



FICHE PROJET DE THESE pour ANNEE 2021-2022

Discipline du Doctorat	4200039 - Sciences de l'éducation
Mention du Doctorat	Sciences de l'éducation – 70°
Domaine scientifique principal	Sciences de l'éducation et de la formation
Domaines scientifiques secondaires	-
Entités de rattachement	UMR LISA - ICPP
Direction de la thèse	Pr Bruno GARNIER garnier_b@univ-corse.fr
Collaborations extérieures éventuelles envisagées	-
Type de financement visé	-
Connaissances et compétences requises chez l'étudiant	Écoles et inégalités. La réussite scolaire des Elèves Allophones Nouvellement Arrivés en France (EANA). Master Sciences Humaines et Sociales option Métier de l'Enseignement de l'Education et de la Formation.
Titre de la thèse	<i>L'Enseignement des langues et Cultures d'Origine en France : missions, enjeux et avenir de cet enseignement.</i>
Abstract 1	Cet enseignement ayant été remis en cause et critiqué à plusieurs reprises, tant par les chercheurs que par le monde politique, il est impérieux de comprendre la place de cet enseignement au sein de l'enseignement public et d'en saisir les évolutions possibles en fonction des objectifs qui lui sont assignés. En effet, mis en place par des accords avec plusieurs pays, il est stipulé dans les textes officiels que les fondements et les objectifs des ELCO ont pour but de faciliter l'intégration des populations d'origine étrangère par la reconnaissance de leur culture d'origine. Ainsi, on cherchera à savoir si ces objectifs sont atteints et quel profit en retirent effectivement les élèves. À travers ces objectifs, on pourra étudier les missions de ces enseignants, analyser l'importance qu'ils accordent à leur enseignement et en connaître les enjeux.
Abstract 2	Découvrir ces enseignants, connaître leur parcours, leur motivation, l'intérêt pour ce métier. Confronter les missions attendues et la considération qui leur sont attribuées. Observer le processus éducatif particulier de cet enseignement, sa mise en pratique et son importance. Identifier la contribution de cette pratique auprès des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). Étudier l'hypothèse de l'insécurité linguistique des publics concernés. Mettre au jour les apports d'une telle recherche aux Sciences de l'Éducation et de Formation (axe 1 et 2 de l'équipe ICPP).
Explication sur page suivante	

Explicitation du Projet de thèse

1/ Présentation des aspects scientifiques du projet de thèse

1.1/ Opportunité scientifique

La France a signé en 1983, avec de nombreux pays d'émigration, des accords bilatéraux visant à renforcer des dispositifs mis en place sous le septennat précédent pour l'intégration de cours de langue et culture d'origine au sein du système éducatif français (surtout l'école élémentaire). Mais, alors qu'il apparaissait que la politique française en matière d'ELCO s'inscrivait dans la perspective de l'aide au retour des familles installées en France, d'emblée cette politique était frappée d'incohérence, quant à ses buts, en vertu, notamment, de l'accord contre la discrimination de la Conférence générale de l'UNESCO du 14/12/1960 qui stipulait « qu'il importe de reconnaître aux membres des minorités nationales le droit [...] à l'emploi ou l'enseignement de leur propre langue ». Le Conseil de l'Europe du 25/7/1977 imposait quant à lui « l'enseignement dans la langue maternelle et de civilisation ainsi que la formation et le perfectionnement des enseignants ». Il apparaît donc que l'ELCO répond à des logiques contradictoires : s'agit-il du droit fondamental accordé aux enfants appartenant à des minorités, de connaître et d'étudier leur langue maternelle, pour acquérir la maîtrise de leur destin et la liberté de choix de leur avenir ? S'agit-il d'un moyen pour faciliter la libre intégration des personnes dans le pays d'accueil, par la connaissance de leurs origines ? Ou bien s'agit-il plus prosaïquement de faciliter le retour des familles maghrébines au pays, ainsi traitées en tant que simple variable d'ajustement temporaire d'une économie européenne de plus en plus chancelante, sous le coup des crises économiques à répétition, et ainsi beaucoup moins hospitalière qu'elle ne l'avait été durant les trente glorieuses ? Cette ambiguïté originelle permet d'expliquer pourquoi l'ELCO des pays musulmans (Maroc, Algérie, Tunisie, Turquie) a été constamment l'objet de critiques multiples et contradictoires, de la part des syndicats d'enseignants, de mouvements xénophobes mais aussi du Haut Conseil pour l'Intégration (Neyereneuf 1997).

Cette ambiguïté originelle permet aussi de comprendre pourquoi l'ELCO s'est fait sans avoir pensé au préalable à étudier les situations sociolinguistiques des différentes communautés et sans se demander quelle langue enseigner : la langue maternelle des enfants concernés ou la langue nationale de leur pays d'origine ? En définitive, les autorités européennes, et françaises en particulier, avaient tout à gagner en faisant le choix de l'arabe standard, qui leur permettait à la fois de ménager la susceptibilité des pays d'origine, de se dégager de leur responsabilité en déléguant au pays d'origine toutes les charges de cet enseignement, et enfin, d'économiser les coûts (au sens financier comme au sens social et au sens moral) d'une véritable prise en charge du problème des langues des enfants issus du Maghreb. La France n'est d'ailleurs pas le seul pays en cause : bien que 90% de la population marocaine immigrée en Allemagne soit berbérophone (car issue traditionnellement de la zone rifaine), les manuels d'alphabétisation donnés en Allemagne pour l'enseignement de l'arabe aux enfants issus de l'immigration ne mentionnent pas une seule fois la diversité linguistique et culturelle du Maroc (Tilmatine 1997).

Et pourtant, au Maroc même, l'arabe standard ne s'apprend pas au cours du processus socio-familial d'acquisition de la langue, mais à l'école, comme une langue étrangère. Comment peut-on, dans ces conditions, justifier qu'on enseigne une « langue maternelle » qui ne s'apprend que dans les écoles ? L'ELCO est supposé consolider, stimuler l'épanouissement de l'identité de l'enfant, en lui donnant une assise psychique et culturelle plus solide. Mais comment est-ce possible si l'élève est confronté à une perpétuelle contradiction ? D'un côté, on lui demande d'apprendre à l'école une langue prétendue maternelle que ni sa mère ni son entourage ne parlent et d'écrire une langue qu'il ne parlera pas (l'arabe standard) ; d'un autre côté, on lui demande de parler à la maison et/ou dans la rue une langue qu'on ne lui apprendra pas à écrire (le berbère ou une variété dialectale de l'arabe).

L'intégration sociale est l'une des fonctions de l'école, telle que l'a définie Émile Durkheim en ces termes : « L'éducation a pour objet de superposer, à l'être individuel et asocial que nous sommes en naissant, un être entièrement nouveau. Elle doit nous amener à dépasser notre nature initiale : c'est à cette condition que l'enfant deviendra un homme » (Durkheim 1968). Or il n'est pas exagéré de dire que l'ELCO, tel qu'il existe aujourd'hui en France, ne permet pas à l'enfant cette mutation d'être individuel en être social, lucide et conscient, car il aggrave l'insécurité linguistique des élèves issus du Maghreb, dont les familles ont souvent été elles-mêmes victimes de l'insécurité linguistique dans leur pays d'origine, et il perturbe la construction de l'identité du jeune : pour plus de la moitié des élèves concernés, dont les parents sont berbérophones, leur langue maternelle, à faible statut social dans leur pays d'origine et ignorée par l'école de leur pays d'accueil, ne bénéficiant pas du privilège légitimant de l'écrit, confinée à la maison ou à la rue, véhicule dès lors à leurs yeux une image dévalorisante de leur culture d'origine. Alors, ce qui aurait dû constituer le pilier de l'édifice identitaire de l'enfant se transforme en un héritage pesant, difficile à assumer, et personifié symboliquement par ses propres parents.

Cette éclipse de la langue maternelle des enfants berbérophones dans l'enseignement des langues d'origine en France a de quoi surprendre, car l'immigration maghrébine en France (et en Europe) a d'abord été

berbérophone, aussi bien à partir du Maroc que de l'Algérie¹. Au total, on estime le nombre de berbérophones en France entre 1,5 et 2 millions de personnes (Chaker 1997) soit environ de 40% des effectifs de la population immigrée française d'origine maghrébine (Dargent 2010)². De surcroît, au moment où la langue berbère était exclue de tout le système éducatif, au Maroc comme en Algérie, l'activité berbérissante algérienne et marocaine s'était délocalisée vers la France et vers Paris. Ce phénomène a touché non seulement les activités militantes berbères, mais aussi la production et la formation scientifiques et la production culturelle, y compris la chanson. Comment expliquer que cette langue et cette culture berbères, qui sont celles de près de la moitié de la population immigrée d'origine maghrébine en France, hier sauvegardées par des institutions françaises telles que l'INALCO³, se trouvent aujourd'hui exclues de l'enseignement des langues d'origine des enfants issus du Maghreb ?

Quant au français, on dit et on répète – en dépit des travaux sur l'éducation plurilingue, qui démontrent que le contact du sujet avec plusieurs langues ne nuit pas à l'apprentissage linguistique, bien au contraire – que le temps et la charge cognitive impliqués par l'apprentissage d'une langue arabe qui n'est pratiquée qu'à l'école portent préjudice à l'acquisition du français par les élèves issus de l'immigration maghrébine en France. Et présumés « en difficulté » avant même que de réelles difficultés soient avérées, ces élèves, au lieu d'effectuer des séjours momentanés dans des structures d'initiation à la langue française (CLIN et CLA⁴ qui sont trop peu nombreuses), pour rejoindre dès que possible une scolarité parfaitement intégrée au milieu de leurs camarades d'origine française, se retrouvent fréquemment scolarisés dans des structures pour enfants en difficulté, voire pour déficients intellectuels où il n'ont rien à faire (CLIS et ULIS⁵). L'étude des conditions de scolarisation des ENAF⁶ d'origine maghrébine dans la région de Bastia, dont Marina Mahdi présente les premiers résultats dans ce dossier, apporte une confirmation à ce qu'il faut bien nommer les dérives de la politique française d'intégration.

Références bibliographiques

CHAKER, S. 1997. « La langue berbère en France, Situation actuelle et perspectives de développement », Tilmatine, Mohamed [dir.], *Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe : Langue maternelle ou langue d'État ?*, Paris, INALCO / CEDREA-CRB, p. 15-30.

DARGENT, C. 2010. « La population musulmane de France : de l'ombre à la lumière ? », *Revue française de sociologie*, n°51-2, p. 219-246.

DURKHEIM, É. 1968. *Éducation et sociologie*, Paris, Les Presses universitaires de France [1^{re} édition 1922].

GARNIER, B. et BLANCHET, P. [dir.] 2020. *Diversité linguistique et formation citoyenne, Études de Linguistique Appliquée (ÉLA)*, n° 197, Klincksieck, janvier-mars.

GARNIER, B. [dir.], 2017. *Les métiers de l'enseignement au péril des incertitudes, Spirale, Revue de Recherches en Éducation*, n° 60.

GARNIER, B. [dir.] 2014. *Politiques d'éducation et identités territoriales, Carrefours de l'éducation* n° 38, décembre.

GARNIER, B. [dir.] 2014. *Insécurité linguistique en éducation : approche sociologique comparée des élèves issus du Maghreb, Études de Linguistique Appliquée (ÉLA)*, n° 175, Klincksieck, Juillet-septembre.

NEYERENEUF, M. 1997. « Négociation franco-marocaine pour l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO) », Tilmatine, Mohamed [dir.], *Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe : Langue maternelle ou langue d'État ?*, Paris, INALCO / CEDREA-CRB, p. 65-68.

TILMATINE, M. 1997. « La langue berbère en Europe : vers la fin d'une mystification ? », *Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe : Langue maternelle ou langue d'État ?*, Paris, INALCO / CEDREA-CRB, p. 69-81.

1.2/ Opportunité circonstancielle

Comme il a été rappelé plus haut, le dispositif de l'Enseignement des langues et Cultures d'Origine (ELCO) existe en France depuis 1977 afin de permettre aux enfants nouvellement arrivés en France de conserver un lien avec leur pays d'origine. Les cours sont assurés par des enseignants recrutés, payés et encadrés par les pays d'origine.

À leur arrivée, ces enfants rencontrent des difficultés au niveau linguistique, culturel, interculturel et social. Pour pallier à ces difficultés, ce sont les enseignants ELCO qui assurent leur intégration par le biais de leur enseignement et de leur pédagogie. L'objectif affiché de ces enseignements est de faciliter l'intégration des

¹ Les foyers d'émigration les plus anciens sont la Kabylie (dès le début du XX^e siècle) et le Sous (après 1945), et plus tard, les Aurès pour l'Algérie, le Rif et la province orientale pour le Maroc.

² Ces indications sont des estimations, en l'absence de statistiques officielles. Claude Dargent estime en 2010 les effectifs d'immigrés issus du Maghreb en France entre 3,7 et 5 millions ; parmi eux, le nombre de personnes dont la langue maternelle est le berbère, qui était évalué entre 1,5 et 2 millions en 1997 par Salem Chaker, semble être resté stable en 2014, selon le site internet du *Réseau Citoyen des Associations Franco Berbères*.

³ Institut national des langues et civilisations orientales (Paris).

⁴ CLIN : classes d'initiation, pour l'école élémentaire. CLA : classes d'accueil, dans l'enseignement secondaire.

⁵ CLIS : classes pour l'inclusion scolaire, à l'école élémentaire. ULIS : unités localisées pour l'inclusion scolaire, dans l'enseignement secondaire.

⁶ Élèves nouvellement arrivés en France.

populations d'origine étrangère par la reconnaissance de leur culture d'origine ; tout en garantissant, en parallèle, leur participation à la culture de notre pays pour en faire des citoyens à part entière. Pour ce faire, le maintien de l'enseignement de la langue maternelle constitue un levier fondamental pour l'apprentissage d'une langue seconde.

On compte neuf pays d'origine concernés par ce procédé : le Maroc, l'Algérie, la Tunisie, le Portugal, l'Espagne, l'Italie, la Serbie et la Turquie. Ce dispositif propose un enseignement de 1h30 à 3h00 par semaine, en dehors des jours de classe, soit le mercredi ou le samedi.

Au cours des années 2000, l'ELCO subit des critiques en rapport avec un enseignement jugé communautariste, qui altère la culture d'origine et introduit des signes extérieurs d'appartenance, déroutant d'une connaissance authentique. En ce sens, cela va à l'encontre de l'intégration et crée un débat religieux au sein de notre système éducatif qui prône la laïcité. Cependant, en 2016, Najat Vallaud Belkacem, ministre de l'Éducation Nationale, avait renforcé ce dispositif en affirmant qu'il n'était plus réservé aux enfants de parents immigrés mais qu'il devenait une option incitant tous les élèves à y participer si les parents en faisaient la demande.

Plus récemment, lors de son discours sur le Séparatisme vendredi 2 octobre 2020 depuis les Mureaux (Yvelines), le Président Emmanuel Macron a annoncé la suppression des ELCO et leur remplacement par les EILE (enseignements internationaux de langues étrangères). Selon lui, à travers cet enseignement, la finalité principale de la maîtrise de la langue maternelle – un préalable nécessaire à la maîtrise d'une langue seconde – tend à devenir « une volonté de quitter la République, ne plus en respecter les règles ».

Ces débats récurrents et mouvement de balancier politique sont devenus, au fil des années, une tendance lourde qui affecte ce dispositif d'ELCO et en font une question socialement vive au sens donné à ce mot par Alain Legardez⁷.

2°) Présentation des enjeux de la thèse

Au sein de l'UMR LISA, les chercheurs de l'équipe « Identités, Cultures : les processus de patrimonialisation » (ICPP) travaillent sur la découverte, la reconnaissance et la transmission des savoirs et savoir-faire, afin d'inscrire ce capital culturel dans un processus de construction de l'identité de la personne au sein d'identités collectives façonnées par le territoire. Et au sein de l'équipe ICPP, l'axe 2, intitulé « Faire société dans un cadre interculturel : les voies d'une modélisation en milieu insulaire », se propose d'étudier notamment la place de l'éducation dans le processus d'intégration sociale. En ce sens, le dispositif des ELCO est utilisé comme une voie d'éducation menant à une construction d'identité individuelle et sociale des élèves permettant ainsi leur intégration.

Dans le cadre d'un récit de vie, il s'agira de réaliser des enquêtes de terrain et d'interviewer ces enseignants ELCO en vue de connaître leur parcours, leur motivation, l'intérêt pour ce métier. Les objectifs de ce travail sont, en premier lieu, de comprendre les objectifs de cet enseignement mais surtout les objectifs qu'ils se donnent, ainsi que les moyens mis en place reflétant l'importance accordée à cet enseignement. On envisagera aussi d'entreprendre des recherches dans des écoles mais aussi de questionner ces enseignants afin de vérifier l'hypothèse d'un enseignement caractérisé comme potentiellement communautariste sachant que les enseignants ELCO et les contenus d'enseignements sont, selon les textes, des *maîtres étrangers chargés de dispenser un enseignement en langue nationale aux enfants immigrés scolarisés dans les écoles élémentaires françaises*, contrôlés par les corps d'inspection concernés de l'Éducation nationale et qu'ils doivent être en conformité avec les principes du système éducatif français.

La recherche se propose d'aller à la rencontre des équipes enseignantes pour savoir si des liens ou des coopérations sont établis entre les enseignants ELCO et les professeurs des écoles. Enfin, il s'agira d'évaluer s'il existe une insécurité linguistique ou, au contraire, un avantage à l'apprentissage de la langue seconde, soit le français. Enfin, la thèse mettra en évidence l'identité de ces enseignants ELCO qui tissent des liens entre l'entretien de la langue maternelle et la conservation d'une culture d'origine pour favoriser l'apprentissage d'une langue seconde permettant ainsi aux élèves une intégration scolaire, sociale et culturelle.

En conclusion, les principaux enjeux de la thèse sont les suivants :

- Découvrir ces enseignants, connaître leur parcours, leur motivation, l'intérêt pour ce métier.
- Confronter les missions attendues et la considération donnée à ces missions.
- Observer le processus éducatif particulier de cet enseignement, sa mise en pratique, son importance et identifier sa contribution auprès des EANA.
- Étudier l'hypothèse d'un danger linguistique.
- Identifier les apports de cette recherche aux Sciences de l'Éducation et de la Formation.

⁷ A. Legardez et L.Simonneaux [dir.], *Développement durable et autres questions d'actualité*, Dijon, Éd. educagri.