

Inspection générale
de l'éducation nationale

L'enseignement de la langue et de la culture d'origine

Rapport à monsieur le ministre
de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche



L'enseignement de la langue et de la culture d'origine

Rapport à monsieur le ministre
de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur
et de la recherche

Rapporteurs : Jean DAVID
Bruno LEVALLOIS

Mars 2006
N° 2005-090

Objectif de la mission

L'attention du ministre a été appelée par la représentation parlementaire sur la question des enseignements des langues et cultures d'origine, en particulier dans le département du Vaucluse. Cette mission avait pour objectif de faire un état de la question et de proposer des évolutions dans le cadre général de la politique des langues. La dernière évaluation faite par l'inspection générale remonte à juin 1994 (rapport de B. Halff et M-P. Roussel).

Les deux auteurs du présent rapport ont visité sept académies, neuf départements, dont le Vaucluse. Ils ont rencontré les inspecteurs chargés du dossier, directeurs, professeurs et parents, élus et personnalités. Ils ont pris connaissance des comptes rendus des inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Education nationale, et des rapports des inspecteurs généraux et régionaux des différentes langues concernées.

D'autre part, indépendamment de cette mission, les deux auteurs du rapport ont effectué deux missions d'évaluation de l'enseignement de l'arabe dans les écoles du réseau d'établissements de l'AEFE : au Maroc en mars 2004, et en Tunisie en avril 2005. Ils participent en outre aux réunions bilatérales sur le suivi des ELCO avec les partenaires algériens, marocains et tunisiens.

1. Historique du dispositif

Il semble que dès 1925 des cours de langue vivante soient donnés à des élèves issus de l'immigration par des moniteurs étrangers dans les écoles françaises. Une circulaire du 12 juillet 1939 précise leur fonctionnement, organisation en vigueur jusque dans les années soixante-dix. Les cours ont lieu hors du temps scolaire, ils concernent aussi l'histoire et la géographie du pays. En 2004-2005, plus de 95 000 élèves (dont environ 87 700 dans le premier degré) suivaient ces cours, concernant six langues (l'arabe, l'espagnol, l'italien, le portugais, le serbe, le turc) et représentant huit pays (Algérie, Maroc, Tunisie, Espagne, Italie, Portugal, Serbie Monténégro, Turquie).

1-1 Deux types d'accords : des accords de coopération et de simples procès verbaux des réunions des commissions mixtes

1-1-1 Des accords de coopération ont été élaborés et signés avec :

- le Portugal (11-05-1977)
- l'Algérie (01-12-1981)
- le Maroc (14-11-1983)
- la Tunisie (12-03-1986)

Que précisent ces accords ?

L'accord avec le Portugal (Décret du 11 mai 1977) :

L'accord considère de l'intérêt des deux pays de favoriser la promotion sociale des travailleurs portugais et de leurs familles en France, pour, notamment, « *leur assurer le maintien et le développement de leur identité culturelle, tout en tenant compte des apports de la communauté française et en évitant leur isolement par rapport à celle-ci, de faciliter leur réinsertion volontaire ultérieure au Portugal.* »

Le titre V est consacré à la scolarisation des enfants portugais. L'article 37 fixe les conditions de la mise en œuvre d'un enseignement du portugais à l'intention de ces enfants : des cours différés ou intégrés dans le tiers temps pédagogique (cette seconde formule est à développer en priorité). Comme ce sera le cas pour tous les accords ultérieurs avec tous les pays, les enseignants sont recrutés et rémunérés par le gouvernement portugais. Des stages sont organisés à leur intention.

L'accord avec l'Algérie (1^{er} décembre 1981)

L'accord avec l'Algérie insiste sur la volonté des deux gouvernements d'approfondir la compréhension entre les peuples et élargir la coopération entre les deux pays. Ils considèrent que « *le maintien des enfants vivant à l'étranger dans la connaissance de leur culture, constitue un facteur essentiel d'épanouissement de leur personnalité et d'adaptation à leur milieu de vie, ainsi qu'un moyen important facilitant leur réinsertion dans la société d'origine* »

L'accord distingue l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.

Dans les écoles primaires françaises, est organisé un enseignement de langue. Les élèves apprennent la langue de leur pays mais doivent aussi acquérir des connaissances sur l'Algérie et sa civilisation. L'horaire préconisé est de trois heures hebdomadaires au minimum, intégrées à l'horaire officiel français. L'accord offre la possibilité d'ouvrir des cours différés d'apprentissage de la langue arabe, et de civilisation, ainsi que des activités éducatives extrascolaires. Les programmes, les manuels, les moyens didactiques sont établis par les autorités algériennes. Les résultats des élèves sont pris en compte dans l'appréciation générale du travail scolaire. Les enseignants font partie de l'équipe éducative de l'école et leur contrôle est assuré par les deux pays, qui s'engagent à coopérer dans le domaine de la documentation et de la formation pédagogique.

Dans le second degré, les accords stipulent que des cours de langue arabe et de civilisation sont organisés dans les établissements secondaires en-dehors des heures de classe. Les personnels enseignants sont recrutés et rémunérés par le gouvernement algérien et placés sous la protection du gouvernement français. Ils bénéficient d'un certificat de résidence valable deux ans. Les autorités algériennes peuvent procéder à l'organisation et à la délivrance des diplômes algériens.

Un comité mixte se réunit deux fois par an et veille à la bonne mise en œuvre de l'accord.

La note de service n° 82 164 du 8 avril 1982 actualise l'application de l'accord, en soulignant que la présence d'enfants de travailleurs immigrés algériens « *offre une chance exceptionnelle d'approfondir la compréhension entre deux peuples liés par une partie de leur histoire* » et souligne, elle aussi, que « *le maintien des enfants algériens en France dans la connaissance de leur culture constitue un facteur essentiel d'épanouissement de leur personnalité et d'adaptation à leur milieu de vie,*

ainsi qu'un important moyen de faciliter leur éventuelle insertion dans leur société d'origine ».

Elle rappelle les conditions de mise en oeuvre des groupes de langue : 25 élèves maximum, 3 heures hebdomadaires minimum, sur des programmes algériens qui tiendront compte des principes généraux de l'Education nationale française, des manuels et des moyens didactiques algériens, absence de devoirs à la maison, résultats pris en compte dans l'appréciation générale du travail scolaire des élèves algériens, contrôle et animation des enseignants par les deux pays.

L'accord avec le Maroc (14 novembre 1983)

Il reprend le même plan que celui de l'accord avec l'Algérie, et donne presque les mêmes directives. Il apporte néanmoins des précisions intéressantes :

L'accord des familles est demandé pour l'inscription des élèves aux cours. Les résultats des élèves sont inscrits dans le livret scolaire et communiqués aux parents. Les personnels sont installés par l'inspecteur d'académie et affectés à une école de rattachement. La participation des enseignants marocains aux stages de formation continue et aux diverses animations pédagogiques doit être facilitée. Dans le second degré, les établissements concernés sont les collèges et les lycées professionnels.

L'accord avec la Tunisie (12 mars 1986)

L'accord reprend, lui aussi, l'essentiel des points conclus avec les gouvernements algériens et marocains, mais précise que cet enseignement doit respecter les principes généraux de l'Education nationale française et peut être intégré ou différé, afin de répondre à la dispersion des élèves. Les résultats des élèves sont inscrits dans le livret scolaire et portés à la connaissance des familles. L'affectation des personnels est faite en accord avec les autorités tunisiennes. La commission mixte est un simple groupe de travail qui se réunit au moins une fois par an.

1-1-2 Les procès verbaux de réunion des commissions mixtes

Pour l'Italie, l'Espagne, l'ex-Yougoslavie et la Turquie, ce sont les procès-verbaux des réunions des commissions mixtes qui règlent les modalités de fonctionnement des cours. Nous avons analysé brièvement les derniers procès verbaux qui nous ont semblé les plus importants :

Italie (12-04-1973)

Espagne (23-11-1973)

Yougoslavie (27-10-1978)

Turquie (14-02-1979)

L'Italie : le procès verbal du 12 avril 1973

Il prévoit l'encouragement au développement de l'italien en France. Les académies de Grenoble et de Nice expérimentent déjà un enseignement précoce de l'italien dès l'école préélémentaire. Des cours complémentaires d'italien seront offerts aux enfants italiens dans le cadre de l'horaire scolaire, les enseignants étant mis à disposition par l'Italie.

L'Espagne, le procès verbal du 23 novembre 1973

Il aborde la demande des autorités espagnoles de donner un enseignement de langue espagnole aux enfants issus de leur pays, dans les écoles élémentaires et les collèges d'enseignement secondaire. La réponse de la délégation française est positive, à condition que l'Espagne mette des enseignants à la disposition du Ministère français, ce qui sera fait, à titre expérimental, dans les académies de Paris, Bordeaux et Strasbourg.

La Yougoslavie : le procès verbal du 27 octobre 1978

Il rappelle les trois circulaires n° 77 447 du 22 novembre 1977, n° 77 345 du 28 septembre 1977, n° 78 238 du 25 juillet 1978, qui organisent l'enseignement de cours de langues et de civilisations nationales dans les écoles élémentaires et les collèges. Une coopération pour la formation des maîtres est proposée. Les élèves bénéficient de trois heures de cours par semaine (serbo-croate, slovène, macédonien) donnés par des enseignants yougoslaves, rétribués par leur pays d'origine.

La Turquie : le procès verbal du 16 février 1979

Il fixe les principales orientations. Il rappelle la possibilité de « dispenser aux enfants immigrés turcs des enseignements en leur langue dans le cadre des activités d'éveil des écoles élémentaires » fixée par la Circulaire n° 78 323 du 22-09-1978. Les cours ne sont pas obligatoires. Les 3 heures de turc remplacent les heures d'activités d'éveil, mais 1 heure peut être différée. Les groupes ne dépassent pas 25 élèves et les méthodes sont harmonisées avec celles utilisées dans la classe ; aucun devoir n'est donné à la maison. Le contrôle doit s'exercer conjointement par les inspecteurs français et les inspecteurs turcs. Les autorités turques souhaitent que les enfants originaires de leur pays, puissent choisir le turc au titre de la LV1 en 6è.

1-2 Les instructions françaises

Nous avons sélectionné les textes qui nous ont paru les plus importants :

1-2-1 La circulaire 79 158 du 16 mai 1979

Cette circulaire, très importante, institue une commission auprès de l'inspecteur d'académie, pour l'ensemble des cours de langues et cultures d'origine. Elle confie à l'inspecteur d'académie la responsabilité de l'ouverture de ces cours, et la présidence de la commission, composée de collaborateurs directs, des directeurs d'écoles, des enseignants, des consuls des pays d'émigration ou leur représentant, assistés d'une personne de leur choix. Deux personnes qualifiées choisies par l'inspecteur d'académie et un représentant du CEFISEM sont également membres de cette commission qui se réunit au mois d'avril ou de mai pour dresser un bilan, préparer la rentrée suivante, et en octobre ou novembre pour les ajustements de rentrée. Des groupes de travail par nationalité, peuvent également être réunis. La circulaire conseille de rassembler les élèves, lorsque les effectifs sont insuffisants pendant les cours intégrés, en dehors des heures de classe (soirées, mercredi, samedi après midi).

1-2-2 La note de service 83 165 du 13-04-1983

Cette note de service adressée aux recteurs et aux inspecteurs d'académie, est la référence de l'organisation des enseignements des langues et de culture d'origine.

Elle souligne les difficultés liées à une insuffisante intégration des enseignements par le système scolaire et par l'absence de prise en compte dans la scolarité des élèves et confie aux recteurs et aux inspecteurs d'académie une triple mission : l'organisation, le contrôle des enseignements, l'affectation des enseignants. A l'école primaire, ces enseignements sont considérés comme des activités scolaires, qu'ils soient intégrés ou différés. Dans les collèges et les lycées professionnels, ils peuvent faire partie du projet d'établissement sous forme d'activités optionnelles offertes aux choix des familles.

Au niveau de l'enseignement primaire, les procédures d'organisation sont précisées :

- une concordance avec les opérations annuelles de carte scolaire et un travail avec les autorités consulaires devront être assurés ;
- les familles seront informées par le directeur d'école des possibilités pour leur enfant de suivre cet enseignement ;
- les directeurs d'école et les IEN devront recenser les effectifs ;
- les propositions d'ouverture seront faites à partir de 15 élèves, soumises pour avis aux instances paritaires et aux municipalités ;
- l'inspecteur d'académie affectera les enseignants à une école de rattachement et précisera la liste des écoles où ils interviendront, toujours en concertation avec les autorités consulaires.

Pour l'enseignement secondaire :

- les chefs d'établissement informeront les familles ;
- les recteurs pourront ouvrir les activités dès lors qu'une vingtaine d'élèves auront été recensés ;
- l'offre habituelle d'enseignement des langues vivantes ne devra pas être modifiée ;
- les recteurs affecteront les enseignants selon les mêmes procédures que pour l'enseignement primaire.

Le contrôle des enseignements :

- les résultats des élèves seront pris en compte dans leur livret scolaire ;
- la concertation sera organisée dans le cadre des équipes éducatives, associant enseignants étrangers et enseignants français ;
- les enseignants étrangers seront invités aux actions de formation ;
- les inspecteurs, IEN, IA-IPR, IGEN, contrôleront les contenus et les méthodes, dans la mesure où ils doivent être en conformité avec les principes du système éducatif français.

1-2-3 La circulaire 896 du 14 juin 2001

Signée conjointement par le directeur de l'enseignement scolaire et le délégué aux relations internationales et à la coopération, elle invite les recteurs et les inspecteurs d'académie à réfléchir sur la possibilité d'ouvrir quelques sites où l'ELCO serait transformé en un enseignement de langue vivante dans le cadre des horaires.

Elle rappelle les conditions de mise en œuvre : une ou plusieurs écoles, un même secteur de collège, présence ou projet de création de la langue dans le collège, participation à la diversification des langues vivantes à l'école primaire dont l'étude doit être continuée au collège.

1-2-4 La circulaire du 25 août 2004

Cette circulaire prépare la rentrée 2004. Elle est intéressante par le rappel du rôle décisionnel de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Education nationale sur l'organisation des cours et par une importante partie annexe de plus de trois pages. Les instructions concernent les conditions matérielles des cours d'une part, l'organisation pédagogique et l'intégration des enseignants d'autre part. Ce texte, particulièrement clair et complet souligne la transformation souhaitée par l'Italie et le Portugal des enseignements ELCO en un enseignement de langues vivantes à l'école primaire. Elle propose d'assurer la poursuite au collège, par des sixièmes LV1 ou « LV1 bis » ou encore des ateliers linguistiques en 6^{ème} et en 5^{ème} pour assurer la transition avec la 4^{ème} où les élèves abordent une deuxième langue vivante. L'Algérie est aussi intéressée par des expérimentations sur quelques sites.

1-2-5 La circulaire du 18-01-2005

Il s'agit de la circulaire de préparation de la rentrée 2005. Elle reconduit la possibilité de transformer certains cours de langue et culture d'origine dans le premier degré, en un enseignement de langue vivante, dès lors que ces langues sont susceptibles d'être enseignées dans le second degré c'est à dire qu'une suite peut être donnée en classe de sixième. Si ces conditions sont remplies, le cours s'adresse alors à tous les élèves. La circulaire donne la priorité au portugais et à l'italien, et rappelle l'importance de l'information des familles. Le nombre minimal d'élèves pour ouvrir un cours ELCO est précisé : 15 élèves dans le premier degré, 12 dans le second degré. La circulaire demande aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Education nationale de faire remonter les rapports d'inspection conjointe ou de visites, établis en 2003-2004. Elle indique aussi que les cours organisés en-dehors des bâtiments scolaires ne sont pas comptabilisés sauf si une convention a été signée entre le maire et l'inspecteur d'académie.

2. Les effectifs et leur évolution, plus de 95 000 élèves

La répartition géographique des effectifs par département est indiquée en annexe 2.

Il convient toutefois de tenir compte de la grève administrative des directeurs d'école depuis 2000 qui altère sensiblement les statistiques.

Les tableaux statistiques édités par la DESCO font apparaître depuis 1994, une baisse des effectifs, de 100 172 à 69 711 élèves à la rentrée 2004-2005 (61 650 élèves dans le

premier degré et 8061 dans le second). Mais, en ce qui concerne l'italien et le portugais, le tableau statistique en annexe 1 n'a pas enregistré les 19 337 élèves qui suivent des cours d'italien dispensés par des maîtres ELCO au titre de l'ELVE, et les 6 786 élèves qui apprennent le portugais dans les mêmes conditions. Les effectifs globaux des élèves s'élèvent donc à 95 834.

2-1 Près d'un millier d'enseignants

986 professeurs ou maîtres du premier degré enseignent à ces 64 800 élèves : 286 Marocains, 174 Turcs, 135 Tunisiens, 145 Algériens, 126 Portugais, 80 Italiens, 35 Espagnols et 5 Serbes Monténégrins.

2-2 Le premier degré

87 773 élèves suivent des cours ELCO en 2004-2005 :

- l'arabe : 36 919 (Maroc : 22 679. Algérie : 9 528. Tunisie : 4 712) ;
- l'italien : 20 893, dont 19 337 au titre de la LVE ;
- le portugais : 15 664, dont 6 786 au titre de la LVE ;
- le turc : 13 002 ;
- l'espagnol : 1 142 ;
- le serbe : 153.

Les directeurs d'école respectent les consignes mais, dans la plupart des cas, les statistiques produites ne correspondent pas à celles fournies par les professeurs des pays d'origine. Les autorités consulaires nous ont fait part, à de nombreuses reprises, de ce problème qui a des conséquences fâcheuses sur l'utilisation des moyens : ici, on aurait pu ouvrir un cours, là on aurait pu fermer et économiser des heures

2-3 Le second degré

8 061 élèves suivent des cours ELCO en 2004-2005 (10 269 en 1994-95) :

- l'arabe 3 787 (4 282 en 1994-95) ;
- le turc, 3 502 (3 812 en 94-95) ;
- l'italien 489 (1 010 en 94-95) ;
- l'espagnol 283 élèves (1 165 en 94-95) ;

le serbe ne compte plus aucun élève, et le portugais a toujours exclu le second degré des accords ELCO.

La circulaire du 14 septembre 1977 précise les conditions d'ouverture des cours mais il semble que les chefs d'établissement du second degré connaissent mal, voire ignorent le dispositif ELCO.

3. L'organisation et le pilotage

3-1 Une organisation départementale

3-1-1 Le pilotage

Il est essentiellement départemental. Le fait que le dispositif ne concerne pas les lycées (très marginalement les LP) peut expliquer l'absence de pilotage académique. Le dispositif ELCO n'est en effet jamais pris en compte dans la définition de la carte académique des langues vivantes, ni dans une réflexion globale sur son insertion dans les cursus scolaires. La carte des implantations de ces cours est établie en dehors de toute logique globale (sauf pour l'italien et le portugais, et seulement lorsqu'ils sont intégrés aux cours ordinaires de ELVE.). Le suivi au collège est rarement assuré, ni même envisagé, d'où une rupture très préjudiciable aux élèves, ce que les parents n'ont pas manqué de relever à chaque réunion.

Les différentes visites et enquêtes que nous avons conduites ont activé, ou réactivé, parfois renforcé, l'intérêt porté pour ce dossier ELCO au niveau des inspections académiques. En effet, il nous est apparu que c'est souvent un inspecteur de l'Education nationale du premier degré qui gère seul ce dossier, le plus souvent avec dévouement et sérieux. Mais on ne peut pas parler d'un véritable pilotage. Certains inspecteurs d'académie nous ont dit avec beaucoup de franchise qu'ils devraient davantage s'intéresser à cette question, voire reprendre la main. Dans une inspection académique, le changement fortuit du chef de division concerné a suffi à relever les nombreux dysfonctionnements de l'organisation.

Les inspections académiques éditent une circulaire annuelle qui reprend les directives nationales. Certaines d'entre elles sont remarquables, notamment dans un département où l'on trouve une note très complète sur les conditions d'ouverture et d'accueil, ou dans tel autre (la Seine-et-Marne) sur les responsabilités des directeurs d'école dans la gestion de ce dossier. Quelques inspections académiques ont ouvert un dossier d'information sur leur site Internet, par exemple en Moselle. La commission de concertation prévue par la circulaire de 1979 est en règle générale réunie, mais parfois seuls des groupes de travail bilatéraux fonctionnent. Cette absence de pilotage peut entraîner, ici ou là, des dérives sérieuses et des dysfonctionnements. Quelques autorités consulaires gèrent l'ouverture des groupes d'élèves en direct avec les écoles et leurs enseignants sans que l'inspecteur d'académie en soit informé. La circulaire du 25 août 2004 insiste pourtant sur ce point. Ceci est à mettre en rapport avec l'insuffisance, voire l'absence, de contrôle et d'inspection.

3-1-2 L'information des parents

Les parents que nous avons rencontrés expriment, à quelques exceptions près, une insatisfaction, en ce qui concerne leur information. Cette dernière relève de la compétence des directeurs d'écoles, placés sous le contrôle des inspecteurs de circonscription. Les formulaires n'arrivent pas aux parents de façon régulière : soit l'envoi n'est pas fait, soit l'enfant a omis de communiquer le document à ses parents. En ce domaine, le rôle des directeurs est essentiel. Toutefois, certains y voient un accroissement de leur charge d'organisation, d'autres, encore, font état de leur crainte de l'éventuelle incompatibilité de cet enseignement avec les valeurs républicaines. Or le succès de ces cours dépend pour une bonne part de la qualité de la communication entre l'école et les familles. Les parents réclament une « information énergique ». Nous avons cependant relevé des initiatives exemplaires : réunion des parents, remise des documents, présentation de l'enseignement, dans des écoles parfaitement convaincues de la nécessité de l'intégration dans la vie de l'établissement.

3-1-3 L'inscription et l'assiduité des enfants

Les parents ne sont pas toujours bien au fait des conditions d'inscription de leurs enfants. Certains pensent que cette activité est facultative et ne respectent pas l'assiduité demandée. L'absentéisme des enfants n'a cependant pas semblé être l'objet d'un signalement particulier, sauf, peut-être, pour les cours différés le samedi matin. Toutefois, aucune école n'a enregistré une assiduité parfaitement régulière. Signalons une organisation originale dans une école dijonnaise qui a associé les cours de langue et culture d'origine à des « havres d'enfants » destinés à accueillir tous les enfants le soir après la classe. L'absentéisme est de ce fait quasiment nul.

Les demandes d'inscription par des familles qui ont adopté un enfant d'origine étrangère sont en augmentation. Ces parents adoptifs estiment en effet qu'il est nécessaire de maintenir pour l'enfant un contact culturel avec son pays d'origine.

Indépendamment du cas de l'italien très largement intégré au dispositif commun de l'ELVE, quelques familles sans lien avec l'immigration demandent, elles aussi, l'inscription de leurs enfants, pour une découverte enrichissante de la civilisation arabe ou portugaise.

Les accords bilatéraux ne prévoient l'accueil que des enfants ressortissants du pays partenaire. Dans quelques départements, les décideurs locaux les appliquent de façon stricte alors que les quelques élèves maghrébins auraient pu être regroupés. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, des moyens auraient pu être économisés, ou mieux utilisés, l'émulation des élèves mieux entretenue. A cet égard, les autorités algériennes ont insisté sur l'ouverture à tout élève qui le souhaite, quelle que soit son origine, des cours dispensés par leurs maîtres.

3-1-4 Les conditions matérielles et d'accueil

Dans la plupart des écoles que nous avons visitées, les professeurs ELCO disposent d'une salle spécialisée. Une salle dédiée permet d'offrir aux élèves un cadre agréable, agrémenté d'affichages utiles à leurs progrès. L'accès à la BCD est assuré, mais trop peu de bibliothèques possèdent un rayon de livres dans la langue d'origine. Les directeurs ont, en majorité, intégré le fonctionnement de ces cours au fonctionnement général de l'école. Tous nos interlocuteurs ont, sur ce point, souligné les progrès qui ont été enregistrés ces dernières années.

La municipalité de Vitry sur Seine a, par exemple, prévu un budget spécifique de fonctionnement. Telle autre, la commune de Vandoeuvre (Meurthe et Moselle), dans le cadre d'un dispositif d'aide et de soutien aux enfants, a mis à disposition de la population une médiathèque qui comprend un département « presse internationale » et offre aux lecteurs une importante collection d'ouvrages (livres, bandes dessinées...) en arabe. Les adultes sont invités à suivre des cours de langue dans un laboratoire de langues. L'accueil dans les services de la mairie est polyglotte (arabe, portugais, italien, anglais). Enfin, la ville est à la pointe des équipements informatiques accessibles à tous.

Des difficultés demeurent cependant pour l'accueil hors du temps habituel de classe, le mercredi et le samedi. Ici, l'enseignant ne dispose que des clés de l'école et de la salle de classe, sans accès aux sanitaires, sans accès non plus à un téléphone en cas d'urgence ; ailleurs le chauffage en hiver peut avoir été réduit ou coupé pour le week-end. Le maître se retrouve souvent seul dans l'établissement. La question de la présence du directeur est alors posée pour des raisons importantes de sécurité et de

surveillance des locaux. Quelques municipalités soulignent les dépenses supplémentaires de chauffage le mercredi et le samedi, surtout lorsque le rythme scolaire est de quatre jours. Certaines inspections académiques ne mettent aucun cours en place le samedi parce que le contrôle de l'accès aux écoles est impossible à assurer. Le Maire d'une commune du Vaucluse qui ne respectait pas les conditions minimales d'accueil des élèves le samedi matin a été rappelé à l'ordre par le préfet du département. C'est le seul cas extrême qui nous a été signalé.

3-2 L'organisation des cours

3-2-1 Les horaires

Nous avons vu ci-dessus que les accords prévoient un minimum de 3h de cours par semaine. Sur le terrain, c'est une extrême diversité des situations et solutions retenues qui règne : cela va de 1h à 2h, rarement plus. Les parents ont tous demandé que l'horaire soit respecté, jugeant dans la plupart des cas le nombre d'heures données insuffisant pour un enseignement efficace.

3-2-2 Une majorité de cours différés

Mis à part l'italien et le portugais, la grande majorité des cours sont différés. C'est le cas pour 79% des cours de turc, 72% des cours d'arabe assurés par les marocains, 86% par les algériens, 98% par les tunisiens.

Les cours ont lieu après les 26 heures réglementaires, soit le soir après la classe, soit le mercredi matin ou après-midi, soit le samedi matin, voire, contrairement aux instructions officielles, le dimanche matin (Loiret, Landes). Il est beaucoup plus facile pour un directeur d'école, et les enseignants, d'organiser des cours différés. L'emploi du temps de la journée n'est plus perturbé par le départ des élèves en cours d'ELCO. Les enseignants de la classe ordinaire estiment que les enfants ne perdent pas d'heures de français, de mathématiques ou d'autres cours jugés importants. Dans la plupart des écoles, les élèves ont donc un emploi du temps hebdomadaire assez chargé, puisqu'aux 26 heures de classe réglementaires, s'ajoutent les heures de langue d'origine. Lorsque ces derniers ont lieu en soirée, la limite légale quotidienne de 6 heures de classe est dépassée. Même si nous n'avons pas constaté de fatigue avérée chez les jeunes élèves lorsque nous avons assisté aux cours dispensés après 17h, la question mérite d'être posée. Dans une école du Val de Marne, les élèves ont cours de langue arabe de 16h30 à 18h30. Le directeur juge que ces cours d'arabe, bien que dispensés à ces horaires tardifs, ont une influence très positive sur le comportement des élèves et sur leurs apprentissages, en français notamment. Il apprécie d'ailleurs l'absence de « parasitage » des cours fondamentaux de la classe, comme c'était le cas lorsque les cours étaient intégrés. Mais parfois les cours ELCO entrent en concurrence avec les activités péri éducatives pour de simples raisons de locaux disponibles. Nous avons vu qu'une école dijonnaise a intégré ces cours aux activités péri éducatives et a ainsi résolu le problème.

En Alsace et Moselle, les cours ELCO ont lieu à la place des cours de religion ou des cours qui les remplacent dans le cadre du statut particulier, ce qui a pour mérite de régler cette question de la surcharge hebdomadaire.

Dans l'organisation de l'enseignement différé, tous ces enfants apprennent deux langues, celle qui est prévue dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire et leur langue d'origine.

3-2-3 Les cours intégrés

On observe une très grande disparité des organisations adoptées. Les cours, qui devaient être intégrés (circulaire de 1979) sont devenus minoritaires (sauf pour l'italien et le portugais). Des solutions mixtes, comme par exemple dans l'académie de Montpellier ou d'Aix-Marseille, ont été mises en place : une partie des cours a lieu sur le temps de classe, l'autre hors du temps de classe, selon des quotités très variables. Une organisation semblable a été adoptée dans deux écoles de ZEP du Vaucluse pour la moitié du temps du cours, situation qui fait suite à un dispositif qui était auparavant complètement intégré.

La plupart des écoles ajoutent l'horaire ELCO à l'enseignement de la langue vivante, l'anglais, selon des quotités variées. Dans quelques rares exemples, comme dans telle école de Marseille, ou dans telle école de Béziers, la langue arabe a été intégrée à l'enseignement ordinaire, en lieu et place de l'anglais, et tous les élèves, issus ou non de familles immigrées, suivent les cours d'arabe, dont la continuité sera assurée au collège. Dans ces deux cas, il convient de souligner l'articulation pédagogique recherchée par les maîtres, qui peut se traduire par la participation de l'enseignant de la classe au cours de langue.

3-2-4 Les cours dans le second degré

Quelques collèges et lycées professionnels offrent des cours ELCO aux élèves (sauf pour le portugais qui a exclu d'emblée le second degré du champ d'application des ELCO pour en réserver l'exclusivité à notre propre dispositif d'enseignement). Cette situation présente deux difficultés : les enseignants qui interviennent sont des maîtres du premier degré qui, faute de formation pour le second degré, y transposent des méthodes et des contenus inadaptés. D'autre part, faute d'effectifs nombreux, les élèves des écoles et du secondaire sont regroupés dans des cours où la très grande hétérogénéité des âges et des niveaux pose bien évidemment problème. Enfin les langues bénéficiant d'un enseignement de discipline assuré par l'Education nationale, se trouvent en situation de concurrence : l'absence de coût du dispositif ELCO les fragilise, et sa faible qualité les décrédibilise et les marginalise.

4. Programmes, supports, et pratiques pédagogiques.

4-1 Les programmes

Les programmes sont établis :

- soit unilatéralement par les partenaires étrangers : c'est alors le plus souvent une adaptation de leurs programmes ou référentiels nationaux. C'est le cas de l'Espagne, du Portugal, de la Tunisie (pour la Serbie et la Turquie, on n'a pas connaissance des programmes suivis) ;
- soit en commun : c'est le cas des programmes algériens et marocains, à la suite de travaux de commissions mixtes d'experts. Ces programmes sont naturellement en phase avec les objectifs généraux de nos propres programmes nationaux. On note

toutefois que les programmes marocains semblent très ambitieux par rapport aux moyens horaires, et on pourrait souhaiter une orientation culturelle ouverte à l'ensemble maghrébin et arabe en général, moins centrée sur les réalités exclusivement marocaines.

Il n'est pas de bon augure que les autorités tunisiennes définissent seules leur programme, comme elles sont en train de le faire. Cette approche unilatérale ne concourt pas à inscrire le dispositif ELCO dans le cadre plus général de la coopération entre nos pays.

Les enseignements intégrés au titre de l'ELVE (italien et portugais) suivent nos programmes nationaux.

4-2 Les supports

Dans le cas des enseignements intégrés de langue vivante, les supports pédagogiques sont fournis par l'école au même titre que pour les autres enseignements, et choisis parmi les produits conformes aux programmes, disponibles sur le marché. Pour les enseignements ELCO stricto sensu, les supports sont censés être fournis par les pays partenaires. Concernant l'arabe, les enseignants ne disposent pas, à quelques exceptions près, de manuels et de matériels pédagogiques. Le ministère tunisien attribue des manuels en usage dans le pays pour l'école primaire. Lorsqu'ils en disposent, les enseignants sont parfois conscients de leur inadaptation aux réalités de l'école et aux besoins des classes : textes artificiels sans rapport avec la réalité sociale des pays de référence, rédigés dans une langue formelle sans lien avec la réalité linguistique ; très peu d'exercices, non variés et de conception désuète ; thèmes souvent artificiels présentant une culture reconstruite autour de clichés convenus sans aucun lien avec la réalité. Dans ce cas, nombre d'entre eux ne les utilisent pas, et ont recours à des documents de l'enseignement français, ou produisent eux-mêmes leurs documents. La photocopieuse est trop souvent sollicitée. Dans la quasi totalité des cas, la qualité pédagogique des supports ne correspond pas à l'exigence d'un enseignement dynamique et en phase avec la réalité de l'école. Il est par exemple rare de voir une carte murale dans les classes, et de façon générale l'affichage pédagogique reste pauvre.

4-3 Les pratiques pédagogiques

Les maîtres ont en général de bons contacts avec leurs élèves, et les apprentissages sont réels. Toutefois, concernant l'arabe, les difficultés propres à cet enseignement apparaissent crûment. Les maîtres ne sont pas formés à réfléchir à la diglossie en arabe et à la nécessaire prise en compte des variétés et registres de communication. Sauf quelques remarquables exceptions, la langue enseignée est scolaire au plus mauvais sens du terme, excessivement normative ; les normes sont exclusivement celles de l'écrit, ce qui rend les rares échanges oraux particulièrement artificiels, fictifs et improductifs. La langue de classe est souvent le français ; lorsque c'est la variété dialectale d'usage du maître et des élèves, aucune relation n'est établie avec la norme "standard", et aucune réflexion n'est menée pour trouver les clefs de passage de l'une à l'autre. Le résultat n'est pas convaincant : les élèves, quand bien même ils sont dialectophones, ne parviennent pas à s'exprimer en arabe standard, et arrivent à grand peine à déchiffrer des textes correspondant à leur niveau.

Le plus souvent, la culture du pays d'origine telle qu'elle est présentée est une construction idéalisée, aseptisée, et fort appauvrie. Il faut ici souligner que,

contrairement aux craintes souvent entendues, les enseignements observés ne font pas de place aux contenus religieux. Lorsque, exceptionnellement, tel ou tel élément (comme le fait d'écrire au tableau la date du jour dans l'ère hégirienne à côté de la date du calendrier universel, ou l'affichage dans la classe du portrait du souverain du Maroc) est constaté, c'est à l'évidence une maladresse du maître qui ne perçoit pas clairement les limites qu'imposent nos principes de laïcité et de neutralité, et qui en convient volontiers, et non une intention d'y contrevenir.

Si la pratique des maîtres est à cet égard de bon aloi, il est certain toutefois que le discours officiel de nos partenaires marocains et tunisiens est ambigu, et même incompatible avec ces principes dès lors qu'il s'adresse à leurs ressortissants ici et dans leur pays : l'attachement au pays d'origine, à son régime politique, à ses valeurs propres, et enfin aux valeurs de l'Islam, est constamment rappelé. Il conviendra de clarifier cette question.

4-4 L'évaluation des élèves

Les enseignants font des contrôles réguliers. Dans le Val de Marne, par exemple, la mention des résultats et appréciations dans le livret d'évaluation de l'élève a été généralisée. Mais dans l'ensemble les résultats ne font pas souvent l'objet d'une inscription dans le livret de l'élève. Nous avons vu des livrets qui comportent une rubrique ELCO, mais lorsque l'appréciation est écrite en langue arabe, sans traduction, il est bien difficile de parler d'une intégration réussie. Les parents sont unanimement favorables à la prise en compte des résultats des cours ELCO dans le bilan général de leurs enfants.

Il convient de remarquer d'une part que les élèves qui fréquentent les cours ELCO sont en général de bons élèves, soutenus par un projet parental qui place de fortes ambitions dans la réussite scolaire et l'intégration à la société française, et de l'autre que ces enseignements ELCO, quelles que puissent être leurs difficultés d'exercice et leur inégale efficacité pédagogique, ont d'indéniables effets bénéfiques sur les résultats scolaires d'ensemble, cela étant sans doute largement dû, en plus des apprentissages, à un effet d'investissement psychologique positif. Ce fait est conforme aux études menées par les pédagogues et les linguistes. On ne trouve pas dans ces classes d'enfants en rupture d'école.

5. Contrôle des cours et inspection

5-1 Les enseignants ELCO

5-1-1 Le statut et le recrutement

Ils sont mis à disposition et rétribués par leur pays. Les rémunérations sont très diverses selon les pays. Si elles ne posent pas de problème pour les pays européens, il n'en est pas de même pour les autres. Des enseignants algériens, marocains et tunisiens nous ont fait part de leurs difficultés, surtout lorsqu'ils doivent acheter eux-mêmes leur matériel pédagogique.

Les maîtres tunisiens et marocains sont tous recrutés parmi les enseignants titulaires, après sélection. L'Algérie est un cas particulier puisque les maîtres sont des recrutés locaux dont beaucoup n'ont pas d'expérience d'enseignement ou ne sont pas des

enseignants, et la plupart d'entre eux sont des binationaux ; étant payés à la vacation, beaucoup d'entre eux ont un double emploi.

Il y a encore trop de nominations tardives malgré les progrès enregistrés (cf. infra).

5-1-2 La formation

La formation initiale

Elle est très diverse selon les pays et la date d'arrivée des maîtres.

Les maîtres turcs les plus anciens avaient une formation décalée et une insuffisante maîtrise du français. Un effort récent a été fait pour recruter des diplômés des départements universitaires de langue et littérature françaises ou d'option de français dans les facultés de pédagogie. Il en est résulté un saut qualitatif. Il nous été donné ainsi d'assister à un cours particulièrement remarquable dans une école de Strasbourg, par une enseignante francophone parfaitement au fait des avancées de la pédagogie.

Les enseignants marocains et tunisiens récemment mis à disposition bénéficient d'une formation universitaire plus longue, au niveau de la licence. Ce sont de bons, voire très bons francophones. Les maîtres algériens, tous recrutés localement, ont des niveaux de formation très disparates, parfois nettement insuffisants tant en langue arabe qu'en pédagogie. En italien et en portugais, les niveaux de formation sont sur les mêmes standards que les nôtres.

Nous l'avons souligné ci-dessus, la plupart d'entre eux manquent d'une formation à la didactique des langues étrangères, et peinent parfois à enseigner leur langue en tant que langue vivante étrangère.

La formation continue

Elle est prévue par les textes des accords. Les enseignants ELCO doivent être associés à la formation des personnels. Ils sont très demandeurs. Mais, hélas, les départements qui pensent à inviter les professeurs aux animations pédagogiques ou aux stages de formation, sont peu nombreux. Une inspectrice de l'Education nationale, à la suite de notre visite, a revu la liste des destinataires de ses circulaires et des appels à candidature pour les stages de formation continue. L'absence de NUMEN pour les professeurs compliquerait parfois l'inscription aux stages mais ce n'est pas une raison valable pour ne pas rechercher de solution. Les enseignants algériens, qui sont rémunérés à l'heure effective d'enseignement, et donc souvent contraints d'avoir un autre emploi, participent rarement aux formations organisées au niveau local ou départemental. Là où les collègues étrangers sont associés à la formation, les avis sont unanimes pour souligner la qualité des échanges et nos hôtes sont très heureux de parfaire leurs démarches pédagogiques.

Les CASNAV (Centre académique de scolarisation des nouveaux arrivants et des gens du voyage) proposent des formations spécifiques pour présenter aux nouveaux maîtres le système éducatif français.

5-1-3 L'inspection

L'inspection des professeurs par leurs autorités respectives (sauf pour les Turcs qui ne sont pas inspectés) conditionne le déroulement de leur carrière selon des périodicités et une régularité très diverses.

Les accords prévoient le principe d'inspections conjointes pour contrôler le dispositif mais, si dans l'ensemble, les inspecteurs d'académie et les IEN contrôlent l'organisation matérielle des cours, l'évaluation pédagogique par l'Education nationale reste très insuffisante. La réponse à une question écrite au ministre de l'Education nationale posée le 1^{er} juin 2004 par un parlementaire, M. Thierry MARIANI, fait état de 32 inspections en 2003 pour tous les départements, ce qui est notoirement insuffisant, mais elle note la progression enregistrée depuis 2002. La plupart des inspections concernent bien souvent des professeurs qui connaissent des difficultés d'autorité dans leur classe ou de relation avec leurs collègues ou avec les parents. Dans un département d'une académie de l'Est, on ne compte à ce jour qu'une seule inspection qui remonte à plusieurs années déjà. En revanche, dans le Bas-Rhin, une campagne d'inspections a été engagée en 2002 par des doublettes d'inspecteurs (Education nationale et pays partenaire) comme le demandent les instructions ministérielles. Les résultats ont été satisfaisants. Certains IEN sont très réservés sur la pertinence d'inspecter un enseignant qui délivre un cours dans une langue qu'ils ne connaissent pas. Leur accompagnement par un collègue du pays d'origine et, lorsque c'est possible, par l'IA-IPR de la langue concernée, ou même par un professeur de langue titulaire, est pourtant une garantie. Il convient de leur dire qu'ils sont tout à fait compétents pour apprécier la démarche pédagogique comme ils le font habituellement dans les diverses disciplines du premier degré.

5-1-4 La participation à la vie de l'école

Les professeurs ELCO sont rarement absents et les quelques cas d'absentéisme signalés ont été réglés par l'intervention de l'inspecteur de la circonscription, voire de l'inspecteur d'académie. Signalons toutefois que quelques enseignants, après avoir prévenu l'inspection académique, s'absentent pendant toute la période du Ramadan. Leurs absences sont signalées aux autorités responsables (consulats du Maroc et de Turquie). Mais la grande majorité des professeurs ELCO est très attachée à la laïcité et est heureuse de participer à l'enseignement des valeurs de la République française. Il semblerait toutefois que les enseignants turcs aient des difficultés à s'intégrer dans la communauté scolaire.

Les professeurs rencontrés sont convaincus de l'effet positif sur les élèves de ces cours de langue et culture d'origine qui limitent fortement l'influence de l'enseignement religieux dispensé à l'extérieur par des associations prosélytes. Aucun cas de manquement aux règles de la laïcité n'a été signalé par les inspecteurs d'académie. S'il y avait eu quelques écarts, les parents et les personnels des écoles n'auraient pas manqué d'en faire état.

Dans la plupart des écoles, les enseignants jouent un précieux rôle de médiation entre l'établissement et les familles. De nombreux conflits ont été tués dans l'œuf grâce à l'intervention du maître ELCO qui a su expliquer aux parents ou aux enseignants les règles de fonctionnement de notre école. Cela est particulièrement apprécié dans les zones d'éducation prioritaire. Dans l'ensemble il faut souligner l'engagement de ces maîtres, et leur bonne volonté. Beaucoup ont d'immenses mérites et se dépensent sans compter pour l'intégration de leurs élèves. Ils contribuent à améliorer de façon sensible les relations entre l'école et le quartier.

Dans trop d'écoles, les maîtres ELCO ne participent pas aux divers conseils : conseil des maîtres, conseil de cycle, conseil d'école. Soit ils ne sont pas invités, soit ils ne peuvent s'y rendre compte tenu de leur emploi du temps (cours en soirée, ou le

samedi) et de la dispersion de leurs interventions entre plusieurs écoles. Par exemple, un maître de turc partage son service entre huit écoles, et un collègue, dans toute l'agglomération de Strasbourg, pour enseigner à 218 élèves.

Les projets d'écoles mentionnent rarement l'ELCO comme axe de réflexion et de travail. C'est d'autant plus regrettable lorsque l'école se situe dans un quartier dont la population est en majorité issue de l'immigration. Par exemple, dans une circonscription de la Côte d'Or, une seule école a inscrit un point sur l'ELCO à l'ordre du jour du conseil d'école. Quelques équipes nous ont signalé l'organisation de fêtes par les parents lorsqu'ils sont encouragés par le directeur. Des projets pédagogiques communs sont conduits en français (Lire en fête, le Printemps des poètes), en géographie (l'eau, le désert), en histoire (Italie et France, par exemple), en éducation artistique (architecture, chants), ou en éducation civique (semaine contre le racisme), mais ils demeurent l'exception.

Le rôle des directeurs d'école est essentiel. Dans le Vaucluse, les stages des directeurs d'école et des professeurs d'école débutants comportent une intervention sur les ELCO.

5-2 La position des élus

Nous avons rencontré de nombreux élus locaux : maires, adjoints au maire, conseillers municipaux et des personnalités politiques nationales : députés, sénateurs, ancien ministre ou ministre en exercice (liste en annexe).

Tous soulignent la nécessité pour les enfants immigrés ou issus de l'immigration de ne pas être coupés de leurs racines et d'être acculturés. L'échec scolaire dépend pour une part de la rupture de langue avec la famille. Le dispositif ELCO est un facteur d'intégration important. L'enseignement de l'arabe dans les écoles est jugé dans l'ensemble efficace. Il fonctionne nettement moins bien dans les collèges. Les élus recommandent que l'on s'appuie sur ce remarquable potentiel que sont le dispositif ELCO et l'enseignement des langues vivantes. Dans la région de Lorraine, par exemple, beaucoup de populations immigrées se sont intégrées assez facilement. Le cadre spécifique mosellan pour l'enseignement de l'allemand est une référence. Le développement des langues autres que l'anglais ou l'espagnol ne pourra que favoriser l'insertion professionnelle des jeunes, en particulier des jeunes issus de l'immigration.

Les représentants de la nation souhaitent qu'une coopération étroite soit assurée entre les élus et les autorités consulaires de telle sorte que l'information circule pour éviter des dysfonctionnements qui portent préjudice à cet enseignement. Les élus rencontrés portent un regard positif sur le dispositif ELCO. Ils sont soucieux de son contrôle et de son accompagnement pédagogique par l'Education nationale. Ils souhaitent éviter les dérives possibles et permettre à ces cours d'accueillir les élèves dans de bonnes conditions dans les locaux scolaires. Rappelons les initiatives intéressantes de la ville de Vitry-sur-Seine ou celle de la commune de Vandoeuvre (Meurthe-et-Moselle). Les maires ou leurs adjoints sont prêts à participer à l'achat de supports pédagogiques adaptés. Une initiative intéressante du Conseil Général de la Côte d'Or permet d'aider les collèges à s'ouvrir à l'international en rétribuant des étudiants étrangers à l'Université de Bourgogne pour assurer des cours de langue, deux fois deux heures par semaine.

Les élus ne souhaitent pas que des associations religieuses qui organisent des cours, d'arabe notamment, en-dehors de l'école, tarissent les cours ELCO. Avec les parents, ils se sont inquiétés du succès grandissant de leur entreprise. La politique de la ville

leur paraît être un excellent outil d'intégration par l'intermédiaire des Contrats Éducatifs Locaux par exemple. Ils insistent sur l'indispensable information des représentants des citoyens pour que les décisions soient mieux comprises et éviter ainsi des malentendus qui pourraient avoir des conséquences fâcheuses. Cependant nous n'avons pas eu de remarques sur l'élaboration de la carte scolaire des cours d'ELCO par les inspecteurs d'académie. Un cas, fort heureusement isolé, a été signalé par le Maire de Strasbourg qui nous a fait part de sa vive réaction à la visite en 2001 du Ministre turc de l'éducation dans les écoles sans en avoir eu l'autorisation.

6. Propositions

Les six langues concernées par ce dispositif sont très différentes quant à l'échelle, au statut et aux enjeux :

- L'échelle : en 2004-2005 le serbe ne concerne que 153 élèves ; l'espagnol 1 425 ; le portugais 15 664 ; le turc 16 504 ; l'italien 20 893 ; l'arabe 36 465 (les trois pays réunis)
- Le statut : le serbe ne fait pas partie des langues enseignées par l'Education nationale dans les premier et second degrés, ne dispose d'aucun moyen d'encadrement ni de contrôle pédagogique, et compte de très modestes moyens à l'Université. Le turc fait partie des langues enseignées par l'Education nationale, mais ne dispose pas encore de programmes scolaires complets, ni de concours de recrutement externes, Le portugais et l'arabe font partie des langues anciennement installées à tous les niveaux scolaires et universitaires. L'italien y est solidement installé, y compris dans le premier degré. L'espagnol a la place que l'on sait de deuxième langue après l'anglais.
- Les enjeux : ils dérivent de la disparité de ces situations. Ils sont négligeables dans l'état actuel des choses pour le serbe. De même, pour des raisons diamétralement opposées, concernant l'espagnol, on se demande pourquoi ce dispositif résiduel n'est pas totalement intégré dans le cadre, par exemple, des sections européennes ou internationales. L'ELCO italien, concentré sur l'académie de Grenoble, et plus encore de Nice, est presque entièrement intégré dans le dispositif des langues étrangères, et donc appelé à s'y dissoudre. Le portugais est en passe de suivre la même voie. Les partenaires algériens se montrent intéressés à leur tour par ces perspectives d'intégration. Quant au turc, les perspectives politiques devraient appeler l'attention sur l'intérêt que notre pays pourrait tirer de cet enseignement. Pour le portugais, mais plus encore pour l'arabe et le turc, il s'agit de transformer un dispositif particulier à telle communauté d'immigration en un enseignement à part entière ouvert à l'ensemble de la communauté scolaire et répondant aux mêmes critères et exigences.

Les propositions ici présentées ont pour objectif de mettre en valeur un investissement important et d'en tirer le meilleur profit. Il s'agit, comme l'écrit le sénateur Jacques Legendre dans son rapport, "*de valoriser les compétences diverses de la population et d'exploiter le bilinguisme précoce d'une partie de notre jeunesse comme une richesse et un atout collectifs*" (*Pour que vivent les langues... L'enseignement des langues étrangères face au défi de la diversification*, p. 59).

L'Education nationale doit tirer profit d'une offre de langues vivantes étrangères qui concerne plus de 95 000 élèves dans des langues à forts enjeux pour la plupart d'entre

elles, offre assurée par des maîtres locuteurs natifs, adossée à des enseignements dispensés par l'Education nationale, et ce sans bourse délier.

Première proposition : poursuivre la politique d'intégration, changer le sigle ELCO ?

Le rapport de l'inspection générale de 1994 indiquait clairement : « *c'est donc maintenant essentiellement un apprentissage de langue étrangère qu'il faut organiser pour ces enfants* » (p 20). Par la circulaire du 14 juin 2001, le ministère avait suggéré de transformer progressivement l'enseignement des langues et culture d'origine en un enseignement de langues vivante à l'école primaire. Sur le terrain, seuls l'italien, qui était déjà largement engagé dans cette voie, le portugais, et l'arabe assuré par les autorités algériennes ont répondu à cette proposition.

Il convient ici de clarifier le terme d'*intégration*, qui recouvre trois réalités distinctes :

1. *l'intégration* dans l'horaire de classe (où cours *intégré* s'oppose à cours *différé*), à côté et en plus de la langue étudiée au titre de l'enseignement désormais obligatoire de langue vivante dans l'élémentaire (le plus souvent l'anglais) ;
2. *l'intégration* au titre de l'enseignement obligatoire de langue vivante dans l'élémentaire (en lieu et place d'une autre langue), qui implique l'intégration dans l'horaire de classe, comme défini en 1 ;
3. *l'intégration* pédagogique, concernant les programmes, les méthodes, les supports, la formation des maîtres, leur participation à la vie de l'école, les projets pédagogiques des classes, le projet d'école.

Quelle que soit la formule retenue (cours différés ou intégrés au sens défini en 1 et 2), *c'est l'intégration pédagogique* qui est essentielle, et qui peut donner du sens au choix d'une formule plutôt qu'une autre. Ce point, fondamental, permet de relativiser la question de la structure, dont chacune a ses avantages et ses inconvénients :

Mis à part l'italien et le portugais, les cours sont dans leur grande majorité des cours différés, nous l'avons vu, parfois plus par commodité d'emploi du temps que par réel avantage pédagogique. Ils s'ajoutent le plus souvent aux heures de LVE anglais (en Alsace-Moselle, ils s'ajoutent bien souvent à l'allemand, mais l'heure d'enseignement religieux y est utilisée pour l'ELCO). Il n'y aurait aucun avantage à mettre ces langues systématiquement en concurrence avec l'offre d'anglais pour lequel la demande est générale. Aucun argument pédagogique décisif n'interdit à ce niveau l'approche de deux langues, dont l'une est en tout état de cause pratiquée dans le cadre familial. Dès lors que le coût des enseignements ELCO est assuré par nos partenaires, il n'y a rien d'anormal à ce qu'ils se rajoutent à l'offre d'anglais.

Nous proposons par conséquent

1. que les cours ELCO soient intégrés, chaque fois que cela est possible, aux cours de langue vivante, comme c'est le cas pour la majorité des cours d'italien et de portugais, à la condition de disposer de professeurs dont la compétence aura été certifiée par le ministère de l'éducation nationale. Il faut toutefois signaler que cette intégration au titre de l'enseignement obligatoire de langue vivante pose le problème, non résolu, du statut des enseignants, gérés et rémunérés par les pays partenaires, notamment en ce qui concerne les

problèmes de responsabilité. Cette question est plus délicate encore s'agissant de pays extracommunautaires.

2. C'est pourquoi nous proposons aussi, principalement pour l'arabe et le turc, une organisation souple permettant de mixer, selon des formules diverses, et en fonction du projet de l'école, des cours pour partie intégrés dans l'horaire de classe (en plus ou à la place de l'anglais), et pour partie différés. Des expérimentations réussies dans les académies d'Aix-Marseille et de Montpellier montrent que cela est possible.

Il doit être entendu que, même si les décisions d'implantation des cours tiennent légitimement compte de la demande de telle ou telle communauté d'origine, en lien avec les autorités consulaires, toute solution d'intégration implique impérativement que cet enseignement, une fois ouvert, soit proposé à tous les élèves des classes concernées, quelles que soient leurs origines.

Il doit être rappelé avec nos partenaires étrangers, tout particulièrement marocains et tunisiens, qu'en tout état de cause l'enseignement dans le cadre scolaire ne peut avoir pour objectif de promouvoir des valeurs incompatibles avec les missions de l'école.

Il conviendrait, naturellement, de prévoir la suite d'étude en classe de sixième, par des classes bi-langues sans attendre la langue vivante 2 offerte prochainement en classe de cinquième, ou par l'organisation d'ateliers d'entretien. Il est essentiel de repenser le domaine d'intervention des ELCO. Les accords avec le Portugal ont, comme indiqué plus haut, exclu le second degré de leur champ d'intervention. Nos partenaires algériens sont tout disposés à redéployer leur dispositif dans le seul premier degré ; il serait souhaitable d'engager nos partenaires marocains et tunisiens dans la même voie. Quant au turc, l'importance de son implantation dans le second degré nous impose d'envisager cette perspective à plus long terme, si nous nous donnons les moyens de prendre nous-mêmes le relais.

L'enjeu est ici de taille : il appartient à l'Education nationale de prendre dès le collège le relais de ces enseignements pour les intégrer dans les cursus scolaires offrant des formations qualifiantes. On reconnaît l'importance de ces langues dans la formation des élèves appelés à une mobilité professionnelle grandissante. On répondrait, enfin, à la demande de diversification des langues. Cette perspective enfin est la seule qui garantit l'ensemble du dispositif contre un risque d'enfermement identitaire. Le sigle ELCO pourrait ainsi être remplacé par "Enseignement de Langue en Coopération" (ELC).

Deuxième proposition : renforcer le pilotage

Nos visites sur le terrain ont bien mis en évidence que le pilotage est extrêmement varié et dépend essentiellement des inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Education nationale. Il nous apparaît indispensable qu'un pilotage académique soit défini en relation étroite avec le niveau départemental. Les questions matérielles, d'organisation, de formation, relèvent de ce dernier niveau. Un pilotage affirmé évitera, ici ou là, la mainmise des autorités consulaires sur ces cours. L'incident strasbourgeois en est l'illustration.

➤ **Renforcer le pilotage académique**

L'évolution de la gestion du système éducatif, (déconcentration, décentralisation, LOLF) conduit l'échelon régional, donc académique, à fixer de grandes orientations pour rendre l'enseignement plus efficient. Le niveau départemental est le premier relais de leur mise en œuvre. On peut regretter la lourdeur de la mise en place des cours ELCO qui passe par le niveau national. Un inspecteur d'académie écrit : « *Le décalage est constant, tant dans les calendriers que dans les procédures, générant une dispersion d'énergie et une dilution du sentiment de responsabilité des acteurs locaux, alors même que c'est sur la qualité de leur concertation que repose la légitimité de ce dispositif et la réussite des élèves concernés* ». La Loi d'orientation prévoit la création d'une *commission académique des langues vivantes* chargée d'établir une carte des langues. C'est dans ce cadre que doivent évoluer les ELCO vers une intégration progressive au programme ELVE en assurant les continuités au collège comme indiqué plus haut. Nous suggérons aux inspecteurs d'académie, là où cela n'est pas en place, de fusionner les services qui s'occupent des langues vivantes et ceux qui gèrent l'ELCO.

Les IA-IPR de langue sont les chevilles ouvrières de ce pilotage académique. Leur intervention, aux côtés des IEN, dans la formation, l'inspection, le suivi des enseignants ELCO est fondamentale. Elle valorise un enseignement qui le mérite et favorise son intégration dans la vie des établissements. Pour l'arabe ou le portugais, qui ne disposent pas d'un nombre suffisant d'IA-IPR, et a fortiori pour le turc, qui n'en a pas du tout, les recteurs pourraient désigner, quand c'est possible, sur proposition des IA-IPR (et du chargé de mission d'inspection générale de turc), un professeur de la langue concernée en le chargeant d'une mission de suivi, d'animation et de formation, auprès de l'IA-IPR et de l'IEN coordinateur.

Les CASNAV, qui accomplissent un travail reconnu par nos partenaires, doivent être systématiquement associés à l'élaboration des politiques locales. La circulaire du 25 août 2004 appelle tous les CASNAV « *à s'ouvrir sur des activités de réflexion et de concertation conjointes, à partir des méthodes et contenus d'enseignement des LCO et des documents et des outils pédagogiques utilisés dans les classes. Des rencontres régulières avec nos partenaires doivent permettre de se concerter sur les formations pédagogiques à entreprendre et la programmation des stages* ».

➤ **Remobiliser les IA-DSDEN dans l'organisation, le contrôle, l'inspection**

Le rôle des IA-DSDEN est essentiel. Les différentes circulaires le rappellent régulièrement. Nous avons remarqué que le pilotage est souvent limité et confié à un collaborateur, IA adjoint dans les gros départements, et/ou un IEN coordonnateur, dont le dévouement est exemplaire. Mais l'engagement de l'inspecteur d'académie donnerait un souffle à ce dossier fort important. Pris par de nombreuses tâches administratives, les IA-DSDEN regrettent de ne plus avoir assez de temps à consacrer aux actions pédagogiques. Les conseils d'IEN, qui ont lieu une fois par mois en règle générale, n'abordent pas assez en profondeur les questions pédagogiques. Cependant, la mise en œuvre des priorités nationales comme la prévention de l'illettrisme ou la politique des langues vivantes sont d'excellentes occasions de traiter la question des ELCO. Toutes les personnes entendues au cours de notre enquête ont insisté sur l'apport extrêmement important de l'étude de la langue et de la culture d'origine pour mieux apprendre le français et s'intégrer à la société française.

Nous proposons donc qu'au moins une fois par an, un conseil d'IEN traite des ELCO de manière approfondie, et qu'un calendrier d'inspections soit établi avec les autorités consulaires, en relation avec les IA-IPR de langues. Il faudrait aussi associer les conseillers pédagogiques langues vivantes en place dans tous les départements : spécialistes de didactique des langues vivantes dans le premier degré, ils savent « rassurer » les IEN sur la pertinence de leurs interventions, en les aidant notamment à établir des grilles d'observation des cours de langues.

Huit types d'intervenants différents sont impliqués dans le fonctionnement des ELCO : ministère, rectorat, inspection académique, IEN de circonscription, directeurs d'écoles ou chefs d'établissements, consulats étrangers, enseignants, familles et élèves. Pour que l'information circule bien, il est indispensable que la commission soit réunie conformément aux instructions (circulaire du 16 mai 1979), présidée par l'inspecteur d'académie en personne, pour lui donner plus de poids et que les décisions prises soient rapidement transmises de façon simple et compréhensible par tous. Le relais des inspecteurs de circonscription est à cet égard primordial. Il en est de même pour les chefs d'établissement du second degré. La grève administrative des directeurs d'école qui dure depuis plusieurs années peut ici ou là gêner la mise en place des cours mais, dans l'immense majorité des écoles, les directeurs remplissent leur mission. Nous proposons que la commission départementale se réunisse plus souvent, une fois par trimestre : la première, en avril pour préparer la rentrée scolaire, la deuxième, en septembre, pour résoudre les dernières difficultés d'ajustement, la troisième, en milieu d'année, pour aborder des bilans plus qualitatifs et pédagogiques avec les enseignants. Ce rythme plus soutenu de réunions participerait au renforcement des relations avec les autorités consulaires des pays partenaires.

Pour ce qui concerne la langue arabe, il est souhaitable que la carte soit établie par l'inspecteur d'académie en commun avec les autorités consulaires des trois pays concernés en mutualisant leurs moyens, pour éviter que des maîtres de chacun de ces pays interviennent dans la même école, et chacun pour des petits groupes d'élèves. Il y a là en effet une dispersion des moyens qui nuit à la cohérence et à la qualité du dispositif. Chaque maître en effet est ainsi écartelé entre un nombre trop élevé d'écoles, dans lesquelles il ne peut que passer rapidement sans s'insérer dans aucune, avec des groupes d'élèves trop restreints pour pouvoir les répartir par niveaux (ce qui revient souvent à faire travailler ensemble des débutants avec des élèves qui en sont à leur quatrième ou cinquième année d'apprentissage et qui de ce fait stagnent).

Il est utile que tous les personnels aient connaissance des programmes et des méthodes suivies par les professeurs ELCO. Une brochure d'information serait la bienvenue.

Nous avons rappelé que l'organisation des cours est placée sous la responsabilité de l'inspecteur d'académie et des inspecteurs de circonscription, et qu'elle ne saurait être modifiée par les professeurs sans autorisation. Une note d'information à l'attention des directeurs d'école et des personnels sur les règles de sécurité à respecter pour l'accueil des élèves dans le cas des cours différés devrait être publiée chaque année par les inspections académiques. La mise en place des cours, intégrés et différés, souhaitable dès la rentrée scolaire, est tributaire du respect du calendrier des opérations d'information des parents, d'inscription des élèves, d'affectation des enseignants. Il est absolument nécessaire que les différents niveaux (ministère, consulats, inspections académiques) se coordonnent étroitement. Les retards s'accumulent et ont des conséquences fâcheuses. Les affectations tardives entraînent le découragement des élèves et des familles et peuvent conduire à l'abandon du cours. La règle qui consiste à ne pas ouvrir le cours tant que le professeur n'a pas son arrêté d'affectation, afin

d'éviter la nomination d'un enseignant non autorisé, devrait être assouplie, le risque étant quasi nul. A fortiori quand il s'agit de la reconduction d'enseignants déjà en fonction. Les nominations des professeurs arrivent dans les inspections académiques en septembre pour les professeurs tunisiens, turcs et marocains, de septembre à janvier pour les enseignants algériens et portugais. Aucune amélioration n'a été apportée à ces dysfonctionnements déjà soulignés dans le rapport de l'inspection générale de juin 1994.

Dès lors qu'un cours est implanté dans une école, l'inscription doit être proposée à tous les élèves. Nous avons eu le plaisir d'observer des cours qui regroupent des élèves originaires des trois pays du Maghreb; nous avons aussi entendu la satisfaction des parents originaires de France, dont un enfant suit les cours d'arabe dans une école de Marseille qui en a fait un axe majeur de son projet d'école. Le système actuellement en vigueur qui opère au sein de l'école une ségrégation par nationalité est choquant en soi, et heurte à juste titre nombre de professeurs d'école ou directeurs d'école qui, de ce fait, ont une attitude réticente ou hostile vis-à-vis de l'ensemble de l'ELCO. Rappelons qu'en tout état de cause l'intégration implique nécessairement cette ouverture à tous les élèves.

Troisième proposition : améliorer le recrutement et la formation pédagogique des enseignants

La participation d'inspecteurs français au recrutement des enseignants ELCO était proposée dans le rapport de l'inspection générale de juin 1994. Nous reprenons cette proposition à notre compte. Cette mesure contribuerait à renforcer la coopération entre notre Ministère et les pays partenaires dans un domaine pédagogique où des convergences apparaissent de plus en plus nettement.

Concernant l'arabe, il serait intéressant d'inscrire la formation des maîtres ELCO dans une coopération qui prendrait appui sur notre réseau d'établissements français au Maroc et en Tunisie. Ces établissements ont acquis dans ce domaine une expertise remarquable, qui a permis, comme indiqué plus loin dans ces propositions, de produire des supports pédagogiques de grande qualité. Il serait très efficace que les maîtres ELCO nouvellement recrutés puissent bénéficier dans l'année précédant leur départ d'un stage dans ces établissements. Il serait utile aussi d'associer les maîtres et formateurs de ce réseau à des actions de formation en France. Cette dépense pourrait s'inscrire dans notre politique de coopération.

Tous les enseignants doivent bénéficier de la formation continue. Des départements associent déjà régulièrement les enseignants ELCO aux stages de langue vivante. Nous proposons de rappeler aux recteurs et aux inspecteurs d'académie de le faire systématiquement, et pas exclusivement pour les stages de langue. Nos collègues sont aussi intéressés par l'évolution générale du système éducatif français. Les CASNAV apportent une contribution appréciée dans ce domaine. Quelques inspections académiques ont signalé des difficultés de maîtrise des élèves par quelques professeurs, peu habitués à enseigner à des élèves parfois agités. L'information et la formation à l'arrivée des enseignants en France devraient contribuer à les résoudre.

Quatrième proposition : redéfinir les programmes et les horaires, favoriser l'accès à des supports pédagogiques de qualité

Il n'est pas normal qu'on ne puisse pour le turc se référer à un programme autre que le programme national en vigueur en Turquie. Il est donc indispensable d'en définir un

spécifique, et ce en commun, en constituant, comme cela a été fait avec les autorités algériennes et marocaines, une commission mixte d'experts.

Nous avons indiqué plus haut que les programmes marocains, définis ensemble, gagneraient à être relus dans un sens plus réaliste et à être moins exclusivement centrés sur le Maroc.

Nous avons indiqué aussi que les autorités tunisiennes étaient en train d'élaborer de leur côté un programme. Il serait nécessaire que nous soyons associés à ce travail.

En tout état de cause, l'intégration de ces enseignements ne peut se faire que sur la base de programmes et de supports pédagogiques parfaitement en phase avec nos propres programmes de langues, et, pour l'arabe, ouverts sur des réalités culturelles plus larges que celles du seul pays partenaire.

Les maîtres devraient avoir un accès facilité aux excellentes ressources pédagogiques et documentaires des sites académiques spécialisés (académie de Toulouse par exemple) et au site *primLangues* du CIEP. Pour l'arabe nous disposons maintenant d'un jeu complet de supports pédagogiques réalisés dans le cadre de l'AEFE pour nos établissements primaires au Maroc et en Tunisie, de la moyenne section de la maternelle au CM2. Ces documents, d'une qualité remarquable, vont être prochainement diffusés en librairie par un éditeur spécialisé dans l'édition scolaire. Ils devraient apporter une amélioration considérable à l'enseignement. Il est revenu aux auteurs du rapport, de diverses sources, dont des témoignages directs de maîtres marocains aux IA-IPR d'arabe, que les autorités consulaires marocaines à Paris, responsables de l'encadrement des ELCO ont donné pour ferme instruction à leurs enseignants de ne pas utiliser ces documents. Une telle attitude serait de nature à freiner toute évolution, et à compromettre gravement les relations de confiance qu'implique un tel dossier.

Le Ministère doit veiller à l'application d'un horaire minimal. Les différents accords bilatéraux prévoient au moins 3 heures de cours par semaine, horaire rarement atteint. Il nous paraît raisonnable d'assurer 2 heures au minimum pour que cet enseignement porte ses fruits. Les groupes de niveau doivent être clairement établis, en fonction des compétences et de l'âge des élèves. Cet enseignement devrait être évalué selon les mêmes protocoles que ceux qui sont en vigueur pour l'enseignement des langues vivantes à l'école.

Cinquième proposition : renforcer l'intégration des cours dans la vie de l'école

Trop d'écoles n'ont pas encore compris l'utilité d'un projet d'école, et de sa démarche préparatoire qui doit s'appuyer sur des indicateurs précis et sur la participation la plus large possible des acteurs de la communauté scolaire. Le projet d'école est souvent l'œuvre du directeur sans démarche participative et n'est que la pâle copie des principales orientations nationales ou départementales.

Lorsqu'une école scolarise de nombreux enfants issus de l'immigration, il est indispensable que les axes prioritaires du projet en tiennent compte. C'est à ce prix que les enseignements ELCO et les professeurs pourront se sentir complètement intégrés à la vie de l'école. Les programmes offrent des sujets pédagogiques

intéressants et variés, dans toutes les disciplines que les maîtres, rassemblés en équipe, peuvent traiter ensemble, comme l'histoire, la géographie, les sciences, l'éducation citoyenne, l'éducation physique et sportive, l'éducation artistique, etc.. Cela passe aussi par la prise en compte par le directeur d'école de tous les cours ELCO, intégrés et différés afin d'éviter leur marginalisation. Il n'est pas acceptable que les professeurs ELCO soient seuls pour affronter les difficultés d'organisation des cours le samedi matin ou le mercredi après midi. La question de la responsabilité des directeurs pour la bonne marche de leur école, doit être rappelée fortement.

La Bibliothèque Centre Documentaire qui devrait être le cœur de la vie pédagogique de l'école, doit comporter un département langues vivantes dans lequel les langues et cultures d'origine ont toute leur place sous forme principalement de littérature pour la jeunesse.

Sixième proposition : mobiliser les collectivités locales

Nous avons souligné l'intérêt des élus pour ce dispositif. Le pilotage académique et départemental, que nous souhaitons plus énergique, devrait permettre la sensibilisation des élus responsables des budgets des écoles, et les inciter à doter les établissements des manuels, documents pédagogiques, supports informatiques, pour ces enseignements au même titre que les autres. Certes, dans la plupart des communes, le budget de fonctionnement est calculé per capita et le conseil d'école présidé, par le directeur, décide de son utilisation. Mais nous avons noté que certains directeurs d'école n'intégraient pas les besoins des enseignements ELCO dans ce budget. On ne peut accepter que les collègues étrangers paient sur leurs propres deniers les supports pédagogiques. Nous avons souligné les efforts faits par plusieurs collectivités locales ou territoriales pour affecter une ligne budgétaire spécifique. Il serait préférable qu'elle fût incluse dans le budget global au même titre que toutes les disciplines enseignées à l'école primaire.

Les politiques de la ville ou la politique éducative locale se prêtent fort bien à l'intégration des élèves issus de l'immigration. Nous avons apprécié l'intégration des cours différés aux activités organisées le soir après la classe, ou le mercredi.

Septième proposition : visiter toutes les académies (IGEN de langue et IGEN du premier degré)

Nos différentes visites dans les quelques académies et départements cités en annexe ont suscité un regain d'intérêt pour ces enseignements. Il nous paraît utile que l'inspection générale les généralise, selon la même modalité, suivie tout au long de ce travail, qui associe étroitement le groupe du premier degré et celui des langues vivantes. La rencontre dans des réunions souvent communes des cadres de l'Education nationale, des autorités consulaires, des parents d'élèves, des élus locaux, est d'une grande richesse et permet de lever bien des obstacles au bon fonctionnement du dispositif. Nombre d'a priori ont été levés. Les parents et les professeurs ont été heureux de la reconnaissance de l'institution et de l'intérêt qu'elle porte à cette importante question de l'intégration.

Conclusion

L'enseignement des langues et cultures d'origine a été introduit il y a fort longtemps. Il avait été mis en place dans la perspective d'un éventuel retour au pays. Aujourd'hui, les objectifs ont changé, les familles n'ont plus guère l'intention de retourner dans leur pays d'origine. « *Aujourd'hui sa finalité est de favoriser l'épanouissement des jeunes d'origine étrangère en valorisant la langue et la culture de la famille*¹ ». Le développement de la construction européenne a également transformé les enjeux. La libre circulation des hommes dans l'espace européen permet de considérer le portugais, ou l'italien comme les autres langues vivantes offertes aux élèves d'origine française. Il en sera de même pour l'arabe et le turc pour les élèves nés en France. Cet enseignement représente un intérêt politique, culturel, économique important. Il faut au moins une fois par an saisir cette chance. Un jeune sortant du système éducatif avec la capacité à maîtriser le français, l'anglais et l'arabe par exemple, aura une chance accrue d'insertion dans le monde économique. Sa double culture ne peut que l'avantager dans sa carrière professionnelle.

Nous recommandons de fonder progressivement ces enseignements dans le dispositif des langues vivantes dans le premier degré, en renforçant la coopération avec les pays partenaires qui envoient des professeurs de mieux en mieux formés, de le supprimer dans le second degré en ouvrant des options assurant la continuité avec le premier degré dès la classe de sixième, assurées par des professeurs français issus des concours (CAPES et agrégation).

Un pilotage réaffirmé, tant au niveau national qu'au niveau local, est indispensable pour réussir cette fusion souhaitée et profitable non seulement aux enfants issus de l'immigration mais aussi à l'ensemble de la communauté éducative.

¹ Jacques DOMERGUE, rapport n° 1618 du 26-05-2004 à l'Assemblée Nationale

Annexes

Annexe 1-Tableaux statistiques Desco

EVOLUTION DES ELCO (1997 - 2005) Effectifs d'élèves, nombre d'enseignants, % de cours différés

Pays		1999-2000		2000-2001		2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005	
		1er degré	2nd degré	1er degré	2nd degré	1er degré	2nd degré	1er degré	2nd degré	1er degré	2nd degré	1er degré	2nd degré
Algérie	élèves	8600	247	7948	293	7992	336	7498	317	8582	437	9528	374
	enseignants	147		147		123		120		121		145	
	% cours différés	86%		82%		86%		86%		84%		86%	
Espagne	élèves	1327	326	1072	345	1209	465	1073	302	1270	263	1142	283
	enseignants	40		35		35		35		35		35	
	% cours différés	92%		85%		92%		99%		100%		100%	
Italie	élèves	11322	552	8102	507	7001	560	2640	624	2335	532	1556	489
	enseignants	90		80		80		80		80		106	
	% cours différés	15%		8%		10%		21%		38%		22%	
Maroc	élèves	27279	3665	23514	3517	23352	3475	23223	3584	24987	3041	22679	2739
	enseignants	267		261		272		269		264		286	
	% cours différés	69%		67%		69%		72%		73%		76%	
Portugal	élèves	10625	pas de 2nd degré	9371	pas de 2nd degré	9274	pas de 2nd degré	7741	pas de 2nd degré	9545	pas de 2nd degré	8878	pas de 2nd degré
	enseignants	140		140		140		119		120		126	
	% cours différés	90%		90%		87%		94%		95%		97%	
Tunisie	élèves	5457	739	5110	678	4777	408	5131	633	5237	614	4712	674
	enseignants	141		153		153		146		139		135	
	% cours différés	93%		90%		95%		98%		98%		97%	
Turquie	élèves	12883	3665	11464	3355	12033	3774	12832	3623	12717	3682	13002	3502
	enseignants	179		176		176		177		173		174	
	% cours différés	74%		72%		75%		79%		81%		76%	
Serbie-Monténégro	élèves	interruption guerre		30		124	16	129	6	184	0	153	0
	enseignants			4		5		4		5		4	
	% cours différés			100%		60%		100%		100%		100%	
effectifs totaux 1er/2nd degrés		77493	9194	66611	8695	65762	9034	60267	9089	64857	8569	61650	8061
Total général		86687		75306		74796		69356		73426		69711	

Observation : statistiques altérées par la grève administrative des directeurs d'écoles, avant 1998 et de 2000 à 2004

Annexe 2 L'implantation géographique: l'enseignement ELCO dans le premier et le second degré

Les départements qui accueillent en 2004-2005 les élèves dans le premier degré, par ordre décroissant :

- **marocains (22 679 élèves, 85 départements)** : le Nord (1591), la Seine-Saint-Denis (1250), le Vaucluse (874), le Bas-Rhin (872), la Moselle (858), les Yvelines (760), l'Eure-et-Loir (594), le Loiret (587), l'Essonne (572), les Bouches-du-Rhône (530), le Var (495), le Lot-et-Garonne (464), l'Oise (463), le Gard (461), la Corse-du-Sud (451), les Hauts-de-Seine (445), Paris (405), la Côte d'or (387), la Loire (372), la Marne (371), le Val-de-Marne (365), la Haute-Corse (364), le Pas-de-Calais (325), la Haute-Garonne (309), la Meurthe-et-Moselle (309), l'Yonne (291), le Maine-et-Loire (286), l'Ain (281), la Seine-Maritime (274), le Doubs (255), l'Eure (248), le Loir-et-Cher (247), l'Aude (244), la Loire-Atlantique (243), le Haut-Rhin (231), la Seine-et-Marne (218), le Tarn (209), l'Ille-et-Vilaine (198), l'Isère (187), la Gironde (186), l'Aisne (172), les Pyrénées-Orientales (170), le Tarn-et-Garonne (170), les Alpes-Maritimes (169), le Rhône (166), le Finistère (161), le Puy-de-Dôme (161), les Vosges (154), les Ardennes (150), la Haute-Saône (148), l'Hérault (147), les Pyrénées-Atlantiques (136), la Drôme (135), le Cher (134), la Nièvre (132), l'Indre (126), le Calvados (121), le Jura (119), la Corrèze (116), la Haute-Savoie (104), le Territoire de Belfort (104), l'Aube (102), la Saône-et-Loire (101), le Val-d'Oise (101), les Landes (93), la Charente-Maritime (90), la Somme (90), la Haute-Loire (88), les Alpes-de-Haute-Provence (85), l'Aveyron (84), l'Ariège (83), le Lot (77), l'Indre-et-Loire (73), la Mayenne (73), la Manche (69), l'Orne (65), la Savoie (64), l'Ardèche (57), la Haute-Marne (56), la Sarthe (53), la Dordogne (45), la Meuse (42), la Haute-Vienne (15), l'Allier (6).

- **turcs (13 002 élèves, 76 départements)** : le Bas-Rhin (2100), la Moselle (679), l'Isère (524), l'Ain (522), le Loiret (506), la Loire (496), la Haute-Savoie (397), le Rhône (383), le Haut-Rhin (380), le Doubs (373), le Jura (319), le Puy-de-Dôme (314), le Loir-et-Cher (297), l'Eure (226), la Meurthe-et-Moselle (214), la Seine-Maritime (202), la Seine-Saint-Denis (199), l'Essonne (198), le Maine-et-Loire (194), la Saône-et-Loire (190), les Bouches-du-Rhône (168), la Loire-Atlantique (168), le Val-d'Oise (164), les Vosges (160), les Ardennes (154), le Territoire de Belfort (154), l'Eure-et-Loir (153), l'Orne (151), la Marne (150), la Savoie (141), la Drôme (133), la Corrèze (130), la Gironde (125), l'Yonne (124), l'Ille-et-Vilaine (111), les Yvelines (110), le Morbihan (97), la Meuse (94), le Vaucluse (93), l'Aisne (91), le Finistère (88), le Calvados (84), l'Indre et Loire (83), la Haute-Loire (82), le Nord (73), l'Oise (70), le Val-de-Marne (62), l'Aube (60), la Côte d'or (60), la Haute-Marne (56), l'Ardèche (55), le Gard (55), l'Allier (53), le Tarn (53), la Creuse (52), la Haute-Vienne (52), la Haute-Saône (50), la Seine-et-Marne (48), le Cher (47), la Dordogne (40), la Sarthe (38), les Hautes-Alpes (37), l'Aude (34), la Charente-Maritime (34), le Pas-de-Calais (31), la Vienne (31), l'Aveyron (30), la Nièvre (25), l'Indre (23), les Pyrénées-Atlantiques (21), les Pyrénées-Orientales (20), les Alpes-de-Haute-Provence (18), la Lozère (17), la Somme (14), la Manche (12), Paris (10).

- **algériens (9528 élèves, 45 départements)** : les-Bouches-du-Rhône (964), le Nord (758), la Seine-Saint-Denis (753), le Rhône (747), Paris (712), le Val-de-Marne (653), l'Isère (484), le Bas-Rhin (459), la Moselle (376), le Doubs (299), la Haute-Garonne (298), la Marne (250), les Yvelines (207), le Vaucluse (203), l'Essonne (198), le Val-

d'Oise(198), la Gironde (159), l'Oise (144), les Hauts-de-Seine (132), le territoire de Belfort (131), la Loire (129), la Loire-Atlantique (120), le Haut-Rhin (117), la Meurthe-et-Moselle (116), les Pyrénées-Orientales (115), la Seine-et-Marne (91), le Jura (72), la Haute-Marne (67), le Maine-et-Loire (64), les Alpes-Maritimes (59), les Ardennes (57), le Var (57), la Haute Vienne (49), la Savoie (48), la Saône-et-Loire (47), la Côte d'or (36), la Drôme (35), les Hautes-Alpes (27), la Haute-Savoie (27), le Pas-de-Calais (25), la Charente-Maritime (12), la Haute-Saône (12), la Somme (12), le Morbihan (7), la Sarthe (2).

- **portugais (8 878 élèves, 52 départements) :** Paris (1247), le Val-de-Marne (1107), les Yvelines (1081), l'Essonne (691), la Seine-Saint-Denis (688), la Seine-et-Marne (584), les Hauts-de-Seine (542), le Val-d'Oise (274), le Loiret (247), le Puy-de-Dôme (206), le Rhône (166), l'Isère (139), la Gironde (120), l'Indre-et-Loire (115), la Corse-du-Sud (111), les Alpes-Maritimes (96), la Haute-Savoie (93), les Pyrénées-Atlantiques (87), l'Oise (81), la Marne (74), l'Aube (70), la Loire (69), le Cher (63), le Haut-Rhin (62), le Jura (59), les Bouches-du-Rhône (56), le Nord (56), la Lozère (53), l'Ain (52), la Charente (47), la Côte-d'Or (45), le Loir-et-Cher (45), les Deux-Sèvres (43), le Bas-Rhin (40), l'Eure-et-Loir (39), la Drôme (31), l'Ille-et-Vilaine (30), les Côtes-d'Armor (28), l'Eure (25), la Haute-Garonne (21), les Landes (19), la Savoie (18), l'Indre (14), la Moselle (14), l'Ardèche (13), la Meurthe-et-Moselle (12), le Doubs (11), le Maine-et-Loire (10), le Gard (9), le Tarn (9), la Vienne (7).

- **tunisiens (4 712 élèves, 49 départements) :** les Alpes-Maritimes (956), le Var (474), Paris (366), le Val-de-Marne (303), la Seine-Saint-Denis (266), les Bouches-du-Rhône (234), le Rhône (212), l'Essonne (188), la Val-d'Oise (127), la Haute-Garonne (112), l'Isère (109), la Calvados (101), la Saône-et-Loire (88), la Seine-Maritime (87), la Loire (83), le Nord (83), l'Eure-et-Loir (69), le Haut-Rhin (60), la Charente (58), la Loire-Atlantique (57), la Seine-et-Marne (57), les Hauts-de-Seine (52), les Yvelines (50), la Haute-Savoie (44), le Doubs (40), l'Oise (37), la Gironde (35), le Bas-Rhin (32), les Vosges (24), le Loir-et-Cher (23), le Cher (22), le Loiret (22), la Meurthe-et-Moselle (20), le Maine-et-Loire (18), la Côte-d'Or (16), l'Ille-et-Vilaine (16), la Sarthe (16), l'Ain (15), la Marne (15), la Moselle (15), le Jura (14) la Haute-Marne (14), la Somme (14), la Drôme (13), la Savoie (12), la Mayenne (10), l'Ardèche (8), le Morbihan (8).

- **italiens (1 556 élèves, 8 départements) :** la Moselle (445), la Haute-Corse (292), la Corse-du-sud (232), le Nord (207), la Meurthe-et-Moselle (191), le Haut-Rhin (144), les Vosges (30), Paris (15)

- **espagnol (1 142 élèves, 28 départements) :** l'Isère (131), Paris (124), le Bas-Rhin (97), le Rhône (91), les Pyrénées-Orientales (79), la Seine-Saint-Denis (63), la Seine-et-Marne (54), la Meurthe-et-Moselle (49), la Moselle (47), le Nord (47), le Val-de-Marne (40), les Alpes-Maritimes (38), les Hauts-de-Seine (29), le Vaucluse (24), l'Hérault (23), l'Essonne (22), les Bouches-du-Rhône (20), l'Eure-et-Loir (19), la Marne (19), l'Ain (18), le Loiret (17), les Vosges (17), la Saône-et-Loire (14), les Yvelines (14), le Doubs (13), le Gard (12), la Haute-Garonne (12), le Haut-Rhin (9).

- **serbo-monténégrins (153 élèves, 6 départements) :** la Seine-Saint-Denis (56), Paris (27), le Doubs (24), la Meurthe-et-Moselle (20), le Val-de-Marne (15), les Vosges (11).

Les départements qui accueillent en 2004-2005 les élèves dans le second degré, par ordre décroissant :

- **turcs (3 502 élèves, 61 départements) :** le Bas-Rhin (369), le Loiret (227), l'Isère (178), l'Ain (177), le Jura (157), la Moselle (128), la Haute-Savoie (117), le-Loir-et-Cher (114), les Vosges (107), la Loire (90), la Gironde (84), le Haut-Rhin (83), le Doubs (82), le Calvados (78), l'Orne (72), l'Eure-et-Loir (68), les Ardennes (67), le Maine-et-Loire (66), la Haute-Saône (57), la Savoie (57), le Finistère (56), l'Yonne (55), l'Eure (54), l'Essonne (52), la Meuse (52), le Territoire de Belfort (49), l'Aude (47), la Marne (44), le Morbihan (38), la Corrèze (36), la Creuse (37), l'Oise (35), la Seine-Maritime (35), la Loire-Atlantique (32), le Rhône (32), le Val-d'Oise (29), la Meurthe-et-Moselle (28), la Vienne (28), les Pyrénées-Atlantiques (24), le Nord (22), la Haute-Marne (21), l'Ille-et-Vilaine (20), le Puy-de-Dôme (19), l'Allier (18), la Manche (18), la Seine-Saint-Denis (18), le Cher (17), l'Indre (17), le Vaucluse (17), les Yvelines (17), la Lozère (16), la Côte-d'Or (15), l'Ardèche (14), le Gard (13), l'Aveyron (10), la Haute Vienne (10), les Alpes-de-Haute-Provence (8), la Saône-et-Loire (8), la Somme (6) et la Charente-Maritime (4).

- **marocains (2 739 élèves, 65 départements) :** le Nord (302), le Val-de-Marne (131), les Vosges (122), le Var (114), l'Essonne (104), la Haute-Corse (97), la Vaucluse (96), les Bouches-du-Rhône (93), le Tarn-et-Garonne (81), les Yvelines (76), la Marne (69), la Moselle (69), la Manche (68), le Finistère (60), l'Eure (59), l'Oise (55), Paris (55), le Calvados (53), la Seine-Maritime (51), l'Isère (47), la Haute-Saône (45), le Gard (44), le Loiret (44), l'Ain (42), la Haute-Marne (40), l'Indre (39), la Loire (38), la Mayenne (36), l'Aveyron (34), le Lot-et-Garonne (33), le Maine-et-Loire (32), le Pas-de-Calais (29), la Somme (27), la Haute-Savoie (26), le Jura (23), l'Yonne (22), les Ardennes (21), les Pyrénées-Atlantiques, le Doubs (15), l'Ille-et-Vilaine (15), le Bas-Rhin (15), la Seine-Saint-Denis (15), la Corrèze (14), le Gironde (14), les Landes (14), le Tarn (14), la Côte-d'Or (13), l'Eure-et-Loir (13), le Puy-de-Dôme (13), le Rhône (13), la Saône-et-Loire (12), la Haute-Vienne (12), le Territoire de Belfort (11), le Val-d'Oise (11), le Loir-et-Cher (10), la Charente-Maritime (9), le Cher (5), la Meuse (5), le Morbihan (4), le Haut-Rhin (3).

- **tunisiens (674 élèves, 29 départements) :** les Alpes-Maritimes (174), le Var (59), les Vosges (58), les Bouches-du-Rhône (40), l'Oise (40), la Gironde (36), le Loir-et-Cher (35), le Bas-Rhin (34), la Loire-Atlantique (25), l'Isère (23), le Nord (16), la Haute-Garonne (14) le Val-de-Marne (14) l'Essonne (12), Paris (11), l'Ille-et-Vilaine (11), l'Yonne (11), le Finistère (9), le Morbihan (9), la Seine Maritime (9), le Rhône (7), la Moselle (6), le Haut-Rhin (5), la Haute-Corse (4), le Jura (4), l'Indre-et-Loire (3), la Loire (2), la Mayenne (2), le Pas-de-Calais (1)

- **italiens (489 élèves, 4 départements) :** le Nord (309), le Rhône (101), la Meurthe-et-Moselle (56), le Haut-Rhin (23).

- **algériens (374 élèves, 18 départements) :** le Nord (99), la Marne (39), Paris (39), les Bouches-du-Rhône (26), le Rhône (26), la Gironde (25), les Ardennes (25), le Bas-Rhin (20), la Haute-Vienne (15), la Haute-Marne (12), la Moselle (11), la Haute-Saône (10), le Jura (8), le Pas-de-Calais (8), l'Isère (4), la Savoie (4), la Charente-Maritime (2), et le Morbihan (1).

- **espagnols (283 élèves, 13 départements) :** l'Essonne (53), la Moselle (37), la Seine-et-Marne (31), le Nord (30), le Haut-Rhin (29), l'Isère (23), le Doubs, le Bas-Rhin, la Haute-Savoie (15), le Rhône (12), Paris (10), l'Eure-et-Loir (8), la Marne (5).

- **portugais :** il n'y a pas de cours ELCO dans le second degré.

Annexe 3 : Liste des académies visitées

Académie d'AIX-MARSEILLE :

Inspection académique du Vaucluse
École Sheppler à Avignon
École des Cyprès B (ZEP) à Avignon
Inspection académique des Bouches-du-Rhône
École Saint-André-Barnier à Marseille
École Kléber à Marseille

Académie de MONTPELLIER :

Inspection académique de l'Hérault
École George Sand à Béziers
Inspection académique du Gard
École Marguerite Long à Nîmes

Académie de DIJON :

Inspection académique de la Côte-d'Or
Circonscription de Dijon-Est
École Champollion (ZEP) à Dijon

Académie de CRÉTEIL :

Inspection académique du Val-de-Marne
École Anatole France à Vitry-sur-Seine
École Montesquieu de Vitry-sur-Seine

Académie de STRASBOURG :

Inspection académique du Bas-Rhin
Écoles Sturm 1 et 2

Académie de NANCY :

Inspection académique de Meurthe-et-Moselle
Circonscription de Vandoeuvre
École Europe-Nation à Vandoeuvre

Académie de TOULOUSE :

Inspection académique de la Haute-Garonne
École Ronsard (ZEP) à Toulouse

Annexe 4 : Liste des personnes rencontrées

Les représentants des ambassades et consulats qui nous ont accompagnés dans les écoles et les réunions départementales :

Algérie : MM. Hacène ABBAD, Ali SEHRANE, BOUKEBADE ;

Maroc : MM. CHAOUKI, HAMZAOUI ;

Mesdames et Messieurs les ministre et élus :

M. Bernard DEPIERRE, député de la Côte d'Or ;

M. Laurent HÉNART, secrétaire d'État à la formation professionnelle des jeunes ;

Madame Fabienne KELLER, sénatrice du Bas-Rhin, maire de la ville de Strasbourg ;

M. Yvan LACHAUD, député du Gard ;

M. Thierry MARIANI, député du Vaucluse ;

M. Robert PANDRAUD, député de Seine St. Denis, ancien ministre, chargé d'une mission sur l'immigration et l'intégration ;

Madame DILLESENGER, adjointe au maire de la ville de Dijon ;

Madame RENAUD, adjointe au maire de la ville de Vandoeuvre ;

Madame VASSAL, adjointe au maire de la ville de Toulouse ;

Les inspecteurs généraux d'italien (Mme M. Bouzaher), de portugais (M. M. Perez) ; le chargé de mission d'inspection générale de turc (M. A. Gokalp). L'inspecteur général d'arabe est l'un des deux auteurs de ce rapport.

Le recteur de l'académie de Créteil, M. Bernard Saint-Girons ;

Les inspecteurs d'académie , directeurs des services départementaux de l'Education nationale : du Vaucluse (M. LAURENT), des Bouches-du-Rhône (M. TREVES) de l'Hérault (M. MICHELLET), du Gard (M. RAYMOND), de la Côte-d'Or (Mme SIVIRINE), du Val-de-Marne (M. DELAUBIER), du Bas-Rhin (M. BITEAU), de la Meurthe-et-Moselle (M. BISSON VAIVRE), de la Haute-Garonne (M. RAFENOMANJATO) ;

Les inspecteurs d'académies adjoints : MM. MELET (Hérault), LOUVET (Bouches-du-Rhône), LEFEVRE (Val-de-Marne) ;

Les inspecteurs de l'Education nationale responsables ou coordonnateurs départementaux du dossier : MM GRENET (Vaucluse), HORY (Bouches-du-Rhône), VALEMBOIS (Hérault), WEBER (Côte-d'Or), STRUGAREK (Meurthe-et-Moselle), LADAIQUE (Bas-Rhin), ROQUES (Haute-Garonne) ;

Les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux d'arabe (Mmes B. Tahhan, R. Dumas et M. M. Neyreneuf) ;

Les inspecteurs de circonscription des écoles visitées ;

Les élus locaux (maires, maires adjoints, conseillers municipaux) ;

Les professeurs ELCO ;

Les professeurs des écoles visitées ;

Les représentants des parents, voire tous les parents des élèves des écoles visitées ;

Les correspondants des CASNAV.

Annexe 5 : travaux et rapports

Jacques Berque, *L'immigration à l'Ecole de la République*. Rapport au ministre de l'Education nationale, CNDP-Documentation française, 1985.

Bruno Halff, Marie-Pierre Roussel, *L'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine dans le premier et le second degré*. Rapport au ministre de l'Education nationale, juin 1994.

Jacques Legendre, *Pour que vivent les langues... L'enseignement des langues étrangères face au défi de la diversification*. Cf. notamment "*langues de l'immigration, langues de l'intégration : le cas de l'arabe*", pp. 59-64. Les rapports du Sénat, 2003-04, n° 63.

Assemblée nationale, *Rapport n°1618 du 26 mai 2004, présenté par Jacques DOMERGUE au nom de la Commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur la proposition de résolution (n°1414) de M. Thierry MARIANI et plusieurs de ses collègues, tendant à la création d'une commission d'enquête sur l'application des conventions prévoyant l'organisation de cours d'enseignement de la langue et de la culture d'origine et les mesures susceptibles d'améliorer cet enseignement*.

Cour des comptes, *L'accueil des immigrants et l'intégration des populations issues de l'immigration*. Rapport public particulier. Novembre 2004.