis qu'on appelle "diglossie", la situation dans

laquelle deux langues sont confrontées et quand je dis confrontées, je devrais dire affrontées, l'une à l'autre. Elles appartiennent génétiquement au même rameau de langues mais sont séparées. Entre elles il y a un important lien d'origine, un lien génétique, comme disent les linguistes dans leur jargon, mais aussi, à défaut d'une différence génétique, une profonde différence sociale. Le grec est dans ce cas, le suisse-allemand est dans ce cas et l'arabe est dans ce cas. Le grec parce que, comme on le sait, il y a la "katharévoussa" c'est-à-dire la langue littéraire qui se rapproche beaucoup de la littérature grecque de l'époque la plus brillante de l'histoire hellénique, à savoir celle du V^e et IV^e siècle av. J. C. jusqu'à l'époque hellénistique, disons aux tous premiers siècles après l'ère chrétienne consécutive à la conquête romaine, militaire et politique qui aurait été compensée, dit-on, par une conquête réciproque sur le plan culturel, Rome s'étant laissée absorber culturellement par ceux-là mêmes qu'elle avait vaincu militairement. Il y a donc deux normes en Grèce, ou du moins il y avait jusqu'en 1976, deux normes: une norme littéraire la "katharévoussa" et une norme parlée, une norme orale dite "dimotiki", démotique en Français (*démos* veut dire le peuple) c'est-à-dire la langue des gens qui ont fréquenté l'école, moins peut-être que ceux qui appartiennent aux classes favorisées, mais assez pour parler la langue de tout le monde et pas assez pour parler la langue littéraire. Mais évidemment, ces deux ne sont pas seulement apparentées. L'une est le grec historique, l'autre le grec moderne. Entre les deux, bien entendu, il y a eu (en 2000 ans les choses ont le temps de changer) suffisamment d'événements pour que le fossé se creuse. Mais enfin, ce sont deux langues, une variante dite haute et une variante dite basse. La variante haute, c'est la variante prestigieuse, qui est écrite, la variante basse, c'est la variante moins prestigieuse qui n'est qu'orale. Sauf que précisément, pour des raisons d'ordre tout autant politique que linguistique, de grands écrivains prennent le parti, afin de consacrer la variante dite basse à tort, la variante qui est seulement parlée et non écrite, de s'en servir dans leurs écrits et dès lors de lui donner une dignité littéraire, qui du coup efface la différence et le décalage.

La même chose ou à peu près existe dans le monde germanophone de Suisse où tout le monde sait que l'allemand littéraire ("Bühnensprache" comme l'on dit en allemand), la langue de la scène, celle dont on se sert dans les oeuvres théâtrales en langue écrite, est la langue de prestige, la norme écrite, alors qu'à l'oral sont employés les dialectes alémaniques. Celui de Zurich n'est pas celui de Bâle, qui n'est pas celui de Berne. Chacun parle son dialecte alémanique en Suisse, mais tout le monde écrit

et comprend l'allemand littéraire. On ne songerait pas, contrairement à ce qui se passe en Grèce, à écrire en alémanique, mais il est hors de question que l'on s'exprime autrement qu'en alémanique et donc que l'on se serve de la langue littéraire, l'allemand, qu'on partage avec les Allemands et les Autrichiens; on utilise que le dialecte dans les rapports familiaux, dans les rapports personnels et même dans la vie quotidienne. Autrement dit, la variante dite basse, la langue des gens, l'emporte largement dans les usages, même si elle n'a pas la dignité littéraire.

Après ces deux exemples très connus, j'en viens au troisième, tout aussi connu, mais pas autant qu'il le devrait en France, à savoir les caractéristiques du monde arabophone. Les émigrés soit d'ancienne date, soit de fraîche date, qui vivent en France ou arrivent en France, sont, avant même l'accès à plus de francité par le biais de l'école française dispensée en langue française, confrontés à une situation de diglossie qui ne simplifie pas les choses. En effet, il y a l'arabe littéraire qui est unique, qui est une langue classique, une langue de très haut prestige, pure, la langue arabe coranique, parée, par conséquent, de tous les prestiges possibles dans le monde arabe depuis des siècles. Et puis, les langues qu'on appelle des dialectes, qui varient selon les pays, au sein des deux ensembles que sont le Mashriq et le Maghrib, qui sont l'est et l'ouest, manière poétique désignant l'endroit où le soleil se lève et l'endroit où le soleil se couche.

C'est avec ce bagage là qu'arriverait normalement l'enfant arabophone, mais le plus souvent, il appartient à un milieu social défavorisé, et par conséquent, l'arabe littéraire en est quasiment exclu. On pourrait dire, que ce déchirement, l'enfant entre deux variantes n'a pas lieu d'être quand il arrive dans nos écoles car il ne connaît rien à l'arabe littéraire. D'abord, ce n'est pas certain, parce que l'arabe littéraire n'est pas seulement une langue de prestige mais aussi une langue d'identité politique et une langue de revendication et de lutte politique. Il est bien évident qu'à travers lui, ce qui se joue, ce n'est pas seulement un besoin de s'exprimer comme avec n'importe quel instrument de communication que nous appelons langue mais aussi une marque d'identité, quand ce n'est pas purement et simplement un instrument de lutte nationale. Il est évident que dans le monde arabe contemporain, la lutte en faveur d'une restauration, d'une diffusion plus large, d'un dépassement de ce cantonnement à l'unique usage écrit pour venir déborder l'usage oral est une lutte nationale, nationaliste même, et ouvertement.

On a donc ces situations très compliquées et puis en confrontation, les arabes dialectaux, en l'occurrence, l'arabe algérien, que l'enfant entend

chez lui. Cependant, quelle variante entend-t-il ? Une variante orale dont il n'est même pas sûr qu'elle soit maîtrisée. Je n'ai pas, à dire vrai, d'études générales, mais j'ai par mes étudiants eux-mêmes ou par leurs propos oraux, par les travaux qu'ils font avec moi, par ce que je reçois de travaux faits par mes collègues, une petite information. Elle est suffisante en tout cas pour au moins prendre une mesure de cette situation. Les arabes dialectaux qui sont en principe les langues des familles ne sont même pas toujours maîtrisés dans ce pays à raison même du processus de relégation ou d'oubli qui accompagne l'effort intensif de francisation des immigrants.

En d'autres termes, l'enfant en situation de diglossie va souvent être confronté lors de l'arrivée à l'école française, quand il n'a pas déjà, par ses parents en voie de francisation, déjà entendu du français dans son foyer, à une situation baroque, presque dramatique, de double semi-bilinguisme. J'appelle double semi-bilinguisme une connaissance précaire et fautive, non seulement de la langue que l'école enseigne, mais de la langue même qui est celle du foyer. Cette situation prédispose mal les enfants d'immigrés à être de bons élèves au cours de français, quel que soit l'effort évident, dans la majorité des cas, que leurs familles et eux-mêmes sont prêts à investir dans l'apprentissage de la langue nationale de ce pays. Les enseignants doivent non seulement tenir compte de cette situation mais doivent aller plus loin que des vœux pieux ou des déclarations d'intention empreintes de moralité et d'ouverture charitable à autrui. Cela ne sert de rien. Ce qui sert est quelque chose de bien plus concret que je vais vous proposer. Avant de le faire, j'aimerais préciser que pour l'enfant l'état de double semi-bilinguisme, tout à fait négatif sur le plan linguistique et psychologique (M. Bartelmé avait raison de citer un passage d'un psychanalyste tel Jacques Hassoun, car la dimension psychanalytique est ici pertinente), est évidemment contre-indiqué pour l'apprentissage d'autres langues, puisque cet apprentissage va se faire sur une situation de non maîtrise des langues dont on part, des langues qui servent d'horizon à l'enfant. Il s'y ajoute une situation personnelle encore plus grave: l'arabe, pour l'enfant arabophone, est la langue de la tendresse, la langue spontanée dans laquelle la mère, peu ou pas francisée dans les milieux très modestes, souvent illétrée, (le père l'est moins mais quelquefois l'est lui-même), parle à l'enfant tout à fait naturellement. Cet arabe donc, langue de la tendresse, est la langue de la plus puissante structuration de l'enfant. Or on sait, il est banal de le dire, que les enfants qui n'ont pas de structuration font des adultes perturbés. Dans ce contexte, la famille adore l'enfant, mais elle l'adore en arabe et cet enfant

qui va à l'école en France, se trouve dans la situation très douloureuse de devoir opérer un choix entre la langue de la tendresse, qui est la langue de sa structuration psychologique et personnelle, et la langue de l'insertion économique et sociale qui est la langue de sa vie civique, le français. Il lui faut donc en occulter quasiment une et ce ne sera pas le français, ce sera évidemment l'arabe et cela ne le prédispose pas à l'équilibre, voire au bonheur.

Je préconise donc quelque chose de radical, contre quoi les enseignants pourraient s'insurger, c'est non pas que l'enseignant apprenne comme un instrument de communication courant les langues des enfants mais que tout de même, il en ait plus qu'une teinture et je vais définir de quoi il s'agit. Il ne s'agit pas qu'il apprenne l'arabe et d'ailleurs quel arabe ? L'arabe est en situation de diglossie depuis des siècles contrairement à ce que l'on croit. Nous pensons maintenant qu'à l'apparition du prophète, le monde arabe est déjà en diglossie ; les arabes dialectaux ne sont pas, comme on le croit souvent dans le grand public à tort, issus par détérioration de l'arabe littéraire ; ce sont des parlers qui ont mené une vie parallèle en tant que variantes orales depuis le début avec une langue de prestige écrite consacrée par le Coran et que personne, dès l'époque du Prophète Muhammed, ne parlait. Cette situation de diglossie est donc très ancienne dans le monde arabe, elle est actuelle en France.

L'enseignant devrait avoir une teinture, non pas de l'arabe littéraire (en dépit de son immense prestige comme moyen d'unité politique et culturelle du monde arabe contemporain) mais des dialectes qui sont les langues des enfants et de leurs familles. Dès lors, ce que je présente non comme une exigence mais comme une suggestion, c'est que l'enseignant s'informe de ces langues pour avoir une étiologie de l'erreur. Le mot étiologie, est un mot médical que je spécifie ici en usage linguistique, c'est la recherche des causes. Il est bien évident que la grande majorité des fautes que fera un enfant, usager dans sa famille d'une autre langue que le français, s'explique par cette langue, autre que le français ; dans le cas de l'arabe, il est clair que les manières fautives aux yeux de la norme française de parler le français, supposent, pour être identifiées et par conséquent corrigées, que l'enseignant ait un minimum de connaissance de l'arabe.

Pour l'ELCO, les enfants originaires de sept pays sont concernés : la Turquie, les trois pays du Maghreb et l'Espagne, le Portugal, l'Italie. Pour ces trois derniers dont l'enseignement des langues respectives est en déclin, parce que d'immigration plus ancienne, plus enracinée, plus francisée et qui ne pose pas de problèmes ou du moins pas les mêmes

problèmes qu'une immigration plus fraîche, pour ces langues néolatines ou romanes voisines du français, l'étiologie des erreurs est moins difficile à faire. La plupart des fautes des enfants hispanophones, italianophones ou lusophones, sont faites dans des langues très voisines. Pour ce qui est de l'ex-Yougoslavie le problème est actuellement considérable. Depuis la guerre sanglante qui a opposé Zagreb et Belgrade, à la suite de laquelle les Croates ont obtenu l'indépendance dont ils rêvaient depuis plus d'un millénaire, la Croatie est devenue pour la toute première fois de son histoire, un pays indépendant. On parlait depuis très longtemps du serbo-croate. Mais aujourd'hui, le nationalisme linguistique des Croates est violemment exacerbé et nous ne pouvons plus parler du serbo-croate sans heurter les susceptibilités croates. Ce qui montre à quel point une langue est un phénomène politique. On demande actuellement aux linguistes de dégager une norme qui soit aussi différente que possible du serbe. Les ardeurs croates sont toutes focalisées sur le désir de se distinguer le plus possible du serbe et donc de constituer un vocabulaire, dans tous les domaines, qui ne soit plus celui de l'époque de la Yougoslavie. *Youg* en Slave veut dire le sud, Yougoslavie veut dire

" pays des Slaves du sud ". Il n'y a plus de Slaves du sud. Ils sont écartelés entre autant de pays indépendants qu'il y avait de républiques fédérées socialistes à l'époque de Tito et ce jusqu'en 1990. Tito est mort en 1980, et pendant dix ans, d'une manière paradoxale dont l'histoire parlera un jour, cette poudrière n'a pas éclaté. Cela a mis dix ans alors que certains craignaient que la mort de Tito, d'origine croate, mais siégeant à Belgrade, grand rassembleur de peuples, ne déclenchât immédiatement dès 1980, une guerre civile. Quoi qu'il en soit, ceci aboutit aujourd'hui, sur le plan politique et linguistique, au fait que, je reviens sur le sujet de l'ELCO, se posera la question de la langue à enseigner : le serbe ou le croate ou le serbo-croate?

Je ferme cette longue parenthèse sur l'ex-Yougoslavie pour revenir sur la suggestion faite à l'enseignant confronté à une classe multilingue, de posséder un minimum d'informations sur les structures de toutes ces langues. Pour dresser une étiologie des erreurs, il s'agit de savoir pourquoi ces enfants issus des milieux où l'on pense dans les langues maternelles, font telles fautes en français, de connaître les structures, c'est à dire savoir les règles principales, les sons principaux, les problèmes phonétiques, distincts de ceux du français et qui par conséquent chez l'enfant fourniront l'inspiration pour traiter par le plus approchant. Pour résumer, l'enseignant doit être au courant du système phonologique de la langue des enfants, du système grammatical, morphologique et syntaxique

(mais pas nécessairement lexical). Pour exemple, l'accent étranger est le traitement des sons de la langue acquise par ce qui en est le plus proche, dans la langue vernaculaire. Dès lors que l'enseignant consentirait à faire cet investissement d'énergie dont il ne saurait d'ailleurs avoir regret, car c'est un apprentissage qui enrichit, qui apporte un enrichissement culturel, cela lui permettrait aussi sur le plan didactique de tracer une origine des erreurs et ayant fait cette étiologie, d'aider les enfants à acquérir un meilleur français.

Quand je dis meilleur français, je parle en termes de norme, et chacun sait que les maîtres ont pour travail d'enseigner la norme. C'est l'évidence même. Ils sont payés pour cela et non pour enseigner les tournures déviantes .

Prenons un exemple : j'ai récemment introduit un ouvrage intitulé *Comment tu tchatches ?* Comment tu, parce qu'en tant que linguiste, le langage des cités m'intéresse. Quel type de manipulations du français, de distorsions des syllabes et de leur ordre naissent dans les cités habitées dans leur grande majorité par les familles immigrées, mises au ban de la société française par le rejet raciste mais aussi, presque aussi grave que le rejet raciste, par le chômage et la précarité de la vie ? Il s'en dégage alors comme norme d'affirmation identitaire, quasiment une langue, bien sûr à base de français (langue d'appétence économique et sociale), mais qui n'est que la base d'une autre langue construite par eux, où l'on verlanise (permuté les syllabes) essentiellement, où l'on fait quelques emprunts à l'argot classique, lui d'origine typiquement française, un argot des ouvriers, des prisons, des repris de justice qui n'avaient pas de problème identitaire, mais d'autres problèmes (rejetés de la société). En faisant cela, on répond en effet à trois urgences, à trois fonctions d'une langue secrète. La première fonction est cryptique, la seconde ludique et la troisième est identitaire, dans cet ordre de valeurs décroissantes. L'émigré est rejeté non parce qu'il s'est mis en marge de la société par son comportement, mais parce qu'il vient d'un autre pays et se heurte, par conséquent, au rejet raciste. Est-il pire d'être l'objet d'un rejet pour une raison sociale quand on n'a aucun problème d'identité nationale, ou d'être l'objet d'un rejet pour des raisons d'origine étrangère ? Malheureusement, dans beaucoup de cas, les deux causes viennent se greffer l'une sur l'autre, ce qui est encore plus dramatique. Ces problèmes, pour ceux qui ne les ont pas, ne peuvent qu'être imaginés, et non vécus. Dans l'ancien argot, qui a été très largement recouvert par la création verlanique de la langue des cités, le but était d'abord cryptique: se cacher, ne pas être compris de ceux qui entourent (des parents pour l'argot des

voleurs, des matons pour les condamnés vivant en prison, du flic, de l'autorité politique, judiciaire, légale, policière et de tout ce qui est vu comme une menace). La seconde fonction était ludique : l'argot est jeu, et l'on s'amuse à argotiser. La troisième fonction, identitaire, ne venait qu'en dernière position or ce qui est très intéressant dans la langue des cités, c'est qu'il y a une inversion de ces trois paramètres.

La première fonction de la langue des cités où l'on verlanise, est bien d'abord identitaire. C'est la langue des gens qui entendent être reconnus comme ayant constitué eux-mêmes un certain type de Français, qui est leur symbole d'identité. C'est pourquoi, quand certains lycéens de la bourgeoisie française, se servent de la langue des cités, il y a comme une fausse note, car ces enfants n'ont aucun besoin de cette langue pour se faire identifier. Ils sont français et personne ne les rejette. Tandis que chez ceux qui l'ont constituée, cette langue est une affirmation d'identité d'abord, ensuite vient la fonction ludique, et cette langue n'est cryptique qu'en troisième lieu. On cache, bien sûr, mais on cache peu, on ne réussit pas à cacher toujours, c'est pourquoi on ne cesse de reverlaniser ce qui a déjà été verlanisé.

Je prends un exemple. Le mot *mère* qui est monosyllabique. On le disyllabise (parce que si l'on ne disyllabise pas, il n'y a pas de permutation possible; puisque le verlan permute les syllabes, il faut au moins deux syllabes). Même pour le verlan il y a des règles, l'esprit humain fonctionne de même, qu'il s'agisse du verlan ou d'une autre langue. Donc, on disyllabise le mot *mère*, cela donne *mè-re*; on permute, cela donne *re-mè*; troisième règle, l'apocope c'est à dire la chute par troncation de la fin du mot, d'où *re-m* mais autre opération, quand *re-m* devient trop transparent, bien que sa fonction cryptique ne soit que la troisième par ordre d'importance, on le reverlanise et en ce moment on a la variante *meureu*

Autre exemple, sur le mot *flic*: même processus, ce qui donne selon les différentes étapes: *flic* ; *fli-keu* ; *keu-fli* ; *keu-f* ; *feu-k* . Il y aurait des variantes des langues verlanisées dans chacune des grandes villes de France. A Strasbourg, la langue des cités est-elle utilisable pour la communication avec les autres langues des cités des autres villes ? Ou est-elle non compréhensible ? Si c'était le cas, nous serions dans la norme même de la linguistique. Il suffit qu'une société humaine secrète un type de communication pour que ce type de communication, comme une plante ne cessant de se différencier par spéciation, s'éloigne des types apparentés même quand le tronc génétique est commun. Et donc, on aurait des langues des cités, différentes selon les grandes métropoles de France.

L'enseignant doit connaître la langue des enfants, non pour s'en servir

dans l'usage quotidien mais au moins dans ses structures phonétiques et morphosyntaxiques, et donc être en état d'identifier l'origine des erreurs des enfants. Je disais tout à l'heure qu'un enseignant n'est pas un enseignant de variantes fautives, mais de normes, et c'est précisément parce qu'il est chargé par l'Education Nationale d'une mission très importante d'enseigner la norme, moyen d'accession à la vie civique, qu'il doit être au courant de ce que sont les écarts de la norme. Non pour les condamner, non pour les ostraciser, moins encore pour humilier l'enfant qui en est porteur, mais pour mieux comprendre lui-même d'où vient l'écart et le réduire, par conséquent pour mieux aider l'enfant à accéder au français, tout en l'encourageant dans sa quête d'identité, qui peut passer par une langue différente, qu'il s'agisse de l'arabe dialectal, du serbo-croate, ou de cette distorsion du français qu'est la langue largement verlanisée des cités.

J'ai, dans *L'enfant aux deux langues*, ouvrage sorti en 1996, dont je m'inspire ici et qui est ma principale et modeste contribution à cet apprentissage multilingue, développé les thèmes suivants : premièrement, l'enfant est une oreille avide, dès la gestation, dès la vie foetale, l'enfant a un appareil auditif en voie de formation parfaite, bien avant que son appareil articulatoire ne soit formé. Comme il arrive souvent, selon une loi récapitulatonniste découverte par le savant Haeckel au XIX^e siècle, un an avant Darwin, il y a un parallélisme entre l'ontogénèse et la phylogénèse. Ce qui se forme chez l'enfant, chez l'individu, nous donne un indice de ce qui s'est formé probablement dans l'espèce elle-même. L'espèce a été bien plus tôt capable d'entendre que de produire des sons, et l'enfant, reproduisant sur un scintillement précipité de temps infiniment plus court, l'histoire du phylum lui-même de notre espèce, fait la même chose. Il n'apprendra à articuler vraiment qu'entre douze et dix-huit mois et nous savons que c'est grâce à l'innervation du larynx. Le larynx est la base même, si vous m'entendez en ce moment, c'est que mes cordes vocales sont en train de vibrer. Grâce à elles les sons sont audibles. Cette situation chez l'homme est obtenue par une innervation extrêmement tardive et comme annexe puisque le larynx fonctionne grâce au nerf qui est un rameau du nerf pneumo-gastrique. C'est cela qui permet à la voix d'articuler des sons dans la totalité des langues humaines. Ce qui fait que l'histoire de notre espèce, étonnante histoire, c'est celle d'une espèce qui a finalisé à des fins de communication par la langue des systèmes qui étaient respiratoires et digestifs. Rien dans notre système anatomique ne nous prédisposait à une fonction qui fût

exclusivement linguistique. Elle l'est devenue comme en annexe. En revanche, la fonction auditive est très ancienne, très tôt acquise, très tôt perfectionnée et avant même la fin de la vie foetale, avant même la naissance de l'enfant. Les mamans musiciennes, dit-on, voulant que leur enfant devienne chef d'orchestre, approchent complaisamment de leur ventre un micro branché sur un orchestre classique, afin que l'enfant entende avant même de naître, qu'il soit imprégné de musique. On doit tenir compte très vite de cette frénésie d'entendre des sons ou en en fournissant à l'enfant le plus tôt possible. Contrairement aux préjugés de beaucoup de familles, il n'y a aucun risque de troubles mentaux à apprendre très tôt des langues aux enfants. Non seulement il n'y a aucun risque, mais l'apprentissage précoce bilingue et donc multilingue doit commencer en tout cas avant onze ans, que j'appelle seuil fatidique, car nous savons que dès les premières années il y a ce que nous appelons en termes savants une sclérose des synapses, c'est-à-dire que les terminaisons nerveuses entre lesquelles passe l'influx et la communication, faute d'être stimulées se sclérosent, cessent d'être habituées à servir de vecteur et dès lors l'enfant n'entendra plus les sons des langues étrangères. Cela est encore réversible jusqu'à onze ans, mais un individu qui a appris après onze ans une langue étrangère, (il s'agit ici de phonétique, de sons, non pas de morphologie ou de syntaxe), pourra parfaitement apprendre bien cette langue sur le plan grammatical et lexical mais aura toujours un accent étranger faute d'avoir stimulé ses synapses avant onze ans. Par conséquent, l'apprentissage précoce bilingue est la première clef.

La deuxième clef est l'instrumentalisation. On ne saurait concevoir l'enseignement des langues, au secondaire mais aussi au primaire, sans instrumentaliser, c'est-à-dire apprendre aux enfants les langues pour ce qu'elles sont et non comme n'importe quelle autre matière du programme. Une langue ne peut pas être réduite à une matière quelconque pour une raison évidente : c'est en langue que toutes les matières sont servies. Le professeur de physique, de chimie, en dépit de ce que l'on raconte sur le fait qu'ils ne présentent que des chiffres, des expériences et qu'il y a peu de langue, parlent tout de même et donc se servent de la langue. L'histoire, le français, les matières littéraires se servent de la langue par définition tandis que l'on n'enseigne pas la langue à l'aide d'une autre matière. Ce serait inconcevable, cela n'a pas de sens. Donc la langue est instrument de toute discipline sans qu'il y ait de réciprocité. Les langues ne sont pas des fins en soi mais des instruments en vue de la communication.

La troisième exigence est l'immersion. Je recommande l'immersion par échange massif d'enseignants à travers l'Europe. C'est à l'échelle de l'Europe que je raisonne ici, et non à l'échelle d'un seul pays qui serait la France ou tel autre. En effet, l'unique méthode, me semble-t-il, bien que cela puisse paraître révolutionnaire et suppose toutes sortes de mises au point d'ordre administratif, professionnel, syndical, financier, ne peut être que de faire voyager, venant de leur pays, des enseignants d'une discipline donnée, pour enseigner dans leur langue maternelle, celle de leur pays, aux enfants de l'école où ils vont, leur discipline. Autrement dit, un professeur allemand d'histoire, venant en France pour enseigner, en allemand, donc dans sa langue, aux enfants francophones de France, l'histoire et réciproquement, un biologiste français allant enseigner en français, en Allemagne, aux enfants germanophones. Ce n'est qu'à ce prix, me semble-t-il, que les langues seront acquises.

La quatrième exigence est l'entretien permanent des connaissances acquises, jusqu'au bac et même au-delà. Le suivi est impératif ; car sinon l'oubli est assuré et tout ce que j'ai dit avant voué à l'échec.

Enfin, la dernière chose porte sur le programme lui-même. Tout cela est mis au service de quelle langue ? L'anglais figure au secondaire partout et l'enfant qui entre au collège peut choisir différentes langues, parmi lesquelles l'anglais. Je tiens que l'anglais ne saurait faire partie de l'enseignement bilingue précoce . S'il y figure, alors, cela condamne toutes les autres langues de l'Europe à une régionalisation, à une réduction d'une sphère d'emploi et à longue échéance, à l'extinction. En effet, l'anglais est aujourd'hui la langue du pays le plus puissant du monde, dont la puissance arrogante se répand dans le monde entier, contre laquelle nous avons parfaitement raison de vouloir construire l'Europe, qu'on aurait bien tort de construire en anglais. L'introduction de l'anglais à l'école primaire, bilingue précoce j'entends, ne saurait être qu'une catastrophe pour les autres langues, parce que cela condamne les autres langues, du fait de l'immense puissance de diffusion mondiale de l'anglais. La cinquième clef est que soient enseignés comme langue étrangère à l'école, l'allemand, l'espagnol, le portugais, l'italien. Que faut-il faire pour les langues des immigrés ? Elles doivent être enseignées sur demande quand il y a demande. J'ai appris récemment que dans la région de Douai, les familles arabophones bien intégrées, refusent de faire apprendre l'arabe et même l'enseignement coranique à leurs enfants. Elles ne se soucient nullement d'être ressourcées dans leurs racines identitaires, elles ne rêvent que d'une francisation totale. Si donc les familles ne sont pas demandeuses de l'arabe ni de culture musulmane mais seulement de

français, on ne peut pas les leur apprendre malgré elles. En d'autres termes, l'Etat doit prendre en charge les enseignements répondant à la demande des familles.

☆☆☆☆☆☆

☆☆☆

INTERVENTION DE LA SALLE

M. MRABET, Attaché Social, Consulat du Maroc :

Ces cours à la demande des familles, n'est-ce pas une solution de facilité pour nier l'histoire des familles, et le refus de celles-ci d'apprendre leur propre langue à leurs enfants, un phénomène similaire à celui que vous décrivez par rapport à la toute puissance de l'anglais ?

Réponse de M. HAGEGE :

Ce ne sont pas les mêmes dimensions. La France, lorsqu'elle organise des cours de langues pour les enfants issus de l'immigration, le fait afin de les ressourcer sur leurs propres racines, elle ne peut le faire autrement qu'à la demande des familles. Elles viennent vivre ici, dans un pays qui est la France et dont la langue est le Français. Il s'agit de proposer les langues d'origine, ici, à des populations en voie d'intégration. De ce fait, la demande de langues des pays d'origine fait partie des règles du jeu. Ce n'est pas la même chose que l'enseignement du Français décrété obligatoire et gratuit par Jules Ferry pour répondre à l'illétrisme de toute une partie de la population française.

Dans ce pays, la situation est intéressante et ambiguë. L'intégration, devenue singulièrement forte depuis la Révolution, lors de la naissance de la République, l'était tout autant sous la monarchie. La France a une vieille tradition d'intégration.

Le cas de la Bretagne est un bon exemple, intégrée par mariage et par population à un moment où cela était impensable, entre le XII^e et XVI^e siècle. On pensait alors que la Bretagne ne se franciserait jamais et elle s'est complètement francisée, au point où le Breton aujourd'hui est en voie d'extinction. Mais replacer dans le contexte de l'époque c'était impensable. Donc la France est un pays très singulier sur ce plan . Les Etats -Unis eux-mêmes, où l'Espagnol est entrain de faire un progrès considérable en menaçant parfois l'Anglais dans certains Etats, alors qu'ils sont fondés sur l'intégration, n'ont pas cette tradition puissante, qu'a la France. On pourrait d'ailleurs objecter à M. LE PEN, que la chose qu'il redoute, à savoir la trop grande différence culturelle ici dessinée par l'Islam, est à son tour, susceptible d'être laminée par la puissance de l'intégration française. Certes cette intégration s'est faite en général, en France, pour des communautés catholiques, chrétiennes, et donc, non séparées par un mur religieux. Mais même la séparation spectaculaire entre communautés due à l'Islam, est réductible elle aussi par la très

grande intégration des caractéristiques de ce pays. L'Ecole en est le principal reflet, elle sert à ça, c'est son but et sa fonction.

Si les gens cependant, tout en souhaitant une intégration, désirent quelques temps au moins, rester dans leurs sources et dans leur enracinement, l'Etat ne peut pas le leur refuser, mais d'un autre côté, il ne peut le faire que sur demande, c'est pour cela que ce n'est pas du même ordre.

Pour ce qui est de l'Anglais, je ne préconise pas la suppression de l'Anglais, mais son cantonnement dans l'état actuel, dans la plupart de nos écoles, c'est à dire un choix à l'entrée du secondaire. Je ne prétends pas éliminer une langue qui rend de tels services, je dis seulement que son introduction dans l'enseignement bilingue précoce, à l'école maternelle, ne peut être que quelque chose d'extrêmement redoutable pour les autres langues et pour le Français lui-même.

Mme KNAUB , Enseignante tunisienne :

Vous avez dit que la langue maternelle est la langue de la tendresse. Bien sûr, on ne peut obliger un enfant à apprendre la langue de la tendresse, d'autant plus que cet enfant a peur du regard des autres pour qui l'Arabe ne veut rien dire et semble ne servir à rien. Mais alors, comment faire pour motiver l'enfant et sa famille, les convaincre du contraire ?

Réponse de M. HAGEGE :

Malgré l'apparence, malgré le caractère spectaculaire de la différence que l'Islam façonne dans une société chrétienne, cette situation n'est pas nouvelle en France. C'est exactement celle des usagers des langues régionales et provinciales dans le siècle passé. Ils étaient humiliés, eux aussi, ils avaient peur, eux aussi, de parler entre eux dans la cour de récréation, le Breton, le Basque, L'Occitan, le Gascon, l'Alsacien. L'Alsacien, moins quand même, parce que nous sommes ici dans une région qui parle un dialecte alémanique, de la même famille qu'une très grande langue européenne, prestigieuse. L'Alsacien fait peut-être exception mais il est probable qu'il a été lui aussi, par rapport au Français, victime d'un ostracisme. Ce qui montre ce qu'est la pression d'une langue porteuse de l'économie et de la politique.

La situation des Arabophones n'est pas très différente en France de celle des enfants usagers des langues régionales qui ont été victimes de quolibets, beaucoup moins sous la monarchie (parce que l'enseignement était fait par les jésuites), mais surtout sous la République à partir de la

Convention Montagnarde et déjà en 1792-1793 sous la Législative. La Montagnarde délègue l'Abbé Grégoire et le Député Barère pour faire une étude sur les langues régionales. Ils reviennent en disant quelque chose de capital qui est le signal même de la lutte sanglante contre les langues régionales : ces langues sont celles dans lesquelles s'expriment les pensées hostiles à la République, à la toute jeune République Française (et depuis deux cents ans, la politique de la République a toujours été une politique de très violentes éradications des langues régionales).

Les enfants qui patoisait (parlaient la langue de leurs parents), venaient souvent de milieux ruraux ou paysans, étaient exposés aux mêmes quolibets, à la même crainte d'ostracisme que les enfants arabophones. Cependant, ils l'ont dominé. Il y a encore des déchirements, mais la langue de la tendresse, l'Arabe pour l'enfant arabophone, ne saurait être exclue, mais il est en situation de déchirement que ne peuvent pas comprendre les Français de France. Cependant, il y a un choix à faire, les plus doués s'en sortiront mieux, les plus fragiles moins bien.

M. BOUSSOUF, Président de la Mosquée de Strasbourg :

Je voudrais revenir sur les conclusions. Si des familles refusent l'ELCO, la cause en est-elle la marginalisation par l'Education Nationale ? Selon Jacques Bergue, cet enseignement serait "hébergé" et non pas "intégré" ; alors qu'il devrait être valorisé, on le retrouve marginalisé, est-ce la raison du refus des familles ?

Réponse de M. HAGEGE :

Je ne suis pas un politique, je n'ai aucun pouvoir pour répondre à des actions, à des suggestions. Mais si c'est cela, ça me paraît tout à fait de bon sens. Si l'enseignement de l'Arabe n'est pas pris au sérieux par ceux-là même qui l'organisent, ou ne reçoit pas suffisamment de moyens ou ne s'équipe pas en enseignants suffisamment qualifiés, alors évidemment c'est une raison suffisante pour le rendre précaire.

La France dont j'ai dit combien est puissante sa force d'intégration, accepte cependant d'encourager, mal apparemment, cet enseignement, alors que la tradition française devrait être celle d'un refus total, à toute demande d'un tel enseignement. L'inspiration semble donc, dans le contexte, d'universaliser en encourageant les différences.

M. WECKEL, Directeur de Cimade :

La question des populations immigrées et le rapport à l'enseignement de la langue ou aux racines s'appliquerait aux Alsaciens

eux-mêmes. Je suis sensible à cette question qui est celle des Alsaciens dans la France. A l'heure actuelle, nous assistons à ce phénomène paradoxal, qui fait que, le vote en faveur du parti extrémiste, ultra nationaliste, est particulièrement important, dans le nord ouest de l'alsace, la Kraïna alsacienne, les confins de l'Alsace et de la Moselle, régions où le dialecte est extrêmement parlé. Je me pose la question, sans vouloir réduire le vote extrémiste à cette seule raison là. Quelle est l'importance de ce phénomène identitaire ? Est-ce que l'on aurait là des populations mal intégrées, y compris du côté linguistique, dans la France d'aujourd'hui et qui chercheraient une identité d'une façon tout à fait paradoxale et exacerbée ?

Réponse de M. HAGEGE :

Je l'ignore et j'en tirerais la morale pour moi-même en retournant vos propos. Contre toute attente, une partie de la clientèle des mouvements extrémistes, la droite fondée sur une revendication nationale et donc d'exclusion, serait des gens qui demanderaient l'inclusion. Donc, pour ces gens là, l'exclusion des immigrés, n'est pas leur problème, leur vrai problème serait leur inclusion à eux. C'est tout à fait paradoxal. Je me réjouis de l'entendre parce que ça m'apporte des éléments sur quelque chose que je ne savais pas, sur lesquels je réfléchirais. Je n'ai pas de réponse.

A dire vrai, peut-être que cela n'est pas si paradoxal que ça en a l'air. La cause commune, le plus petit commun dénominateur étant ici le refus d'une situation marginale, la clientèle électorale principale du parti nationaliste considérant qu'elle est marginalisée par une tradition d'exclusion dans la France intégrarice (exclusion par le parler) se sentirait fragilisée par l'afflux (dont on a réussi à les convaincre) des populations immigrées (encore exclusion par le parler).

☆☆☆☆☆☆

☆☆☆

ALAIN HOUCHOT

Inspecteur de l'Education Nationale, Responsable du CEFISEM

Présentation du Dispositif d'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine (ELCO)

Le dispositif d'ELCO est un dispositif ancien, mis en place dans les années 1970. Il avait été précédé d'un autre dispositif rarement évoqué car ne correspondant pas aux objectifs du moment en ce qui concerne les enfants de l'immigration. En effet, jusqu'aux années 1970, la préoccupation de l'Ecole fut avant tout de permettre aux enfants d'origine étrangère de bien apprendre le Français et non pas de maintenir leurs acquis dans leur langue d'origine. Toutefois, juste avant la seconde guerre mondiale, c'est-à-dire après une période de très forte immigration, un dispositif destiné à ces enfants a été mis en place et officialisé en 1939. Il a permis d'organiser l'accueil à l'école des enfants de l'immigration tout en préservant l'apprentissage de leur langue organisé en dehors du temps scolaire. Malgré cette dernière caractéristique, c'est l'Education Nationale qui prenait en charge ce dispositif. On peut donc dire que dès cette époque, l'Education Nationale s'est intéressée à la question de la langue d'origine des enfants immigrés et a eu le souci de leur permettre de se maintenir au moins au niveau de leurs compétences antérieures, sinon de les développer.

En fait, ces deux dispositifs, celui de 1939 et celui de 1970, ont ceci en commun qu'ils furent conçus pour faciliter l'apprentissage du Français. En 1970, on crée la CLIN, classe d'initiation, destinée aux enfants primo-arrivants jusqu'à douze ans. En 1973, les CLA sont créés pour répondre aux problèmes posés par certains primo-arrivants trop âgés pour être accueillis à l'école primaire. La CLA, classe spécifique du collège, permet à ces enfants de plus de douze ans d'apprendre le Français. Par ailleurs, dès cette période, des expérimentations sont faites pour apprendre la langue d'origine dans les écoles durant le temps scolaire. Nous trouvons là le véritable début des ELCO.

Le premier dispositif ELCO mis en place, le sera en 1972 pour les enfants portugais, en 1974 pour les enfants Italiens et Tunisiens, pour les Espagnols et les Marocains en 1975, les Yougoslaves en 1977, les Turcs en 1978. L'ELCO pour les enfants venant d'Algérie n'apparaîtra

officiellement qu'en 1981, mais il avait été largement " expérimenté " auparavant.

Il y a toujours dans ce dispositif un décalage entre le principe des accords et la publication des textes et des décrets. A ce jour, parmi les dispositifs d'ELCO, certains sont encore organisés sur la base d'un accord, d'un engagement, sans que les décrets d'application n'aient été publiés. Il en est ainsi de l'Espagne, de l'Italie et de la Turquie. L'organisation administrative et pédagogique des ELCO sera précisée par la circulaire du 9 avril 1975. Cette circulaire a elle-même fait l'objet d'un aménagement en 1983, date du premier texte organisant les ELCO.

Le grand intérêt de la circulaire de 1975 est de reconnaître l'effet positif de la langue et de sa pratique par les enfants de l'immigration sur leur intégration dans le système scolaire français. Ainsi le pas principal est-il franchi à cette époque là. Non seulement on reconnaît la langue, mais, reconnaissant la langue, on reconnaît également l'identité et tous les droits identitaires, ce qui est essentiel. En même temps, on intègre cette langue positivement. Ainsi, la langue maternelle de l'enfant n'est plus vécue négativement comme un handicap pour les apprentissages en Français, à l'inverse, elle est posée comme un point d'ancrage sur lequel les enseignants français pourront s'appuyer.

La circulaire indique que ces cours s'organisent pendant le tiers-temps pédagogique (le tiers- temps a disparu aujourd'hui mais les mêmes perspectives demeurent), qu'ils ne doivent pas dépasser trois heures, elles-mêmes non consécutives, et que l'on peut regrouper les enfants quand ils ne sont pas assez nombreux pour arriver à constituer des groupes, soit au sein d'une même école, soit entre écoles proches. Dès lors, un rôle déterminant est accordé au directeur d'école qui, avec son inspecteur, va mettre en place le dispositif le plus adapté à la population qu'il accueille. Dès 1975, il est précisé qu'il s'agit d'harmoniser les méthodes pédagogiques entre les enseignants des pays d'origine et les enseignants français et que cet enseignement de langue et culture d'origine doit respecter les usages et les dispositions en vigueur dans les écoles françaises.

Le texte de 1983 reprendra la quasi totalité de ces dispositions. Il devra son existence au fait que le dispositif s'avère peu satisfaisant. Les ELCO ne sont pas bien intégrés dans le dispositif normal de l'Ecole française, les enseignants ne sont pas reconnus comme étant des enseignants de l'Ecole, les résultats des enfants dans leur langue et culture d'origine et leurs compétences, ne sont pas pris en compte dans les bulletins scolaires que l'école donne aux familles. Tout se passe comme si ces heures

n'avaient aucune existence pour l'école. On touche ici un point déterminant : un enfant d'origine étrangère, du fait de sa langue, va être jugé en-deça de ses compétences réelles. Une part des difficultés scolaires, de l'échec constaté chez certains enfants d'origine étrangère, est liée directement à leur méconnaissance de notre langue mais aussi à notre méconnaissance de leur langue. Certains enfants parlant une autre langue que leur enseignant ont des compétences mais celui-ci ne peut pas les repérer puisqu'il ne les comprend pas et a très peu de relation avec l'instituteur chargé de l'ELCO.

Le dispositif de 1983 propose également de modifier l'organisation d'ELCO au sein de l'école. On peut se demander si, en déléguant au Directeur d'école le choix de l'organisation des groupes de langues, du recensement des besoins, et de l'organisation des emplois du temps, on ne lui délègue pas une responsabilité qu'il a du mal à assumer. Il est, par exemple, difficile pour un Directeur, qui n'est pas le supérieur hiérarchique de ses collègues, de décider que les cours seront intégrés ou différés, et l'on sait qu'il s'agit là d'un point essentiel. Va-t-on organiser ces cours, comme la circulaire le prévoit, durant le temps scolaire ou après le temps scolaire ? Quel critère retenir pour prendre cette décision ?

Le dispositif d'ELCO, dans notre région, se démarque du dispositif national. Au niveau national, le nombre d'enfants concernés a beaucoup diminué ces dernières années. En 1984-1985, il y avait 137.000 enfants qui suivaient les LCO en France ; dix ans plus tard, il y a environ 100.000 enfants inscrits à ces cours. Il y a donc une baisse d'effectifs de 40.000 enfants environ en dix ans. Deux phénomènes expliquent ceci : d'une part, une baisse démographique sur l'ensemble des populations à accueillir, d'autre part une forte baisse des enfants primo-arrivants, le flux migratoire ayant diminué. De plus, les ELCO étant organisés sur le mode du volontariat, les choix faits localement pour informer les familles, organiser les ELCO peuvent influencer sur le nombre des participants. Enfin la mobilisation des familles elles-mêmes semble avoir diminué depuis que la perspective de retour au pays n'est plus guère envisagée. Dans notre région, la tendance nationale se retrouve évidemment mais avec un écart moins grand. Certes, la baisse des populations migrantes est plus sensible depuis deux ans mais elle avait connu au contraire une certaine hausse dans les années précédentes notamment du fait du flux migratoire des travailleurs turcs qui n'avaient plus trouvé en Allemagne, pays proche, les motifs économiques d'une installation. Comme au niveau national, les plus fortes baisses en cours de LCO portent sur les ressortissants

espagnols, portugais et italiens. En fait, les enfants sont si bien intégrés que l'on ne les considère plus comme des enfants d'origine étrangère. L'école ne trouve parmi eux qu'une petite minorité d'enfants pour lesquels les familles gardent le souci du suivi de ces cours. La plupart des autres enfants italiens, espagnols, portugais qui apprennent la langue de leurs parents, c'est en tant que première langue vivante, ou dans certains cas, comme deuxième ou troisième langue vivante. Il y a eu substitution de la langue vivante à l'ELCO.

En Alsace, nous connaissons une situation relativement stable depuis une dizaine d'années, avec une petite diminution depuis deux ans. Les enfants suivant les cours de LCO sont actuellement 4800, soit à peu près la moitié (46%) des enfants repérés comme étant d'origine étrangère. On peut dire malgré tout que le dispositif ELCO, dans l'Académie de Strasbourg, fonctionne bien puisqu'un enfant concerné sur deux y est inscrit. Cependant, une grande disparité existe selon les communautés d'origine d'une part, et selon ces mêmes communautés d'un département à l'autre d'autre part. Nous n'avons pas vraiment d'explication sur la disparité entre les deux départements, si ce n'est l'histoire de l'immigration spécifique à chacun d'entre eux et sans doute, le choix d'organisation privilégié par l'administration scolaire dans l'un ou dans l'autre département. Pour accueillir ces presque 4800 enfants, 57 enseignants étrangers se répartissent en fonction de l'importance des communautés. Le groupe d'enseignants turcs (25) est le plus important, suivi des Marocains (11), ce qui correspond aux deux communautés les plus représentées. Dans le Bas-Rhin, 1.600 enfants turcs et 900 enfants marocains sont inscrits aux cours, alors que dans le Haut-Rhin, on trouve la même dominante mais avec moins d'écart (660 enfants turcs et 526 marocains). Le Haut-Rhin, en raison de son histoire, connaît une permanence de la communauté Italienne qui n'apparaît au contraire plus dans le Bas-Rhin, ou de la communauté algérienne, qui sans disparaître des effectifs, est relativement faible également dans le Bas-Rhin.

Un des problèmes rencontrés en 1983, et qui demeure vrai en 1997, est celui de la place réellement donnée aux ELCO dans les emplois du temps. Si, dans notre Académie, la situation globale est plutôt satisfaisante, une réelle disparité apparaît entre les départements : au niveau régional, on constate 65% environ de cours intégrés et 35% de cours différés (toutes langues confondues). Mais selon les départements, ces pourcentages s'inversent. D'autre part, selon les langues des pays d'origine enseignées, on passe de 92% de cours intégrés à 22% dans d'autres langues bien

qu'elles soient très représentatives. On comprend alors que pour une même communauté, la participation aux ELCO va fortement varier d'un département à l'autre selon que les cours seront intégrés ou non durant le temps scolaire : par exemple à Mulhouse, où les écoles accueillent beaucoup d'enfants d'origine étrangère, les cours de LCO sont proposés en différés ; à Strasbourg, ils sont massivement intégrés. Cette question ne peut être résolue sans envisager les objectifs des ELCO. Ces enseignements n'ont plus comme premier objectif de permettre le retour au pays : les ELCO sont là pour permettre aux enfants de réussir dans notre système scolaire.

Tout ce qui a été dit auparavant, sur l'importance de leur langue maternelle, nous tentons de le prendre en compte et si nous nous donnons comme objectif d'intégrer ces enfants dans notre système scolaire, alors, il faut aussi tenter d'intégrer les cours de LCO dans le temps scolaire malgré les contraintes, voire les oppositions. Le CEFISEM a essayé d'agir dans cette perspective, le rapport de l'Association Contact et Promotion, rédigé par Mme Guinot-Deléry en ayant clarifié les difficultés. L'accent a été mis sur l'intégration des enseignants étrangers et l'information des enseignants français. Les stages, les groupes de travail organisés par Mesdames Wihlidal et Hauwelle formatrices au CEFISEM, associant les enseignants de LCO et leurs collègues français, les groupes de formation spécifique aux ELCO pour leur présenter les outils et les choix pédagogiques actuels, vont dans ce sens et nous permettent d'être raisonnablement optimistes.

Deux points restent à ce jour critiques :

- * le recrutement des enseignants de LCO qui, pour certaines communautés, n'est pas satisfaisant, certains enseignants arrivant en France sans connaître notre langue ce qui hypothèque bien sûr tous nos projets, notamment, leur intégration dans l'équipe pédagogique ;

- * l'adhésion des enseignants de LCO aux valeurs de l'école française : cela passe par une adhésion à notre philosophie de l'éducation, à notre représentation du rôle du maître, du droit des élèves, à notre engagement pour une éducation citoyenne, respectant la liberté individuelle.

Notre réussite, ou bien notre échec, sur ces deux points, sera la marque d'une réelle prise en compte des enjeux de l'ELCO.



Interventions des Consulats concernés

Rôle des Consulats dans la mise en oeuvre du dispositif ELCO, autour des questions :

- quelle est l'importance des ELCO pour les Consulats ?
- quel est l'attachement des ressortissants des pays à cet enseignement ?
- y a-t-il une évolution à cet attachement ?
- quelles sont les questions soulevées par l'organisation, le recrutement, les supports utilisés... ?
- quelles sont les attentes des Consulats ?

M. Farid DJEBAILI

Coordonnateur ELCO, Ambassade d'Algérie à Paris

Merci de nous donner l'occasion de nous exprimer sur un sujet aussi important et ceci pour la première fois. Je voudrais esquisser très brièvement nos réponses aux différentes questions qui nous sont posées aujourd'hui.

L'importance de l'ELCO est, pour nous, évidente dans la mesure où il s'agit de répondre à un triple souci. Contribuer d'abord à l'intégration dans la société française, des enfants issus de l'immigration et qui souhaiteraient par un acte volontaire de leur part ou de celle de leur famille, garder un lien culturel avec le pays d'origine, l'idée du retour étant, bien entendu, semble-t-il, définitivement abandonnée : tel est le premier souci. Contribuer ensuite, à la réussite scolaire de ces enfants, l'ELCO devant être, alors, un facteur de cette réussite et non pas un obstacle ou une entrave : tel est le second souci.

Intégrer, enfin, la langue arabe comme langue vivante, l'Arabe, cinquième langue des Nations Unies, dans le système éducatif français, si ce système le désire et si les familles immigrées le demandent : tel est le troisième souci.

Notre attachement à l'ELCO ne s'est jamais démenti. Il s'agit d'abord, d'honorer un accord bilatéral entre l'Algérie et la France en répondant aux attentes des familles algériennes immigrées. Ce n'est pas une obligation de notre part, d'élargir ou d'obliger les familles algériennes à suivre cet enseignement, contrairement à l'idée répandue, mais il s'agit pour nous de répondre à des besoins exprimés par les familles. D'ailleurs, je vous

rappelle que le nombre d'élèves que nous avons, ne représente que 5 à 6% de l'ensemble des enfants algériens scolarisés dans le système éducatif français. Ce qui prouve bien que nous n'avons pas la volonté d'intégrer absolument l'enseignement de la langue arabe dans le système français, au contraire, nous répondons à une demande des familles, demande minoritaire. Il est donc fort possible que notre action prenne fin, faute de demandes. Dans ce cas, l'ELCO mourrait de mort naturelle et ce serait peut-être bien pour tout le monde. Voilà donc notre politique, notre logique, qui est de coller uniquement à la demande des familles et de ne rien imposer.

Bien sûr, des évolutions sont en cours, tout d'abord dans la manière d'enseigner, avec des méthodes pédagogiques les plus récentes. Nous nous inspirons le plus possible des innovations pédagogiques de la France, l'enseignement se fait dans le respect des valeurs de l'Ecole française, des valeurs laïques. Nous insistons sur le civisme républicain, sur la laïcité. Notre enseignement est exempt de toute références coraniques ou islamiques. C'est un enseignement purement linguistique car nous pensons que la culture est universelle, elle n'est pas uniquement véhiculée par la langue et que nos enfants bénéficient de la culture universelle qu'ils étudient pour 99% dans toutes les autres matières en Français.

En ce qui concerne l'organisation de l'ELCO, nous avons entamé une politique de recrutement local des enseignants (auparavant, ils venaient directement d'Algérie, par un contrat de détachement). Depuis le début de cette année, nous essayons de mettre fin à ce mode de recrutement. Il s'agit de recruter des enseignants de carrière, diplômés pour la plupart de l'université française, à niveau de bac+ 4, qui vivent en France depuis très longtemps. Certains sont pères de familles d'enfants français, parfois eux-mêmes de nationalité française et s'en réclament. Ce changement radical de recrutement est donc en place depuis ce début d'année. Il s'agit d'une expérience, elle se généralisera dès la rentrée prochaine, ainsi désormais les enseignants ne viendront plus d'Algérie. Peu importe en effet le statut de nationalité de ces enseignants, qu'ils soient bi-nationaux, français d'origine algérienne ou algériens vivant en France, peu importe. Le seul souci est de maîtriser l'outil linguistique et de se conformer au respect des valeurs républicaines de l'Ecole française.

Ceci montre l'évolution notable de cette année.

Pour ce qui est des problèmes rencontrés, j'évoquerais, parmi les plus importants à mes yeux, celui lié à la contrainte du temps des ELCO. La dichotomie entre cours intégrés et différés pose un problème majeur

d'organisation de l'emploi du temps, perturbe les enseignants, les oblige à faire de grandes distances entre telle et telle école. L'évolution ces dernières années, allant au profit des cours différés, a encore accentué ce malaise. On souhaiterait donc, qu'un équilibre soit trouvé, pour que davantage de cours se fassent en intégré. Bien sûr, il s'agira toujours de faire en sorte que cela ne pénalise pas les enfants et ne perturbe pas leur scolarité, l'objectif étant, comme je l'ai dit en commençant, de contribuer à la réussite scolaire de ces enfants.

Autre contrainte est celle de l'intégration des enseignants dans l'équipe pédagogique. Quand ils possèdent complètement la langue et sont diplômés de l'université française, cela ne devrait plus poser de problèmes, sauf si ces derniers sont d'ordre subjectif.

Je dois avouer que cette intégration se fait pratiquement sans trop de problèmes, mais il y a encore quelques réticences de la part de certains chefs d'établissements et dans certains endroits, où nos enseignants connaissent alors l'incompréhension de leurs collègues français, relevant plus du subjectif plus que d'une situation réelle.

☆☆☆☆☆☆

☆☆☆

M. Paolo TRICHILO
Consul d'Italie à Mulhouse

Mesdames et Messieurs, je désire, tout d'abord, remercier les organisateurs de ce séminaire pour l'opportunité qu'ils m'ont offerte d'effectuer cette intervention.

L'analyse du fonctionnement des cours ELCO peut prendre utilement sa source dans le document de travail de juin 1995 que m'a aimablement envoyé l'ORI, Observatoire Régional de l'Intégration et de la Ville, organisme que je désire remercier. J'en ai retenu les extraits suivants, qui me permettent aujourd'hui d'exposer mes idées à travers ses mots :

" Pour les langues européennes (Italien et Espagnol) on assiste en Alsace à la disparition progressive de dispositions particulières. Les populations sont peu répertoriées en tant que "originares de", les enfants sont pour la plupart français et les familles sont considérées comme intégrées à la société française. Les demandes de parents, voire des Consulats, s'orientent vers la création d'enseignements de ces langues en primaire, poursuivis au collège et bénéficiant du statut de langue vivante étrangère ouverte à tous (comme l'Allemand ou l'Anglais)" (page 38).

Ou encore, "les chiffres des enfants suivant les cours d'Italien ne recouvrent pas uniquement des enfants d'ascendance italienne. D'une part, ces populations de 2ème ou 3ème génération ne sont plus ciblées par les écoles, d'autre part, les populations potentiellement concernées sont en décroissance, enfin, l'ouverture de cours de langue vivante I, II, ou III dans les collèges, remplacent avantageusement ces enseignements ELCO" (page 14).

Enfin, "le dispositif ne coûte rien à la France, pas grand chose à l'institution scolaire ; il est donc difficile d'avoir des exigences fortes. A l'inverse, le coût pour les pays concernés est très élevé, ils le disent et font remarquer que la plupart des enfants potentiellement bénéficiaires sont français ! et tout cela, pour une efficacité quasi nulle, en tout cas pas à la hauteur de leurs espérances".

Or, comme indiqué dans ce rapport, nous retenons également qu'il est nécessaire pour l'enseignement de la langue italienne de dépasser le statut ELCO et de permettre l'insertion à plein titre parmi les langues étrangères intégrées dans le curriculum de l'école française.

Nous sommes malheureusement bien loin d'occuper cette position.

D'après les renseignements aimablement fournis par l'Inspection Académique du Haut-Rhin, environ 120 élèves, répartis dans quatre

collèges seulement étudient l'Italien en LV2 dans ce département. Cette donnée de fond ne varie pas devant la non moins intéressante exception qu'est le cours trilingue allemand-italien au collège Kennedy de Mulhouse. En ce qui concerne les lycées, par contre, soit dix établissements au total, 50 élèves étudient l'Italien en LV1, 150 en LV2 et 330 en LV3. Pourtant, l'apprentissage de l'Italien n'est pas uniquement significatif par le fait que ce soit une langue d'origine; en tant que langue de culture, elle sert de véhicule dans le milieu du travail et c'est une langue de l'Union Européenne.

Au niveau national également l'enseignement de la langue et de la culture italienne dans les écoles françaises est nettement insuffisant par rapport à la réalité des échanges économiques, commerciaux, culturels, touristiques, etc, existants entre l'Italie et la France.

L'Italien, par rapport aux autres langues étrangères, se situe à la quatrième place après l'Anglais, l'Espagnol et l'Allemand, mais avec un nombre d'élèves extrêmement modeste (194.000, correspondant au 2,28% du total des langues étrangères étudiées en France dans le domaine scolaire pré-universitaire).

La demande d'étude de l'Italien existe, diffuse sur le territoire, mais elle n'est pas "socialement" forte, à cause des stéréotypes obsolètes qui polluent l'image de l'Italie et la valeur liée à la connaissance de la langue italienne. L'augmentation de l'étude de l'Italien peut se réaliser, seulement si la volonté politique française, déjà énoncée à l'occasion des accords bilatéraux et des sommets italo-français aux plus hauts niveaux, trouve une réponse dans une offre institutionnelle détaillée de l'étude de l'Italien (à la lumière du principe de "plurilinguisme" plus d'une fois énoncé) et de la promotion de l'image actualisée de l'Italie, partenaire commercial important de la France et moteur d'échanges inter-culturels, qui consolident tant les opportunités de travail que le marché financier français.

En 1996, l'Italie et la France ont confirmé réciproquement leur position de deuxième client et de deuxième fournisseur. La France s'est en outre affirmée à nouveau comme première destination des investissements italiens à l'étranger. Les investissements industriels italiens en France ont continué à enregistrer une croissance selon une tendance maintenant consolidée depuis 1962. En particulier, les entreprises italiennes ont réalisé 41 projets d'investissement industriel (elles en avaient conclu 24 en 1995), concrétisé un flux d'investissements égal à 3,5 milliards de francs français, créé 2300 postes de travail (15% de plus par rapport à 1995). Les opérateurs économiques italiens contrôlent, avec un capital

italien, 280 entreprises françaises, qui garantissent 100.000 postes de travail en France.

En considérant la consistance italienne en qualité d'entrepreneur en France et l'actif échange commercial entre Italie-France et France-Italie, l'exigence de connaître la langue et la culture italienne apparaît évidente, pour les jeunes Français qui se présentent sur le marché du travail.

En conclusion, les rapports commerciaux, culturels, touristiques et éducatifs entre l'Italie et la France sont positifs tant pour l'Italie que pour la France. Dans le but de les consolider, de les augmenter et de les rendre opérationnels en vue du marché de l'emploi, il est nécessaire de diffuser en France l'étude de l'Italien, surtout au niveau institutionnel français.

L'Italie souhaite que la volonté politique française, souscrite lors des Accords Culturels, puisse trouver une réelle application sur le terrain, dans le développement d'offre d'enseignement de l'Italien, dans les établissements scolaires français.



M. Abdellah M'RABET

Attaché Social au Consulat Général du Maroc à Strasbourg

Je tiens tout d'abord, au nom du Consulat Général du Royaume du Maroc, à féliciter toutes les parties, institutions et personnes physiques qui ont permis de réaliser l'intéressante étude intitulée "Enseignement des Langues et Cultures d'Origine : Etat des Lieux et Perspectives".

Je tiens également à adresser mes vifs remerciements aux organisateurs de cette rencontre, d'avoir bien voulu nous y associer, en souhaitant plein succès aux travaux de cette journée.

Comme nous l'avons déjà affirmé lors des deux réunions préparatoires à cette rencontre, notre Consulat a toujours senti le besoin d'un dialogue franc et approfondi entre les différents partenaires des ELCO, dialogue limité à ce jour aux seules réunions annuelles entre les Consulats et les Inspections Académiques au moment de la préparation de la carte scolaire.

Nous saisissons donc cette occasion pour émettre le souhait de voir s'installer dans la durée ce dialogue qui semble s'amorcer aujourd'hui en Alsace autour des ELCO, afin de pouvoir évaluer ensemble, le plus objectivement possible, les résultats de cet enseignement par rapport aux préoccupations des uns et des autres.

Pour l'instant, notre intervention se bornera, faute de temps, à essayer d'apporter quelques éclairages rapides autour des questions proposées à la réflexion des Consulats.

La gestion du dossier de l'ELCO fait partie intégrante des activités quotidiennes des services consulaires marocains de Strasbourg, oeuvrant dans le cadre général du suivi des intérêts de la Communauté Marocaine de l'Est de la France dont une grande partie est installée en Alsace.

L'importance de cet enseignement pour notre Consulat découle de la nécessité de veiller à ce qu'il s'exerce dans le respect des règles qui l'ont institué et ce, dans le cadre des Accords conclus entre nos deux pays que tant de liens culturels unissent. Faut-il rappeler que l'intensité des liens culturels, fait que la langue et la culture française sont depuis longtemps intégrés dans le système éducatif marocain bilingue qui s'adresse à des millions de jeunes ?

Quant à l'attachement de nos ressortissants à cet enseignement, il s'exprime par les nombreuses demandes adressées à notre Consulat, aussi bien par les associations que par les particuliers nous demandant d'assurer l'apprentissage de la langue arabe aux enfants marocains. La

plupart de ces demandes ne sont pas satisfaites aujourd'hui compte-tenu du manque d'enseignants. Il en est de même pour des propositions d'ouverture de classes de l'ELCO marocain émanant de certaines Inspections Académiques.

Il est à noter à ce sujet que sur 27 enseignants affectés à l'est de la France, 11 d'entre eux exercent sous l'autorité des Inspections Académiques du Bas et du Haut-Rhin, au profit de 1606 élèves.

L'affectation de ces enseignants est basée sur une rigoureuse sélection prenant en compte le bilinguisme, la formation et l'expérience d'au moins cinq ans dans l'enseignement. Les instructions officielles et les programmes d'enseignement sont élaborés par un groupe d'experts maroco-français qui se réunit annuellement à Rabat et à Paris pour des mises au point ponctuelles. Ce groupe d'experts a déjà réalisé un "guide pratique de l'enseignant" définissant les objectifs, la démarche pédagogique et les contenus des enseignements et permettant notamment aux enseignants d'expliquer leur démarche pédagogique au sein des écoles. Mais il importe de souligner que le guide en question n'est ni impératif ni exhaustif, afin de laisser une large place de liberté aux enseignants marocains d'harmoniser leur pratique pédagogique avec leurs homologues français.

Concernant le dernier volet de cette intervention, relatif aux problèmes que soulève l'ELCO et nos attentes au sujet de cet enseignement, il s'impose de dire que la tendance de plus en plus confirmée à programmer les cours d'arabe hors temps scolaire, est l'obstacle auquel est confronté cet enseignement. Il en découle un sentiment de marginalisation, voire de rejet. Cette tendance n'aide pas les enseignants à se rapprocher de leur collègues français.

Nous souhaitons que l'Ecole Publique Française intègre cet enseignement, au même titre que les autres disciplines, dans son projet pédagogique global, sachant que les enseignants marocains sont prêts à apporter leur contribution pour assurer le succès de cet enseignement.

☆☆☆☆☆☆

☆☆☆

M. Rejeb TRABELSI

Attaché Social au Consulat de Tunisie à Strasbourg

Les cours d'Arabe pour les enfants tunisiens ont commencé bien avant la Convention passée entre la France et la Tunisie, vers le début des années 1970, et par la suite, favorisés par la vague du regroupement familial, mis en place par le gouvernement français pour le recrutement de main d'oeuvre et l'équilibre de la pyramide des âges.

Les familles se sont alors posées la question de savoir s'il fallait continuer de donner des cours d'Arabe aux enfants, ou au contraire, faire une rupture complète avec ces cours.

Les Amicales ont pris les choses en main, les cours d'Arabe ont commencé dans les Amicales, avec des étudiants ou des bénévoles, certains ouvriers au niveau scolaire assez élevé pour permettre de faire un peu de lecture et d'écriture, de dictées et d'histoire. Mais devant la demande pressante des parents, le gouvernement tunisien a décidé de prendre en charge cet enseignement et vers 1974, on a commencé à structurer sérieusement ces cours, par l'envoi d'instituteurs tunisiens.

L'objectif essentiel visé, très noble, qui est le maintien des enfants vivant en France dans la connaissance de leur langue maternelle et leur culture d'origine, constitue pour nous un facteur essentiel de l'épanouissement de leur personnalité et de l'adaptation au milieu nouveau qu'est la France, un élément important pour leur intégration dans ce pays et leur réinsertion au cas où ils retourneraient en Tunisie.

A ce stade là, nous avons même mis en place des structures spéciales en Tunisie pour l'accueil des enfants qui rentrent de France (lois Joxe qui favorisent le retour) et qui intègrent de nouveau l'école tunisienne. Vous avez fait des CLA (classe d'adaptation) ici et nous avons fait des CLA là-bas, sachant que les bases de l'enseignement d'Arabe reçu ici, aident les enfants à rattrapper le niveau et à se réinsérer facilement ; quelques uns ont même réussi brillamment leur baccalauréat .

Les enseignants sont désignés et rémunérés par l'Education Nationale tunisienne, leur mission fixée par décret pour quatre ans en France, avec possibilité de renouveler si la demande en est faite par l'intéressé. Ils sont recrutés parmi les maîtres d'application, tous sortant de l'Ecole Normale d'Instituteurs, avec niveau de bac+ 2 , entre huit et dix ans d'expériences et un examen sur dossier ; ainsi le recrutement est très rigoureux.

Tous bilingues de formation, car l'Ecole Normale fonctionne dans les deux langues, ils ont le même niveau et le même statut que leurs collègues

français. Leur intégration ne devrait donc pas poser de problèmes . Ils ne demandent, eux, qu'à s'intégrer davantage dans l'équipe pédagogique et l'on sent qu'il y a une attitude positive de leur part pour s'intégrer, pour apprendre ou échanger des méthodes, car ce sont des pédagogues chevronnés.

Vous proposez que les Directeurs, Inspecteurs, et tout le personnel de l'Ecole, incitent toute l'équipe à donner plus d'importance à ces cours. Quatre idées pratiques pourraient favoriser cet objectif. La première serait la priorité aux cours intégrés (95% sont en différés le mercredi, samedi ou dimanche), pour valoriser cet enseignement et limiter l'absentéisme des enfants. La seconde idée porte sur l'information à faire auprès des parents sur le déroulement de ces cours et sur les résultats enregistrés par leurs enfants, information à faire pendant les journées portes ouvertes ou dans les rencontres parents-enseignants ou dans les conseils de classe et d'école. La troisième idée serait de tenir compte des résultats obtenus par les enfants, dans ces matières comme dans toutes les autres, dans l'appréciation générale du travail scolaire, de les inscrire sur le livret scolaire et les porter ainsi à la connaissance des parents. Enfin, la quatrième idée devrait permettre aux maîtres d'ELCO d'utiliser les instruments didactiques pour accéder aux nouvelles techniques d'éducation pour mener à bien leur tâche. Or, en cours différés, cela n'est pas possible. Le matériel est rangé, mis sous clef et personne n'est présent pour le mettre à disposition .

Je tiens à remercier les organisateurs, l'Observatoire Régional de l'Intégration et de la Ville, et en particulier les responsables du CEFISEM, pour la collaboration fructueuse que nous réalisons avec eux lors des stages pour les enseignants tunisiens. Ceux-ci sont prêts à collaborer encore davantage. Mais il faut que l'environnement de l'Ecole Française accepte avec beaucoup plus de bonheur cet enseignement.

☆☆☆☆☆☆

☆☆☆

M. Fikret ÜçCAN

Consul Général de Turquie à Strasbourg

Je voudrais remercier les organisateurs de cette rencontre, forte intéressante, en particulier l'Observatoire Régional de l'Intégration et de la Ville et féliciter Mme Guinot-Deléry pour la qualité du travail qu'elle a accompli dans ce rapport (demandé par la Commission Régionale d'Insertion pour les Populations Immigrées où d'ailleurs, la communauté turque n'est pas très représentée). Lors de nos discussions à notre Consulat, j'avais remarqué qu'elle n'avait aucun préjugé sur ce sujet, qu'elle était objective dans ses arguments. Cette intervention devait être faite par M. ALTAY, Attaché d'Education au Consulat, mais pour des raisons d'ordre familial, celui-ci a dû rentrer d'urgence en Turquie.

La France a réglementé en 1975 et amélioré en 1983, le dispositif de cet enseignement. Peut-être faudrait-il le revoir encore une fois, compte-tenu des problèmes abordés aujourd'hui. Il est évident que ce n'est pas mon rôle de m'imiscer dans les affaires intérieures de ce pays, mais, je me permets de faire des propositions pour des améliorations futures.

L'importance de l'ELCO, pour les parents, les enfants, pour les administrations consulaires (qui dépensent à cet effet beaucoup d'argent), porte sur le fait de voir atteints les objectifs visés. Nous devons être certains, comme toute administration, que l'argent dépensé et que nous continuons à verser, soit bien affecté au but pour lequel il a été prévu. La réussite de l'ELCO est importante pour toutes les parties concernées.

Nous avons beaucoup parlé de l'intégration des enseignants, c'est un problème qui nous a préoccupé depuis plus de trois ans. Dès mes premiers contacts avec les autorités françaises locales, j'avais soulevé cette question, tout comme mes prédécesseurs, pour les enseignants turcs (je ne parle pas des autres enseignants, qui sont représentés ici car le bilinguisme français-arabe est plus répandu). En Turquie, malheureusement, depuis les années 1970, pour diverses raisons, le Français n'est plus de mode auprès des familles qui n'envoient plus leurs enfants dans les écoles françaises. Elles préfèrent qu'ils apprennent l'Anglais, beaucoup plus répandu dans le monde, mais je crois que la nouvelle Université d'Istanbul, va faire une relance du Français bien que la demande soit faible.

J'ai proposé d'organiser des cours de formation continue aux enseignants pour qu'ils puissent se perfectionner en Français durant leur séjour (ils

sont nommés pour cinq ans en France) mais ils ne peuvent pas faire cet effort uniquement à titre personnel, ce serait faire porter à ces gens une trop lourde responsabilité, leur temps et leurs moyens sont insuffisants pour cela. Si un programme conjoint de formation pouvait se mettre en place, se serait une bonne solution, mais cette initiative n'est pas encore retenue.

En ce qui concerne les autres préoccupations, abordées par M. HOUCHOT, la plus importante est celle de l'enseignement placé en différé ou en intégré. Nous voudrions que nos enseignants soient intégrés aux équipes pédagogiques en tant qu'enseignants. Quand les cours se font en différés, ils souhaiteraient arriver dans des écoles qui ne soient pas vides, où ils n'ont de relation avec personne, qu'ils puissent disposer du matériel pédagogique (car ils sont parfois même empêchés de faire une photocopie).

Ce sont des problèmes que vous connaissez tous, qui ont été discutés maintes fois ; mais je crois qu'ils ne sont pas insolubles, des solutions peuvent toujours être trouvées.

L'essentiel est de donner de l'importance à cet enseignement qui nous réunit tous aujourd'hui. Avec cette volonté, je crois que nous allons tous réussir dans cette tâche qui est la nôtre.

☆☆☆☆☆☆

☆☆☆

INTERVENTION DE LA SALLE

M. AUBERT, Chef du Bureau Formation Promotion à la Direction de la Population et des Migrations (DPM)

J'apporte un début de réponse à quelques interrogations entendues ce matin, ainsi que le point actuel sur l'orientation du Gouvernement et des Ministères à propos du dispositif ELCO.

Je partirais du rapport pour l'intégration demandé par le Premier Ministre à M. Jean Gaeremynck, Conseiller d'Etat, et M. Mekachera, Délégué à l'Intégration.

Dans ce rapport, un certain nombre de propositions ont été faites, dont une rénovation des ELCO. Ce rapport a été suivi, au début de l'année, par une série de discussions interministérielles qui ont abouti à la définition d'un programme d'"Action pour l'Intégration" adopté par le Conseil des Ministres du 26 mars 1997. Je peux donc ici rassurer tout le monde : l'une des mesures est bien la rénovation et l'amélioration des ELCO dans la pérennisation du système. A la suite de cette communication, en Conseil des Ministres, différentes réunions interministérielles ont permis de définir quelles pourraient être les orientations pour la rénovation de ce dispositif.

L'examen du dispositif a été fait pays par pays, puisque nous avons des situations très contrastées, on l'a vu ce matin. La situation des pays européens est très différente de celle d'autres pays. Les ELCO de l'Italie, de l'Espagne, du Portugal ont des populations intégrées depuis longtemps et des langues enseignées en langues vivantes II. La question se rapproche alors beaucoup plus d'un problème, soit de formation de formateurs pour certains apprentissages (langues étrangères précoces dans le primaire), soit d'apprentissage de langues étrangères. Pour l'Italien, 90% des enfants suivant l'ELCO ne sont pas d'origine italienne mais il s'agit d'un appui à l'apprentissage de l'Italien. Il y aura donc une rénovation mais différente, peut-être même une disparition du système ou une évolution (du fait de la forte baisse des élèves en ELCO, pour les pays européens) .

Pour les autres pays, nous sommes aussi dans une situation très contrastée : un maintien ou une légère évolution pour la Turquie, la Tunisie, le Maroc et une forte baisse pour l'Algérie (due au manque d'enseignants en raison des circonstances actuelles dans ce pays) .

Par ailleurs, tout un travail a été fait avec certains pays comme le Maroc.

Je pense que l'Education Nationale reviendra sur ce travail en profondeur fait avec le Maroc, commencé également avec l'Algérie, pour mieux intégrer les ELCO, à la fois dans le système éducatif, et faire en sorte que ce système contribue encore plus à intégrer les élèves de ces pays.

Comme nous l' avons vu, les ELCO ont été inventés, mis au point, à un moment où, en fait, on partait plus d'une logique de retour au pays, alors que maintenant, nous sommes dans une logique d'intégration, si bien qu'une évolution est nécessaire. Ce qui a été décidé, dans l'examen pays par pays , est de voir où les problèmes pouvaient se poser.

Pour le Maroc, donc, un travail en profondeur est fait avec un groupe mixte, mis en place avec des formateurs sur place au Maroc et en France. Pour l'Algérie, le travail engagé est pour le moment en suspens dans la mesure où seulement 49 enseignants algériens dispensent des cours. Pour la Turquie, un certain nombre de problèmes avaient été pointés, et des solutions sont en train d'être apportées. A l'automne dernier, une réunion entre le Secrétaire Général du Quai d'Orsay et son homologue turc s'est tenue. Ils ont décidé de travailler pour améliorer le système d'ELCO tel qu'il est pratiqué en France pour les enfants turcs. Le grand problème, on l'a vu plusieurs fois ce matin, est celui de la connaissance de la langue française. Un certain nombre d'enseignants turcs maîtrisent peu ou mal le Français et M. le Consul Général en a expliqué les raisons. Le Ministère des Affaires Etrangères a proposé d'aider le Gouvernement turc en préparant sur place les enseignants, avant leur arrivée en France. D'autres problèmes portent sur les méthodes pédagogiques utilisées (souvent un peu anciennes), sur le contrôle des enseignements et des enseignants par l'Education Nationale.

A la suite de ces réunions interministérielles et après les orientations données par le Premier Ministre, il a été prévu, lors de la prochaine Commission Culturelle Franco-Turque, qui aura lieu à partir du 7 juillet prochain à Ankara, de donner un mandat précis aux négociateurs français pour demander que tous les enseignants venant de Turquie enseigner la LCO, soient bilingues, que le niveau de formation de ces enseignants soit au moins identique à celui pratiqué dans l'enseignement laïc turc et que soit créée une Commission Pédagogique Franco-Turque, à l'image de celle qui s'est mise en place pour certains pays du Maghreb. La dernière exigence porte sur le renouvellement des enseignants en France tous les cinq ans comme cela se pratique dans les autres ELCO.

Mme LEGALL, Direction des Ecoles au Ministère de l'Education Nationale à Paris.

Chaque année a lieu une réunion où nous faisons le bilan avec nos partenaires étrangers, sur ce qui s'est passé durant l'année écoulée, et les propositions qu'ils nous font, rejoignent tout ce qui vient d'être dit : intégration dans les cours de l'école française, intégration des enseignants dans les équipes pédagogiques et dans les stages de formation organisés par la MAFPEN.

A toutes ces questions, des réponses ou des recommandations de type institutionnel sont apportées. La Direction des Ecoles envoie chaque année aux Inspecteurs d'Académie, une circulaire très précise où elle recommande très vivement (on ne peut pas l'imposer), tout ce qui a été dit en réunion. Sachant par ailleurs que les Inspecteurs d'Académie et les Chefs d'Etablissements doivent tenir compte des contraintes de leur emploi du temps, ce ne sont que des recommandations. Mais, à l'issue de ces réunions que nous poursuivons maintenant depuis deux ans, il est apparu globalement au Ministère de l'Education Nationale que le problème ne se posait pas là, que l'intégration ne se posait pas en ces termes, mais était de nature pédagogique.

Si les programmes, les méthodes, la formation des enseignants étaient adaptés ou mis en cohérence avec ce qui se passe à l'école primaire, le langage serait le même, la communication serait facilitée et c'est là-dessus que le Ministère s'est engagé à travailler. Il l'a déjà fait de manière très avancée avec la partie marocaine, du reste à sa demande. Les Marocains sentaient une certaine désaffection de leur public pour ces cours de LCO et ont demandé à la partie française de les aider à les rénover et de les mettre en conformité avec ce qui se fait à l'école, tant au point de vue des contenus, que des méthodes, que de la formation des maîtres. Aujourd'hui, ce travail est très avancé puisque les contenus de formation ont été totalement révisés. Conjointement, des mallettes pédagogiques sont mises à la disposition des enseignants et des formations sont assurées, à la fois au Maroc et en France à leur arrivée.

Il reste que ceci se passe pour l'instant à titre expérimental, dans quatre Académies, six bientôt, mais qu'à travers cette expérimentation, on voit s'opérer une mobilisation générale, pas seulement des ELCO, mais aussi des élèves, des familles, des Inspecteurs de l'Education Nationale et des Inspecteurs d'Académie, et que cela est, peut-être, la piste à tester ailleurs avec d'autres nationalités.

Ces propositions sont faites chaque année à tous nos partenaires

étrangers pour mettre en place le même groupe de travail. On propose à nos partenaires turcs de mettre en place des formations en Français, financées par le Ministère des Affaires Etrangères, avant l'arrivée des enseignants en France. Ces propositions sont plus ou moins, plutôt moins, suivies d'effet, mais elles restent valables et il est vrai qu'elles vont être reformulées au cours de la Commission mixte du mois de juillet. Notamment pour le partenaire turc, elles seront reformulées dans nos réunions du mois de juin et le Ministère de l'Education Nationale, avec ses I.E.N, ses I.A., est tout prêt à collaborer pour rapprocher l'enseignement de ce qui se fait dans les écoles.

C'est à ce prix là que l'on pourra parler d'intégration et la question ne se posera alors même plus.

☆☆☆☆☆☆

☆☆☆

MICHAELA LEUPRECHT

Présidente de l'Association Contact et Promotion

Etant donné la complexité du dispositif et les contradictions soulevées ce matin, il n'est peut-être pas étonnant que ce soit une Association, neutre et non impliquée, qui ait pu se permettre de rédiger ce rapport, de faire un certain nombre de remarques et de critiques, mais dans un esprit constructif et dans un esprit de propositions.

Je vais essayer d'utiliser cette liberté de parole aujourd'hui aussi pour réfléchir avec vous.

J'avais eu initialement l'intention de commenter le rapport, sur quelques aspects plus particulièrement. Mais certains problèmes ont été largement abordés ce matin et de ce fait, je ne reviendrai que sur l'un ou l'autre élément pouvant nous guider dans la réflexion.

Le premier élément, relevé tant dans le rapport que dans les interventions de ce matin, porte sur le flou ou les ambiguïtés des chiffres, ceux des enfants concernés potentiellement par le dispositif, ceux de la réalité effective, ceux des différents partenaires, etc... Ces ambiguïtés trouvent leurs sources dans les dispositions réglementaires, elles-mêmes ambiguës, où l'identification des enfants issus de l'immigration, laissée à la charge des directeurs d'école, n'est pas aisée. En effet, les Directeurs d'école doivent indiquer aux familles dites

“ concernées “ la possibilité de faire suivre à leurs enfants l'ELCO , mais comment et sur quels critères peuvent-ils “ identifier “ ces familles ? Les enfants français nés de parents étrangers ou immigrés peuvent être ou ne pas être identifiés en tant que tels, il en va de même pour les enfants nés d'un mariage mixte dont l'un des parents est français.... Des pratiques différentes selon les cours introduisent les ELCO en CP ou CEI, s'étendent de façon anormale aux collégiens pour certaines nationalités, s'ouvrent à des enfants non originaires des pays concernés. Enfin, le contrôle entre l'inscription des enfants aux cours, qui légitime l'ouverture même des cours, et leur présence effective au suivi de ces cours, n'est pas assuré et ce fait, fausse la validité du dispositif.

Le deuxième élément porte sur l'objectif initial “du retour au pays d'origine”, qui semble pour tout le monde, compte-tenu de ce qui a été dit ce matin, ne plus être l'objectif des ELCO. Or, cet élément déterminant n'a pas disparu des textes officiels et rajoute donc à l'ambiguïté déjà soulignée. D'autant plus que, tout en ne le retirant pas des textes, on rajoute à ceux-ci d'autres objectifs plutôt contradictoires, qui opacifient

encore davantage la situation. Il serait peut-être temps maintenant de faire le ménage, de clarifier les objectifs, au niveau des textes réglementaires.

Le troisième élément est directement rattaché au précédent. On nous dit qu'il s'agit d'Accords Bilatéraux Internationaux, et que, de ce fait, toute renégociation est impossible

Cela nous pouvons l'entendre, mais on nous a dit aussi ce matin, et de façon officielle, que certains de ces Accords Bilatéraux ne sont toujours pas signés !!! Ainsi, si nous usons d'un bon sens commun, nous sommes en droit de nous poser la question suivante : tant qu'un contrat n'est pas signé, ne peut-il pas faire l'objet d'une renégociation ?

D'autres questions ont été abordées aujourd'hui et pourraient être discutées avec la salle ultérieurement, en particulier celle portant sur l'intégration des enseignants étrangers dans la vie de l'école. Cette meilleure intégration, il me semble, devrait passer par un statut moins précaire pour ces maîtres, comme par exemple une meilleure couverture sociale pour eux-mêmes et leur famille. Cela doit pouvoir faire partie des améliorations possibles.

En ce qui concerne la question de la maîtrise de la langue française chez les enseignants étrangers, nécessaire à la communication dans les écoles, pour certains pays, le bilinguisme est acquis et donc l'intégration de leurs maîtres dans l'école est plus facile. Pour les autres, ce n'est visiblement pas le cas, et se pose alors la question d'un recrutement local, ce qui est possible, nous l'avons entendu ce matin de la part d'un partenaire du Maghreb. Si je relie cette épineuse question au troisième élément ci-dessus, en tant que Présidente d'Association, naïve, j'ose ouvrir une discussion possible sur ce sujet, dans des marges de négociations futures, non moins possibles.

Une autre question essentielle serait la préparation des enseignants de LCO au fait qu'enseigner à des enfants, dans la société d'accueil, leur langue d'origine, implique d'adapter les méthodes, de prendre en compte les interactions des deux composantes de la situation, entre passé, présent et avenir.

Lors de la rédaction du rapport sur l'état des lieux des ELCO, nous avons pu constater, en toute objectivité, que chacun des partenaires avait sa part de responsabilité dans les dysfonctionnements de mise en oeuvre du dispositif, même si la responsabilité première repose sur des objectifs successifs et contradictoires. On pourrait résumer, en disant qu'à un profil idéal d'enseignant de LCO, correspondrait un profil non moins idéal de l'équipe pédagogique française. Il conviendrait en premier lieu de

changer "l'état d'esprit" dans lequel ce dispositif est appliqué. Ce qui rejoint encore une fois la nécessité, beaucoup discutée ce matin, d'offrir une organisation intégrée à cet enseignement, intégrée dans les projets d'école, afin qu'il prenne tout son sens.

En rejoignant M. Barthelmé sur les deux axes de réflexion qu'il nous invitait à suivre, celui du dispositif dans sa réalité et celui de la transmission par la langue et la culture des enfants issus de l'immigration, ou encore M. Hagège sur l'approche plus générale de la Langue, nous percevons bien l'importance de la place des ELCO. La vraie question serait alors : comment pouvons nous faire en sorte que ce dispositif soit mis au service de l'épanouissement personnel et familial des enfants dans un contexte d'intégration à la société française ? Quelles voies emprunter pour la reconnaissance et la valorisation de l'apprentissage de ces langues, en tant que langues vivantes au même titre que les autres ?

Un tour d'horizon des pays européens confrontés aux mêmes problèmes, a fait l'objet d'un chapitre du rapport et nous avons pensé, dans un premier temps, qu'il serait utile d'inclure une intervention européenne dans cette journée. Pour des raisons pratiques, nous y avons renoncé, mais aussi parce que la situation française est assez particulière et que les expériences menées ici ou là avec succès, ne sont pas forcément transférables dans notre système. Cependant, on peut observer, que presque partout, à un moment donné, il y a eu renégociation ou redistribution des cartes (parfois partage des charges financières).

Peut-être faudrait-il faire un détour par une étape préalable qui a manqué jusqu'ici dans la réflexion, celle de l'école maternelle. Entendons-nous bien : je ne suis pas en train de préconiser d'étendre le dispositif de l'ELCO à l'école maternelle, ce qui serait dans l'état actuel pure folie compte-tenu déjà de tous les dysfonctionnements et des problèmes engendrés par le système en vigueur. Mais il me semble que la question de la place de la langue d'origine se pose, pour les enfants, les familles et les instituteurs français, dès l'entrée en école maternelle. A ce titre, elle mérite aussi d'être réfléchi, d'autant plus que dorénavant et déjà, certaines municipalités se sont saisies de cette question et tentent d'y répondre en mettant à disposition dans les écoles maternelles des quartiers ZEP, des agents de service, des assistantes maternelles bilingues. C'est évidemment un premier pas, susceptible de résoudre quelques problèmes pratiques, mais je crains que ce soit une nouvelle fois un chemin de dévalorisation des langues d'origine. En comparaison, l'expérience de certains Länder allemands semble plus convainquante. Un maître allemand et un maître

du pays d'origine travaillent conjointement dans une même classe, enseignent en tandem, sous la responsabilité d'une autorité clairement identifiée (préalable indispensable), consolident les connaissances linguistiques des enfants et donnent une première ouverture aux autres. Pour terminer, je voudrais revenir au cadre général des ELCO, à leur place dans l'école, et mentionner qu'il serait peut-être judicieux de profiter des nouveaux dispositifs mis en oeuvre dans l'Ecole, comme l'ARS (aménagement des rythmes scolaires) ou l'ARVEJ (aménagement des rythmes et de la vie des enfants), pour inclure l'ELCO dans ce nouveau cadre. Ceci permettrait de lever un certain nombre de problèmes voire de contradictions tant pour les enfants, que pour les familles, les enseignants français et étrangers, l'enseignement de LCO lui-même et la vie de l'école tout simplement.

☆☆☆☆☆☆

☆☆☆

INTERVENTION DE LA SALLE

M. BOUSSOUF, Président de la Mosquée de Strasbourg

Pour revenir sur ce qui a été dit ce matin à propos des cours intégrés, je voudrais signaler que pour les parents, ils ne sont pas perçus comme "intégrés". L'enseignement est facultatif, les résultats ne figurent pas sur les bulletins scolaires, donc pour les enfants comme pour les parents, il n'y a pas de raisons valables qui encouragent à suivre ces cours. Ces cours d'ELCO ont fait l'objet depuis 1985, de nombreuses critiques. Plusieurs rapports et analyses ont été fait pour réformer le système. Jacques Berque voulait même changer le nom pour celui de "langue et culture d'apport", afin de faire sentir à l'enfant que d'une part, cela pouvait lui apporter quelque chose et que d'autre part, lui-même pouvait apporter quelque chose à la société nouvelle dans laquelle il vivait. Nous sommes dans des sociétés pluralistes et nous nous enrichissons les uns les autres. En 1995, le Haut Conseil à l'Intégration a proposé des réformes de cet enseignement. En 1991, un Inspecteur Général de l'Education Nationale avait fait de même, mais aucune de ces démarches n'a été suivie d'effets.

Alors ce matin, je considère que la "langue de bois" a dominé, au lieu d'engager une réflexion sérieuse et en profondeur pour essayer d'apporter quelques éléments de réponses et quelques solutions à ce problème.

Mme HIRSPIELER, Directrice d'Ecole, Haut-Rhin

Je suis Directrice d'une école de douze classes, dans un quartier sensible, depuis dix ans. Voilà dix ans, j'avais des cours intégrés d'Arabe Marocain, Algérien, Tunisien, pas encore de Turc. J'ai renoncé à ces cours intégrés, tout simplement pour des raisons d'organisation. Je voudrais qu'on parle ici de l'enfant. Avec les cours intégrés, l'enfant quittait la classe deux heures, pendant lesquelles il se passait bien sûr quelque chose pour les autres enfants. Que manquait-il, par rapport aux autres enfants ? La question n'est pas si anodine que cela. Le jour d'après, d'autres enfants quittaient la classe pour un autre cours. Le lendemain encore, c'était pour certains le cours de religion. La classe n'était jamais au complet, rassemblée, ou en tout cas pas suffisamment. Cela peut paraître simpliste ou puéril, puisque ce ne sont que des problèmes d'organisation, donc toujours solubles. Dans la réalité des choses, dans les écoles, ce n'est pas si simple et pour l'enfant, s'interroge-t-on sur ce

qui est le mieux pour lui ? Comment le vit-il ? Lui pose-t-on même la question ?

Les cours, organisés maintenant en différé, ne me satisfont pas davantage. C'est pour cette raison que je suis là aujourd'hui. Je me rends compte que l'enfant est fatigué par les surcharges d'heures de cours après la classe. Il n'a pas envie d'y aller. En tant que Directrice d'école, j'ai envie que ces enfants réussissent et c'est mon but principal.

La solution se situerait peut-être dans le cadre d'un aménagement du temps de l'enfant mais là aussi, il va devoir aller au cours de LCO plutôt que de choisir le tir à l'arc et ce n'est pas facile pour un enfant.

En ce qui concerne l'intégration des maîtres étrangers, je suis sûre qu'il n'y a pas d'opposition, ni de rejet, ni de mépris mais ce collègue vient, prend les enfants, fait son cours et repart. On doit pouvoir améliorer cela.

M. LOTTIN, Directeur de l'Ecole Koechlin à Mulhouse

Je suis Directeur d'une école de 19 classes et 400 élèves dont 50% d'enfants turcs. Concernant le problème d'organisation, je devrais avoir une vingtième classe cette année et je n'ai pas de local ; c'est un problème majeur. Je n'ai pas de solutions pour les cours de LCO en intégré et pourtant je le voudrais bien. Il faudrait que l'Education Nationale avance un peu plus loin dans les négociations, même les renégociations (car tout peut être renégocié, contrairement à ce que peuvent dire certaines personnes). Il faudrait que l'Education Nationale insiste sur le programme à étudier dans ces cours et à ce moment là, je suis entièrement d'accord pour intégrer ces collègues de LCO au projet d'Ecole, mais à condition qu'ils s'intègrent dans ce projet, c'est à dire qu'ils viennent travailler sur un sujet comme, par exemple, en ce moment où nous travaillons sur le thème de l'histoire du quartier, première cité ouvrière de France. Je ne vois pas pourquoi ils ne pourraient pas travailler avec nous sur un tel sujet, mais dans un but précis, qui est leur langue d'origine. En revanche, quand on lit que les instructions officielles sont données par les pays d'origine, et que la France n'a rien à y voir, il me semble difficile de les intégrer dans le projet d'Ecole, dans un projet de cycle.

Mme KNAUB, Enseignante Tunisienne

Les enseignants essaient de s'intégrer, on a même parfois des projets en commun, avec des instituteurs français. C'est ce que nous souhaitons, et parfois on nous y aide. Mais ce que nous voudrions vraiment, ce sont des rencontres avec les enseignants français, qu'ils nous montrent ce qu'ils font et que nous puissions échanger sur nos pratiques.

Nous pourrions faire des projets bilingues peut-être ou du moins travailler ensemble. Beaucoup de Directeurs ont aménagé des cours intégrés qui ne posent pas de problèmes, par exemple le jour où il y a cours de religion. On se rencontre dans la cour, à la récréation. Il suffit de faire l'emploi du temps dans ce sens. Même les enseignants français ont compris qu'il faut travailler ensemble.

M. JACQUOT, Directeur d'École à Strasbourg

Je voudrais apporter un petit témoignage. J'ai dans mon école un enseignant turc, très agréable et très aimable, mais son intégration ne se passe pas bien. Pourtant ce n'est ni de sa faute ni de la mienne, ni de la mauvaise volonté d'un côté ou de l'autre. Ce sont les conditions dans lesquelles nous nous trouvons, à savoir qu'il vient faire cours le mercredi car, pour des raisons de locaux, son cours n'est pas intégré. Donc, nous nous voyons peu, il parle peu le Français, donc nous communiquons mal. Parfois il m'arrive d'être obligé

d'"utiliser" un enfant de son cours, pour faire la traduction. Je pense qu'il faudrait ici éviter les propos trop manichéens car la situation elle-même dans les écoles, n'est pas facile.

D'autre part, j'ai entendu ce matin, une personne dire que des Accords existent et qu'il "suffit" de les appliquer... Si cela était si simple, nous n'aurions même pas besoin de nous réunir ici aujourd'hui !

A propos des chiffres maintenant, M. Houchot faisait une allusion discrète à la grève des chiffres qui ne remontraient donc pas. D'ailleurs, je m'interroge sur ces chiffres : quels chiffres doit-on communiquer ? Quels sont ceux que l'on peut communiquer ? Dernièrement, des collègues se sont insurgés parce que la municipalité de Strasbourg a fait circuler un papier où l'on devait pointer les enfants étrangers. Moi j'en arrive à me demander aussi qui est étranger.

En début d'année, je fais une circulaire pour les parents, en demandant tous les renseignements possibles et imaginables. D'ailleurs suite à cette réunion, je ferai évoluer ma circulaire. On demande aux parents de noter leur nationalité, mais j'ai plusieurs " petits turcs " dont les parents sont des citoyens français. On ne connaît pas le vrai critère pour cibler les enfants pour l'ELCO, à quelles familles demander. Moi je me base sur ce que les familles inscrivent, mais je sais que d'autres collègues demandent aux enfants, donc là aussi le flou existe. A quel public précisément s'adressent les cours de LCO ? Comment l'identifier ? Peut-être que ce flou est bon, on s'en sortira peut-être mieux avec un tel flou, qu'avec quelque chose de plus normé ou plus cadré.

Donc pour ce problème de chiffres, j'aimerais bien qu'on puisse ici en reparler.

M.KAYBAKI, Médiateur scolaire à l'Association Prévention Animation Meinau, quartier de la Meinau à Strasbourg

Le problème est complexe. Si je prends l'exemple de la Turquie (je suis originaire de ce pays), je peux dire qu'il y a un problème de programme mais aussi une question sur la place que nous donnons aux enfants dans ce dispositif. Quel est l'intérêt pour l'enfant de suivre l'ELCO ? Est-ce bien l'enfant qui est mis au coeur de la question ? Ou ne seraient-ce pas plutôt les relations politiques ?

En ce qui concerne les enseignants, bien sûr, la connaissance ou non de la langue française peut plus ou moins faciliter la communication avec l'équipe, aider l'enseignant à trouver sa place (à ce titre, je dois dire que les enseignants qui arrivent maintenant parlent de mieux en mieux le Français, même si c'est encore insuffisant pour s'intégrer vraiment à l'équipe). Mais ce n'est pas le seul obstacle. Le plus grand problème est leur méconnaissance du système scolaire, de son mode de fonctionnement. En pensant bien faire, certains enseignants étrangers font mal, uniquement par ignorance du fonctionnement du système scolaire français et de la place de l'ELCO dans cette école française. On ne réfléchit pas assez aux besoins réels des enfants. Quel objectif poursuit le pays d'origine dans cet enseignement ? Pense-t-il aux enfants ? Le problème n'est-il pas d'ordre politique ou commercial ? Qu'attend le pays d'origine des ELCO ?

Je voudrais ajouter par ailleurs que ce n'est pas à la Turquie de décider de la composition de la CRIPI. Il faut que chacun soit à sa place et celle des enseignants, des directeurs, des parents, est de faire en sorte que les choses changent, pour le bien des enfants. Si eux ne râlent pas, rien ne changera.

M. MRABET, Attaché Social au Consulat Général du Maroc

Je crois que les Consulats auraient dû avoir plus de temps de parole afin d'expliquer plus à fond leur position. J'ai entendu Mme LEUPRECHT dire, qu'il y a encore du flou, ce qui veut dire que ce qui a été expliqué ce matin, n'a pas fait disparaître ce flou. Je pense qu'il faut rectifier cela. J'entends parler de la renégociation des Accords. Ce n'est pas notre rôle, et cela a été bien dit lors des deux réunions préparatoires à cette journée, ainsi que ce matin, lors de l'ouverture. Il a été rappelé qu'il n'était pas question de revenir là-dessus.

Chacun peut dire ce qu'il veut, nous sommes là pour écouter ces choses mais nous n'avons pas suffisamment de temps de parole pour expliquer encore.

M. HOUCHOT, Inspecteur de l'Education Nationale, Responsable du CEFISEM

Je voudrais revenir sur les chiffres. Nous connaissons les chiffres nationaux jusqu'en 1994. Ils ne sont pas connus depuis pour les raisons qui ont été dites auparavant. Mais localement, nous les connaissons très précisément. Pour la carte scolaire tous les chiffres nous remontent des écoles, chiffres de fréquentation et des demandes.

Il ne faut pas mélanger une vision globale que nous avons des difficultés d'intégration des cours ELCO dans les autres cours, dans la vie de l'école, avec des situations particulières loin d'être satisfaisantes, que l'on trouve dans l'une ou l'autre école, pour des raisons sur lesquelles on ne peut pas s'apesantir. Mais dans la plupart des cas, les relations se passent plutôt bien, des efforts sont faits des deux côtés, on trouve le meilleur compromis possible.

Malgré tout on sait qu'il existe des contraintes, et je suis heureux d'entendre un Directeur d'école parler de ces contraintes d'organisation. Une façon de les résoudre, serait que les enseignants des différents pays s'entendent entre eux car il y a souvent une succession de demandes donc une succession de LCO dans la semaine. On est parvenu dans quelques écoles à faire un vrai emploi du temps global des ELCO, à ce que tous ces enseignements se fassent aux mêmes horaires dans une même école. Dans ce cas, tous les maîtres se connaissent, ils sont présents en même temps que leurs collègues français.

L'aspect facultatif est un point important qui a été évoqué ce matin. On ne peut pas imposer des cours de LCO à des familles qui ne le souhaitent pas, ni même à des enfants qui ne le souhaitent pas, car ils trouveront toujours les moyens de ne pas les suivre ou ne pas être attentifs. L'argument qui voudrait dire que, parce que c'est facultatif, ce n'est pas valorisé, par ce que ce n'est pas évalué, ce n'est pas valorisé, n'est pas le meilleur argument, car l'école maternelle, qui n'est ni obligatoire, ni évaluée par des bulletins, est malgré tout très valorisée. Ceci pour dire qu'il y a d'autres solutions pour valoriser les ELCO que de les rendre obligatoires.

☆☆☆☆☆☆

☆☆☆

LILIANE WIHLIDAL, FRANCINE HAUWELLE

Conseillères Pédagogiques au CEFISEM de Strasbourg

Exemples d'améliorations apportées au Dispositif ELCO

Mme WIHLIDAL

Je vais apporter des témoignages sur ce que nous avons fait, vécu, depuis trois ans que nous sommes au CEFISEM. Nous avons bénéficié, dès notre arrivée, du rapport de Mme Guinot-Deléry, et de ce fait, notre action a pu se mettre en place, et se montrer efficace tout de suite. Ce rapport nous a permis d'économiser des analyses préalables, des visites sur le terrain, des recensements de chiffres.

Notre premier travail a été de prendre acte de ce que disaient les collègues, Directeurs, Inspecteurs, Conseillers Pédagogiques, et de trouver des éléments de réponse. Nous leur demandions en premier lieu de changer de regard sur ces enseignements. Nous pouvons leur dire cela en Formation Initiale, dans les IUFM, pour les Directeurs nouvellement nommés, dans des réunions aussi de Formation Initiale, dans les ZEP où cet enseignement est trop souvent perçu comme un obstacle. Bien sûr, la bonne volonté et l'imagination ne règlent pas tout, mais peuvent cependant régler un certain nombre de situations.

Il faut redire qu'en Alsace, 5000 enfants suivent ces cours, ce qui n'est pas rien. C'est pour cette raison qu'il est essentiel d'attirer l'attention des maîtres français dans les stages longs ou semi-longs, sur la situation linguistique de ces enfants, situation parfois de bilinguisme, ou de semi-bilinguisme. Sensibiliser les collègues français à cette situation de l'enfant où les choses ne vont pas de soi, est donc une priorité. Car on ne sait pas très bien dans quelle langue se situe l'enfant, dans ce pays de l'entre-deux. Quelle est sa langue maternelle, le Français ou une autre ? Les enfants eux-mêmes ne le savent pas très bien ou n'en ont pas conscience. Il nous faut être vigilants dans la perception que nous avons des difficultés de ces enfants.

A partir de là, nous pointons, dans les formations que nous offrons aux maîtres français, notamment pour l'apprentissage du Français, le genre de difficultés, qu'on ne prend peut-être pas assez en compte lorsque nous essayons d'apprendre le Français comme langue maternelle alors qu'elle ne l'est pas pour tous les enfants.

Le second type d'action porte sur les rencontres, nombreuses, avec nos collègues étrangers. Cette année, nous avons organisé plusieurs journées

avec les enseignants turcs, spécifiquement pour l'ELCO turc, car, c'est vrai, l'obstacle majeur avec les enseignants de Turquie, est bien la difficulté de communiquer, donc de les former ou de les informer, du fait de leur plus ou moins grande méconnaissance de notre langue.

A ce problème, nous n'avons pas de solutions, nous ne pouvons pas, nous, assurer des cours de Français, comme on nous le demande souvent. Pourtant, il est sûr, que cet obstacle linguistique surmonté, un certain nombre de problèmes, soulignés toute cette journée, trouveraient leurs solutions. Par exemple, lors des stages que nous organisons dans des écoles, avec tous les instituteurs français et les instituteurs algériens, tunisiens ou marocains, nous constatons qu'il est très intéressant de travailler tous ensemble, de s'enrichir mutuellement, de montrer les méthodes de l'école française, en vue d'harmoniser ces méthodes. Car c'est bien de cela qu'il s'agit, d'harmonisation des méthodes pour que les enfants, en passant d'un cours à l'autre, s'y reconnaissent dans les façons de faire, les démarches pédagogiques.

Mme HAUWELLE

Je vais parler d'un moment important pour nos collègues étrangers qui est celui de l'accueil des nouveaux nommés, arrivant tout droit de leur pays d'origine.

Cet accueil a lieu en début d'année scolaire, à Guebwiller, pendant une semaine. Je suis responsable de ce stage qui, il faut le préciser, n'a pas lieu partout en France. Nous sommes un des rares CEFISEM à organiser ce type de stage d'accueil. Pourtant, ce travail me paraît essentiel. Les objectifs que nous nous fixons, sont, d'une part, de faire découvrir et connaître le système scolaire français, et d'autre part, de faire prendre conscience à ces enseignants que

l'enfant, chez nous, dans nos écoles, est au coeur des apprentissages. Nous pensons sans doute l'école différemment et il est donc indispensable de voir ensemble comment cela se passe ici.

Pendant quatre jours, à Guebwiller, où j'ai enseigné et où je connais toutes les écoles, de la maternelle au lycée, je les conduis partout, pour leur faire découvrir tout le cursus de l'enfant dans le système français.

Nous commençons par la visite de l'école maternelle, qui en France, est à la pointe du progrès, où les maîtres étrangers découvrent les enfants en activité, où l'on mène des projets et souvent des projets à long terme.

En primaire, la Directrice leur présente son projet d'école, leur parle du fonctionnement de l'école en cycles, et surtout leur fait découvrir l'utilisation des livres et de la BCD (Bibliothèque Centre de Documentation), car

c'est un point fort de l'école et beaucoup de progrès ont été faits dans ce domaine.

Au collège, le Principal axe le travail sur la présentation du lieu et son fonctionnement, les nouvelles technologies, les ordinateurs, le laboratoire de langues et enfin, le CDI (Centre de Documentation et d'Information), outil indispensable pour faire évoluer les élèves.

Pendant ce stage également, je tiens à leur faire visiter les lycées, surtout les lycées professionnels (hôtelier et technologique), pour qu'ils puissent avoir une vue générale de l'ensemble du cursus possible de leurs futurs élèves.

L'Inspecteur de la circonscription intervient également. Il explique aux enseignants de LCO, ce qu'est son rôle, ce qu'il attend d'eux, les contacts nécessaires avec les Directeurs et les collègues français pour que les difficultés dans la vie de l'école, soient moindres.

L'autre point abordé, est l'importance du CIO (Centre d'Information et d'Orientation), ce que les élèves peuvent y chercher sur les métiers susceptibles de les intéresser.

Ces stages se passent toujours dans la bonne humeur, ils génèrent des liens entre les personnes de l'Education Nationale française et celles des pays d'origine. La plupart du temps, toutes ces personnes sont ouvertes et bien disposées à travailler dans le même esprit, même si les contraintes sont grandes, de part et d'autre. Le Cefisem est là pour les aider. Je tiens, ici, à les remercier toutes.

☆☆☆☆☆☆

☆☆☆

M. REMY SCHWARTZ

Rapporteur Général du Haut Conseil à l'Intégration

Les Besoins spécifiques des enfants issus de l'Immigration

Je voudrais brièvement vous présenter le Haut Conseil à l'Intégration. Celui-ci est né à l'initiative de Michel Rocard, Premier Ministre, à une époque où certaines évolutions politiques, et des discours d'hommes politiques, pouvaient faire craindre le pire en matière d'immigration. L'idée de Michel Rocard, reprise ensuite par ses successeurs, était de créer une instance républicaine, consensuelle, composée d'hommes et des femmes de droite et de gauche, qui puissent réfléchir sereinement sur les questions de l'immigration. Chaque année, depuis sa création, ce Haut Conseil à l'Intégration, remet au Premier Ministre, des rapports sur les thèmes choisis par lui, et relatifs à la question de l'immigration. A l'heure actuelle, le Haut Conseil est notamment composé, sous la Présidence de Madame Simone Veil, de M. Bockel, Député Maire de Mulhouse, de M. Grosdidier, Député RPR, de Mme. Kaltenbach, Responsable d'Associations Familiales Protestantes, du Père Delorme, Prêtre à Lyon, de Patrick Weil, chercheur au CNRS, de M. Vandierendonck, Maire de Roubaix. Composition plurielle, donc d'une instance de réflexion chargée, selon des schémas républicains, de réfléchir et de faire des propositions au Premier Ministre sur les questions de l'immigration et de l'intégration.

Le Haut Conseil à l'Intégration a abordé voilà deux ans et demi la question des ELCO, à la demande du Premier Ministre, compte-tenu des critiques dont ces structures avaient fait l'objet. Il faut en effet signaler qu'il y avait eu différents rapports successifs aux cours des années précédentes : rapports critiques de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, qui n'avaient jamais été suivis d'effets au niveau national.

La démarche du HCI est une démarche de "terrain". Il auditionne des acteurs présents sur le terrain ou va à leur rencontre pour recueillir leurs impressions, les analyser, et émettre des suggestions et propositions. Donc, mon propos, qui sera le plus condensé possible, rappellera brièvement les origines des ELCO. En effet, de ces origines résultent leurs faiblesses et leurs lacunes actuelles. Le second point portera sur les bases légales qui montrent les capacités et marges de manoeuvre du Gouvernement français en ce domaine ; le troisième point montrera la baisse sensible d'influence des ELCO ; le quatrième point portera sur les

éléments positifs et négatifs et enfin je présenterais les propositions que le HCI a faites voilà deux ans et demi.

A l'origine, et ce point me semble important, les ELCO avaient été conçus en 1973 dans l'optique d'une immigration provisoire. Les concepteurs des ELCO pensaient que l'immigration était temporaire et qu'il était donc nécessaire de maintenir un contact avec la langue et la culture d'origine afin de permettre un retour plus facile dans le pays d'origine des enfants d'immigrés. Les ELCO, mis en oeuvre en 1973 pour les Portugais, ont été étendus en 1974 à l'immigration italienne et tunisienne, en 1975 à l'immigration espagnole et marocaine, puis yougoslave en 1977, turque en 1978 et algérienne en 1981. A l'origine, avant qu'il n'y ait des accords inter-gouvernementaux, les ELCO avaient été mis en place par de simples circulaires. Quelles étaient les caractéristiques de ces ELCO ? Conçus donc dans une logique du provisoire, ils étaient mis en place en fonction des demandes des parents (et il en est toujours ainsi d'ailleurs) qui étaient sollicités par l'administration en fonction de leurs origines. Il peut paraître choquant dans une logique française égalitaire, que soient seulement consultés les parents d'une nationalité donnée.

L'enseignement est intégré dans les écoles françaises même s'il est fait par des enseignants étrangers. Il est normalement intégré dans le cadre de l'enseignement public. C'est le Ministère qui prend l'initiative d'ouvrir des cours, de consulter les parents, et d'organiser ces enseignements dans le cadre du service public. A l'origine, les ELCO étaient conçus hors du temps scolaire, c'est à dire après la classe. Ensuite, le Ministère a préféré les intégrer dans l'horaire scolaire. Mais il y a là un problème, sur lequel je reviendrai, l'enseignement intégré se substituant à d'autres enseignements. En conséquence l'administration est revenue à des enseignements qui se font pour moitié pendant les heures de classe, donc en substitution à d'autres cours, et pour l'autre moitié en temps dits différés c'est à dire en dehors des enseignements dits normaux.

Les ELCO concernent toujours à plus de 90% les écoles primaires. Ils concernent marginalement, à moins de 10%, les collèges et les lycées. Cela pose le problème d'un cursus, du suivi d'un enseignement concentré essentiellement dans le primaire.

Enfin, cela a été dit et rappelé à plusieurs reprises, il est très largement pris en charge par les pays d'origine qui conçoivent les programmes et qui envoient des enseignants. L'Education Nationale met à la disposition de

ces enseignements son infrastructure, c'est-à-dire les locaux et un soutien logistique, notamment en matériel.

L'ensemble du système est piloté par des Comités bilatéraux inter gouvernementaux.

Les bases légales de ces enseignements indiquent quelles peuvent être les marges de manoeuvre des autorités françaises. Il existe des accords bilatéraux entre la France et quelques pays. Deux d'entre eux sont impératifs, ceux conclus avec l'Algérie et le Maroc. Ces accords font peser à la charge du Gouvernement français, une "obligation", l'obligation de mettre en oeuvre des ELCO.

* L'accord avec l'Algérie a été signé en 1981. Il faut noter que le décret d'application n'a été publié au Journal Officiel qu'en 1984. Il prévoit l'organisation des cours à l'intention des élèves algériens scolarisés (comment connaître exactement la nationalité des enfants, sont-ils Français ? Sont-ils Algériens ?) dans les écoles élémentaires. Il s'agit d'un enseignement complémentaire, fondé sur la langue nationale et sur la connaissance du pays et de la civilisation. Il doit y avoir également une évaluation dans le cadre de l'appréciation générale du travail des enfants.

* L'accord signé avec le Maroc remonte à novembre 1975, le décret d'application a été publié au Journal Officiel en 1981. Il est politiquement intéressant de constater que l'accord n'a été publié que très tardivement. Il prévoit l'organisation des ELCO dans les écoles primaires, intégrés à l'horaire officiel et non en temps différé. Il doit être pris en compte comme les autres disciplines.

* Les accords avec le Portugal et la Tunisie laissent une "possibilité" d'organisation des cours pour favoriser le contact des enfants avec leur langue et culture d'origine, pendant la durée de la scolarité obligatoire. Ainsi les enfants portugais "peuvent" recevoir, sur la demande des parents, un tel enseignement. Avec les autorités tunisiennes, un même accord a été signé en 1986 et publié en 1987. Il laisse aussi la "possibilité" d'organiser ce type de cours, dans le cadre d'heures officielles ou en temps différé. Ces accords sont donc plus souples, ils laissent théoriquement une marge de manoeuvre aux autorités françaises.

* Les autres "accords" intergouvernementaux ont été ni approuvés, ni publiés. Ils résultent de simples accords amiables entre le gouvernement français, les gouvernements espagnol, italien et turc. Ils ont été élaborés au sein de groupes ou de commissions de travail. Ainsi la France et l'Espagne, dans le cadre de leurs relations bilatérales et de leurs rendez-vous annuels, qui regroupent fonctionnaires français et espagnols sous

l'autorité des Ministres concernés, ont entendu mettre en oeuvre, d'une façon pragmatique, des ELCO. La commission Franco-Espagnole de novembre 1987 a initié une formalisation d'un accord non publié, non approuvé. Pour l'Italie, c'est la même chose : un schéma de développement des cours a été organisé et mis en oeuvre dans le cadre de rencontres annuelles Franco-Italiennes. Même chose encore pour la Turquie : les accords ont porté sur la mise en oeuvre de façon expérimentale, des enseignements LCO. Pour ces trois pays, il n'y a donc pas d'accords officiels, régulièrement approuvés par le Gouvernement.

Globalement, on a pu constater jusqu'en 1995, une baisse très significative de l'influence des ELCO. Les effectifs globaux, qui étaient dans les années 1984-1985 de 140 000 élèves, sont tombés à moins de 100 000 dix ans plus tard. Cette baisse a été très sensible pour les élèves portugais (chute des trois quarts). En 1994, le chiffre est 2 000 à 2 200 élèves portugais en LCO. Pour l'Algérie, les chiffres ont chuté de moitié entre 1984 et 1994 (15 000 enfants). Pour les Italiens et les Turcs, les chiffres restent à peu près stables sur la décennie 1984-1994. Par contre, on a constaté une très forte hausse des effectifs d'enfants marocains. Le gouvernement marocain a une volonté affirmée de maintenir un lien avec son immigration et un des biais pour maintenir ce lien a été les ELCO. De ce fait, le chiffre d'enfants marocains en ELCO a été multiplié par trois au cours de cette même décennie. Ils sont passés de 10 500 à 32 000 en dix ans. Donc, la baisse globale de 40% des effectifs cache de très fortes disparités. Si la chute globale n'a pas été plus prononcée, c'est en raison de la volonté politique des autorités marocaines de soutenir un développement de ces cours.

Quels éléments positifs le Haut Conseil à l'Intégration a-t-il pu relever au niveau national, de ce type d'enseignement ? D'une part, il correspond à une volonté politique des pays d'émigration. Si le Gouvernement français peut satisfaire à la volonté de ces pays, il n'y a pas de raison qu'il ne le fasse pas ou qu'il érige des obstacles. Le second facteur positif porte sur la circonstance que l'enseignement des langues et cultures d'origine est tributaire aussi de l'enseignement du Français dans ces mêmes pays (c'est un peu du "donnant-donnant"). Le troisième point positif est que les familles issues de l'immigration souhaitent garder un lien avec leur pays, qui passe par une transmission de la langue et de la culture aux enfants. La possibilité pour ces familles de trouver ces enseignements au sein de l'Education Nationale leur évitera de se tourner

vers des associations qui peuvent, parfois, avoir des objectifs politiques ou religieux ne recoupant pas les principes du service public de l'enseignement. Ces familles préfèrent se tourner vers l'Education Nationale, plutôt que vers des structures de droit privé. Enfin, un certain nombre d'enseignants étrangers sont expérimentés et apportent leurs expériences aux enfants et éventuellement à leurs collègues français.

Les facteurs négatifs que le HCI a relevé, en prenant acte des rapports de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, reposent sur le fait que ces enseignants étaient, pour une large part, marginalisés, dispersés entre différents établissements. Certains d'entre eux, ne parlaient pas Français, et n'étaient pas du tout intégrés aux équipes éducatives. Un autre facteur négatif relevé par le HCI, est le caractère souvent inadapté de ces enseignements, nombre d'enseignants, qui ne parlent parfois pas Français, utilisent des méthodes pédagogiques complètement étrangères aux méthodes suivies en France. Souvent, des enseignants adoptent des méthodes basées sur la répétition, l'apprentissage par coeur, sans que les enfants puissent en avoir une réelle maîtrise, ni même une compréhension. Et l'on constate un détournement de ces enseignements par les enfants eux-mêmes, compte-tenu de cette pédagogie qui n'est pas celle à laquelle ils sont confrontés le reste du temps dans le cadre de l'école publique. De plus, cet enseignement dit de langue d'origine, est, pour la majorité des enfants, une langue étrangère. En effet, cette langue n'est souvent pas parlée à la maison. Ils ont aussi des difficultés à entrer en contact avec l'enseignant non francophone. Pour certains de ces enfants, la langue qu'ils entendent, est une langue qui peut leur être familière, mais pour d'autres, c'est une langue étrangère comme peut l'être l'Anglais, l'Allemand ou l'Espagnol. Le quatrième point négatif relevé par le HCI est un risque de marginalisation des enfants lorsque ce type d'enseignement se fait dans le cadre des horaires officiels et que de ce fait, les enfants sont retirés provisoirement de la classe, pour suivre un enseignement spécifique en lieu et place des enseignements suivis par leurs petits camarades. Enfin, on commence à constater une concurrence entre ces enseignements et l'enseignement précoce des langues étrangères. Lorsque les parents ont le choix entre l'Anglais, l'Allemand et l'ELCO, ils optent parfois pour l'enseignement d'une langue dite étrangère qui sera ensuite enseignée au collège puis au lycée, alors que l'enseignement des langues d'origine s'arrête après l'école primaire.

Le Haut Conseil à l'Intégration a donc souhaité proposer, non une disparition des ELCO compte-tenu des éléments positifs relevés, mais leur

évolution. Le HCI a suggéré que cet enseignement soit ouvert à tous ceux qui veulent le suivre, car il n'y a aucune raison de limiter l'accès à cet enseignement uniquement à ceux dont les parents ont telle ou telle nationalité. Des expériences ont pu être menées, notamment pour l'Italien ou l'Espagnol, d'ouverture à tous ceux qui désirent suivre ces cours. Elles ont rencontré un certain succès. Des familles qui n'avaient pas de relation directe avec l'Italie ou l'Espagne, ont souhaité que leurs enfants suivent cet enseignement.

Une seconde évolution, qui apparaît nécessaire au HCI à cours terme, serait que les enseignants soient francophones, maîtrisant le Français, afin de pouvoir établir un contact avec les enfants, mais aussi avec leurs collègues pour être intégré au sein des équipes éducatives.

La troisième évolution à court terme consisterait en la suppression des enseignements qui interviennent dans le cadre des enseignements officiels, en substitution aux enseignements que suivent par ailleurs les camarades de classe de ces élèves. A plus long terme, le HCI a suggéré que soient supprimés les ELCO pour que soient enseignées ces langues comme langues étrangères, avec un véritable cursus, du primaire jusqu'au lycée. Les pays concernés ont des relations étroites avec la France, commerciales ou politiques. L'enseignement de ces langues, qui est très fortement concurrencé par l'Anglais et l'Allemand devrait être revalorisé, soutenu pour qu'il y ait un véritable cursus d'enseignement de l'Arabe, de l'Italien, de l'Espagnol (c'est déjà le cas mais pas dans toutes les Académies) et du Turc, dans le cadre du système éducatif français. Le HCI a signalé que, si rien n'était fait pour modifier ce type d'enseignement, il continuerait à vivoter voire à régresser, concurrencé très fortement par l'enseignement précoce des langues étrangères : l'Anglais ou l'Allemand. Il est apparu également illogique au HCI qu'il y ait encore de l'ELCO algérien distinct de l'ELCO marocain ou tunisien, alors que dans le cadre de ces ELCO, est enseignée une même langue. Le HCI suggérerait qu'il y ait plus simplement un enseignement de l'Arabe, ouvert à tous ceux qui voudraient que leurs enfants fassent de l'Arabe et non pas exclusivement à ceux possédant la nationalité de ces pays. Nombre de personnes originaires de ces pays ont la nationalité française et leurs enfants ne peuvent théoriquement pas avoir accès aux ELCO même s'il y a eu des tentatives dans certaines Académies pour ouvrir cet enseignement à tous ceux qui le souhaitaient.

Voilà un peu rapidement quelles ont été, en 1995, les réflexions du HCI, quels ont été ses axes de réflexion et ses propositions, compte-tenu des remarques, critiques et réflexions d'ensemble faites sur le sujet au niveau national.

☆☆☆☆☆☆

☆☆☆

INTERVENTION DE LA SALLE

M. MRABET, Attaché Social au Consulat Général du Maroc

Je suis heureux d'entendre de la part de M. le Rapporteur du Haut Conseil à l'Intégration, qu'il s'agit bel et bien d'une convention signée, qui a un caractère impératif. Je le dis pour la salle parce qu'il y a eu des discussions auparavant, donc nous ne faisons que rappeler ces faits et il ne nous revient pas ici en tant que Consulat de trancher. Par contre, lorsqu'on dit qu'il est illogique de voir un ELCO tunisien, marocain, algérien, parce que l'on parle tous l'Arabe, je voudrais simplement dire, mais ça tout le monde le sait, qu'il n'y a pas que la langue. Il y a la langue et la culture, donc on ne peut pas évacuer tout ce volet de la réalité. Tout ce qui a été dit sur la francophonie des enseignants, je ne veux pas répéter, ce sont des choses qui sont réglées pour les enseignants marocains.

M. GAISSI , Enseignant de Langue et Culture Marocaine

Pour les enseignants marocains, nous ne nous sommes jamais opposés à accueillir au sein de nos classes d'autres nationalités, nos cours sont ouverts à tout le monde.

M. CHAOUA, Enseignant de Langue et Culture Tunisienne

Je voudrais intervenir sur le problème de la didactique de la langue arabe enseignée en France. Il faut savoir que la méthode ou la didactique pratiquée ici, en France, est l'Arabe langue étrangère et nous, ce que nous enseignons en Tunisie, c'est l'Arabe langue maternelle. Donc, bien sûr, ces élèves sont d'origine arabe, mais la méthode n'est pas la même. Ici on assiste à un cours de Français, langue étrangère, on trouve les mêmes problèmes. Je crois que c'est trop critiqué mais il faut bien voir la situation.

Mme MADHBOUH, Enseignante de Langue et Culture Tunisienne

Ce que je souhaite c'est essayer de réunir les enseignants qui veulent parler, ces gens sont sur le terrain, avec des Directeurs d'école, des personnes de l'Académie pour essayer ensemble de trouver des solutions. Des réflexions nous en entendons beaucoup, mais nous pourrions envisager des solutions réalisables. Nous avons des solutions en tête parce qu'il faut être sur le terrain pour vraiment comprendre et vivre ces problèmes et faire en sorte que ça n'existe plus. Dans les interventions

qui ont eu lieu, en particulier dans celle d'une Directrice, on sent, comme le disent les personnes du CEFISEM, qu'il faut de la bonne volonté et c'est cette volonté que nous cherchons. Nous, nous sommes là, sur le terrain. J'ai enseigné pendant une année, je n'ai jamais rencontré le Directeur. C'est la femme de ménage qui commande, c'est la femme de ménage qui ne m'autorise pas à prendre la craie, c'est la femme de ménage qui décide d'ouvrir ou de fermer ma classe et que je passe trois heures à la récréation pour surveiller les enfants. On pourrait envisager des solutions avec un enseignant de chaque pays.

M. SCHOBEL, Chargé de Mission Politique de la Ville, Coordonnateur ZEP

Mme Madhbouh parlait de la reconnaissance des enseignants ELCO dans certaines écoles. Je me demande si l'on ne pourrait pas envisager le problème des ELCO d'une autre façon qui est peut-être un peu révolutionnaire en la matière. Je coordonne une zone d'éducation prioritaire dans laquelle une association de quartier, les enseignants et les chefs d'établissements, de la maternelle au collège, avaient initié un projet d'implication des familles. Ceci passait par le vecteur des enseignants de LCO qui auraient pu être ici sur le terrain. Ce projet n'a pas vu le jour pour différentes raisons techniques mais je me demande si ce n'est pas par ce biais là qu'on pourrait intégrer les enseignants de LCO au projet d'école, au projet d'établissement, les faire déjà avoir des contacts avec les enseignants d'école maternelle, non pas forcément sur la langue mais justement sur la culture, et si les enseignements ne pourraient pas être étendus pour toute autre classe avec des enfants de toute nationalité. Cette voie là servirait l'intégration de fait des enseignants étrangers dans les équipes éducatives, ce qu'ils ne peuvent pas faire quand ils sont sur plusieurs quartiers .

M. BASARAN, Médiateur Scolaire au Clapest

Je voudrais signaler que nous avons parlé des enfants, des écoles, des enseignants, mais nous avons oublié de parler des parents. Si les ELCO sont là, c'est parce que les parents en font la demande et ce sont les parents qui inscrivent les enfants à ces cours. Ce ne sont pas forcément les élèves qui le souhaitent. La pression forte des parents fait que les élèves suivent ces cours. Ce que je constate sur le terrain, c'est que l'attitude des parents varie beaucoup en Alsace. Ce qui manque, ce sont des éléments pour combler le vide culturel, donc les cours de LCO répondent à cette demande, à cette crise identitaire qu'ils sont en train de

vivre à la deuxième génération surtout mais aussi à la troisième pour certains. D'autre part, une heure et demie de cours par semaine, pour ce public, n'est pas suffisant pour apprendre ce qu'ils attendent de LCO. Ils revendiquent davantage. Il faut trouver des solutions, et je suis d'accord avec M. SCHWARZ en ce qui concerne les propositions faites par le HCI. Malgré cela, si nous n'arrivons pas à trouver des solutions, il y a des milieux qui s'organisent davantage pour répondre à ces demandes, bien sûr à des fins politiques. Il y a des internats qui sont montés, des cours organisés (sous forme de vacances de colonies, deux mois de cours coraniques à Nancy, organisés par une association politique turque). Donc, soit on trouve des réponses dans les écoles publiques laïques et on doit se dépêcher, soit d'autres prennent le relais et il sera trop tard.

☆☆☆☆☆☆

☆☆☆

JEAN-PAUL DE GAUDEMAR

Recteur de l'Académie de Strasbourg

Evolution et ouvertures possibles des Langues et Cultures d'origine

Je vous remercie de m'avoir invité à intervenir dans cette fin de journée. Je suis désolé de n'avoir pu assister à l'ensemble de vos débats mais ce qui m'en fut rapporté montre que beaucoup de choses intéressantes ont été dites. Bien entendu, je ne saurais avoir la prétention de conclure cette journée. Je voudrais tout simplement vous dire quelles sont les convictions qui sont les miennes à la tête de cette Académie à propos de l'enseignement des LCO :

- d'abord l'intérêt qu'il présente pour les élèves et pour les écoles
- ensuite, en quoi son organisation doit répondre à un certain nombre de conditions pour éviter toute une série de dérives qui ont été fort bien analysées aujourd'hui
- enfin, quelques perspectives qui pourraient constituer un fil conducteur pour une rénovation, une évolution de ce type d'enseignement dans nos écoles, étant entendu qu'un certain nombre de conditions institutionnelles devraient être respectées pour que cette évolution soit possible.

Considérant le premier point, à savoir l'intérêt que présente un enseignement de LCO pour les enfants, il me semble que nous devrions d'abord nous interroger sur la population concernée. Plus nous réfléchissons dans l'optique d'une intégration de ce type d'enseignement dans le champ de l'école primaire, plus nous sommes tentés de considérer que le champ des enfants concernés doit être large.

Si nous raisonnons par rapport aux enfants traditionnellement inscrits à l'ELCO, ce qui dans notre région correspond à environ 5 000 enfants soit environ un enfant sur deux parmi les enfants étrangers, il est intéressant de constater que si le nombre d'enfants étrangers diminue, la proportion d'enfants suivant l'ELCO reste constante. Ce qui veut dire qu'il reste une appétence importante pour ce type d'enseignement alors même que l'on limite le champ d'application .

L'enjeu pour cette population est de faire en sorte que la différence liée à l'origine des enfants, devienne non pas un motif d'exclusion mais une source de richesse. C'est ce que nous devrions faire et que nous n'arrivons pas toujours à obtenir.

Le débat se centre alors sur la notion d'identité. Il faut être prudent dans ce débat car, selon le type d'enfants, selon qu'ils sont de la première, deuxième ou troisième génération, le problème se pose en des termes tout à fait différents. Toutefois, l'enseignement de langues et cultures étrangères peut apporter quelque chose d'essentiel, sous réserve, bien entendu, que l'on considère cela, non pas comme une sorte de supplétif culturel ou comme une offre faite à des cultures et à des langues minoritaires, une sorte d'aumône culturelle. Si l'enseignement des LCO s'inscrit comme la reconnaissance de la culture de l'enfant et de sa famille, alors nous transformerons une différence en une richesse.

De ce point de vue, la perspective me paraît assez simple ; l'ELCO, bien maîtrisé, bien intégré dans un projet d'école, permet d'ouvrir, sinon toute l'école, en tout cas un certain nombre de classes vers d'autres cultures, d'élargir le champ des apprentissages possibles. L'ELCO s'oppose alors à l'exclusion et engage directement tous ces enfants dans l'apprentissage de la diversité. L'on voit immédiatement que si l'on pose le problème en ces termes, on doit aussitôt poser la question de l'ouverture du champ des ELCO à d'autres enfants que les enfants d'origine étrangère. Pour les enfants d'origine étrangère, l'enseignement de LCO s'inscrit dans la perspective d'une meilleure réussite scolaire, pour les autres enfants c'est l'apprentissage d'un autre type de culture qui est visé. Bien entendu ces objectifs ne peuvent être posés sans que certaines conditions, relevant à la fois de dispositifs institutionnels mais aussi d'une forme d'état d'esprit, ne soient remplies.

Première condition : la façon dont on conçoit la langue d'origine des enfants. Trop souvent, pour des raisons qui se comprennent d'ailleurs très facilement, la langue d'origine des enfants va apparaître dans la pratique de l'école comme un obstacle, un obstacle à la transmission du message pédagogique et par là même comme un obstacle dont on voudrait se débarrasser. Malgré tous les éléments objectifs qui peuvent expliquer cet a priori, on doit comprendre qu'il positionne immédiatement les ELCO sur un mode peu favorable à l'intégration.

La question est alors de montrer en quoi cette langue d'origine, sans ignorer les difficultés qu'elle peut engendrer, peut devenir le point de départ des apprentissages. C'est une question pédagogique, à la fois difficile, mais à mes yeux, tout à fait essentielle. Ce qui veut dire en particulier que l'enseignement des langues et cultures d'origine, doit être

prévu comme une discipline intégrée parmi les autres, participant à part entière des apprentissages avec une plus-value pédagogique.

La question du projet d'école apparaît aussi déterminante. Prenons exemple de la mise en place d'un enseignement bilingue français-allemand à l'école primaire.

Qu'avons-nous défini comme conditions pour l'ouverture d'un site bilingue d'enseignement français-allemand ?

- la première condition est, bien entendu, une demande des parents ;
- la seconde, la compétence des maîtres mais aussi et surtout que cette compétence des maîtres s'inscrive dans une volonté de l'école de porter ce projet, de le développer, autrement dit, un projet d'école ;
- la troisième des conditions : un consensus, notamment en ce qui concerne l'accord des collectivités locales, des municipalités en l'occurrence, qui doivent apporter un certain nombre de conditions matérielles au fonctionnement de ces sites.

Dans le cadre de l'enseignement bilingue français-allemand, il peut arriver que nous n'ouvrons pas un site parce que l'une ou l'autre des conditions n'est pas réalisée. En particulier, dès que nous sommes convaincus qu'il n'y a pas réellement une volonté d'école, qu'il y aurait des risques que l'ouverture d'une classe ne procède pas d'une démarche véritablement intégrée dans l'école, nous ne le faisons pas. On nous le reproche parfois, mais à l'usage, on se rend compte que nous avons raison.

Alors je serais tout à fait tenté de transposer cette démarche pour les ELCO, même si les formes en sont évidemment différentes. Je veux dire par là qu'il faut :

- que la demande vienne des parents, c'est une évidence ;
- que la compétence des maîtres soit assurée ;
- qu'une démarche collective, qui ne soit pas simplement une concession que l'on fait à je ne sais quel dispositif institutionnel, témoigne véritablement d'un projet d'école. L'intégration dans le projet d'école reste probablement la seule façon d'éviter que les enfants qui suivent ces enseignements ne les vivent en réalité comme une forme en quelque sorte redoublée de leur exclusion, puisque lorsqu'ils suivent ces cours, ils sont exclus d'autres activités dans lesquelles leurs camarades sont engagés. Par ailleurs le projet d'école garantit aux enseignants de LCO une réelle reconnaissance au sein de l'équipe pédagogique même si leur intervention est relativement ponctuelle.

En regard, apparaissent d'autres conditions qui touchent aux enseignants de LCO eux-mêmes. Comme toujours, quand intégration il doit y avoir, ce sont les deux parties concernées qui doivent faire du chemin, l'une vers l'autre. Et quand je dis les enseignants de LCO, je pense, bien entendu, aux institutions auxquelles ils appartiennent et aux pays dont ils dépendent. Cela signifie en particulier que ces enseignants doivent s'attacher à enseigner selon des méthodes qui soient le plus possible en phase avec les méthodes de notre Ecole. Cela renvoie à des questions qui peuvent être dans certains cas des questions fondamentales, notamment en termes de démarches mais aussi de contenu. Je dois dire à ce propos que nous avons parfois quelques inquiétudes au sein de nos classes, faute d'un dispositif réel de contrôle de l'enseignement qui s'y exerce. Je ne vous cache pas qu'il s'agit là d'un point sur lequel nous souhaitons être extrêmement attentifs.

Il ne faut pas, pour résumer d'une formule, que les ELCO soient des sortes d'enclaves étrangères à l'intérieur de nos écoles. Si la réalité des ELCO devient cela, et nous savons que ce risque existe, nous n'aurons réussi ni sur le plan pédagogique ni sur le plan du rapprochement des langues et cultures que nous souhaitons tous.

Une des conséquences très directe et très concrète de ce que je viens de dire : les enseignants de LCO doivent avoir une maîtrise suffisante de la langue française pour que les échanges puissent réellement avoir lieu. Nous sommes extrêmement préoccupés de voir un certain nombre d'enseignants de LCO maîtrisant si peu la langue française que tout échange est rendu impossible avec nos propres équipes. C'est une question déterminante, qui nous a d'ailleurs fait envisager avec certains pays des dispositifs de formation spécifiques, une question décisive car il ne peut pas y avoir d'intégration si des échanges, simples, très concrets, très quotidiens ne peuvent avoir lieu tout simplement parce que les gens ne parlent pas la même langue.

Voilà donc un certain nombre de conditions dont vous devinez qu'elles impliquent des modifications dans nos dispositifs, tout au moins si l'on veut atteindre notre objectif, à savoir, une véritable intégration de l'ELCO.

Alors j'en viens aux évolutions possibles, sachant que je ne maîtrise pas toutes les conditions permettant ces évolutions. Mais sachez qu'il s'agit là de l'orientation de la politique que nous conduisons et ce vers quoi je souhaiterais que nous tendions au maximum.

Cela implique que nous revenions sur le statut même des ELCO. La logique de ce que je viens de dire conduit à penser que l'intégration serait d'autant plus facile que le champ des enfants concernés par cet enseignement sera large, et que l'école concernée sera prête à l'intégrer dans son projet d'école. Ce qui pose au fond la question de la transformation de cet enseignement, institutionnellement assez marginal pour ne pas dire marginalisé, en un dispositif plus général : l'enseignement des langues vivantes à l'école.

Comment ne pas profiter de cette coïncidence qui nous permet de nous interroger sur l'intérêt et le sens de l'enseignement des LCO au moment où la question de l'apprentissage précoce des langues vivantes à l'école est également posée ? Pourquoi cet apprentissage précoce des langues ne serait-il pas élargi à ces langues même qui font aujourd'hui l'objet des ELCO ? Pourquoi ne pas considérer que nous pouvons, à travers l'expérience des ELCO, élargir notre offre linguistique à l'école primaire, à l'arabe, au turc, et éventuellement à d'autres langues vivantes ? Pour ma part, j'estime qu'il y a là une évolution tout à fait souhaitable parce qu'elle serait une contribution très importante au nécessaire changement d'état d'esprit que je souhaitais précédemment. Nous passerions d'un enseignement de LCO, qui je le répète est bien souvent perçu comme une sorte de concession à des cultures d'origine, à une attitude positive qui déplacerait ainsi la question de l'intégration de l'ELCO à celle de l'intégration de l'enseignement des langues vivantes dans les projets d'école.

Même si notre Académie garde sa particularité étant donné la place privilégiée donnée à l'enseignement de l'allemand, il y a un beau projet et je suis pour ma part persuadé que, dans cette réflexion qui s'esquisse dans nos écoles, ce que nous commençons à faire pour l'anglais ou le portugais, on peut tout à fait le concevoir pour d'autres langues, notamment l'arabe et le turc. La continuité de cet enseignement avec celui qui pourrait être offert au collège, en serait facilitée. La mise en place de nos sections trilingues au collège, où l'apprentissage de deux langues vivantes peut être poursuivi conjointement, devrait d'ailleurs faciliter le choix dès l'élémentaire des ELCO comme langue vivante. Cette question là est au coeur des évolutions possibles. Je ne sais si elle aboutira, mais c'est une évolution que nous souhaitons absolument encourager et les écoles qui s'engageront dans ce type de réflexion seront soutenues.

Cela conduit à deux types de conséquences. La première est la question de savoir quelle place cet enseignement doit occuper. J'ai cru comprendre que vous avez débattu dans la journée. Faut-il organiser l'ELCO pendant le temps scolaire ou hors temps scolaire ? Chacune des deux solutions présentant d'ailleurs des avantages et des inconvénients. L'inconvénient de l'intégration au temps scolaire est celui qui a été évoqué, à savoir qu'il peut introduire un risque d'exclusion supplémentaire (pendant que les uns font de l'arabe ou du turc, les autres font du calcul, de l'histoire ou des arts plastiques) ; cela est mal vécu par les enfants et va à l'encontre de notre démarche d'intégration. Inversement, le faire hors temps scolaire, présente aussi d'autres inconvénients, ne serait ce que des inconvénients d'organisation.

Je ne vous cache pas que je suis a priori plutôt partisan d'une intégration dans le temps scolaire, mais dans l'optique que j'ai indiqué tout à l'heure. Celle qui pourrait impliquer précisément un élargissement du champ des enfants concernés et pourquoi pas à la limite à tous les enfants qu'ils soient ou non d'origine étrangère, qu'ils soient ou non d'une origine conforme à la langue et culture dont il est question. Après tout, c'est aussi une des façons de réaliser ce que j'évoquais quant à une transformation de ce statut d'ELCO en langues vivantes.

J'ai conscience que cela est évidemment un point sensible et c'est pour cette raison que ce doit être intégré dans une réflexion d'école. D'une certaine manière les écoles peuvent trancher cette question, mais à partir du moment où cela deviendrait l'élément d'un projet d'école où les écoles trouveraient les moyens de régler les problèmes d'organisation, mais aussi les problèmes de compatibilité avec les programmes, bref, réussiraient cette intégration pédagogique. Cela me paraîtrait une démarche essentielle pour le support d'une activité impliquant l'ensemble des élèves.

Enfin, je dois évoquer un dernier élément de l'évolution possible, à savoir nos relations bilatérales. C'est un euphémisme de dire que le contrôle et le suivi actuel des ELCO ne sont pas satisfaisants : le suivi effectif n'est que d'ordre administratif, il est très rarement, pour des raisons faciles à comprendre, un suivi pédagogique et c'est cette amélioration du suivi pédagogique qui est absolument essentielle.

Cela implique donc une beaucoup plus grande proximité, une meilleure coopération entre nos responsables pédagogiques, je pense notamment à nos inspecteurs de circonscriptions et les responsables des pays partenaires. Il y a certainement des marges possibles de discussions, que les conventions soient formalisées ou non, puisque pour certains pays

elles le sont, pour d'autres elles ne le sont pas. Tous les contacts que j'ai eu jusqu'ici avec les milieux consulaires, m'ont convaincu que l'évolution est envisageable. Il faudrait que la discussion s'engage en ce qui concerne les enseignants, notamment sur le mode de recrutement. La question est souvent évoquée de savoir s'il vaut mieux un recrutement local (en France) ou dans le pays d'origine. Si j'ai une petite préférence pour le recrutement local, c'est surtout de par le fait que la France, ayant accueilli des couches d'immigration successives, dispose de personnels parfaitement compétents pour enseigner ces langues. Tout autre mode de recrutement peut être envisagé à condition qu'il satisfasse aux conditions évoquées plus haut. Il en va de même pour les nécessaires discussions sur le profil des enseignants. Plusieurs critères s'imposent à l'évidence : celui de la maîtrise de la langue française, nécessaire pour que les échanges soient possibles celui de la compétence didactique, de la compétence pédagogique, nécessaires pour que l'enseignement soit autant que possible en harmonie avec notre façon d'enseigner dans nos écoles. Voilà le sens dans lequel nous travaillons. Vous l'aurez deviné, nous ne sommes pas entièrement maîtres de tous les éléments qui permettront cette évolution, mais la volonté qui s'exprime dans cette Académie est claire et déterminée. C'est la volonté de porter à travers le développement de ce type d'enseignement, de l'élargissement de son champ, de son possible déploiement, un message beaucoup plus fort encore. Ce message est le message de l'Education à la Citoyenneté et par là même de l'Education au respect des différences.

☆☆☆☆☆☆

☆☆☆

ANNEXES

Rappel du programme de la rencontre

Liste des participants

Articles de presse

**PROGRAMME DE LA RENCONTRE RÉGIONALE
" QUELLE PLACE POUR LES LANGUES ET CULTURES
D'ORIGINE DES ENFANTS ISSUS DE L'IMMIGRATION "**

*Mercredi 4 juin 1997
Ecole Nationale d'Administration*

- 9h00 **Ouverture**
Alain JUND, Président de l'Observatoire Régional de l'Intégration
et de la Ville
- 9h15 **Introduction**
Alain BOYER, Préfecture de Région Alsace, Secrétaire Général
aux Affaires Régionales et Européennes
- 9h30 **L'apprentissage précoce des langues**
Claude HAGEGE, Professeur au Collège de France, Chaire de
Théorie Linguistique
- 10h30 **Présentation du dispositif d'enseignement des langues et des
cultures d'origine (ELCO)**
Alain HOUCHOT, Inspecteur de l'Education Nationale,
Responsable du Cefisem
- 11h00 Intervention de la salle
11h15 Pause café
- 11h30 **Rôle des Consulats dans la mise en oeuvre du dispositif
ELCO**
Interventions des Consulats concernés
- 12h00 Intervention de la salle
12h30 Déjeuner - Restaurant PAX, Faubourg National
- 14h15 **Actualité du dispositif ELCO en Alsace**
Michaela LEUPRECHT, Présidente de Contact et Promotion
- 15h00 **Exemples d'améliorations apportées au dispositif ELCO en
Alsace** en liaison avec des Consulats
Liliane WIHLIDAL, Conseillère pédagogique au Cefisem
- 15h30 **Les besoins spécifiques des enfants issus de l'immigration**
Rémy SCHWARTZ, Rapporteur Général du Haut Conseil à
l'Intégration
- 16h00 Intervention de la salle vers des pistes de réflexion
16h30 Pause
- 16h45 **Evolution et ouvertures possibles par rapport aux langues et
cultures d'origine**
Jean-Paul de GAUDEMAR, Recteur de l'Académie de Strasbourg
- 17h15 Fin de la rencontre.

*La journée sera animée par **François BARTHELMÉ**, Délégué Régional du FAS*

**LISTE DES PARTICIPANTS À LA RENCONTRE RÉGIONALE
4 JUIN 1997 À L'ENA**

AIMARD Béatrice
Responsable sectorielle au
Ministère de l'Education Nationale
173, Boulevard St Germain
75006 PARIS

ALTAY Fikri
Attaché d'Education au
Consulat Général de Turquie
10, rue Auguste Lamey
67000 STRASBOURG

AUBERT Patrick
Chef du Bureau Formation Promotion
à la DPM
8, Avenue de Ségur
75350 PARIS 07 SP

AUGÉ Jean-Michel
Chargé de mission SGARE
Préfecture de Région
5, Place de la République
67000 STRASBOURG

AYBERK Yasemine
Formatrice - Innovation et Développement
18, rue de la Division Leclerc
67000 STRASBOURG

BARTHELMÉ François
Délégué Régional
FAS Alsace
1, rue de la Course
67000 STRASBOURG

BASARAN Ali
Médiateur scolaire au Clapest
76, Avenue des Vosges
67000 STRASBOURG

BILGETEKIN Sevim
Institutrice
1, rue d'Upsal
67000 STRASBOURG

BOUFAIDA Ahmed
Enseignant langues et cultures d'origine
13, quai des cigognes
68200 MULHOUSE

BOUSSOUF Abdellah
Président de la Mosquée de Strasbourg
2, Impasse du Mai
67000 STRASBOURG

BOYER Alain
Secrétaire Général du SGARE
Préfecture de Région
5, Place de la République
67000 STRASBOURG

BROTHEL Maria-José
Chargée de mission à
l'Ambassade du Portugal
6, Passage Dombasle
75015 PARIS

BURGUN Gérard
Principal
12, rue du Maréchal Foch
67504 HAGUENAU

CAPRILI Dominique
Conseiller à l'Intégration à la
Ville de Mulhouse
39, Avenue Kennedy
68200 MULHOUSE

CAUFOURIER Danielle
Formatrice à Papyrus
42, rue de Bâle
68100 MULHOUSE

CHADDA Abdellah
Enseignant langues et cultures
d'origine
30, rue de la Lauch
67000 STRASBOURG

CHAMBEAU Anne-Marie
Chef Bureau de la coopération et de
l'ingénierie éducative
Ministère de l'Éducation Nationale
173, boulevard St Germain
75006 PARIS

CHAOUA Chérif
Enseignant langues et cultures
d'origine
26, rue de l'Yser
67000 STRASBOURG

CHELIM Cyr-Henri
Directeur PJJ
10, Boulevard Poincaré
67000 STRASBOURG

CHELIM Josette
Assistante sociale
10, Boulevard Poincaré
67000 STRASBOURG

DE GAETANI Niceto
Président du Comité d'Assistance
Scolaire aux Italiens
17, Avenue Clemenceau
68100 MULHOUSE

De GAUDEMAR Jean-Paul
Recteur de l'Académie de Strasbourg
6, rue de la Toussaint
67975 STRASBOURG Cédex

DEBES Françoise
Professeur
28, rue Baronne Oberkirch
67000 STRASBOURG

DHUME Fabrice
Chargé d'études à l'ORI
1, rue de la Course
67000 STRASBOURG

DIEUBA Seddik
Enseignant langues et cultures d'origine
11, rue Augustin Fresnel
67200 STRASBOURG

DIKER Selcuk
Permanent Association Vis à Vis
1, rue Martin Bucer
67000 STRASBOURG

DJEBAILI Farid
Coordonnateur ELCO
Ambassade d'Algérie
171, rue de la Croix Nivert
75015 PARIS

DORATTI Virginie
Stagiaire-documentaliste à l'ORI
1, rue de la Course
67000 STRASBOURG

DUQUENET Catherine
CEFISEM
65, avenue de la Forêt Noire
67083 STRASBOURG Cedex

EL HAMDANI Mustapha
Conseil Consultatif des Etrangers
Centre Administratif
Place de l'Etoile
67070 STRASBOURG

EL OUAR Mohamed
Enseignant langues et cultures d'origine
14, Avenue Maréchal Leclerc
90100 DELLE

ERNEZ Mohamed El Hédi
Consul de Tunisie
6, rue Schiller
67004 STRASBOURG

ESSAIMI Ahmed
Formateur au Centre Socio-Culturel du
Marais
8, rue de Touraine
67800 SCHILTIGHEIM

FAIZANT Suzel
Présidente
Bambois
68650 LAPOUTROIE

FASSEL Christine
Institutrice CLIN
Ecole de la Vallée (Barr)
85, rue Principale
67140 HEILIGENSTEIN

FOUCAUD Isabelle
Enseignante - coordinatrice ARS
15, rue d'or
67000 STRASBOURG

GAISSI Addelkader
Enseignant langues et cultures d'origine
3, place de Bordeaux
67000 STRASBOURG

GALZI Christian
Coordonnateur ZEP Hohberg - Ecole
Stoskopf
Rue Colette
67200 STRASBOURG

GOUAREF Rachida
Enseignant langues et cultures d'origine
8a, rue de la chaîne
67140 ANDLAU

GOZUKUCUK Hava
Étudiante
39, rue des Bouchers
67000 STRASBOURG

GRANDGEORGE Dominique
Mairie de Reichshoffen
8, rue des Cuirassiers
67110 REICHSHOFFEN

GREIB Pierre
Président du CLAPEST
76, Avenue des Vosges
67000 STRASBOURG

GUINOT-DELERY Marie-France
Association Contact et Promotion
4, rue du Birkenfels
67100 STRASBOURG

GWIAZDZINSKI Luc
Administrateur ORI
39, rue des Bouchers
67000 STRASBOURG

HACIBEKTASOGLU Ibrahim
Enseignant langues et cultures d'origine
1, rue Saint Charles
67300 SCHILTIGHEIM

HAGEGE Claude
Professeur au Collège de France
121, rue Saint-Jacques
75005 PARIS

HANSALI Salah
Enseignant langues et cultures d'origine
113, rue d'Habsheim
68400 RIEDISHEIM

HAUWELLE Francine
CEFISEM
65, avenue de la Forêt Noire
67083 STRASBOURG Cedex

HILTENBRANO Marie-Jo
CPC - IEN Strasbourg 7
6, rue du Patronage
67610 LA WANTZENAU

HIRSPIELER Francine
Directrice d'Ecole
Adjoint au Maire de Thann
135, rue Kléber
68800 THANN

HOUCHOT Alain
Adjoint à l'Inspecteur d'Académie
65, Av de la Forêt Noire
67083 STRASBOURG

IDIRI Assina
Directrice de l'ORI
1, rue de la Course
67000 STRASBOURG

IMBERY Jean-Georges
Trésorier de l'association
Migrations Santé Alsace
1, rue Martin Bucer
67000 STRASBOURG

JACQUOT Michel
FEN
62, rue de St Dié
67100 STRASBOURG

JAECKLE Sylvie
Mairie de Bischwiller
9, Place de la Mairie
67240 BISCHWILLER

JAMAI Abdallah
Consul Général du Maroc
7, rue Erckmann Chatrian
67000 STRASBOURG

JAMAI MASROUR Bouchta

Instituteur
5, avenue de Normandie
67100 STRASBOURG

JEDLICKA Françoise

Principal Adjoint
1, impasse des Roses
67260 SARRE-UNION

JUND Alain

Président de l'ORI
1, rue de la Course
67000 STRASBOURG

KAMMERER Claudine

Déléguée Régionale SSAE
13, route de Bischwiller
67800 BISCHHEIM

KAUFFMANN Jamileh

Formatrice - Innovation et
Développement
18, rue de la Division Leclerc
67000 STRASBOURG

KAYBAKI Haydar

Educateur-Médiateur à l'APAM
5, rue de Champagne
67100 STRASBOURG

KELES Kâmil

Instituteur
2, rue de Belgrade
68000 COLMAR

KHATTABI Ali

Instituteur
105, rue de Habsheim
68400 RIEDISHEIM

KIPER Saban

Association Neuhof Sports et Culture
26, rue Ballersdorf
67100 STRASBOURG

KNAUB Khadija

Institutrice
7, rue des Prunelles
67520 NORDHEIM

KUHN Bernard

Coordonnateur ZEP - Ecole Guynemer
11, rue d'Argenton
67100 STRASBOURG

LACHHB Annick

Institutrice
17, rue de Ribeauvillé
68200 MULHOUSE

LAKHFIF Abdelkader

Enseignant de langue arabe
19, Bd la Fontaine
67200 STRASBOURG

LE GALL Patricia

Direction des Ecoles Ministère de
l'Education Nationale
110, rue de Grenelle
75007 PARIS

LEUPRECHT Michaela
Présidente de Contact et Promotion
4, rue du Birkenfels
67100 STRASBOURG

LOTTIN Jean-Michel
Directeur de l'Ecole Koechlin
2, rue de la 4ème DMM
68200 MULHOUSE

MADHBOUH Jouda
Enseignante ELCO
8, rue Kepler
67200 STRASBOURG

MAFFESSOLI Murielle
Directrice-adjointe et chargée d'études
à l'ORI
1, rue de la Course
67000 STRASBOURG

MALERBA Adèle
Responsable du secteur périscolaire au
Clapest
76, Avenue des Vosges
67000 STRASBOURG

MELIANI Aziz
Adjoint au Maire de Strasbourg
1, Place de l'Etoile
67000 STRASBOURG

MENDES Silvia
Formatrice à l'ASTI
6, route d'Ingersheim
68000 COLMAR

MENIER Véronique
Stagiaire à l'ORI
1, rue de la Course
67000 STRASBOURG

MILLECAMPS Catherine
Professeur Français IUFM
3, rue du Tilleul
67270 GEISWILLER

MOEREL Jeannette
Ajoint au Maire de Sélestat
43, rue Sainte Odile
67600 SÉLESTAT

MRABET Abdellah
Attaché social au Consulat Général du
Maroc
7, rue Erckmann Chatrian
67000 STRASBOURG

MULLER Laurent
Doctorant en Sociologie
7, Place des Bateliers
67000 STRASBOURG

NAILI Zoubida
Chargée de mission - Ville d'Illkirch-
Graffenstaden
181, route de Lyon
67400 ILLKIRCH-GRAFFENSTADEN

AUGUSTO Henrique
Chef du Service Social
Consulat Général du Portugal
16, rue Wimpfeling
67000 STRASBOURG

NAWFAL Fadia
Centre Socio-Culturel de la Montagne
Verte
1, quai de la Flassmatt
67200 STRASBOURG

NICHTS Roland
Directeur Ecole du Hohberg
10, rue du Hohberg
67200 STRASBOURG

ORTHOUS Michelle
CPE Collège Wolf (ZEP)
16, rue Gambetta
68400 RIEDISHEIM

PY Danièle
Conseillère pédagogique
8, rue du Maréchal Foch
67381 LINGOLSHEIM

QUENTEL Cyrille
Stagiaire à l'ORI
1, rue de la Course
67000 STRASBOURG

REBUFFONI Roger
Chargé de mission CCL/MJC des
Coteaux
27, rue Henri Matisse
68000 MULHOUSE

ROLET Bernard
Directeur du Clapest
76, Avenue des Vosges
67000 STRASBOURG

RUBIO Marie-Nicole
Coordinatrice Petite Enfance
19, rue Thiergarten
67000 STRASBOURG

SAAD Joanna
Conseillère ESF au Centre Socio-Culturel
Montagne Verte
1, quai de la Flassmatt
67200 STRASBOURG

SAENGER Martine
Saenger Ingénierie Sociale
56, rue des Carrières
68110 Illzach

SAFER Nadia
Educatrice Scolaire à l'APAM
5, rue de Champagne
67100 STRASBOURG

SAHRAOUI Mohamed
Enseignant langues et cultures
d'origine
7, rue de Provence
67300 SCHILTIGHEIM

SALVI Michèle
Directrice Ecole Elémentaire
Rue du Guirbaden
67800 BISCHHEIM

SCHOBEL Brice
Chargé de mission Politique de la
Ville Coordonnateur ZEP
65, avenue de la Forêt Noire
67083 STRASBOURG

SCHWARTZ Rémy
Rapporteur du Haut Conseil à l'Intégration
56, rue de Varenne
75007 PARIS

SCHWINDLING Ingrid
Documentaliste à l'ORI
1, rue de la Course
67000 STRASBOURG

SERHANE Ali
Conseiller pédagogique au Cente Culturel
Algérien
171, rue de la Croix Nivert
75015 PARIS

TRABELSI Rejeb
Attaché social au Consulat de Tunisie
6, rue Schiller
67004 STRASBOURG

TRICHILO Paolo
Consul d'Italie
17, Avenue Clemenceau
68100 MULHOUSE

ÜCCAN Fikret
Consul Général de Turquie
10, rue Auguste Lamey
67000 STRASBOURG

VOGLER Anik
MIJEN Collège de Bourtzwiller
16, rue de Toulon
68092 MULHOUSE Cédex

WAGNER Rudi
Responsable du Service Educatif à
l'APAM
5, rue de Champagne
67100 STRASBOURG

WECKEL Michel
CIMADE
13, Quai Saint Nicolas
67000 STRASBOURG

WIHLIDAL Liliane
Conseillère pédagogique au Cefisem
65, Av de la Forêt Noire
67083 STRASBOURG

Enfants d'immigrés : quelle langue ?

Une rencontre régionale a fait le point sur l'enseignement des langues et cultures d'origine aux enfants issus de l'immigration.

Dans de nombreux pays européens qui ont fait appel à des travailleurs immigrés, d'abord italiens, espagnols et portugais, puis originaires du Maghreb, existent des dispositifs pour enseigner aux enfants de ces immigrés leur langue et culture d'origine (LCO), parallèlement à l'enseignement général. La France ne fait pas exception. Pour faire le point sur l'enseignement des LCO en Alsace, l'Observatoire régional de l'intégration et de la Ville invitait récemment à Strasbourg à une rencontre d'information et d'échanges autour du thème *Quelle place pour les langues et cultures d'origine*

des enfants issus de l'immigration ?

DES CHAMPS TRÈS DIVERS

« Le dispositif repose sur des accords bilatéraux entre la France et les pays d'origine », rappelle Michaela Leuprecht, présidente de l'association Contact et Promotion. Il est réservé à l'école élémentaire et étagé à la charge des pays d'origine, ne coûte pas un centime à la France ». En Alsace, il concerne environ 11.000 enfants, un nombre très au-dessus de la moyenne nationale. Près de la moitié seulement

suivent un enseignement LCO de 3 heures par semaine. Parmi eux, la majorité sont d'origine turque. Le nombre d'enfants suivant le portugais, l'italien ou l'espagnol en LCO est en très nette baisse : ces enfants sont en général intégrés dans le cursus ordinaire et peuvent choisir leur langue maternelle en option. « Le postulat de base, dans les années 70, était que ces enfants devaient pouvoir rentrer dans leur pays et y intégrer la scolarité, mais ce postulat est aujourd'hui dépassé », note Mme Leuprecht. Les forces d'intégration, y compris linguistiques, ne

sont pas à sous-estimer. S'orienter vers un enseignement de langue précoce qui serait un système moins cloisonné, ouvert aux autres enfants, serait peut être une solution ».

« Le dispositif relève de champs très divers, dit pour sa part Alain Jund, président de l'Observatoire régional de l'intégration et de la Ville. Il concerne la politique, l'intégration, la diplomatie, l'éducatif, le bilinguisme alsacien pourrait fournir des pistes de réflexion : l'Alsace pourrait jouer un rôle de terre d'innovation. Mais pour l'heure, il n'existe aucun

point entre l'enseignement des langues et cultures d'origine et l'enseignement précoce de l'allemand et de langue et culture régionales.

La rencontre de Strasbourg, qui donnera lieu à un rapport, aura eu le mérite de réunir les partenaires de l'enseignement des LCO pour progresser vers l'élaboration d'un système d'enseignement qui ne surcharge plus les enfants concernés, qui ne les marginalise plus et qui maintienne un droit de regard de l'Education nationale sur le contenu des LCO.

S.M.

L'Alsace
11 juin 1997

Réapprendre sa culture pour mieux s'intégrer

●●● A l'initiative de l'Observatoire régional de l'intégration et de la ville, une journée de réflexion a réuni pour la première fois des partenaires de différents horizons, concernés par l'interrogation: «Quelle place pour les langues et cultures d'origines des enfants issus de l'immigration?»

C'est dans le cadre de l'ENA que les représentants de l'Education nationale, de l'Etat, du CEFISEM, de l'association «Contact et promotion» et de différents consulats se sont retrouvés.

L'origine du dispositif ELCO (pour «enseignement des langues et cultures d'origine») a été rappelée: mis en place au début des années 70 afin de favoriser l'enseignements des langues des pays dont de nombreux ressortissants avaient immigré en France, il fut formalisé par des accords bilatéraux entre la France et le Portugal, l'Italie, la Tunisie, l'Espagne, le Maroc, la Yougoslavie, la Turquie et l'Algérie. L'idée: permettre aux enfants de ces pays de connaître la langue dans l'éventualité d'un retour au pays. Mais vingt ans après, le contexte a radicalement changé.

Zones d'ombre

Dans une intéressante étude menée par Marie-France Guinot-Delery pour «Contact et promotion», on apprend qu'en 94-95, environ 5000 enfants bénéficiaient en Alsace des cours ELCO (trois heures hebdomadaires dans l'école élémentaire), soit 44% des 11380 enfants potentiellement concernés. Un pourcentage plus élevé que la moyenne nationale, inférieure à 33%.

Cette donnée est importante, d'autant plus que le dispositif souffre de contradictions que nul ne nie. Ainsi «jamais le principe de laïcité et des règles républicaines n'ont été affirmés par la France (...), or pendant ces 10 dernières années, les critiques les plus vives ont porté principalement sur le contenu et le comportement de certains enseignants des pays du Maghreb et de la

Turquie». Ceci et d'autres «zones d'ombres» (violence physique, nationalisme...) de certains cours ELCO méritent bien l'enquête à laquelle d'ailleurs les deux inspections académiques ont coopéré de façon très ouverte.

La Turquie en tête

Pour l'Espagne, l'Italie et le Portugal, le dispositif est en voie de disparition: «L'ouverture de cours de langues vivantes dans les collèges remplace avantageusement à présent les cours ELCO». La Turquie et les trois pays du Maghreb se répartissent donc près de 90% de l'ensemble de ces cours: la Turquie avec 47,2% et le Maroc, 29,7%, couvrent à eux deux plus des trois-quarts des cours. Dans les deux départements, c'est l'enseignement du turc qui prédomine. Dans le Bas-Rhin il culmine à 55%, et à 34,5% dans le Haut-Rhin où l'arabe algérien représente 16% des cours dispensés.

Car il y a effectivement des cours d'arabe «algérien», d'arabe «marocain» et d'arabe «tunisien». Une triple distinction qui en fait recouvre le même arabe «littéral», la seule langue officielle des trois pays du Maghreb en ce qui concerne l'écrit. Les enfants n'approchent donc pas la langue orale dont ils pourraient avoir besoin en retournant au pays.

De même, des langues minoritaires, comme le kurde, n'ont pas droit de cité. Problème comparable pour les enfants de l'ex-Yougoslavie puisque le cours ne concernerait «que le serbe pour les enfants serbes». On peut aussi s'interroger sur l'absence de référence culturelle ou linguistique pour les enfants d'origine asiatique.



«L'école arabe» du mercredi, dans une école de Strasbourg-Cronenbourg. (Photo archives DNA)

«Ennuyeux...»

L'enseignement ELCO, qui est facultatif, est dispensé pendant le temps scolaire (à plus de 63%) mais aussi en dehors, notamment du fait du manque de locaux scolaires. Une cinquantaine d'enseignants étrangers dans le système scolaire français: «Certains enfants sont en difficulté, voire en très grande difficulté: notre mission est d'améliorer impérativement pour ces enfants-là la maîtrise de la langue française». Ce qui est plus ardu quand les élèves désertent régulièrement la classe.

bes en vue d'améliorer la situation.

Les équipes pédagogiques françaises, sachant que l'installation des communautés étrangères en France est durable, sont davantage motivées par l'objectif d'insérer les enfants dans le système scolaire français: «Certains enfants sont en difficulté, voire en très grande difficulté: notre mission est d'améliorer impérativement pour ces enfants-là la maîtrise de la langue française». Ce qui est plus ardu quand les élèves désertent régulièrement la classe.

Cours optionnels

Pour les consulats, le dispositif actuel n'est également pas des plus satisfaisants. Des progrès ont d'ailleurs été apportés dans le recrutement des enseignants.

Il existe aussi des collèges ou lycées professionnels où des cours «optionnels» de langue et culture d'origine sont organisés: ainsi, dans la région, 38 cours de turc reçoivent 564 élèves, 5 cours d'arabe marocain reçoivent 67 élèves et trois cours d'arabe tunisien reçoivent 25 élèves. Le rapport

releve que «ces cours sont en augmentation constante», et que parents, élèves et personnel de l'Education nationale demandent une grande prise en charge directe de l'Etat français. Un cours de LV 2 de turc a d'ailleurs été ouvert dans un collège de Strasbourg. L'arabe est déjà introduit dans des classes trilingues ou en langue vivante, offerte à tous les élèves, qu'elle soit leur origine.

Ne peut-on pas aller plus loin? Pour Michaela Leuprecht (Contact et promotion), «l'Alsace, sensibilisée depuis toujours à la question linguistique, a tout pour être un pôle d'innovation. Aucun pont n'a jamais été cherché entre l'enseignement bilingue en allemand et les cours ELCO. Pourtant il y a des similitudes!». Alain Jund, président de l'ORI, est lui aussi persuadé «qu'à l'intérieur du système, il y aurait des améliorations à apporter». Le rêve d'un enseignement précoce de langues vivantes variées et de la découverte de cultures différentes à l'ensemble des élèves d'une classe est-il tellement hors de portée?

Marie Brassart-Goerg