

**Université Paris 1
Ecole nationale d'administration**

**Master Science politique
Spécialité Affaires Publiques
Parcours Affaires publiques européennes - Action
publique en Europe**

Titre :

Le changement de l'objectif d'une politique publique.
Une comparaison des enseignements de langue et culture
d'origine (ELCO) en France et en Allemagne et la
transformation de leur objectif vers le plurilinguisme.

Sous la direction de
Jérôme Valluy

soutenu par
Valerie Christina Köbele-Ennaji
CIL Promotion Hannah Arendt (2019-2020)



« La parole est moitié à celui qui parle, moitié à celui qui écoute (Montaigne) »

Calligraphie de Hassan Massoudy — 1984

Remerciements

Je tiens à remercier tout d'abord Monsieur Jérôme Valluy, Maître de conférences des sciences politiques à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, qui a accepté de superviser et de guider mes travaux pour ce mémoire.

Merci également à Fabrice Larat, Chef du Département du développement des enseignements et de la recherche à l'École nationale d'administration, et à Mme Sandrine Blaison ainsi qu'à toute l'équipe du service des formations diplômantes de l'ENA pour leur appui précieux et leurs conseils bienveillants.

Je tiens aussi à adresser mes remerciements sincères aux personnes interviewées et auditionnées dans le contexte de la réalisation de ce mémoire :

- Mme Sophie Tardy, Inspectrice générale pour la langue arabe en France, qui a soutenu et encouragé mes travaux dès les débuts et qui était toujours disponible pour mes questions.
- M. Moustapha Bouklouâ, Sous-directeur adjoint au Ministère régional de l'Éducation du Land Rhénanie-du-Nord-Westphalie, pour son temps et les échanges féconds.
- Dr. Till Woerfel, Chercheur à l'Institut Mercator, pour son soutien dans la conduite de mes recherches.
- M. Othman Asrih, Professeur de HSU arabe et d'Éducation islamique à Essen, pour les informations précieuses sur le quotidien des enseignants de HSU.

Merci également à Mme Michelle Willuth pour sa relecture et sa patience avec mon français imparfait.

Enfin je tiens à remercier toutes les autres bonnes âmes qui ont contribué avec leurs avis et leur soutien moral à la réalisation de ce mémoire, notamment Mmes Dr. Nadja Schwendemann et Dr. Claudia Rupp de la *Pädagogische Hochschule Freiburg*.

Sommaire

Introduction	5
PREMIÈRE PARTIE : Généralités concernant le sujet	8
1 Point sur la littérature	8
2 Bases théoriques – Politiques publiques et le changement de leurs objectifs.....	8
3 Les immigrés arabophones en France et en Allemagne	13
3.1 En France.....	15
3.2 En Allemagne	21
4 Le plurilinguisme comme objectif des politiques d'éducation en Europe.....	25
4.1 Définition : Le plurilinguisme à la différence du bi- et du multilinguisme.....	26
4.2 Le plurilinguisme dans les systèmes scolaires européens	28
DEUXIÈME PARTIE : Les ELCO - Une comparaison franco-allemande	36
5 Les enseignements de langue et culture d'origine en France et en Allemagne : Les ELCO /EILE et les enseignements consulaires et le HSU	36
5.1 Une base commune européenne : La directive 77/486/CEE.....	36
5.2 Les Elco / EILE en France.....	37
5.3 Le HSU et les enseignements consulaires en Allemagne : L'exemple de la Rhénanie-du-Nord-Westphalie	54
6 Comparaison	67
6.1 Comparaison des dispositifs existants.....	67
6.2 Comparaison du changement de l'objectif	74
Conclusion	85
Annexes	89
I. Carte des pays arabes	89
II. Carte des ELCO en Allemagne	90
III. Liste des textes juridiques et réglementaires concernant les Elco/ EILE français ...	90
IV. Méthodologie des interviews.....	91
Bibliographie	95

Introduction

La France et l'Allemagne, voisins européens et liés par des liens de l'amitié, semblent suivre des politiques très différentes lors qu'on regarde leurs politiques d'enseignement de langue et culture d'origine (ELCO¹) : Tandis que la France a annoncé en février 2020 de supprimer ses Elco à partir de la rentrée de septembre 2020 et de les transformer en EILE (enseignements internationaux de langues étrangères) (Macron, 2020), les Länder allemands discutent en 2019 d'amplifier le dispositif d'enseignement de langue d'origine/ « *Herkunftssprachlicher Unterricht* » (HSU) (Migazin, 2020).

Cette première impression s'avère fautive car une analyse plus approfondie dévoile une situation assez semblable en France et en Allemagne : celle d'une politique publique en crise ayant pris de l'âge. Ceci a entraîné un changement d'objectif.

Ayant comme base juridique commune l'article 3 de la directive du Conseil des communautés européennes 77/ 486/ CEE du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs immigrés, les Elco en France et les dispositifs équivalents en Allemagne (HSU et « *Konsulatsunterricht* »/ enseignements consulaires (EC)) sont nées du même esprit et étaient à la base un instrument de la politique migratoire. Lors de leur création, ils avaient comme but commun la facilitation du retour des familles des travailleurs immigrés dans leurs pays d'origine en offrant à leurs enfants « un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine » (Directive du Conseil du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants, 1977). Plus de 40 ans plus tard, cela va sans dire que cet objectif ainsi que son contexte ont changé fondamentalement. Aujourd'hui, la France et l'Allemagne sont des sociétés d'immigration. Les Etats français et allemand se retrouvent dans une situation où le débat public exige des politiques d'intégration efficaces afin de remédier aux tensions entre les grandes différentes communautés d'immigrés qui sont restés et les sociétés accueillantes. Ainsi une adaptation du système scolaire au phénomène

¹ Des enseignements de langues et cultures d'origine sont des cours de langue qui sont destinés à des locuteurs des langues minoritaires immigrés en Europe après la deuxième guerre mondiale et qui parlent cette langue en tant que langue familiale. (Woerfel, Küppers et Schneider, 2020)

Lorsque nous parlons des « ELCO » en capitales, nous nous adressons de manière générale au concept d'enseignements de langue et culture d'origine, indépendamment d'une mise en place dans un pays. *A contrario*, la dénomination « Elco » se réfère au dispositif des enseignements de langue et culture d'origine en France.

de la mondialisation est nécessaire. La conception de l'immigré a également changé d'une perception déficitaire vers une reconnaissance de sa contribution au pluralisme d'une société moderne qui garantit les droits démocratiques et individuels à tous ses membres. Les ELCO sont devenus des dispositifs des politiques de migration dépassées et nécessitent une harmonisation avec des nouvelles priorités de l'Etat.

Ce mémoire a pour objectif de comparer les ELCO en France et en Rhénanie-du-Nord-Westphalie (RNW²) en tant que Land³ pionnier concernant son offre public des ELCO, en s'intéressant particulièrement aux dispositifs d'enseignement de langue et culture arabe dans les deux pays. Il vise à retracer les développements des deux côtés du Rhin afin de tirer des conclusions concernant le changement des objectifs des politiques publiques et ses adaptations aux nouveaux besoins des sociétés. L'intérêt de ce projet porte sur la découverte des éléments communs et différents dans un processus de transformation des politiques publiques et sa cohérence dans un contexte européen.

Le mémoire traite l'hypothèse suivante :

L'objectif initial des Elco en France et du HSU en RNW a changé incrémentalement, se retrouvant aujourd'hui remplacé par le plurilinguisme⁴ dans les deux pays. Tant le processus de changement de l'objectif que la nouvelle déclinaison de sa raison d'être se présentent de manière différente en France et en RNW. Par conséquent, la mise en pratique se distingue et correspond à l'explication respective du plurilinguisme de chaque pays.

Le mémoire s'oriente aux questions de recherche suivantes :

- Comment les Elco/ EILE français et le HSU en RNW se présentent en tant qu'enseignement de langue et culture d'origine ? Quelles sont les caractéristiques qu'ils partagent et quelles sont les différences conceptionnelles à constater ?

² Pour une meilleure compréhension : L'abréviation pour la Rhénanie-du-Nord-Westphalie (RNW) en allemand est « *NRW* » (pour « *Nordrhein-Westfalen* ») qui peut apparaître dans les citations et sources du mémoire.

³ En Allemagne, l'éducation est organisée au niveau des Länder. L'État fédéral ne joue qu'un rôle mineur, principalement en termes de financement et de coopération internationale, par l'intermédiaire du ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche. Le Land NRW a une longue tradition d'offre public des ELCO nommés HSU (*Herkunftssprachlicher Unterricht*). En même temps, il existent des offres d'enseignements consulaires pour certaines langues d'origine (pas l'arabe).

⁴ Cf. le chapitre 4.1 pour une définition du plurilinguisme.

- Comment et pourquoi est-ce que le plurilinguisme est devenu le nouvel objectif de ces politiques publiques ?
- Comment est-ce que ce changement d'objectif s'est passé ? Peut-on définir des étapes de changement de l'objectif ?
- Comment est-ce que la France et RNW expliquent ce changement de l'objectif vers le plurilinguisme et sa valeur ajoutée dans leurs systèmes scolaires ?
- Qu'est-ce que le changement de l'objectif signifie pour la mise en pratique des ELCO en France et en Allemagne ? Peut-on reconnaître des différentes interprétations éventuelles du plurilinguisme dans la réalisation des dispositifs ?

Afin de porter preuve à cette hypothèse, ce mémoire introduira dans une première partie les généralités du sujet en présentant d'abord les bases théoriques des sciences politiques et administratives pertinentes. Puis, il esquissera les contours des communautés arabes en France et en RNW en présentant des chiffres clés sur les populations arabes dans les deux pays et en retraçant brièvement leurs histoires de l'immigration. Ensuite il convient de définir de quoi il s'agit quand on parle du plurilinguisme et de localiser sa place dans l'environnement scolaire en prenant en conscience l'engagement européen en faveur du plurilinguisme.

La deuxième partie présentera l'évolution des Elco en France, sa transformation en EILE et le fonctionnement du dispositif. Elle retracera également la situation beaucoup plus complexe en Allemagne et se concentrera sur la présentation d'un dispositif exemplaire, le HSU en RNW. Par la suite, nous comparerons les Elco/ EILE en France avec le HSU en RNW en illustrant les points communs et les différences des deux dispositifs. Enfin, le mémoire s'approche à une explication du changement de l'objectif vers le plurilinguisme et une potentielle interprétation différente dans les contextes français et allemand. Pour faire cela, le développement temporel des dispositifs sera comparé. Nous évaluerons aussi les explications données pour le changement de l'objectif et les bénéfices du plurilinguisme par des responsables des autorités scolaires françaises et allemandes lors des interviews. Finalement, la considération des différentes mises en pratique des dispositifs souligneront les observations préalablement faites concernant l'interprétation du plurilinguisme.

PREMIÈRE PARTIE : Généralités concernant le sujet

1 Point sur la littérature

La littérature concernant les enseignements de langue et culture d'origine est un domaine très peu investigué scientifiquement (Bouklouâ, 2020), surtout du point de vue des sciences politiques et administratives. Les sciences pédagogiques considèrent ce champ de recherche surtout sous un angle didactique. En effet, une grande partie de leur recherche porte sur les notions de bi- et plurilinguisme, la thématique des enfants allophones ou l'enseignement des langues étrangères ou bien des langues vivantes, souvent dans le prisme de la relation entre langue première (ou langue des parents/ familiale) et langue seconde. (Akkari, Fuentes, Kaygisiz et Radhouane, 2015).

En Allemagne, la discipline relativement nouvelle de « *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*⁵ » est souvent en charge des questions concernant les langues et cultures d'origine. Au contraire de la France, il existe un réseau très actif de chercheurs allemands qui s'occupent de la thématique dans le cadre du *HSU-Netzwerk* publiant des rapports et organisant des conférences (HSU-Netzwerk, 2020). La société civile allemande avec ses fondations et syndicats semble être beaucoup plus active que son équivalent français (GEW, 2017). A l'inverse, du côté français il existe une plus grande variété de littérature grise avec différents rapports du Sénat (Sénat, 2016) ou du Haut Conseil à l'Intégration (Haut Conseil à l'intégration, 2011) qui permettent de retracer le développement et critiques des Elco en France. La plus grande difficulté consiste dans la multitude des documents et rapports internes des inspections générales françaises et allemandes qui sont classés comme confidentiels et non accessible au public scientifique (Bouklouâ, 2020; Tardy, 2020b). De plus, l'inscription à une université française permet un accès vaste aux ressources franco-français, mais l'accès à la littérature allemande ainsi qu'aux données officielles – fondamental pour un travail comparatif – reste limité.

2 Bases théoriques – Politiques publiques et le changement de leurs objectifs

En sciences sociales, il y a différentes manières de se rapprocher du changement des politiques publiques, particulièrement de leur objectif. Il est tout d'abord important de

⁵ « L'Allemand comme langue étrangère et langue seconde ».

définir ce que nous entendons de « politiques publiques » lorsque nous appliquons ce terme aux ELCO.

En théorie, toute intervention ou programme par une autorité gouvernementale qui s'investit sur un domaine spécifique de la société ou du territoire peut être considéré comme politique publique. Certains auteurs vont encore plus loin et incluent dans leur définition aussi des décisions explicites des « non-actes » du gouvernement :

Serait politique publique tout ce que les acteurs gouvernementaux décident de faire ou de ne pas faire, font effectivement ou ne font pas. (Thoenig, 2010, p. 421)

Dans le cas où les acteurs gouvernementaux décident d'agir, ils peuvent le faire de deux manières :

- Par des pratiques matérielles (les contrôles, l'allocation de subventions financières ou la mise à disposition d'infrastructures)
- Par des pratiques plus immatérielles (campagnes de communication, définition des programmes et normes etc.).

Les ELCO en France et le HSU en RNW peuvent alors être considérés comme des politiques publiques, car il s'agit dans les deux cas d'un dispositif offert par l'Etat qui vise un domaine très spécifique (l'enseignement des langues et culture d'origine d'un groupe sociale très particulier). Les acteurs gouvernementaux s'engagent également dans des pratiques matérielles (comme le financement des enseignants en RNW ou la mise à disposition de locaux en France, mais surtout l'inspection des cours) ainsi que des pratiques immatérielles (comme l'harmonisation des ELCO avec les autres langues vivantes).

Un doute persiste par rapport à la nature des ELCO en tant que politique publique en vue du groupe cible et son objectif : « Elle [*une politique publique*] cible des ressortissants. Elle postule des causalités entre des actions et des résultats. » (Thoenig, 2010, p. 423)

Au moins au début, les ELCO n'étaient clairement pas ciblés pour les ressortissants français et allemands. Aujourd'hui on peut constater qu'une partie des participants (issus de la 2^e ou 3^e générations des familles des travailleurs immigrés) ont obtenu la nationalité française ou allemande (cf. chapitre 3 de cette partie). L'Etat se réserve donc l'option de cibler des futurs ressortissants.

Sur le fond de ces réflexions, ce mémoire considère les ELCO comme un dispositif de politiques publiques.

Selon Pierre Muller, « [...] une politique publique se définit toujours par rapport au changement, soit que l'on cherche à freiner une évolution, soit que l'on cherche, au contraire, à promouvoir la transformation du milieu concerné. » (Muller, 2005, p. 156)

Il faut donc par la suite distinguer les notions de « changement » et de « réforme » des politiques publiques, deux notions qui sont souvent utilisées de manière interchangeable dans la littérature. Selon Bennett et Howlett, le changement d'une politique publique se produit incrémentalement dans le cadre de structures existantes ou bien sous forme de politiques nouvelles ou innovatives (Bennett et Howlett, 1992). A l'inverse, la notion de réforme se réfère d'après Fullan plutôt à une intervention majeure et intentionnelle à une politique publique qui est réalisée dans un certain calendrier temporel, n'explicitant pas forcément si cette réforme entraîne un changement ou pas (Fullan, 2000).

Par rapport au sujet de ce mémoire, il convient de se focaliser sur la notion de changement plutôt que de celle de réforme : Analysant le changement de l'objectif des ELCO, on verra par la suite qu'il s'agit d'un processus incrémental qui se déroule en parallèle d'une offre éducative déjà existante. Même le remplacement des Elco par les EILE en France peut être considéré comme le changement dans la définition de Bennett et Howlett.

Mais comment analyser le changement d'un point de vue théorique ?

Le changement des politiques publiques est un phénomène assez méconnu :

Until recently, the largely untested orthodoxy was that public policies, like other state actions, were driven by social pressures. Whether found in its pluralist, neo-pluralist, corporatist or Marxist guise, this view presupposed a relatively passive government whose actions were driven by social forces and conflicts. (Bennett et Howlett, 1992, p. 275)

La caractérisation du changement se fait principalement à travers la définition de ce qui change au sein d'une politique. Il convient donc de définir son objet.

L'*objet* peut concerner des séquences différentes d'action publique (mise à l'agenda d'un nouveau problème social, décision différente pour un problème identique, mise en œuvre différente de celle qui existait par le passé, etc.). (Hoeffler, Ledoux et Prat, 2010, p. 132)

L'objet de changement pour ce mémoire est l'objectif des ELCO.

Le cadre temporel joue également un rôle important dans la définition du changement : « C'est en comparant la situation à un instant t puis à un instant $t + 1$ qu'un changement de contenu des politiques publiques peut être identifié. » (Hoeffler *et al.*, 2010, p. 134). Selon Paul Pierson, le changement d'une politique peut être rendu visible, si on l'analyse à l'aide des bornes temporelles et prend en compte le long terme, car certains changements n'interviennent que tardivement. (Pierson, 2001)

Pour analyser le changement des objectifs des ELCO, ce mémoire prendra une perspective temporelle à vue d'oiseau, sans pouvoir analyser en toute profondeur le développement temporel des ELCO ce qui représente un travail à réaliser dans un autre mémoire.

Après avoir défini le changement, deux types d'approches explicatives ont structuré le débat selon Hoeffler et al.:

[...] d'un côté, celles qui envisagent des changements à la fois rapides et radicaux en mettant notamment l'accent sur les dimensions cognitives de l'action publique ; de l'autre, les approches institutionnalistes qui expliquent avant tout la continuité, et n'envisagent que des transformations marginales et lentes des politiques. (Hoeffler *et al.*, 2010, p. 134)

La première approche considère les politiques publiques comme fondamentalement stables, mais ayant le potentiel de connaître des changements importants et rapidement déstabilisant les systèmes de croyances.

Parmi ces approches des changements rapides et radicaux compte l'Advocacy Coalition Framework de Paul Sabatier qui attire l'attention vers l'existence des coalitions⁶ qui partagent des systèmes de croyances. Sabatier explique le changement des politiques publiques plutôt par l'arrivée au pouvoir d'une nouvelle coalition que par un changement de croyances (Sabatier et Jenkins-Smith, 1993).

Une autre manière d'expliquer le changement radical et rapide est proposé par John W. Kingdon avec sa théorie de la fenêtre d'opportunité (*policy window*). Kingdon découpe les politiques publiques en trois « courants », celui des problèmes (*problem stream*), celui des solutions (*policy stream*) et le courant politique (*political stream*) dont chacun dispose de sa propre logique et temporalité. Selon lui, le changement à travers d'une fenêtre d'opportunité n'arrive que si les trois courants sont réunis et si certains

⁶ Ces coalitions peuvent aussi être mises en analogie avec les « communautés épistémiques » décrites par Haas (1992) qui désignent les canaux par lesquels de nouvelles idées circulent des sociétés vers les gouvernements, et d'un pays à l'autre.

acteurs interviennent : les entrepreneurs de politiques publiques comme par ex. des lobbyistes (Kingdon, 1995 [1984]).

La deuxième approche du changement provient des néo-institutionnalistes⁷ et insiste sur la continuité des politiques publiques. Elle conçoit le changement comme une transformation lente, marginale et soumise au cadre institutionnel contraignant qui évolue de façon graduelle et par un mécanisme de petits pas. Selon cette approche aussi connue sous le nom de l'incrémentalisme, des changements radicaux des politiques préalablement menées comme des révolutions ou réformes substantielles sont improbables. Les décisions prises visent plutôt à améliorer une action publique existante, sans réellement la remettre en question. (Jönsson, 2010) Les débuts de l'incrémentalisme ont été attribués à Charles E. Lindblom qui présentait en 1959 dans son article « *The Science of Muddling Through* » un ensemble d'arguments démontrant que la formulation des politiques publiques selon un modèle rationnel ou optimal est assez irréaliste. A travers cinq postulats, il argumente par exemple qu'un décideur politique ne dispose que des capacités et moyens limités pour analyser des problèmes complexes qui suscitent des conflits d'intérêt (comme l'intérêt pour les structures de transport qui peuvent s'opposer aux intérêts environnementaux). Afin de limiter les incertitudes que les décisions entraînent, des petites décisions d'une portée limitée sont à préférer, car elles sont moins susceptibles de produire des échecs lourds contrairement aux décisions majeures. Cette méthode du « se débrouiller au mieux » (*muddle through*) ou du « *successive limited comparisons* » (une succession de comparaisons limitées), sera ensuite connu sous le nom de l'incrémentalisme. (Lindblom, 1959)

Aussi le concept de Path Dependency figure parmi le deuxième type d'approche néo-institutionnaliste qui cherche à rendre compte de la continuité des trajectoires des politiques publiques : « La notion de *path dependence* ou dépendance au chemin emprunté s'est développée en science politique au cours des années 1990, pour souligner le poids des choix effectués dans le passé et celui des institutions politiques sur les décisions présentes. » (Palier, 2010, p. 411) Provenant de l'économie, l'idée de la dépendance du chemin emprunté est introduit par Paul Pierson en sciences

⁷ Né de la sociologie des organisations à la fin des années 1970, le néo-institutionnalisme sociologique postule comme idée centrale que les institutions politiques ont une influence sur les acteurs et les processus sociaux. Comprendre le développement des politiques requiert donc l'analyse de la structuration des institutions politiques avec ses procédures, symboles et pratiques institutionnels. (Hervier (2010).

politiques pour montrer que « [...] les choix initiaux en matière de *design* institutionnel ont des implications de long terme en matière de performance économique et politique » (Pierson, 1993, p. 608). Même si l'on connaît une solution plus efficace que la solution actuellement retenue, cette solution n'est pas forcément adoptée, car toute innovation peut entraîner des coûts d'innovation (coûts d'investissement ou d'apprentissage).

Ce mémoire essaiera à l'aide des théories décrites de tirer des conclusions sur la nature de changement de l'objectif des ELCO. Nous verrons par la suite que c'est plutôt la deuxième approche qui le caractérise : La reorientation de l'objectif de la facilitation du retour au pays d'origine au plurilinguisme s'est produit incrémentalement et n'était pas le résultat d'un changement rapide ou radical. En outre, il va de soi que le contexte des politiques publiques joue aussi sur leur changement. Pour cette raison, nous consacrerons le chapitre suivant à la description des communautés arabes et leur histoire en France et en Allemagne.

3 Les immigrés arabophones en France et en Allemagne

Ce chapitre a comme objectif de présenter les communautés arabophones en France et en Allemagne avec les phases principales d'immigration, leurs pays d'origine principaux, le nombre des personnes issus des pays arabes et leur statut socio-économique.

Il est difficile de chiffrer les communautés arabophones en France et en Allemagne, car il n'existe pas de définition unique pour identifier les « pays arabes ». Nous nous référerons pour cette raison à la Ligue arabe et ses 22 Etats-membres qui réunit les pays arabes indépendants, c'est-à-dire des pays qui s'identifient comme « pays arabes ». Il s'agit des Etats suivantes : La Jordanie, le Liban, la Syrie, l'Arabie saoudite, l'Egypte, l'Irak, le Yémen, la Libye, le Maroc, la Tunisie, l'Algérie, le Soudan, le Kuwait, Bahreïn, les Emirats arabes unies, l'Oman, Qatar, la Mauritanie, la Somalie et les Comores, le Djibouti et l'Autorité palestinienne. Une carte de la région se trouve en annexe. (Ligue arabe, 2020)

Selon les statistiques officielles, il y a deux façons de s'approcher des communautés arabophones : Soit on prend en compte les chiffres officielles des instituts nationaux de statistique (Insee en France et *Destatis* en Allemagne) sur la population

étrangère⁸ (qui ne considère pas les personnes issues de l'immigration avec une nationalité française ou allemande, donc pas la 2ème ni la 3ème génération), soit on regarde les chiffres propres sur la population immigré prenant aussi en compte les ressortissants avec des racines étrangères. Ces derniers sont beaucoup moins détaillés que celles sur la population étrangère (*Destatis* ne publie par exemple pas dans cette catégorie des statistiques socio-économiques classées par pays d'origine). En France, deux types de données sont à disposition : des chiffres sur les « immigrés⁹ » ainsi que sur les « descendants d'immigrés¹⁰ ». Calculés ensemble, on obtient des statistiques sur une population correspondante au terme allemand « *Migrationshintergrund* » / « issu de l'immigration »¹¹.

Cependant, il est important de noter que les chiffres disponibles dans ces catégories mentionnées ne permettent pas de tirer des conclusions finales sur les communautés arabes des deux pays : En France, des chiffres détaillés en accès libre sont disponibles sur la population originaire du Maghreb¹², mais pas sur les personnes qui viennent des autres pays arabes. Ces dernières sont incluses dans des catégories très hétérogènes comme « Autres pays d'Afrique » ou « Autres pays d'Asie ». Pour l'Allemagne, les statistiques s'orientent aux pays d'origine les plus importants, d'habitude avec une communauté qui dépasse les 5 000 personnes¹³. Par conséquent, uniquement des

⁸ Selon la définition de l'INSEE, un **étranger** est toute personne « qui réside en France et ne possède pas la nationalité française, soit qu'elle possède une autre nationalité (à titre exclusif), soit qu'elle n'en ait aucune (c'est le cas des personnes apatrides). » (Insee (2019b)).

⁹ L'INSEE définit comme **immigré** les personnes nées étrangères à l'étranger et résidant en France. Elle comprend donc en partie des personnes qui, depuis leur arrivée, ont acquis la nationalité française (Insee (2019b)). Des français nés en France, mais dont au moins un parent ne disposait pas de la nationalité française à sa naissance n'entrent pas cette catégorie démographique. Cette définition démontre bien la différence entre la France qui a une forte tradition de *jus soli* ou droit du sol et l'Allemagne, plutôt orientée vers le *jus sanguinis* ou droit du sang.

¹⁰ La notion « **descendant d'immigré** » désigne les personnes nées et résidentes en France ayant au moins un parent immigré. Par conséquent, cette définition ne comprend pas les personnes elles-mêmes immigrées, non plus ceux qui ont migré avec leurs parents. (Insee (2019d)).

¹¹ Selon la définition de l'Office fédéral des statistiques la catégorie « **issu de l'immigration** » / « **Migrationshintergrund** » se réfère à des personnes qui sont nées sans nationalité allemande ou dont un parent ne disposait pas de la nationalité allemande lors de leur naissance. Dans le détail, cette définition inclut les étrangers immigrés et non-immigrés, les citoyens naturalisés immigrés et non-immigrés, les (*Spät-*) *Aussiedler*/ rapatriés ainsi que leurs descendants nés en Allemagne : « *Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Im Einzelnen umfasst diese Definition zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-) Aussiedlerinnen und (Spät-) Aussiedler sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen.* » (Statistisches Bundesamt (2020a)).

¹² Nous nous référons ici au « Maghreb » ou des « origines maghrébines » lorsqu'on parle des trois pays Algérie, Maroc et Tunisie.

¹³ Les communautés qui restent inférieures à 5 000 personnes, ne sont pas indiquées dans les statistiques pour des raisons de qualité des données. (Statistisches Bundesamt (Destatis) (2019)).

des données sur les 10 pays arabes les plus importants (comme par exemple la Syrie ou le Maroc) sont accessible au public.

En général, on peut aussi constater que les chiffres disponibles prennent toujours une perspective par rapport à l'Etat-national d'origine et incluent donc aussi des minorités non-arabophones, comme par exemple les amazighs en Afrique du Nord ou les kurdes au Proche-Orient.

En raison de cette imprécision des données disponibles, nous avons choisi de présenter les communautés arabes en France et en Allemagne à travers des chiffres globaux de l'Insee et de *Destatis* par rapport à toute la population immigrée des deux pays. Ces observations incluent toujours aussi les immigrés arabes qui ne peuvent pas être traités en tant que groupe social individuel, mais qui permettent de tirer des conclusions sur la place des arabes au sein de la société française et allemande.

3.1 En France

La France est le pays d'immigration le plus ancien en Europe qui accueille depuis la seconde moitié du 19e siècle une immigration de masse de plus en plus diversifiée, surtout afin de combler les pénuries de main-d'œuvre, mais aussi pour trouver des soldats ou pour combler le déficit démographique à titre général (Musée national de l'histoire de l'immigration, 2007). A l'origine de ce développement se trouve un ensemble de phénomènes : persécutions et guerres, le colonialisme ou des crises économiques et sociales (pauvreté ou baisse du taux de fécondité). Cette immigration de masse dans la France contemporaine peut être divisée en trois vagues d'immigration successives. (Jovelin, 2003)

Comme la première vague (entre 1850 et la Première Guerre mondiale) et la deuxième vague (pendant la période entre les deux guerres mondiales) importent peu pour l'immigration arabe en France, nous nous contentons ici d'en faire mention. Elles étaient surtout caractérisée par des immigrations des pays européens, malgré le fait qu'on peut constater depuis la deuxième vague une ouverture de la France aux pays plus éloignés de l'Europe, aux colonies ainsi qu'une migration humanitaire. (Ledegen et Vetier, 2014) (Jovelin, 2003)(Institut National de l'Audiovisuel – Ina.fr, 1993)

La phase historiquement la plus importante pour l'immigration arabe est la troisième vague qui commence à partir de la Seconde Guerre mondiale et qui constitue également la vague d'immigration la plus massive dans l'histoire de la France. Comme

les deux Guerres mondiales ont laissé des traces très importantes, elle réunit deux objectifs : de combler le déficit démographique ainsi que le manque de main d'œuvre afin de pouvoir reconstruire le pays. Lors de cette troisième vague qu'on appelle aussi les « Trente glorieuses », les immigrés européens sont peu à peu remplacés par des immigrants africains ou asiatiques. La population étrangère augmente de 13% à 34%, un doublement de la présence étrangère de 1 765 000 à 3 442 000 entre 1954 et 1974.

Dans cette période beaucoup de colonies françaises, surtout ceux en Afrique du Nord, deviennent indépendantes. Les bouleversements entraînent des afflux migratoires importants, notamment du Maghreb. Ces développements sont accompagnés par une politique d'immigration volontaire et durable par l'Etat qui repose aussi sur le regroupement familial. Cependant, le traitement des travailleurs immigrés et de leurs familles dans les années 1950 suit clairement le principe d'un séjour temporel : l'absence du souhait d'intégration souligne que l'Etat considère que les migrants vont retourner dans leur pays. (Jovelin, 2003) Comme en Allemagne, les travailleurs venant des pays africains sont censés effectuer une rotation et retourner dans leur pays d'origine si les besoins de main-d'œuvre baissent (Bernardot, 2008).

Alors que la France a favorisé politiquement cette vague d'immigration massive dans la période de l'après-guerre, elle semble devenir de plus en plus victime de son propre succès. Les afflux d'immigration sont tellement importants, aussi suite à l'indépendance de l'Algérie, que la France cherche à les limiter en renégociant par exemple le principe de libre circulation accordé par les accords d'Evian de 1962 (les algériens ne sont juridiquement pas considérés comme étrangers à cette époque (Rabaud, 2010)). Parallèlement, elle contrôle peu les flux migratoires. Ceci change au cours des années 1970 où l'Etat souhaite maîtriser les flux migratoires. Un durcissement de la politique d'immigration peut être remarqué : En 1974, le gouvernement suspend « provisoirement l'immigration ». Cet événement marque la fin des « Trente glorieuses » et le début d'une politique qui empêche de nouveaux travailleurs immigrés à venir, accompagné de mesures restrictives destinés à ceux qui sont déjà sur place (par exemple la lutte contre le travail irrégulier ou le non-renouvellement des titres de séjour) (Jovelin, 2003). La littérature française consacré à ce tournant anti-migratoire en juillet 1974 a tendance à l'expliquer par la crise pétrolière à partir de 1972 et un sentiment xénophobe dans l'opinion publique né de la peur d'une continuation des flux migratoires en temps de crise économique et de la

hausse de chômage. En réalité, il s'agit d'un processus bien plus long, marqué par exemple par l'expérience de la décolonisation et notamment des tensions géopolitiques avec l'Algérie :

Bien loin d'être corrélée au choc pétrolier de 1973, qui ouvre tout au plus une fenêtre d'opportunité politique à la nouvelle équipe arrivant au pouvoir en 1974, cette décision de « fermeture » des frontières, est rattachée à des reconversions technocratiques de la fonction publique coloniale dans la gestion des questions migratoires durant toute la décennie des années 1960 à la fois sous l'angle des politiques de sécurité, profondément marquées par la guerre d'Algérie, et sous l'angle des politiques sociales d'accueil des travailleurs immigrés. De la décolonisation au « problème » de l'immigration, on ne cesse aujourd'hui de découvrir les liens [...] qui passent par des réseaux technocratiques formés dans l'administration coloniale, [...], engagés dans les luttes antiindépendantistes ou ayant subi plus que d'autres les conséquences de la décolonisation [...]. (Valluy, 2009, p. 22)

On peut donc constater un élément anti-algérien dans la suspension de l'immigration en 1974. Un autre aspect est le développement du droit d'asile international et la modification de la convention de Genève, qui s'ouvre *de facto* à tout le monde : En 1963, une résolution de l'Assemblée générale des Nations unies amorce un processus diplomatique d'extension du champ d'application de la convention de Genève relative au statut des réfugiés qui débouche dans l'adoption d'un protocole additionnel, dit « protocole de Bellagio » ou « protocole de New York », par l'Assemblée générale des Nations unies en 1967. Alors que la Convention de Genève avait restreint le statut de réfugié aux événements survenus avant 1951 en Europe, le Protocole de 1967 a supprimé ces restrictions temporelles et géographiques. Cela survient dans un temps où les guerres et les persécutions se multiplient sur les autres continents et notamment en Afrique, mais aussi en Indochine et en Amérique du Sud. L'augmentation significative du nombre de demandes d'asile jusqu'à 1973 peut être considéré dans ce contexte comme un autre élément qui a possiblement mené à la décision de mettre fin aux « Trente glorieuses ». (Valluy, 2009)

A partir des années 1980 jusqu'à la fin des années 1990, des changements de majorités politiques engendrent une oscillation de la politique de l'immigration entre des approches tantôt plus libérales, tantôt plus restrictives qui se montrent par exemple par les réformes du code de la nationalité et de la législation sur l'entrée et le séjour des étrangers. En parallèle, l'immigration change de visage : l'immigration traditionnelle des travailleurs est remplacée par une immigration de familles. Entre 1974 et 1982, le nombre des titres de séjours pour le regroupement familial augmente significativement. La famille reste par la suite le motif principal de migration, n'étant

remplacé que récemment par les études comme raison principale d'immigration (cf. ci-dessous). Les flux de migration humanitaire continuent également provenant des quatre coins du monde pendant les décennies suivantes : Des réfugiés politiques qui s'enfuient des dictatures en Amérique latine (Chili, Brésil, Argentine, Uruguay, etc.) demandent l'asile en France pendant les années 1970 ainsi qu'environ 130 000 personnes de l'Indochine comme les « *Boat People* ». A cause des conflits, guerres civiles et des famines sur le continent africain, un flux important de réfugiés africains subsahariens peut être constaté (par exemple les Congolais deviennent le troisième groupe par ordre d'importance de demandeurs d'asile en France) et en 1999, le nombre de demandes d'asile africaines a dépassé les 10 000. L'essor de l'islamisme engendre des conflits et des fuites de masses du monde arabe et islamique : La révolution islamique en 1979 en Iran, les mouvements islamistes dans les années 80 en Afrique du Nord, la création de l'Hamas en 1987 et le régime de terreur des talibans en Afghanistan entre 1994 à 2001 ont déplacé des centaines de milliers de personnes dont une partie considérable a choisi la France comme terre de refuge. (Jovelin, 2003) (Ledegen et Vetier, 2014)

Ces facteurs ont contribué à l'installation durable des populations immigrées en France qui a en 2019 une population immigrée de 9,9 %, soit 6,7 millions de personnes. 2,5 millions d'immigrés, soit 37 % d'entre eux, ont acquis la nationalité française. 7,4 % de la population totale ou 4,9 millions des personnes étaient des étrangers vivant en France dont 4,2 millions étaient des immigrés n'ayant pas acquis la nationalité française et 0,7 million de personnes nées en France de nationalité étrangère. (Insee, 2020b) Cette population immigrée porte les caractéristiques suivantes :

En ce qui concerne les personnes immigrées eux-mêmes, les chiffres de 2015 montrent que la moitié de la population des immigrés d'âges actifs (15-64 ans) est arrivée en France avant 1998. Le motif le plus fréquent d'immigration est la famille, mais les études sont récemment devenues aussi importantes¹⁴. On peut aussi constater une féminisation de l'immigration (leur pourcentage s'élève à 51 % en 2015 contre 44% en 1968) et une population immigrée qui est de plus en plus diplômée – un développement qui remonte au fait que les descendants d'immigrés ou les immigrés arrivés jeunes atteignent souvent un niveaux d'études plus élevés que leurs parents.

¹⁴ En 2019, les motifs principaux pour des demandes des premiers titres de séjours étaient des études (plus de 90 000), des raisons familiales (89 000) et des motivations économiques et humanitaires (38 000). (Vie publique (2020).

(Insee, 2019a) Les communautés immigrés se concentrent fortement dans quelques régions géographiques en France : 58 % d'entre eux vivent dans les régions Provence-Alpes-Côte d'Azur, Auvergne-Rhône-Alpes et Île-de-France, dont 38 % dans cette seule dernière région. Les facteurs prépondérants pour le choix de localisation des immigrés en France sont l'emploi et le logement, la présence d'une diaspora ou de réseaux ethniques qui permettront l'entraide. En 2015, les trois nationalités les plus fréquentes en France métropolitaine sont l'Algérie, le Maroc et le Portugal. (Assemblée Nationale, 2020) Une diversification des origines géographiques des immigrés peut être constatée depuis l'année 1975¹⁵. Les pays de naissance les plus fréquents des immigrés sont aujourd'hui les pays maghrébins. 12,6 % des immigrés sont nés en Algérie, 12% au Maroc et 4,5 % en Tunisie ce qui fait que plus d'un quart (29 %) de tous les immigrés en France sont issus d'origine maghrébin. (Insee, 2019a) Les effectifs des maghrébins se montent selon les chiffres provisoires pour 2019 à 1 231 000 personnes dont 537 000 venaient de l'Algérie, 488 000 du Maroc et 206 000 de la Tunisie. (Insee, 2020c)

L'Insee indique pour 2018 7,5 millions de descendants d'immigrés en France hors Mayotte. Cela correspond à un taux de 11,2 % de la population totale. Il s'agit d'une population très jeune avec 53 % ayant moins de 30 ans. Vu l'histoire d'immigration en France, une grande partie a des racines européennes (42%), surtout du Sud de l'Europe et est beaucoup plus âgée que les descendants d'immigrés d'autres régions mondiales¹⁶ comme les descendants des immigrés maghrébins. Ces derniers sont beaucoup plus jeunes et constituent avec 32 % un tiers de ce groupe. En 2018, 2 416 000 personnes étaient des descendants d'immigrés maghrébins dont 1 152 000 avaient des origines algériens, 922 000 marocaines et 342 000 tunisiennes. (Insee, 2019c)

Avec les données publiées par l'Insee, on peut donc uniquement faire des constats par rapport à la population d'origine maghrébine. En revanche, on ne peut pas faire de constats concernant la totalité de la communauté arabe en France, car les immigrés et leurs descendants des autres pays arabes (non-maghrébins) n'apparaissent pas

¹⁵ En 1975, 66 % des immigrés venaient encore d'un pays européen (contre 35 % en 2015). En même temps, le chiffre des immigrés africains a augmenté jusqu'à 46,5 % en 2019, soit presque la moitié de l'ensemble des immigrés en France. 14 % des immigrés viennent d'un pays en Asie. 6 % de la population immigré vient d'Amérique ou d'Océanie. (Insee, 2019a).

¹⁶ Pour comparaison : 70 % des descendants d'immigrés africains (le groupe majoritaire en 2018 avec 44 %) a moins 30 ans.

dans les statistiques séparément, mais figurent parmi la population d'origine asiatique ou africaine. Pour cette raison, nous citons ici aussi Hakim El Karoui, dirigeant du rapport de l'Institut Montaigne sur la politique arabe de la France de août 2017, selon qui « six millions de personnes d'origine arabe vivent en France et sont pour la plupart française » (El Karoui, 2017). Ce chiffre est équivalent à un pourcentage de 9 % de la population française qui est ainsi issu d'un pays arabe.

En ce qui concerne la situation socio-économique des communautés arabes en France, on peut constater que les taux de chômage et d'inactivité¹⁷ sont beaucoup plus élevés que ceux de la population originaire française¹⁸. Un écart important est à constater pour les femmes originaires du Maghreb et de Turquie¹⁹. Malgré les différences qui s'estompent entre immigrées et descendantes d'immigrés, leurs origines jouent encore un rôle dans la participation au marché du travail, particulièrement lorsqu'elles fondent une famille. Les chiffres montrent aussi que les étrangers travaillent plus souvent dans des professions peu qualifiées et les métiers indépendants^{20,21}. De même, il gagnent moins et les écarts de salaires inexplicables (qui ne remontent par exemple pas à des niveaux de diplôme ou d'expérience différents), s'observent sur toute la distribution de salaires²². On peut aussi constater que les personnes originaires du Maghreb rencontrent plus de difficultés à trouver un emploi que les personnes sans ascendance migratoire. Cela peut remonter à différentes raisons : Certains, souvent les descendants d'immigrés, se trouvent encore aux débuts de leur carrière professionnelle. Parfois des caractéristiques liées aux origines sont susceptibles d'influer sur la situation professionnelle comme la couleur

¹⁷ Les personnes qui ne travaillent pas, mais qui ne sont non plus à la disposition du marché de travail.

¹⁸ A titre exemplaire, le taux de chômage de la population immigré s'élève à plus de 11 % contre 5,7 % de la population non-immigrée. Lorsque le taux d'activité de cette dernière s'élève à 66,4 %, le taux d'activité parmi les maghrébins s'élève à 51,1 % pour les marocains et 54,8 % pour les tunisiens. Parmi les inactifs maghrébins, beaucoup moins de personnes sont des étudiants, élèves ou stagiaires en formation (11,5 % parmi la population non-immigré contre 2,7 à 3,7 % des immigrés maghrébins). (Insee, 2020a).

¹⁹ En total, la proportion des chômeuses étrangères s'élève à 26 % contre 9 % pour les femmes de nationalité française. (Insee, 2019a)

²⁰ Une personne travaillant en solo, étant son propre employé sans être pour autant salarié. Ce type de travail permet plus d'autonomie, mais le risque d'une situation de couverture sociale précaire est plus élevé.

²¹ Les métiers comme les ouvriers (11 %), les artisans, les commerçants et les chefs d'entreprises de 10 salariés ou plus (8 %) sont surreprésentés. A l'inverse, les métiers des professions intermédiaires (3 %) et des cadres (5 %) sont sous-représenté parmi la population active étrangère. (Insee, 2019a)

²² Pour la population originaire du Maghreb, ces écarts se situent entre moins 5 % et moins 10 % pour des salaires bas allant jusqu'à environ 1 500 euros de revenu médian. Concernant les plus hauts salaires (2.600 à 3.400 Euros), ils atteignent même moins 20 % à moins 30 %. (Insee, 2019e).

de la peau ou leur religion. Il s'ajoutent souvent aussi des difficultés spécifiques à l'expérience de la migration, par exemple par rapport à la maîtrise de langue ou la reconnaissance des diplômes.

3.2 En Allemagne

L'Allemagne est un pays d'immigration avec un allemand sur quatre ayant des racines non allemandes. En 2019, 21,2 millions des 81,8 millions d'habitants étaient issus de l'immigration. Cela correspond à un pourcentage de 26 % de la population totale dont la plupart des immigrés vivent en Allemagne de l'Ouest (29,1 % contre 8,2 % dans les Länder de l'ancienne RDA). Si l'on considère uniquement la population issue de l'immigration, 95,2 % d'entre eux vivent en Allemagne de l'Ouest ou à Berlin. Le Land avec la plus grande population immigrée est la Rhénanie-du-Nord-Westphalie (RNW) avec un pourcentage de 25,6 % en 2019 bien que la Breme en tant que ville-état compte 36,5 % de ses habitants issus de l'immigration. La plupart des immigrés (64,4 %) sont de première génération. 35,6 % sont nés en Allemagne. Un peu plus que la moitié (52,4 %) dispose de la nationalité allemande. Par conséquent, ce chiffre inclut 11,1 millions d'allemands issus de l'immigration et 10,1 millions d'étrangers. La population issue de l'immigration en Allemagne est une population très urbaine : presque 60 % vivaient en 2018 dans des villes contre 12,7 % uniquement dans des territoires ruraux. Dans l'avenir, le pourcentage de la population allemande issue de l'immigration augmentera encore plus avec 40,4 % des enfants mineurs de cinq ans issus de l'immigration en 2019 (Bundeszentrale für politische Bildung, 2020).

Selon les chiffres officiels de *Destatis* publiés dans le rapport annuel sur la population étrangère en Allemagne, 1 287 940 personnes ayant une nationalité arabe²³ vivaient fin décembre 2019 en Allemagne. (Statistisches Bundesamt, 2019)

En exploitant les statistiques sur les personnes issues de l'immigration arabe, *Destatis* indique que 459 000 personnes issues des pays d'Afrique du Nord vivant en Allemagne fin 2019, dont 262 000 sont immigrés eux-mêmes. De plus, des 2 982 000 personnes ayant une origine du Proche et Moyen Orient (sauf Iran), 2 291 000 sont des immigrés de la 1^e génération (Statistisches Bundesamt, 2020b).

²³ Les chiffres incluent uniquement l'Égypte, le Maroc, l'Algérie, la Tunisie, l'Irak, le Liban, la Syrie, la Jordanie et l'Autorité palestinienne. Ceci sont les pays arabes avec les plus grandes communautés en Allemagne.

Calculés ensemble, ces chiffres indiquent que la communauté arabe en Allemagne compte presque 3,5 millions de personnes, majoritairement des pays maghrébins Maroc, Algérie et Tunisie, de l’Egypte ou des pays du Machrek (Syrie, Liban, Jordanie, Palestine et Irak).

Les premiers immigrés arabes, surtout des tunisiens, irakiens et égyptiens s’établissaient en Allemagne au temps de l’Empire allemand (1871-1918). Les raisons d’immigration à cette époque n’étaient majoritairement pas de nature volontaire : Certains arrivaient en tant que prisonniers de guerre, autres lors des expositions des peuples (« *Völkerschauen* »). Il s’agissait de communautés très petites, largement isolées. (Jonas-Kamil, 2010)

Comme en France, c’est après la Deuxième Guerre mondiale qu’une immigration arabe importante peut être constatée. Quelques immigrés arabes, majoritairement masculins, arrivaient en tant qu’étudiants en RFA et RDA. Néanmoins, la plupart de cette vague d’immigration arabe peut être caractérisé comme migration de travail et remonte au manque de main d’œuvre en Allemagne de l’Ouest pendant les années 1950s et 1960s, période d’économie florissante. Les accords de recrutement de main-d’œuvre de la RFA étaient souvent initiés par les pays d’origine des travailleurs immigrés qui souhaitaient soulager leurs marchés de travail tendus par des taux de chômage élevés et profiter des flux de devises étrangères afin de stimuler leurs économies. Les accords de recrutement de main-d’œuvre créaient donc une situation gagnante-gagnante et avaient pour conséquence une augmentation du nombre des travailleurs étrangers en Allemagne de 280 000 en 1960 à 2,6 millions en 1973 (Bundeszentrale für politische Bildung, 2010).

Des accords bilatéraux entre la RFA et le Maroc en 1963 et entre la RFA et la Tunisie en 1965 ont permis de faire venir de nombreux travailleurs immigrés (« *Gastarbeiter* ») issus de ces deux pays jusqu’à la fin officielle de recrutement en 1973 dû à la crise pétrolière et économique. La plupart des travailleurs était recrutés pour des travaux physiques simples dans l’industrie sidérurgique et métallurgique ainsi que l’industrie du bâtiment. La RDA recrutait également des travailleurs immigrés, appelés des travailleurs de contrat ou « *Vertragsarbeiter* », dont la plupart venait des Etats également socialistes comme l’Algérie ou l’Egypte. Pour des raisons politiques, la RDA accueillait aussi des immigrés de Palestine, de la Syrie, du Liban et de l’Irak ainsi que quelques étudiants d’origine arabe qui avaient la possibilité d’étudier avec leurs

camarades allemands. Le nombre d'étrangers restait néanmoins assez limité, une réalité qui se manifeste encore aujourd'hui dans les écarts de la population immigrée entre l'Allemagne de l'Est et l'Allemagne de l'Ouest. (Jonas-Kamil, 2010)

Ainsi en RFA qu'en RDA, un séjour de longue durée, voire l'intégration des travailleurs immigrés n'était pas prévue au début. La dénomination « *Gastarbeiter* » (« *Gast-* » correspond au terme français « visiteur » et implique un séjour temporaire) provient de cette philosophie. Les accords de recrutement de main-d'œuvre de l'époque prévoyaient ainsi un principe d'alternance selon lequel un travailleur immigré devait retourner dans son pays d'origine après une certaine durée de séjour pour être remplacé par un autre travailleur. Le fait que les travailleurs immigrés étaient logés initialement dans des baraques et logements collectifs sans leur famille démontre également le caractère provisoire de leur séjour. Au fil du temps, une autre tendance pouvait cependant être observé : Une grande partie des employeurs prolongeaient les contrats avec les travailleurs immigrés afin de garder la main d'œuvre bien formées dans leurs entreprises. Ainsi, les séjours des travailleurs immigrés se prolongeaient et souvent les familles vont les suivre par la suite. A travers la politique de recrutement de main d'œuvre étrangère, le pourcentage de la population étrangère en Allemagne augmente de 1,2% en 1960 à plus de 4,9% en 1970. Cette tendance de pérennisation des séjours des travailleurs immigrés continue par la suite, à l'exception des retours d'une large partie des travailleurs immigrés (« *Vertragsarbeiter* ») qui quittaient la RDA après la réunification de l'Allemagne en 1990. (Bundeszentrale für politische Bildung, 2010)

Presque simultanément une autre voie d'immigration des pays arabes gagne en importance : l'immigration humanitaire. Avec le déclenchement de la guerre civile au Liban à partir de 1975, les premiers réfugiés arabes arrivent en Allemagne, surtout à Berlin. (Ghadban, 2000) Aussi la saisine du pouvoir de Saddam Hussein en Irak en 1979 et la guerre Iran-Irak amène des demandeurs d'asile irakiens en RFA. Après la réunification de l'Allemagne, quelques 17 000 algériens cherchent refuge en Allemagne fuyant la guerre civile dans leur pays. Depuis la moitié des années 1990, le nombre d' irakiens ayant quittés leur pays pour des raisons politiques ou en tant que réfugiés de guerre augmente encore. (Jonas-Kamil, 2010) Le printemps arabe et la chute de plusieurs régimes non-démocratiques en Afrique du Nord et au Proche et Moyen-Orient depuis 2011 a déstabilisé plusieurs Etats arabes, voire déclenché des

guerres civiles dans la région. Par la suite, et surtout en 2015/ 2016, une nouvelle vague d'immigration humanitaire des pays arabes, principalement du Machrek²⁴, peut être constaté. Dans une sélection de données de l'Office fédéral de migration et des réfugiés (« *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* »), la Syrie et l'Irak figurent constamment parmi les 10 pays d'origine des réfugiés les plus représentés dans les années 2005, 2010, 2015 et 2016, malgré le fait que leurs pourcentages varient énormément. Alors qu'en 2005, l'Irak compte 6,9 % et la Syrie 3,2 % des demandes d'asiles, l'Irak devient en 2010 le deuxième pays avec 13,4 % des demandes. En 2016, la Syrie arrive à la tête des statistiques avec 36,9 % (266 250 personnes des 722 370 demandeurs d'asile) en Allemagne. L'Irak devient le troisième pays avec 13,3 % (96 116 personnes) des réfugiés (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2016). En plein pic de la crise migratoire de 2015, des « réfugiés économiques » (« *Wirtschaftsflüchtlinge* ») du Maghreb attirent l'attention publique. Des immigrés marocains, algériens et tunisiens, souvent des jeunes hommes issus de familles modestes arrivés à travers des trajets irréguliers en Europe demandent l'asile sans succès et restent sans droit de séjour en Allemagne. Souvent leurs pays d'origine ne sont pas prêts de les reprendre (Hackensberger, 2016). Des incidents comme le soir du nouvel an en 2016 à Cologne avec des centaines des cas de vol et d'harcèlement sexuel en public, mais aussi des attaques terroristes comme celle-ci du Marché de Noël à Berlin, commis par un tunisien venu en Allemagne prétendant être un réfugié en 2015, entraînent un débat public sur les réfugiés. (Stoldt, 2016) Ils réduisaient le soutien public pour leur accueil et endommageant l'image des communautés arabes en Allemagne.

Ayant en tête l'histoire de l'immigration en Allemagne, on peut constater que la communauté arabophone en Allemagne est très hétérogène. Arrivés des pays arabes divers et aux fins très différents (travail, études²⁵, regroupement familial ou raisons humanitaires), il va de soi que les immigrés arabes en Allemagne disposent de parcours scolaires très variées. La palette des biographies éducatives s'étale des analphabètes jusqu'aux immigrés hautement qualifiés comme des médecins, des économistes ou des professeurs. Ils parviennent des espaces urbaines et ruraux, de bonnes familles ainsi que de milieux défavorisés (Jonas-Kamil, 2010). Leur situation

²⁴ Syrie, Liban, Jordanie, Palestine et Irak.

²⁵ Parmi les plus grandes communautés étudiantes arabes en Allemagne figure le Maroc avec 4 680 étudiants marocains en 2015 (DAAD (Hg.) et DZHW (Hg.), 2016).

socio-économique dépend donc largement des dispositions individuelles avec lesquelles les immigrés arabes ou leurs parents sont arrivés en Allemagne, mais elle est à titre général moins favorable que celle des allemands. Le taux d'activité des étrangers en 2017 en Allemagne était avec 68,2 % moins élevé que celle des allemands (79,8 %). Ces chiffres remontent aussi à la moindre activité professionnelle des femmes étrangères (58 % contre 76,4 % des femmes allemandes). Si on regarde uniquement les étrangers des pays tiers (non-européens), les clivages sont encore plus forts avec un taux d'activité général de 48% et 58,5 % des femmes actives en 2016. De grands écarts existent aussi par rapport au niveau de qualification auquel les étrangers travaillent et leur taux de chômage. Lorsque parmi les postes soumis à cotisations sociales uniquement 13 % des allemands travaillent à un niveau non-qualifié, 46 % des étrangers et 36 % des réfugiés occupent des postes non-qualifiés. Le taux de chômage parmi tous les étrangers compte 12,9 % en 2018 et était ainsi trois fois plus élevé que celui de toute la population (4,3 %). La création d'entreprises d'immigrés est au-dessus de la moyenne. Entre 2013 et 2017, 21 % des personnes issues de l'immigration ont fondé une entreprise alors que des étrangers constituaient uniquement 18 % de la population totale. De même, 38 % des immigrés préfèrent un travail indépendant à un poste d'employé tandis que le chiffre équivalent pour les allemands indique une préférence de 29 % uniquement. (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2019) Comme en France, les étrangers gagnent beaucoup moins que les allemands, dans n'importe quel secteur²⁶.

4 Le plurilinguisme comme objectif des politiques d'éducation en Europe

Ce chapitre a pour objectif de dresser le portrait de la notion du plurilinguisme dans un environnement scolaire européen : Après avoir présenté ce qu'on entend par plurilinguisme et des notions apparentées du bi- et multilinguisme, nous essayerons de retracer l'importance du plurilinguisme en tant qu'objectif pédagogique dans le cadre de la politique linguistique de l'Union européenne.

²⁶ Selon l'Agence fédérale d'emploi qui a comparé le salaire médian des allemands, des étrangers et des étrangers des huit pays d'origine les plus importants des demandeurs d'asile, un allemand dispose d'un salaire de 3 290 Euros en médiane alors que les étrangers gagnent moins de 800 Euros, voir 1.500 Euros de moins, s'il s'agit des ressortissants des pays d'origine des réfugiés. (SWR Fernsehen, 2020).

4.1 Définition : Le plurilinguisme à la différence du bi- et du multilinguisme

Selon l'Encyclopédia Universalis, « les notions de « bilinguisme » et de « plurilinguisme » restent très générales et désignent sans distinction les usages variables de deux ou de plusieurs langues par un individu, par un groupe ou par un ensemble de populations. » (Gardner-Chloros et Tabouret-Keller, 2008, p. 212)

Sigrid-Arielle Azeroual et al. constatent également que « Les linguistes donnent généralement du plurilinguisme une définition large, sans introduire de différence conceptuelle nette entre bilinguisme, plurilinguisme et multilinguisme,[...] qui peuvent tous les trois décrire des situations d'usage de langue très différents – soit à l'oral, soit par écrit. » (Azeroual, 2016, p. 257)

Si ces notions sont souvent utilisées de manière équivalente, elles prennent toutes leurs place par rapport à la notion du monolinguisme qui désigne le fait de maîtriser une seule langue. (Stizanin, 2013) Dans un contexte germanophone, la même difficulté se pose en distinguant entre les notions « *Zweisprachigkeit* » (bilinguisme), « *Mehrsprachigkeit* » (plurilinguisme) et « *Vielsprachigkeit* » (multilinguisme). A titre général, on peut constater que les termes « bilinguisme » et « *Zweisprachigkeit* » se réfèrent toujours à l'apprentissage et la maîtrise de deux langues :

A bilingual speaker is someone who is able to function in two (...) languages, either in monolingual or bilingual communities, in communicative and cognitive competence by these communities or by the individual herself, at the same level as native speakers, and who is able positively to identify with both (...) languages groups (and cultures), or parts of them. (Skutnabb-Kangas, 1984, p. 90)

A contrario, le multi- ou plurilinguisme et leurs pendants allemands « *Mehr-/Vielsprachigkeit* » partent de l'existence simultanée d'au moins deux autres langues à côté de la langue maternelle. (Bertrand et Christ, 1990)

Afin de distinguer le plurilinguisme du multilinguisme, il convient de prendre en considération l'échelle sociale et individuelle qui varie et de distinguer l'individu et la collectivité. Cet aspect peut être retrouvé dans la définition retenue du Conseil de l'Europe dans le premier chapitre du CECLR²⁷: « On distingue le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11)

²⁷ Cadre européen commun de référence pour les langues.

En d'autres termes: Le multilinguisme s'applique à la société et ne permet pas de distinguer si ses individus connaissent plusieurs langues ou s'il y a une simple coexistence de plusieurs langues dans cette société. C'est à dire qu'une société peut être considérée plurilingue lorsqu'elle est composée d'individus majoritairement plurilingues. A l'inverse, le terme de « multilinguisme » conserve son caractère flou et ambigu. (Tremblay, 2007) Le préambule de la Charte européenne du plurilinguisme articule cette idée de la manière suivante :

Nous convenons dans ce qui suit de désigner par plurilinguisme l'usage de plusieurs langues par un même individu. Cette notion se distingue de celle de multilinguisme qui signifie la coexistence de plusieurs langues au sein d'un groupe social. Une société plurilingue est composée majoritairement d'individus capables de s'exprimer à divers niveaux de compétence en plusieurs langues, c'est-à-dire d'individus multilingues ou plurilingues, alors qu'une société multilingue peut être majoritairement formée d'individus monolingues ignorant la langue de l'autre. (Observatoire européen du plurilinguisme, 2005, p. 2)

Dans le contexte de ce mémoire, il convient aussi de mentionner les différents types du plurilinguisme. Les deux types qui nous intéressent ici dépendent des langues et du contexte dans lequel l'individu les a acquis. Des chercheurs allemands distinguent entre le plurilinguisme en contexte familial et migratoire (en allemand : « *Lebensweltliche (migrantische) Mehrsprachigkeit* »)²⁸ et le plurilinguisme scolaire de langue étrangère (en allemand : « *Fremdsprachliche bzw. Schulische Mehrsprachigkeit* »)²⁹. Alors que ce dernier type de plurilinguisme dispose d'un grand prestige pédagogique et social, le premier a été perçu pendant longtemps comme une menace pour le progrès linguistique et comme la raison pour des difficultés linguistiques et grammaticales des enfants issus de l'immigration. (Stölting, 1980) Ces déficits linguistiques remontent selon les chercheurs cités ci-dessus à une prise en considération manquante du plurilinguisme dans le contexte familial et migratoire par le système scolaire. Ils appellent ce réflexe l'habitus monolingue de l'école : La promotion implicite d'un monolingue idéal dans la langue d'enseignement pour tous les élèves (aussi les bilingues) en première ligne (l'idée qu' « il faut tout d'abord bien apprendre le français »), pour leur enseigner dans un second temps des langues étrangères ou vivantes tous ensemble. (Franceschini, 2003)

²⁸ Selon l'œuvre d'Ingrid Gogolin « *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* », le plurilinguisme dans le contexte familial et migratoire désigne le fait qu'un enfant issu de l'immigration ou d'une minorité établie sur un territoire grandit avec plusieurs langues. (Gogolin, 1994).

²⁹ Rudolf de Cillia définit le plurilinguisme scolaire de langues étrangères comme maîtrise de langues (étrangères) par des élèves qui n'utilisent qu'une seule langue dans leur vie quotidienne. (Rudolph de Cillia, 2010).

4.2 Le plurilinguisme dans les systèmes scolaires européens

Dans l'Union européenne (UE), la politique scolaire et le système éducatif sont dans les compétences des Etats membres, voire – comme c'est le cas en Allemagne – dans les mains des régions (les Länder en Allemagne). La dimension européenne joue néanmoins un rôle de plus en plus important :

Alors même que les États membres de l'Union européenne sont attachés à leur prérogatives en matière éducative, force est de reconnaître que l'enseignement des langues étrangères dans les systèmes éducatifs s'inscrit de plus en plus dans une dynamique européenne. (Pilhion, 2008, p. 27)

Ainsi, depuis le début des années 1990, une véritable politique européenne du plurilinguisme commence à se développer à laquelle des différentes institutions de l'UE³⁰ participent ainsi que le Conseil de l'Europe. Ce dernier adopte un rôle de *think tank* dans le domaine de la politique linguistique européenne qui y donne des points d'appui pour la mise en place de la politique linguistique de l'UE. Dû à cet engagement européen en faveur du plurilinguisme, une nouvelle conscience, mais surtout un besoin de rendre la politique linguistique plus pratique et efficace mènent à l'élaboration de nouveaux instruments et l'établissement de nouvelles structures. (Maurer, 2013a)

En raison de l'espace limité de ce mémoire, nous nous contentons de mentionner l'instrument le plus pertinent pour ce mémoire : Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) qui est devenu le fleuron de la politique linguistique du Conseil de l'Europe est publié solennellement lors de l'Année européenne des langues en 2001. Aujourd'hui disponible en 40 langues, il a été adopté par la plupart des systèmes éducatifs européens, car il offre une large gamme d'outils comme de manuels et d'études pour les diverses catégories d'utilisateurs. Il ne s'agit pas uniquement d'un outil pratique pour mesurer le niveau d'apprentissage d'une langue, mais aussi d'un instrument politique au service du plurilinguisme. Avec la Charte européenne du plurilinguisme³¹ il existe aussi une

³⁰ A titre d'exemple, le Parlement européen que le Conseil de l'UE – les deux colégislateurs de l'UE – adoptent à partir de 1982 et avec intensité au cours des années 1990 jusqu'aux mi-2000 différentes résolutions ayant pour objet le plurilinguisme. Aux débuts des années 2000, la question linguistique remonte jusqu'au Conseil européen qui discute la question sous un angle de réforme et invite en 2002 les Etats membres à étudier la question de l'utilisation des langues dans la perspective d'une UE élargie. La Commission européenne publie des rapports sur le sujet et en 2004, elle crée le poste du Commissaire chargé du multilinguisme qui est aujourd'hui rattaché au domaine de la culture et l'éducation. (Herbillon, 2003).

³¹ La Charte est publiée en 2005 par l'Observatoire européen du plurilinguisme (OEP), une structure de mutualisation et de coopération entre acteurs du plurilinguisme né des 1ères Assises européennes du plurilinguisme à Paris en novembre 2005. Des organisations et structures contributantes sont par ex. la Commission européenne, l'association *Verein Deutsche Sprache*, le Ministère de la Culture français,

initiative européenne pour le plurilinguisme relativement récente, qui réunit des structures institutionnelles européennes avec des acteurs de la société civile. En postulant que « Les systèmes éducatifs doivent offrir une éducation plurilingue. » (Observatoire européen du plurilinguisme, 2017), il constitue aussi une référence importante pour l'engagement européen dans le contexte scolaire.

Il convient de mentionner ici également que le plurilinguisme dispose d'une position si importante au contexte européen, car les Traités et les bases juridiques de l'UE ont toujours accordé une place prépondérante à la diversité linguistique et l'assurent pour des raisons d'égalité et de participation des citoyens ainsi pour des raisons pratiques et de transparence³².

On peut retrouver plein d'informations sur le multi-/ plurilinguisme³³ et sa raison d'être dans un contexte scolaire sur les sites web de l'UE. L'explication officielle pour la politique européenne par rapport au plurilinguisme est qu'il vise à « communiquer avec les citoyens dans leur propre langue ; protéger la grande diversité linguistique de l'Europe ; promouvoir l'apprentissage des langues en Europe. » (Union européenne, 2020) Le dernier aspect repose sur le principe de donner la possibilité à chaque citoyen de l'UE de communiquer dans deux langues autres que sa langue maternelle, un principe proposé par une résolution du Conseil de l'UE de 1995 et connu désormais sous la formule « langue maternelle plus deux ». (Maurer, 2013a)

Pour l'UE, « le moyen le plus efficace pour y parvenir serait d'initier les enfants à deux langues étrangères dès leur plus jeune âge » afin d'aider davantage de personnes à étudier et travailler à l'étranger, de favoriser la compréhension mutuelle entre personnes issues de cultures différentes et de faciliter les échanges commerciaux dans toute l'Europe. (Union européenne, 2020) Ces explications nous

l'Association des professeurs des langues vivantes ou la Fondation pour le Développement de l'Enseignement International. (Observatoire européen du plurilinguisme, 2017).

³² Ainsi, par exemple la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne fait référence à la diversité linguistique européenne dans trois de ses articles et sous trois angles différents : L'article 21 interdit toute discrimination fondée sur la langue et adopte un point de vue protecteur du citoyen. L'article 22 adresse la diversité linguistique comme richesse et énonce que « l'Union respecte la diversité culturelle, religieuse et linguistique » (Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne, 2000). L'article 41 traduit le multilinguisme dans un contexte pratique et prévoit que « toute personne peut s'adresser aux institutions de l'Union dans une des langues des traités et doit recevoir une réponse dans la même langue. » (Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne, 2000). (Herbillon, 2003).

³³ Des sources européennes ne distinguent souvent pas entre plurilinguisme et multilinguisme et ont tendance d'utiliser plutôt la notion « multilinguisme ». Afin de garantir une certaine cohérence de terminologie, nous appliquerons par la suite toutefois le terme du « plurilinguisme ».

montrent que l'école joue un rôle prééminent pour l'enseignement des langues et donnent une première impression de l'utilité de l'apprentissage des langues étrangères. Néanmoins, il exige un effort pédagogique énorme à diffuser le plurilinguisme. Pour le maîtriser, la seule possibilité consiste à adopter une approche holistique de l'enseignement des langues qui établit un lien entre l'apprentissage de la langue maternelle et des autres langues, c'est-à-dire de considérer toutes les langues existantes dans une classe – la langue d'enseignement, des potentielles autres langues maternelles et les langues étrangères. (Orban, 2008)

Le plurilinguisme promu par l'UE concerne donc aussi bien les langues vivantes européennes très répandues comme l'anglais, le français, l'allemand et bien d'autres langues « officielles » de l'UE que les langues régionales et minoritaires en Europe. Même si les langues des migrants ne comptent pas parmi des langues minoritaires en Europe³⁴, l'UE les considère bien comme partie de la diversité linguistique sur son territoire :

L'UE compte trois alphabets et 24 langues officielles. Une soixantaine d'autres langues sont parlées dans certaines régions ou dans certains groupes. L'immigration a également apporté de nombreuses autres langues dans l'UE. On estime que des citoyens d'au moins 175 nationalités vivent sur le territoire de l'Union. (Commission européenne, 2020)

Ce n'est donc pas uniquement le « patrimoine » des langues existantes sur le continent européen qui est la base du plurilinguisme européen, mais bien aussi la mobilité accrue des citoyens européens, les flux migratoires et la mondialisation qui ont donné une nouvelle dimension à la diversité linguistique européenne. Cela rend nécessaire une politique européenne ambitieuse pour le plurilinguisme. Elle suit donc le double objectif « d'ouvrir l'Europe vers le monde et les Européens vers eux-mêmes. » (Orban, 2008, p. 37) Par conséquent, « Une plus grande variété linguistique est nécessaire pour promouvoir l'intégration européenne et le dialogue avec les groupes de migrants. » (Orban, 2008, p. 38) Ceci dit, il est donc important que les compétences linguistiques ne concernent pas uniquement le contexte académique, mais aussi bien de bonnes capacités de communication. En d'autres termes, il faut plutôt des compétences actives que des connaissances passives. « L'objectif n'est pas forcément d'atteindre la même fluidité qu'un locuteur natif, mais de parvenir à un

³⁴ Cf. Article 1a, Charte européenne des langues régionales et minoritaires. (Conseil de l'Europe, 2020b).

niveau adéquat de compréhension à la lecture et à l'audition et de pouvoir s'exprimer à l'écrit et à l'oral dans deux langues étrangères. » (Orban, 2008, p. 38)

On peut donc constater que le plurilinguisme dans l'espace scolaire concerne toutes les langues parlées dans un pays ou dans une classe et que l'école doit apporter aux élèves l'appui nécessaire pour arriver à une maîtrise solide de tout leur répertoire linguistique à l'écrit et à l'oral. En ce qui concerne les raisons pour ce constat, nous avons identifié quatre axes principaux d'utilité du plurilinguisme pour l'apprenant et la société qui sont décrits par la chercheuse Rita Franceschini de la manière suivante :

- Le plurilinguisme est un bien culturel qu'il faut conserver.
- Le plurilinguisme rend possible aux citoyens de participer aux événements sociaux et a pour cela un effet intégratif.
- Le plurilinguisme est une compétence qui facilite un développement d'autres capacités cognitives comme le changement de perspective, l'empathie ou la créativité.
- Le plurilinguisme est une compétence utile pour la communication dans un contexte économique. (Franceschini, 2009)

En d'autres termes : Le plurilinguisme peut être considéré comme une perspective pédagogique et didactique propre, il a une dimension sociale, entraîne des bénéfices économiques et porte enfin une valeur culturelle, idéelle et morale. Nous expliquerons par la suite ces quatre raisons et y reviendrons dans la deuxième partie du mémoire.

4.2.1 Un moyen pédagogique pour cultiver la personnalité et des compétences linguistiques, aussi dans la langue d'enseignement

Comme nous avons mentionné plus haut, l'école a cultivé pendant longtemps un « habitus monolingue » (Gogolin, 1994) craignant que des langues autres que celle de l'enseignement, notamment les langues maternelles des élèves bilingues, nuisent à l'apprentissage de la langue majoritaire de la société, défavorisent l'intégration des enfants immigrés et empêchent leur succès scolaire à titre général. Aujourd'hui, les chercheurs pédagogiques sont presque unanimes à constater le contraire : Une diversité linguistique à l'école n'est pas uniquement un symptôme concomitant d'une société démocratique moderne qui entérine ce phénomène ; la reconnaissance, la conservation et l'encouragement active de l'apprentissage des langues maternelles diverses des élèves sont importants pour plusieurs autres objectifs pédagogiques de l'école et favorise un développement positif de l'élève issu de l'immigration. Les

arguments que nous présenterons ici montrent également, pourquoi d'un point de vue didactique une bonne maîtrise de la langue maternelle a une influence positive sur l'apprentissage de la langue d'enseignement, dans notre cas le français et l'allemand, et portent preuve à cette hypothèse scientifiquement.

Selon Jim Cummins, "The research is very clear about the importance of bilingual children's mother tongue for their overall personal and educational development." (Cummins, 2001, p. 17) Le bi- ou plurilinguisme a des effets positifs sur le développement linguistique et scolaire des élèves, par exemple parce qu'ils acquièrent une compréhension plus profonde des langues en général et apprennent à les utiliser de manière plus effective, surtout quand ils savent écrire dans les langues qu'ils parlent. Celui-ci leur permet de comparer l'organisation et le fonctionnement de différents langues et le surplus de pratique linguistique leur donne un maniement plus aisé des langues à titre général. Le traitement des informations en différents langues entraîne plus de flexibilité cognitive. Il est aussi évident que les enfants ayant une base solide dans leur langue maternelle développent une littératie plus forte dans la langue d'enseignement. Cela remonte au phénomène d'interdépendance des langues, c'est-à-dire que les compétences linguistiques acquises dans n'importe quelle langue sont transférables à toutes les autres langues apprises. Tout appui à l'apprentissage de la langue maternelle promeut automatiquement l'apprentissage de la langue de l'enseignement. Il n'est donc pas vain de réserver du temps pour l'instruction dans la langue maternelle dans le curriculum, mais à l'inverse un investissement dans le développement des compétences linguistiques dans la langue d'enseignement. (Cummins, 2001)

Des conclusions pareilles sont tirées par des chercheurs germanophones Rudolph de Cillia et Hans Reich. De plus, ils constatent que des enfants bilingues disposent d'une base quantitative et qualitative plus élargie de stratégies d'apprentissage de langue que des enfants monolingues. Le bi- ou plurilinguisme promeut la créativité linguistique et des effets positives sur l'intelligence verbale et non-verbale peuvent être constatés. (Rudolf de Cillia, 2010) Le plurilinguisme facilite aussi une conscience de la langue (« *Sprachbewusstsein* ») précoce et la capacité d'altérer de manière adéquate entre les langues au gré des circonstances – signes d'une méta-compétence linguistique très élevée. (Reich et Roth, 2002)

Jim Cummins souligne aussi l'importance de la langue maternelle pour le développement de l'identité et de de la personnalité de l'élève. Dans une perspective pédagogique, il est important de considérer les conséquences qu'un potentiel rejet de la langue maternelle d'un élève peut entraîner :

When they feel this rejection, they are much less likely to participate actively and confidently in classroom instruction. It is not enough for teachers to be passively accepting of children's linguistic and cultural diversity in the school. They must be *proactive* and take the initiative to affirm children's linguistic identity [...]. (Cummins, 2001, p. 20)

4.2.2 La dimension sociale

Dans la littérature, les auteurs sont unanimes à constater un effet positif du plurilinguisme sur la cohésion sociale, notamment en ce qui concerne la compréhension générale de l'autre, l'intégration des communautés immigrés et la formation et valorisation des identités.

Tout d'abord, la maîtrise des langues et des compétences communicatives sont fondamentales pour le succès scolaire et le devenir social. Pour l'individu, une bonne maîtrise du répertoire des langues est importante pour trouver sa place dans la société et pour pouvoir évoluer au mieux dans sa vie. Le plurilinguisme a aussi une place centrale pour le dialogue humain et la compréhension de l'autre, car il renforce les capacités à entrer en relation avec l'autre et le nouveau. L'expérience d'altérer entre des langues ouvre de nouvelles perspectives et permet de découvrir de nouvelles façons de pouvoir exprimer un phénomène, une pensée ou un sentiment. De même, l'imperfection et les limites de l'expression forcent la personne plurilingue à se mettre à la place de l'autre et constituent une condition importante pour la compréhension interculturelle et l'acceptation réciproque. (Conseil de l'Europe, 2020a) Pour cette raison, l'éducation plurilingue encourage le respect d'autrui et la reconnaissance des langues et de leurs variétés, quelle que soit l'image qu'elles ont dans la société ainsi que le respect des cultures inhérentes aux langues et de l'identité culturelle de l'autre. (Maurer, 2013b) Le bi- ou plurilinguisme favorise aussi une attitude plus tolérante vis-à-vis de l'autre et réduit le risque d'ethnocentrisme dans l'interaction sociale. (Rudolf de Cillia, 2010)

Cette valorisation des langues et cultures fonctionne aussi à l'inverse et par rapport à la propre histoire et identité : Elle se manifeste aussi dans le rôle important que joue l'intégration des communautés immigrées présents sur le territoire européen. La possibilité d'apprendre la langue d'origine aide à conserver les racines et à maintenir

le lien avec les générations précédentes. L'enseignement des ELCO valorise les cultures des immigrés et leur donne une conscience par rapport à la valeur de leurs cultures. Par conséquent, ils seront davantage prêts et capables de s'intégrer dans les sociétés accueillantes et pourront ainsi contribuer au développement d'une citoyenneté européenne responsable. (Orban, 2008)

Dans un contexte européen, il est aussi important de retenir que la politique linguistique européenne et la promotion du plurilinguisme est beaucoup plus qu'une politique publique concernant la culture et l'éducation. Sa politique linguistique vise principalement à promouvoir le plurilinguisme comme élément crucial d'une identité européenne, aspect élémentaire à rajouter pour la stabilité et cohésion sociale de l'UE qui est au premier lieu une union politique et économique : « Pour y parvenir, il est important qu'à l'entité politique corresponde une identité, un sentiment de citoyenneté européenne. » (Maurer, 2013b) Dans une Europe avec une histoire commune pleine de conflits et de guerres, avec un présent plein de concurrence économique et financière caractérisé par des hétérogénéités culturelles et sociales, il est difficile de faire émerger ce sentiment de citoyenneté européenne. Une solution possible sont les langues et le rapport aux langues : « Le Conseil de l'Europe va essayer de fonder de toutes pièces un sentiment de citoyenneté sur une « manière d'être aux langues », qui serait « spécifique » des Européens. » (Maurer, 2013b)

4.2.3 Les bénéfices économiques du plurilinguisme

L'UE est un espace économique où les quatre libertés fondamentales – la libre circulation des biens, des services, des capitaux et des personnes – sont un principe crucial pour son fonctionnement. Il va de soi que le plurilinguisme est dans un tel environnement un atout qui facilite le commerce, la mobilité du savoir et de la main d'œuvre : « In an era of globalization, a society that has access to multilingual and multicultural resources is advantaged in its ability to play an important social and economic role on the world stage. » (Cummins, 2001, p. 16)

Néanmoins, dans une économie mondiale très penchée vers l'anglais comme *lingua franca*, on pourrait soupçonner qu'il suffit de parler sa propre langue maternelle plus l'anglais pour réussir sur le marché global. En réalité, c'est le plurilinguisme dans le sens de notre définition qui constitue un vrai avantage. Il suffit de s'imaginer un salarié étranger qui cherche un emploi par en France : Même s'il travaillait en anglais, les démarches administratives, sa fiche d'imposition, la sécurité sociale, la scolarisation

de ses enfants, un certain niveau d'intégration dans son nouvel environnement – tout cela nécessitent des connaissances de la langue française.

Le plurilinguisme joue également un rôle important pour l'efficacité entrepreneuriale. Ses bénéfices peuvent être identifiés par exemple dans les négociations commerciales internationales et dans les foires et salons professionnels ainsi que dans la relation avec le client. Il n'est donc pas très surprenant que les 89 % des entreprises françaises considèrent que l'emploi de la langue du pays d'accueil est un élément favorable à la pérennité des actions commerciales. (Lauginie, 2009)

Dans une perspective macro-économique ainsi que d'un point de vue européen, on pourrait même constater que la méconnaissance de langues constitue une barrière économique pour les entreprises dans l'UE. Autrement dit, la connaissance des langues signifie un véritable avantage économique en matière de compétitivité et de rentabilité qui fait du plurilinguisme un enjeu des ressources humaines. (Sáiz-Álvarez, 2009)

4.2.4 Une valeur culturelle, idéale et morale

Il est finalement important de rappeler la valeur culturelle, idéale et morale du plurilinguisme que l'école doit transmettre aux élèves. Nous avons démontré quel rôle le plurilinguistique joue pour une identité européenne partagée et que la diversité linguistique en Europe fait partie intégrale du patrimoine historique et culturel commun. Nous avons également mentionné que la Charte des droits fondamentaux de l'UE garantit le droit de chaque citoyen d'utiliser et cultiver sa langue maternelle et le protège de toute discrimination en raison de la langue qu'il utilise. Le plurilinguisme est aussi un enjeu des droits de l'homme. Nous nous contentons ici par le constat que c'est aussi la tâche de l'école d'éduquer les futurs citoyens de l'UE et de leur transmettre ces valeurs. Ou pour clôturer la première partie de ce mémoire avec les mots du Conseil de l'Europe :

Un défi majeur pour les systèmes éducatifs est de donner aux apprenants, durant leur formation scolaire, les compétences en langues et interculturelles qui leur permettent d'agir de manière efficace et citoyenne, d'acquérir des connaissances et de développer des attitudes ouvertes à l'altérité : une telle vision de l'enseignement des langues et des cultures sera dénommée *éducation plurilingue et interculturelle*. (Conseil de l'Europe, 2020a)

DEUXIÈME PARTIE : Les ELCO - Une comparaison franco-allemande

5 Les enseignements de langue et culture d'origine en France et en Allemagne : Les ELCO /EILE et les enseignements consulaires et le HSU

Après une première partie sur les généralités du sujet comme la base théorique, les communautés arabes en France et en Allemagne ainsi que le plurilinguisme dans un environnement européen scolaire, nous allons comparer les ELCO en France et en Allemagne. Une grande partie des documents et rapports internes des inspections générales françaises et allemandes sont confidentiels. Nous ne pouvons donc que faire recours aux ressources accessibles publiquement comme des articles scientifiques qui décrivent les ELCO, des présentations sur les ELCO publiées en ligne, la littérature grise ou les sites web officiels des ministères responsables qui sont peu abondants d'informations concernant ce dispositif d'enseignement facultatif controversé s'adressant uniquement à une petite partie des élèves en école élémentaire.

5.1 Une base commune européenne : La directive 77/486/CEE

Il faut comprendre l'adoption de la directive du Conseil des communautés européennes du 25 juillet 1977 relative à la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés dans le contexte historique de l'immigration de masse en France et en Allemagne après la Deuxième guerre mondiale que nous avons retracé plus haut. Cette directive constitue la base juridique européenne commune des ELCO en France et en Allemagne qui avaient créé leurs dispositifs en accord avec cette réglementation européenne. La directive 77/486/CEE visait à une meilleure intégration dans le système scolaire français des enfants étrangers et de leur permettre en même temps de maintenir un lien avec leur pays natal ou bien celui de leurs parents, notamment afin de leur permettre une réinsertion aisée lors de leur retour. (Tardy, 2020a) (UNSECO, 2006) Il est important de rappeler que l'hypothèse d'un possible retour faite par l'Etat français et allemand était considérée à l'époque comme le « cas standard », mais s'avérait par la suite comme peu réaliste : Une grande partie des familles des travailleurs immigrés restait. Les ELCO se fondent sur l'article 3 de cette directive :

Les États membres prennent, conformément à leurs situations nationales et à leurs systèmes juridiques, et en coopération avec les États d'origine, les mesures appropriées en vue de promouvoir, en coordination avec l'enseignement normal, un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine en faveur des enfants visés à l'article

1^{er} ³⁵. (Directive du Conseil du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants, 1977).

Le groupe cible de cette directive indiqué dans son article 1 sont explicitement des enfants des travailleurs immigrés. Restant très général et n'ayant aucune disposition détaillée, l'article 3 laisse beaucoup de marge de manœuvre aux Etats membres concernant la réalisation et la mise en place des ELCO : En parlant des « mesures appropriés » pour « promouvoir [...] un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine », la directive n'exige pas forcément l'introduction d'un dispositif de l'éducation nationale, mais choisit une formule qui pourrait se traduire par un simple encouragement de l'apprentissage de la langue maternelle hors du cadre scolaire, comme par exemple à travers le secteur associatif. Cette marge de manœuvre est limitée par la condition introduite d'assurer une « coordination avec l'enseignement normal », sans indiquer dans quel sens cette coordination devrait avoir lieu. Parallèlement, une « coopération avec les États d'origine » est explicitement demandée – une énonciation ouvrant les portes à de multiples scénarios allant des accords bilatéraux jusqu'à l'appui des enseignements consulaires, mais qui accorde néanmoins un rôle aux pays d'origine. Nous verrons par la suite comment la France et l'Allemagne ont réagi à ce cadre juridique européen très large et l'ont transposé de manière très différente dans le contexte national de leur pays.

5.2 Les Elco / EILE en France

Ce chapitre présentera le dispositif français des enseignements de langue et culture d'origine. Il s'appelait jusqu'à la rentrée 2020 « Elco »³⁶. L'appellation utilisée désormais est « EILE » (« enseignements internationaux de langues étrangères »). Alors que cette transformation était publiquement annoncée comme suppression des Elco (Macron, 2020), nous montrerons par la suite qu'il s'agissait plutôt d'un processus de changement lent et incrémental. Malgré les EILE se distinguent clairement des Elco, il portent encore plein de caractéristiques de l'ancien dispositif.

La citation suivante résume de manière excellente l'évolution des Elco en France qui fera objet de ce chapitre. Elle prouve aussi que l'objectif des Elco a changé : ce

³⁵ L'article 1 de la directive 77/486/CEE s'applique « aux enfants soumis à l'obligation scolaire, telle que définie par la législation de l'Etat d'accueil, à charge de tout travailleur ressortissant d'un autre État membre, qui résident sur le territoire de l'État membre où ledit ressortissant exerce ou a exercé une activité salariée. »

³⁶ L'abréviation utilisée d'habitude est « ELCO » en lettres majuscules. Nous l'écrivons néanmoins en minuscule pour le distinguer de l'abréviation générale que nous utilisons pour les Enseignements de Langue et Culture d'Origine.

dispositif d'enseignement spécifique dans un contexte de migration a évolué et est devenu un élément d'une politique globale d'enseignement des langues vivantes étrangères qui favorise le plurilinguisme.

En vingt ans, l'enseignement des langues et cultures d'origine a connu une nette évolution qui l'a amené à passer du statut de dispositif d'intégration destiné à des élèves migrants à celui de langue vivante, dans le cadre d'une politique d'inspiration européenne de développement de l'enseignement des langues. Les nombreux dysfonctionnements relevés par les observateurs ont jeté un certain discrédit sur les ELCO, alors qu'il ont ouvert la voie à une socialisation plurilingue, qui bien comprise pourrait déboucher, au delà de ce dispositif, sur une didactique du plurilinguisme complémentaire de la didactique du français et fondée sur une stratégie globale de l'enseignement des langues. (Bertucci, 2007, p. 29)

5.2.1 Aperçu historique avec phases de changements

Nous essayerons de retracer rapidement le développement des ELCO en France à l'aide des articles de Sophie Tardy et Marie-Madeleine Bertucci. Des informations détaillées par exemple sur l'organisation, le fonctionnement et les effectifs des Elco/ EILE se trouvent dans les sous-chapitres 5.2.2 et 5.2.3 suivantes.

Phase 1 : Création dans la première moitié des années 1970 – Élément d'une politique d'éducation cohérente en faveur des élèves étrangers et à la demande des pays d'origine

Après l'émergence de l'idée d'organiser dans le cadre de l'école pour les élèves étrangers un enseignement de leurs langues et cultures d'origines, les premières conventions entre la France et les pays étrangers concernés sont signés à partir de 1972. Les Elco eux-mêmes sont créés en 1975 et la circulaire n° 76-128 du 30 mars 1976 fixe leur cadre général. Tout au début, ils constituent un élément d'une politique d'éducation cohérente en faveur des élèves étrangers qui se développe quasi simultanément avec d'autres dispositifs qui visent ce groupe : Les classes d'initiation (CLIN) et les classes d'accueil (CLA). Comme nous l'avons vu, il semble être la conséquence logique de la politique migratoire de l'époque d'enseigner aussi la langue d'origine aux élèves étrangers pour faciliter leur retour dans leur pays d'origine. Dans les années 1970, des chercheurs estiment déjà que l'apprentissage du français est facilité par les structures des autres langues parlées de l'élève. Il y a donc aussi un élément intégratif dès le début, mais qui se focalise encore beaucoup sur l'assimilation linguistique et le bon fonctionnement des classes. Il est important de noter que la demande de créer des Elco vient des Etats d'émigration, surtout du Portugal. La France conclut donc des accords bilatéraux concernant les Elco avec la Turquie (1972), l'Espagne (1973), l'Italie (1973), le Portugal (1977), la Yougoslavie (1978),

l'Algérie (1984), la Tunisie (1987), le Maroc (1991) et la Croatie (1995). (Bertucci, 2007) (Académie de Reims, 2019)

Phase 2 : Préoccupations concernant l'organisation, le pilotage et la qualité – réorganisation au début des années 1980

Dès 1979, les premières préoccupations concernant les Elco apparaissent. Elles concernent tout d'abord l'organisation des cours. L'intégration insuffisante des enseignants étrangers dans les corps enseignants en France ainsi qu'un manque de pilotage du dispositif par l'Etat sont critiqués. Les cours sont – jusqu'à nos jours – proposés par des enseignants nommés, missionnés et rémunérés par leur pays d'origine, mais appartenant à l'équipe éducative de l'école française et sont soumis à ses règles de fonctionnement. C'est à partir de 1983 que la note de service n° 83-165 du 13 avril 1983 introduit une possibilité de contrôle des enseignants et des contenus des enseignements par les corps d'inspection de l'Éducation nationale, au primaire comme au secondaire. Néanmoins, les programmes des Elco sont encore établis par les autorités des pays d'origine qui fournissent les manuels et les moyens didactiques pour l'enseignement de la langue et culture de leur pays. Il s'agit donc d'une double responsabilité des autorités pédagogiques des deux pays pour les Elco. Même si les cours sont conceptionnés par les pays d'origine, les Elco doivent aussi être en conformité avec les principes du système éducatif français ce qui est inspecté par les autorités académiques françaises. Or, très peu d'inspections seront conduites par la suite. Les Elco restent pour cette raison un dispositif peu piloté par l'Etat. (Bertucci, 2007) (Tardy, 2020a)

L'organisation de base des Elco remonte aussi à cette époque : La note de service de 1983 préconise de regrouper les élèves pour les trois heures de cours de « langue arabe et civilisation » en dehors des heures de classe ce qui ouvre la voie pour son organisation en périscolaire. A cette époque, les premières critiques des Elco apparaissent. Plusieurs rapports signalent à partir de 1985 (comme le rapport (Berque, 1985)) par exemple le risque de marginalisation des élèves. Avec d'autres critiques d'instances diverses, d'un débat public assez large émerge dans les médias. Il est important de noter que ces critiques concernent principalement l'enseignement de l'arabe afin de comprendre une dimension délicate : La discussion sur la présence du religieux à l'école laïque qui soulève des craintes de communautarisme encouragé par les Elco. Outre des difficultés d'organisation et des discussions concernant les

entorses au principes du système éducatif français et à la laïcité, la qualité des cours fait l'objet des critiques : L'inadaptation des méthodes et des programmes comme l'apprentissage par cœur et la répétition est susceptible d'ennuyer les élèves et de favoriser un abandon par lassitude. (Bertucci, 2007) (Tardy, 2020a)

Phase 3 : Tournant européen au début des années 2000 et inscription des Elco dans l'enseignement des langues vivantes à l'école qui favorise le plurilinguisme; des déficits persistants, critiqués de plus en plus

C'est à partir de 2001 que les Elco connaissent une nouvelle évolution, favorisé par des développements sur le plan européen. La publication du CECR conduit l'Éducation nationale à un changement de stratégie à l'égard des Elco : Une circulaire de 2001 et une note de 2003³⁷ inscrivent les Elco dans une politique plus globale d'enseignement des langues vivantes dans le cadre des horaires normales de l'emploi de temps. L'idée d'une continuité d'apprentissage des langues et cultures d'origine au collège est introduite ainsi que l'opinion que la valorisation des langues et cultures de la famille contribue à une bonne intégration. Les Elco italiens et portugais sont les premiers qui obtiennent par la suite le statut officiel de langue vivante. (Tardy, 2020a) (Bertucci, 2007) Le rapport Legendre de 2003 fait bien l'état des développements européens : Il constate par exemple que l'apprentissage précoce des langues vivantes est une tendance générale partout en Europe dont la voie fut ouverte par les pays nordiques, pionniers dans ce champ, qui ont introduit un enseignement des langues vivantes en école élémentaire dès les années 1950. Il préconise de gagner l'opinion publique à la cause du plurilinguisme à travers des vastes campagnes d'information et souligne l'intérêt de l'apprentissage des langues étrangères et de la diversification pour l'ouverture internationale et interculturelle de l'école. (Legendre, 2013)

On peut donc constater que cette phase d'évolution des Elco s'inscrit dans la dynamique européenne que nous avons vu plus haut. Elle réoriente le dispositif vers une stratégie plus globale d'enseignement des langues vivantes qui entraîne un changement de l'objectif vers le plurilinguisme.

D'un autre côté, cette évolution contribue aussi à marginaliser certaines langues et cultures d'origine non-européennes. C'est particulièrement le cas pour l'arabe qui

³⁷ Circulaire numéro 896 du 14 juin 2001 et Note de la DRIC numéro 0719 du 18 novembre 2003. (Tardy, 2020a)

souffre du stéréotype de « langue de l'immigration ». C'est éventuellement aussi pour cette raison que l'arabe connaît une chute brutale des effectifs de 10 000 à 6 000 élèves entre les années 1980 et les débuts des années 2000 et souffre des effets du discours public qui favorise une assimilation des jeunes immigrés plutôt qu'une intégration qui respecte la culture d'origine. A la rentrée 2002, seuls 7 284 élèves étudient l'arabe (0,07 % des effectifs). (Legendre, 2013)

D'ailleurs, les critiques des Elco ne cessent pas d'être exprimées. Ils sont globalement décrits comme improductif et isolé des autres enseignements de langues vivantes en reposant sur des partenariats irréguliers avec des pays. La qualité contestée des Elco arabes avec les curriculums peu standardisés posent aussi deux autres problèmes : si l'arabe « standard », c'est-à-dire celui de la littérature ou du langage soutenu, est la base de l'enseignement de l'arabe en tant que langue vivante, les Elco reposent souvent sur les capacités dialectophones des élèves. On peut donc se questionner facilement sur la compatibilité des Elco avec l'offre d'arabe comme langue vivante au secondaire. De même, un dispositif qui n'offre pas la qualité demandée par les familles (qui ne sont plus le cadre de transmission principale de la langue d'origine), a le potentiel de les pousser vers des associations confessionnelles, ouvrant un cercle vicieux qui nourrit de nouveau le stéréotype des repliements communautaristes. (Bertucci, 2007)(Legendre, 2013) C'est surtout la crainte communautariste et la question de l'intégration qui font l'objet de plusieurs rapports concernant surtout les Elco arabes et turcs qui sont publiés dès les mi-1990 et au cours des années 2000³⁸. Outre les critiques relatives à l'isolement des Elco, les contenus de l'enseignement, à la formation des enseignants et à leur maîtrise plus ou moins satisfaisante du français qui mettent en doute l'efficacité du dispositif, c'est la dimension intégrative qui fait objet des critiques. La place de la religion est questionnée dans le contexte des Elco comme l'unique référent identitaire, qui détourne les élèves des valeurs de la République et apporte une logique communautariste. L'orientation nationale des Elco et l'absence d'enseignement de langues minorées comme le berbère ou le kurde est critiqué, prétendant de créer des sous-groupes plus minoritaires dans un groupe déjà minoritaire. Ces dysfonctionnements entraînent des préconisations allant d'une transformation profonde des Elco jusqu'à la revendication

³⁸ Pour indiquer les plus pertinents : Halff et Roussel (1994), Haut Conseil à l'intégration (1995), Haut Conseil à l'intégration (2000), Legendre (2013), Cour des Comptes (2014), Assemblée Nationale (2004), David et Levallois (2006).

de sa suppression. Le (Haut Conseil à l'intégration, 2000) revendiquant un "creuset" républicain qui doit chercher à concilier et non à exclure, constate même que « l'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine (ELCO) qui, détourné de son objectif initial de permettre aux enfants de familles immigrés de repartir le moment venu dans leur pays, cantonne les élèves dans un enseignement aux effets plus désintégrateurs qu'autre chose. » (Haut Conseil à l'intégration, 2000, p. 78) C'est ici qu'on peut voir selon Marie-Madeleine Bertucci que « L'incertitude du statut des ELCO et l'ambiguïté de leurs missions proviennent de l'évolution des politiques de l'immigration et du passage d'une visée d'insertion à une visée intégrative. » (Bertucci, 2007, p. 35)

Phase 4 : Dysfonctionnements infranchissables reconnus à partir des années 2010.

Suppression des Elco et transformation en EILE

En 2010, les Elco sont ouverts à tous les élèves, indépendamment de leur nationalité ou descendance. Cette ouverture remonte à plusieurs raisons : D'un côté, le dispositif est ainsi mieux intégré dans la stratégie globale d'enseignement de langues vivantes étrangères. De l'autre côté, elle permet de mieux combler les suspicions de communautarisme. Autre avancée importante est l'élaboration conjointe d'un programme commun adossé au CECR par la France et les trois Etats maghrébins susceptible d'augmenter la qualité des enseignements apportant au contenu des cours plus de transparence. En 2013 et en 2014 des étapes importantes sont franchies pour des évolutions futures du dispositif et pour une meilleure harmonisation des Elco avec les autres enseignements de langues vivantes : L'enseignement d'une langue vivante à raison d'une heure trente devient obligatoire à partir du CP et acquiert le statut d'enseignement à part entière. Ces ajustements du dispositif montrent clairement, que les Elco constituent désormais un élément d'une politique didactique du plurilinguisme – qui est devenu le nouvel objectif des Elco. (Bertucci, 2007)

Néanmoins et en dépit des efforts entrepris, les résultats escomptés ne sont pas acquis : L'ouverture souhaitée n'est pas atteinte. Les Elco restent de fait éloigné des objectifs d'un vrai enseignement d'une langue vivante étrangère. (Tardy, 2020a) Proposée par le (Haut Conseil à l'intégration, 2011), la ministre de l'Education nationale décide à l'occasion de la rentrée 2016 de transformer les Elco en EILE. La même année, deux nouveaux accords avec le Portugal et la Tunisie sont signés ainsi qu'une déclaration d'intention avec le Maroc. A la rentrée 2018, un plan de langues est

mis en œuvre à la suite de la remise du rapport (Manes-Bonnisseau *et* Taylor, 2018) qui propose de dynamiser l'apprentissage des langues vivantes tout au long de la scolarité. Cette nouvelle politique globale des langues vivantes est la base de la reprise des négociations début 2019 avec les pays d'origine. Le président de la République annonce le 18 février 2020 à Mulhouse la suppression des Elco et son remplacement par les EILE à partir de la rentrée 2020, une étape qui marque pour le moment le point culminant d'un long processus d'adaptation, de réorganisation et finalement de transformation d'un dispositif qui a changé d'objectif. (Tardy, 2020a)

5.2.2 Le dispositif du début : Les Elco

Afin de mieux pouvoir comparer le dispositif français des Elco avec les ELCO en Allemagne (HSU et enseignements scolaires), nous présenterons par la suite les aspects caractéristiques des Elco arabes en France ainsi que certaines chiffres clés par rapport aux effectifs. Ce chapitre s'appuie sur le rapport (David et Levallois, 2006), qui entre plus dans les détails.

Cadre juridique

Il est tout d'abord important de rappeler que parlant de l'Éducation nationale française, il s'agit d'un système centralisé dont la responsabilité incombe à l'État national³⁹, notamment le Ministère de l'éducation nationale (MEN).

Comme nous l'avons vu, les Elco se basent sur des accords bilatéraux entre la France et les huit pays d'origine qui sont négociés du côté français conjointement avec le MEN et du Ministère des Affaires étrangères. Les textes des accords bilatéraux ne sont pas accessibles au public. (Tardy, 2020b) Deux types d'accords existent : des accords de coopération (avec le Portugal, l'Algérie, le Maroc et la Tunisie) et de simples procès-verbaux des réunions des commissions mixtes qui règlent les modalités de fonctionnement des cours (avec l'Italie, l'Espagne, la Yougoslavie et la Turquie). (David et Levallois, 2006)

³⁹ Le Code de l'éducation constate par ex. dans son article L111-1 que « L'éducation est la première priorité nationale. » et que les symboles de la République sont affichés à l'extérieur et à l'intérieur de l'école.
https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006071191/2020-11-10/

Le Code de l'éducation nationale ne se réfère qu'indirectement aux Elco : Soit sous un angle purement organisateur⁴⁰, soit dans une perspective des enseignements des langues vivantes⁴¹.

Les textes les plus importantes pour la mise en place des Elco sont toute une série de circulaires, arrêtés et notes de services qui précisent les processus d'organisation, les responsabilités des académies et l'inspection des Elco. Il existe également des circulaires départementales, publiés d'habitude à la rentrée des classes, qui rassemblent des instructions relatives à la gestion des Elco et apportent des informations supplémentaires aux écoles concernées. Certaines des circulaires et des notes de service du MEN ont été évoqués ci-dessus dans le chapitre 5.2.1 lors de l'aperçu historique des Elco en France. Une liste non-exhaustive de ces textes se trouve en annexe. (David et Levallois, 2006) (Académie de Strasbourg, 2020) (Bertucci, 2007) (David et Levallois, 2006)

Organisation

Le pilotage des Elco est essentiellement départementale. Cette absence de pilotage académique remonte à la nature du dispositif qui concerne uniquement l'école élémentaire (parfois aussi le collège), mais pas le lycée. Par conséquent, il n'existe pas d'information détaillée et systématique concernant les Elco sur les sites web du MEN ou des académies. (David et Levallois, 2006)

Les accords bilatéraux prévoient un minimum de 3h de cours par semaine, mais en pratique, ce volume horaire peut varier (et être réduit). Selon la circulaire de 2005, le nombre minimal d'élèves pour ouvrir un cours Elco est de 15 élèves dans le premier degré et 12 dans le second degré. Les Elco sont normalement organisés dans le périscolaire. On appelle cette forme d'organisation aussi différée qui a comme avantage d'être plus facile à être réalisée par les directeurs d'école et permet que les élèves ne perdent pas d'heures de français, de mathématiques ou d'autres cours. Un autre aspect positif est que tous les enfants concernés apprennent deux langues au primaire, celle qui est prévue dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes

⁴⁰ Par ex. l'article L 212-15 sur l'utilisation des locaux scolaires ouvertes pour les Elco ou l'article D. 411-1 qui concerne la composition du conseil d'école dont les maîtres étrangers des cours de langues et cultures d'origine font partie avec voix consultative.

⁴¹ Par ex. les articles L. 312-9-2 (généralités concernant l'enseignement des langues vivantes); D. 312-16 (niveaux de compétence en LVE attendus); D 312-18 (certifications spécifiques) ; D. 312-24 et suivants (commission académique sur l'enseignement des langues vivantes étrangères).

(majoritairement l'anglais) et leur langue d'origine. La majorité des Elco sont organisés de cette manière. Pour les Elco arabes, ce sont 72% des cours assurés par les marocains, 86% par les algériens et 98% par les tunisiens ont eu lieu en périscolaire en 2005. Il est important de noter qu'ils peuvent ainsi entrer en concurrence (répartition du temps, disponibilité des locaux) avec d'autres activités qui sont d'habitude prévues pour ces plages horaires, notamment des activités créatives ou sportives. Il existe aussi des Elco intégrés et des solutions mixtes, c'est-à-dire que les cours ou une partie des cours ont lieu sur le temps de classe. Cette forme d'organisation est choisie dans la minorité des cas, sauf pour l'italien et le portugais. Dans quelques rares exemples, la langue arabe a été intégrée à l'enseignement ordinaire, à la place de l'anglais, et tous les élèves, issus ou non de familles immigrées, suivent les cours d'arabe. Surtout dans ces cas d'exception, il est important d'assurer la continuité de l'apprentissage au collège. Comme évoqué, il y a aussi quelques collèges et lycées professionnels qui offrent des cours Elco aux élèves. (David et Levallois, 2006)

Programmes

Les programmes des Elco sont établis soit unilatéralement par les partenaires étrangers, soit en commun. Ce sont l'Espagne, le Portugal et la Tunisie qui établissent les programmes des Elco seuls en adaptant souvent les programmes ou référentiels nationaux au contexte des Elco. Dans l'autre cas, il s'agit des commissions mixtes d'experts qui travaillent les curriculums pour les Elco algériens et marocains en phase avec les objectifs généraux des programmes nationaux français. Pour la Serbie et la Turquie, il n'existe pas d'information concernant l'établissement des programmes suivis. (David et Levallois, 2006) En ce qui concerne les Elco arabe, nous soulevons ici la question concernant la logique de cantonner les programmes des trois Etats maghrébins à un contexte national. Le potentiel de synergies et d'harmonisation sûrement existant concernant une orientation culturelle ouverte à l'ensemble maghrébin et arabe en général ne semble pas être exploité.

Support/ équipement

Les supports pédagogiques des Elco sont censés être fournis par les pays d'origine sauf s'il s'agit des cours intégrés de langue vivante. Dans ce dernier cas, ils sont fournis par l'école au même titre que pour les autres enseignements, choisis parmi les produits conformes aux programmes et disponibles sur le marché. En ce qui concerne les Elco arabes, dans la grande majorité des cas les enseignants ne disposent pas de

manuels et de supports pédagogiques. Parfois, les ministères responsables des pays d'origine (par ex. la Tunisie) attribuent des manuels en usage chez eux pour l'école primaire. Ceux-ci sont tout à fait inadaptés pour les Elco, car ils ne correspondent pas aux réalités linguistiques, culturelles et scolaires vécus par les élèves en France. Il s'ajoute le fait que la qualité pédagogique des manuels proposés peut différer des standards didactiques les plus récentes. Par conséquent, une grande partie des enseignants ne les utilisent pas, cherchent des alternatives dans les documents de l'enseignement français ou produisent du matériel d'apprentissage eux-mêmes. Dans beaucoup d'écoles, les enseignants disposent d'une salle spécialisée équipée avec des affichages illustrant la langue et la culture du pays concerné. Souvent, les classes Elco peuvent accéder aux bibliothèques, mais qui disposent souvent pas ou peu d'ouvrages dans les langues d'origine. Certaines communes attribuent aussi un budget spécifique de fonctionnement ou mettent à disposition des habitants une médiathèque qui peut comprendre un département « presse internationale » ou de langues étrangères. (David et Levallois, 2006)

Pratiques pédagogiques

Surtout concernant les Elco arabes, il se posent deux grandes questions par rapport aux pratiques pédagogiques : Le maniement du clivage entre l'arabe standard et l'arabe dialectal et le respect de la laïcité dans le contexte de la « langue de l'Islam ». En ce qui concerne la première question, le rapport Levallois constate une situation insatisfaisante. Les enseignants, n'étant pas particulièrement formés au sujet de la diglossie en arabe et de la nécessaire prise en compte des variétés et registres de communication, enseignent dans la plupart des cas les normes de la langue écrite. Les échanges oraux sont donc rares, artificiels et ne permettent pas l'apprentissage d'un arabe parlé applicable dans le quotidien. Au contraire, la langue la plus souvent utilisée en classe est le français. Comme aucune réflexion n'est menée concernant le passage entre arabe standard et dialecte, les élèves n'arrivent souvent ni à l'exprimer correctement à l'oral, ni à proprement lire des textes en arabe standard. Il en est un peu de même en ce qui concerne la présentation de la culture du pays d'origine qui est souvent idéalisée et ne représente pas toutes les facettes de la société du pays d'origine. Cela risque de reproduire des clichés et ne permet pas le développement d'un esprit critique et d'une opinion différenciée sur le pays d'origine. En ce qui concerne le respect des valeurs de l'école laïque et contrairement aux craintes souvent exprimées, des contenus religieux ne se retrouvent généralement pas dans les cours

des Elco qui font plutôt recours à la presse, l'art, la musique, le film ou la littérature. Si exceptionnellement quelques dérogations sont observées (par exemple l'affichage de la date hégirienne ou d'un portrait du roi marocain), ils remontent souvent à une maladresse de l'enseignant qui n'est pas parfaitement conscient des limites qu'imposent les principes de laïcité. (David et Levallois, 2006)

Evaluation des élèves

Les avancées des élèves font objet de contrôles réguliers. Alors que la vaste majorité des participants des Elco sont des bons élèves soutenus par leurs parents, d'habitude leurs résultats en Elco ne sont pas inscrits dans le bulletin de l'élève. Quand il existe une rubrique ELCO dans les bulletins, l'appréciation est souvent écrite en langue arabe, ce qui rend impossible de la prendre en considération pour les non-locuteurs de l'arabe (presque tout le reste du personnel enseignant). (David et Levallois, 2006)

Pilotage et inspection

Selon les accords bilatéraux, l'inspection des Elco est assurée par les académies, conjointement avec des représentants des pays partenaires. Du côté français, les inspecteurs d'académie et les inspecteurs de l'Education nationale contrôlent l'organisation matérielle des cours. Néanmoins, comme nous l'avons vu, l'évaluation pédagogique par l'Education nationale reste insuffisante. Les inspections ont été critiquées tout au long du processus d'évaluation les Elco. Une des raisons est le manque de ressources. C'est souvent un seul inspecteur de l'Education nationale du premier degré qui gère le dossier des Elco dans une académie. Cela empêche souvent un suivi pointu dans toute la région académique en manque de capacités. Une autre problématique est la praticabilité des contrôles conjoints qui sont difficile à organiser. A titre d'exemple, en 2003, uniquement 32 inspections ont été conduits pour tous les départements. Un autre aspect est la maîtrise de la langue Elco inspectée de la part des inspecteurs français, ce qui n'est pas toujours garanti et ce qui évoque des doutes sur la pertinence d'une telle pratique. Cette problématique peut être résolue par l'accompagnement systématique des inspecteurs français par un collègue du pays d'origine ou si besoin par un professeur de langue concernée. (David et Levallois, 2006)

Élèves

Alors que ceci a changé successivement avec le temps pour certains pays, les accords bilatéraux prévoient uniquement l'accueil des enfants ressortissants du pays

partenaire. C'est à dire que les Elco s'adressent en principe aux enfants issus de l'immigration (immigrés ou descendants d'immigrés).

A la rentrée 2004-2005, 69 711 élèves issus des pays partenaires (61 650 élèves dans au primaire et 8 061 au secondaire) ont suivi des Elco dont 36 919 élèves apprennent l'arabe au primaire (Maroc : 22 679. Algérie : 9 528. Tunisie : 4 712) et 3 787 au secondaire. Cela montre l'importance des Elco arabes qui constituent plus de la moitié de l'effectif total. Si on rajoute les 19 337 élèves qui suivent des cours d'italien dispensés par des enseignants Elco au titre de langue vivante, et les 6 786 élèves qui apprennent le portugais dans les mêmes conditions, un effectif total de 95 834 peut être constaté. (David et Levallois, 2006)

Alors que les Elco avaient connu une baisse des effectifs entre les années 1990 et les mi-2000, une augmentation peut être constaté pendant les 15 dernières années. Ainsi, à la rentrée 2019, les trois Elco du Maghreb concentrent 59 616 élèves, presque le double des effectifs depuis 2005. (Tardy, 2020a)

Enseignants

Les enseignants des Elco, majoritairement titulaires dans leur pays d'origine, sont mise à disposition et rémunérés par leur pays d'origine, ce qui peut poser un problème pour les enseignants des Elco arabes : Leurs salaires s'orientent à ceux de leurs collègues au pays d'origine et ne correspondent pas forcément au standard de vie européen. Cela peut les mettre en difficulté, surtout quand ils doivent acheter du matériel pédagogique eux-mêmes. La plupart des enseignants algériens sont des binationaux et payés à la vacation. Pour cette raison, beaucoup d'entre eux ont un double emploi. La formation initiale des enseignants est très diverse et varie selon leur pays et leur date d'arrivée. Alors que la formation des enseignants des langues européennes est sur des standards comparables avec celle en France, la formation décalée des enseignants non-européens et parfois leur maîtrise insuffisante du français ont fait l'objet de critiques. Un effort récent de recruter surtout des diplômés des départements universitaires de langue et littérature françaises ou d'option de français dans les facultés de pédagogie a amélioré significativement la situation. Néanmoins, le manque de formation à la didactique des langues étrangères engendre des difficultés persistantes d'enseigner les langues d'origine en tant que langue vivante étrangère. A l'inverse, les enseignants des Elco arabes, issus du Maghreb, sont francophones. Leur formation pédagogique s'est améliorée, car les marocains et les tunisiens disposent

aujourd'hui d'une formation universitaire plus longue au niveau de la licence. Plus de difficultés persistent avec les maîtres algériens qui sont tous recrutés localement et disposent encore des niveaux de formation très disparates, parfois nettement insuffisants tant en langue arabe qu'en pédagogie. Les accords bilatéraux prévoient aussi une formation continue associée à la formation des personnels. Les enseignants Elco sont très demandeurs, mais peu souvent invités aux animations pédagogiques ou aux stages de formation des départements. Pour l'année scolaire 2004-2005, le total des enseignants des Elco comptait 986 personnes dont plus de la moitié (566) enseignaient l'arabe (145 Algérie, 286 Maroc, 135 Tunisie). Parmi tous les pays, le Maroc contribue l'effectif le plus important. (David et Levallois, 2006)

Les professeurs Elco sont rarement absents et très engagés. Ils sont convaincus que les cours ont un effet positif sur les élèves. Souvent, les enseignants jouent un rôle très apprécié de médiation entre l'école, les familles et le quartier et peuvent prévenir les conflits. Ce rôle de médiateur est particulièrement précieux dans les zones d'éducation prioritaire. Il est autant plus dommage qu'une grande partie des enseignants Elco n'arrivent pas à participer activement à la vie scolaire, notamment aux divers conseils. Même lorsqu'ils sont invités, l'organisation des cours en péri-scolaire et leur intervention sur plusieurs écoles les empêchent à pouvoir participer. Ainsi, l'emploi du temps d'un enseignant Elco peut contenir des cours à une dizaine d'écoles dispersées dans tout le périmètre d'un territoire. (David et Levallois, 2006)

Dès les débuts, les Elco ont connus des critiques comme nous l'avons vus. Nous présenterons par la suite le dispositif des EILE qui remplacent les Elco successivement à partir de 2016 et pour les Elco arabes depuis la rentrée 2020.

5.2.3 Le dispositif nouveau : Les EILE

On peut se demander pourquoi les Elco sont – au vue des critiques, efforts d'adaptation et changement d'objectif – maintenus et si ce n'était pas plus facile d'abolir le dispositif qui semble devenu obsolète. Afin de mieux comprendre la transformation des Elco en EILE, il faut considérer l'intérêt français d'un maintien de l'apprentissage des langues d'origine.

Le (Haut Conseil à l'intégration, 1995) donne en pleine phase de reconsidération cinq raisons qui illustrent pourquoi les Elco sont – malgré toutes les critiques et

dysfonctionnements – importants et à maintenir et propose une évolution, encore d'actualité aujourd'hui. Il s'agit d'abord de respecter la volonté des pays d'origine de maintenir un lien culturel avec les communautés immigrés en France dont beaucoup d'individus ont (aussi) la nationalité du pays d'origine. Puis, le maintien du statut important du français dans les pays d'origine, surtout au Maghreb, semble être lié au maintien des Elco. Comme le maintien des Elco est important pour les pays d'origine, une suppression pourrait engendrer la réaction négative de vouloir aussi réduire aussi la place de la langue française dans ces pays. Les Elco correspondent aussi à un souhait des familles immigrés de valoriser leurs racines étrangères et a un impact intégratif positif surtout dans les milieux défavorisés. Un dispositif offert par l'Etat permet aussi de garder les familles intéressées dans le cadre d'un enseignement public et empêche que les familles immigrées se tournent vers des offres communautaristes. Enfin, les enseignants jouent un rôle de médiateur important entre la société française et les communautés immigrées. (Haut Conseil à l'intégration, 1995) On peut donc constater un double intérêt diplomatique et intégratif de la France concernant le maintien d'une forme des Elco. Cependant, il s'est avéré que de modestes ajustements ne sont pas suffisants et que des modifications plus globales sont devenues nécessaires. L'idée d'une transformation profonde du contenu apparaît déjà en 1995 (Haut Conseil à l'intégration, 1995). L'idée d'un changement du nom du dispositif remonte au rapport Levallois au plus tard (David et Levallois, 2006). Comme nous l'avons vu, la décision d'une transformation des Elco en EILE est prise en 2016, entrant en vigueur à partir de la rentrée de cette année. Lors de la rédaction de ce mémoire les EILE sont introduits uniquement depuis 3 mois. Il est alors trop tôt pour analyser ou évaluer les EILE⁴². Nous nous contentons ici d'évoquer les différences majeures avec les Elco.

Cadre juridique

Afin de pouvoir créer les EILE et mettre en place les changements prévus, il était nécessaire de renégocier les accords bilatéraux avec les pays partenaires. Pour les EILE arabes, une phase importante de négociation était l'année 2019. (Tardy, 2020a) La circulaire n° 2016-058 du 13 avril 2016 relative à la rentrée 2016 annonce l'évolution des Elco « vers un dispositif inspiré des sections internationales existant dans le

⁴² Même le MEN ne connaît pas encore les chiffres actuels d'inscription et vise une première évaluation vers la fin de cette année scolaire. (Tardy (2020b)

premier degré » (Circulaire de rentrée 2016, 2020) et précise quelques détails prévu pour les EILE. La note de service n° 2016-0085 du 7 juillet 2016 regroupe les instructions nécessaires à la gestion de la transformation des Elco en EILE. (Note de service relative à l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO), à leur mise en œuvre pour l'année scolaire 2016-2017 et au nouveau dispositif d'enseignements internationaux de langues étrangères (EILE), 2016)

Organisation

Les responsabilités pour le pilotage des cours ne changent pas et restent départementales ainsi que la localisation des EILE en périscolaire, dispensés en sus des 24 heures habituelles de classe. (Circulaire de rentrée 2016, 2020) Toutefois, une différence majeure avec les Elco peut être constaté en ce qui concerne le volume horaire qui est désormais réduite à une durée d'un cours de 1h30. Différentes raisons sont avancées pour ce changement : La réduction de la durée des cours met les EILE en cohérence avec les horaires règlementaires de l'enseignement de la langue obligatoire à l'école élémentaire et augmente l'attractivité des cours dans les yeux des élèves. Elle peut donc être perçue comme mesure pour renforcer l'assiduité ainsi que de faire augmenter les taux d'inscription. (Tardy, 2020a) Vue l'ouverture des cours à tous les élèves, il s'agit aussi de laisser de la place dans le périscolaire pour d'autres activités. (Tardy, 2020b)

Programme

En ce qui concerne les curriculums, il n'y a pas de changement significatif à constater lors de la création des EILE, à part que le contenu des EILE se rapproche du programme des langues vivantes obligatoires à l'école élémentaire (cf. Evaluation des élèves). (Tardy, 2020a) Comme la base des cours restent des accords bilatéraux, les EILE resteront dans la logique d'un offre « communautariste ». Par conséquent, pour les EILE arabes, trois différents dispositifs – marocain, algérien et tunisien – continueront à exister. Un autre aspect important à mentionner est l'attention particulière portée sur la continuité de l'apprentissage au secondaire. La transformation du dispositif repositionne les EILE en tant que langues vivantes de communication internationale à travers un plan de langues en 10 mesures. Ce plan permet de les intégrer dans une offre linguistique globale et cohérente. Comme les EILE obtiennent un statut d'enseignements à part entière, ils sont mieux intégrés dans l'institution scolaire en tant qu'enseignement optionnel et constituent désormais un

maillon d'un parcours linguistique coordonné de l'élève. Ouverts à partir de la classe de CE1, ils s'ajouteront à l'apprentissage de la première langue vivante étrangère débuté en classe préparatoire. La continuité au collège sera assurée principalement dans le cadre de dispositifs bi-langues, mais peut aussi être poursuivi en section internationale lorsqu'elle existe et le niveau linguistique de l'élève le permet. (Circulaire de rentrée 2016, 2020) (Tardy, 2020a) (Note de service relative à l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO), à leur mise en œuvre pour l'année scolaire 2016-2017 et au nouveau dispositif d'enseignements internationaux de langues étrangères (EILE), 2016)

La transformation des Elco en EILE ne touche ni le support/ équipement, ni les pratiques pédagogiques. Pour l'instant, nous ne pouvons pas constater un changement majeur en ce qui concerne les manuels et supports de classe, l'équipement des salles ou les approches pédagogiques. Uniquement le fait que les cours des EILE seront désormais soutenus par des outils et ressources numériques est mentionné dans les sources que nous avons pu exploiter pour ce mémoire. (Tardy, 2020a)

Évaluation des élèves

D'un autre côté, une plus grande attention est portée sur l'évaluation des élèves. Il s'agit d'un aspect important pour assurer la continuité de l'apprentissage et pour l'intégration des EILE dans le parcours linguistique de l'élève. Les compétences linguistiques à transmettre par les EILE sont désormais adossées au CECR. Le niveau à atteindre après quatre années à la fin de la classe de CM2 est le niveau A1 – un niveau fixé tenant en compte le volume horaire limité pour les EILE. Une mention systématique de ces compétences dans le livret scolaire unique des élèves est prévue. (Tardy, 2020a) (Académie de Strasbourg, 2020)

Pilotage et inspection

La transformation des Elco en EILE met un meilleur pilotage au centre d'attention. Lors de la création des EILE, une intensification des inspections est prévue qui seront menées dans la mesure du possible conjointement entre corps d'inspection de l'éducation nationale française et des personnels d'inspection désignées par les autorités des pays partenaires. Afin de garantir des contrôles plus réguliers, un plan annuel d'inspection doit être établi au niveau départemental par les inspecteurs

français en collaboration avec les autorités consulaires des pays d'origine. Des inspections réalisées résulte un rapport d'inspection individuel. Ce dernier nourrit la préparation des commissions bilatérales de fin d'année qui sert à établir un état de lieu partagé concernant les EILE. De même, il est prévu de mettre en place un pilotage académique avec un cadrage général du MEN à partir de la rentrée 2020. (Tardy, 2020a) (Tardy, 2020b)

Élèves

Une différence majeure des EILE des Elco est qu'ils seront ouverts à partir de la classe de CE1 à « tous les élèves volontaires, quels que soient leur origine, leur nationalité et leur niveau linguistique de départ. » (Circulaire de rentrée 2016, 2020) Cette ouverture vise notamment à une mise en cohérence plus forte des EILE avec les enseignements de langues vivantes ainsi que de renforcer l'objectif de la maîtrise de deux langues vivantes en général. Pour l'instant, il est impossible de prédire l'acceptation et la demande du dispositif par des familles sans lien à l'immigration. Il reste un doute par rapport au potentiel succès de cette ouverture qui faisait objet de multiples efforts depuis 2001, notamment en ce qui concerne les EILE arabes, qui enseignent une langue à faible diffusion, souffrant encore de sa réputation d'être une langue de l'immigration.

Enseignants

Le recrutement des enseignant est plus pris en considération lors de la création des EILE. Deux aspects seront particulièrement importants : D'un côté, les autorités responsables doivent assurer que les candidats possèdent vraiment les compétences requises pour enseigner des enfants du primaire. De l'autre côté, la certification d'un niveau minimal B2 du CECR en français sera obligatoire pour tous les enseignants. (Tardy, 2020a)(Académie de Strasbourg, 2020)

5.3 Le HSU et les enseignements consulaires en Allemagne : L'exemple de la Rhénanie-du-Nord-Westphalie

Après avoir présenté les Elco/ EILE en France, nous consacrerons le chapitre suivant aux enseignements de langue et de culture d'origine en Allemagne. Etant un Etat fédéral où toute compétence en matière d'éducation incombe aux Länder, la situation des ELCO en Allemagne est beaucoup plus complexe que celle en France. Cela engendre la nécessité de poursuivre deux étapes consécutives : Il nous faut tout d'abord présenter rapidement les différentes formes d'ELCO existantes sur le territoire allemand. Ensuite, et afin de pouvoir comparer les dispositifs en France et en Allemagne, nous choisirons un Land exemplaire ce que nous comparerons avec la France. Nous sommes bien conscients qu'une telle comparaison qui englobe différents niveaux administratifs ne peut que rester insatisfaisante. Il nous semble néanmoins pertinent de poursuivre cette démarche, car notre comparaison n'entrera pas dans les détails de la mise en œuvre du dispositif, mais restera sur un méta-niveau des paramètres clés comparables dans tous les Länder allemands.

5.3.1 Les ELCO en Allemagne : Les différents dispositifs existants

La dénomination la plus fréquente pour les ELCO en Allemagne est « *Herkunftssprachlicher Unterricht* » que nous abrègerons par « *HSU* ». Dans l'espace germanophone, il existe aussi d'autres appellations comme par exemple « *Herkunftssprachenunterricht* », « *Muttersprachlicher (Ergänzungs-)Unterricht* » ou « *Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK- Kurse)* », qui désignent également des ELCO. (Woerfel *et al.*, 2020)

Les ELCO allemands s'organisent majoritairement en dehors les horaires de classe réglementaires lors des plages horaires marginales de l'emploi du temps. Deux formats principaux sont à distinguer :

- Les ELCO proposés et organisés par les Ministères d'éducation des Länder que nous appelons par la suite « *HSU* » ;
- Les ELCO offerts par les consulats des pays d'origine, appelés « enseignements consulaires (EC) ». (Woerfel *et al.*, 2020)

Comme ces deux formats ne peuvent couvrir qu'une très petite partie des langues minoritaires parlées en Allemagne, il existe bien évidemment aussi une offre très variée du milieu associatif qui ne fera pas objet de ce mémoire. Comme en France, il y a

aussi des classes bilingues ou plurilingues comparables à des sections internationales que nous ne traiterons également pas ici. (Massumi et Dewitz, 2015)

Les EC font souvent objet d'accords de coopération entre le Land et le pays d'origine qui fixent les conditions d'enseignement dans le cadre scolaire comme l'envoi d'enseignants formés au pays d'origine employés par les consulats ou la mise à disposition gratuite des salles de cours. A l'inverse, le HSU se trouve dans la responsabilité unique de l'administration scolaire du Land qui met à disposition des enseignants qualifiés, parfois formés dans le pays d'origine et agrégés en Allemagne, parfois formés en Allemagne, mais toujours employés ou payés à la vacation par le Land – une différence majeure avec la France où les enseignants Elco/ EILE sont payés par le pays d'origine. (Löser et Woerfel, 2017)

On peut bel et bien parler d'un « tapis de chiffon » des ELCO en Allemagne, car la situation peut différer fondamentalement d'un Land à l'autre. Alors qu'uniquement une seule forme de HSU⁴³ est proposé en Brandebourg, Mecklembourg-Poméranie occidentale, Rhénanie-Palatinat et en Saxe, Bavière, Bade-Wurtemberg et au Schleswig-Holstein, il existe exclusivement des EC. En Sarre, Breme, Hambourg, Berlin, Basse-Saxe, Rhénanie-du-Nord-Westphalie (RNW) et en Hesse⁴⁴, des dispositifs de HSU coexistent avec des offres de EC. En Thuringe et en Saxe-Anhalt, il n'y a ni de HSU, ni de EC. (Mediendienst Integration, 2019)

On peut même constater des tendances divergentes, voire contradictoires : La Bade-Wurtemberg par exemple a maintenu l'offre unique d'EC dès le début, argumentant que l'introduction d'une offre publique de HSU dans la responsabilité du Land entraînerait un coût supplémentaire de 60 millions d'Euro. (Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages, 2017) La Rhénanie-du-Nord-Westphalie a cependant assumé la responsabilité d'offrir de HSU dès le début et a systématiquement amplifié son offre. Des Länder comme la Hesse ou la Bavière ont changé de stratégie depuis les années 1990 en supprimant le HSU qui existait à côté de l'offre consulaire alors que les villes-Etats (Berlin, Hambourg, Breme) ont introduit récemment un dispositif de HSU à côté des EC. Même s'il existe des HSU, sa reconnaissance et son statut varient également d'un Land à un autre. Certains Länder permettent ainsi la

⁴³ Le format et le statut de HSU lui-même diffère entre les Länder qui le proposent, par ex. en ce qui concerne la formation et le type de contrats des enseignants ou la variété des langues proposées.

⁴⁴ La Hesse supprimera le HSU bientôt.

substitution d'une langue vivante étrangère par le HSU; dans d'autres Länder, le HSU constitue une option pour tous les élèves en classe bilingue. Des offres publiques coexistent avec des offres privées. Le seul point commun à constater est la difficulté d'accéder à des données et statistiques. (Reich, 2014)

5.3.2 Aperçu historique de l'HSU en Allemagne avec phases de changements

La littérature sur les ELCO en Allemagne décrit leur développement en Allemagne en trois phases.

Phase 1 (1960s/ 1970s) : Réintégration dans le pays d'origine et double stratégie en Rhénanie-du-Nord-Westphalie

Les premières ELCO remontent en Allemagne aux années 1960. Ils avaient généralement l'objectif de faciliter le retour dans les pays d'origine. Une première étape constituait la décision de la Kultusministerkonferenz (KMK)⁴⁵ en 1964 de garantir aux enfants issus de l'immigration les mêmes chances concernant l'éducation qu'aux enfants allemands. La Rhénanie-du-Nord-Westphalie (RNW) crée sa première offre de HSU au milieu des années 1960 suivant à cette époque une double stratégie de maintenir les compétences linguistiques des élèves qui rentreront avec leurs parents au pays d'origine et de faciliter l'intégration des familles qui resteront en RNW. C'est pourquoi la RNW tablait dès le début sur un dispositif de HSU et ne confiait pas la tâche aux consulats comme d'autres Länder. En 1971, la KMK décide qu'il relève de la compétence individuelle de chaque Land de décider s'ils organisent leurs ELCO sous responsabilité de leurs administrations scolaires ou en dehors. Parallèlement, l'argument concernant la réintégration des enfants immigrés dans leurs sociétés d'origine prévaut. Comme nous avons vu plus haut, la Directive européenne 77/486/CEE du Conseil, du 25 juillet 1977 concerne aussi l'Allemagne et reste dans la même logique. (Kommunale Integrationszentren NRW, 2016) (Bainski *et al.*, 2017) (Löser et Woerfel, 2017)

Phase 2 (1980s – mi-1990) : Focus sur l'intégration et importance croissante de l'allemand

La deuxième phase débute dans les années 1980. Il est de plus en plus accepté qu'une grande partie des travailleurs immigrés resteront en Allemagne. Par

45 « Conférence permanente des ministres de l'Éducation des Länder ».

conséquent, l'ancien objectif des ELCO de faciliter le retour dans le pays d'origine perd d'importance. En même temps, l'intégration des enfants immigrés dans la société allemande et leur maîtrise de l'allemand sont de plus en plus au centre d'attention. La discipline « *Deutsch als Zweitsprache*⁴⁶ (DAZ) » se focalise de plus en plus sur les familles des travailleurs immigrés et le rôle de la langue première ou maternelle pour l'apprentissage de l'allemand entre dans la conscience des décideurs étant désormais reconnu officiellement au niveau fédéral (KMK). Vers la fin des années 1980s, des compétences écrites dans la langue maternelle à côté des compétences orales gagnent de l'importance dans le HSU. (Bainski *et al.*, 2017) (Löser et Woerfel, 2017)

Phase 3 (mi-1990 – mi-2000) : Tournant européen vers le plurilinguisme et l'enseignement interculturel

Comme en France, on peut constater un tournant européen concernant les ELCO à partir des années 1990. Avec une intégration européenne croissante et la reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle de l'UE, les Länder commencent à moderniser les ELCO et à réorienter le HSU vers le plurilinguisme. En RNW, l'objectif du HSU dans le programme scolaire est élargi : On rajoute à « l'intégration » l'objectif du « plurilinguisme individuel » en tant que contribution à une société plurilingue. Nous nous contentons ici de constater que cette phase « d'eupéanisation » de l'HSU concerne l'Allemagne au même titre que la France. Il est important de noter que ce développement ne touche pas les EC dont la responsabilité incombe aux consulats, bien souvent des pays non-européens. (Löser et Woerfel, 2017) (Bainski *et al.*, 2017)

Phase 4 (2000s – aujourd'hui) : Choc « PISA », divergence renforcée des Länder ; évolution de l'objectif de l'HSU en RNW

Nous nous permettons de rajouter ici une quatrième phase qui remonte au choc « PISA » en 2000. Après la publication de la première étude « PISA » qui a dévoilé le niveau relativement faible des élèves allemands de 15 ans, un débat public et scientifique controversé est né sur le rôle des ELCO. Certains chercheurs défendaient l'hypothèse de « submersion » et argumentant qu'une focalisation sur l'enseignement de l'allemand en tant que langue seconde était devenue nécessaire. Le HSU prenant trop de temps, il serait mieux d'investir davantage dans l'apprentissage de l'allemand.

46 « L'allemand comme langue seconde ».

L'argument est avancé qu'il manque une preuve scientifique démontrant l'effet positif du HSU sur le succès scolaire des élèves⁴⁷. Ce débat est vu dans la littérature comme une raison pour une divergence croissante des politiques concernant les ELCO dans les Länder allemands, notamment pour la suppression d'un HSU déjà existant en Hesse et en Bavière. A l'inverse, certaines Länder insistent sur l'impact positif du HSU. Un exemple est la RNW qui continue à développer son dispositif. Ainsi, l'arrêté concernant les langues d'origine du 21/12/2009 fait évoluer le HSU et qualifie les langues d'origine désormais comme élément du développement de l'identité et de l'épanouissement personnel des élèves bilingues et constate que le plurilinguisme constitue une richesse culturelle. (Bainski *et al.*, 2017) (Löser et Woerfel, 2017)

Comme la RNW avec son HSU en plus de 20 langues joue aujourd'hui un rôle pionnier parmi les Länder allemands concernant les ELCO, nous avons choisi de nous focaliser par la suite sur le dispositif de ce Land.

5.3.3 Le HSU en Rhénanie-du-Nord-Westphalie

Le HSU en RNW existe depuis les mi-1960 et a évolué successivement. Malgré le fait qu'il existe aussi des enseignements consulaires en RNW, le HSU constitue aujourd'hui la norme. Comme nous avons vu lors de l'aperçu historique, la RNW était un des premiers Länder qui a offert du HSU et a suivi une double stratégie par rapport à l'objectif dès le début : La facilitation du retour au pays d'origine pour ceux qui partent ainsi que l'intégration dans la société accueillante pour ceux qui restent. Lors du tournant européen, le 1 août 2000 une nouvelle politique ainsi qu'un curriculum adapté ont été décrétés, introduisant du HSU pour les classes 1 à 10 et ayant comme objectif « *Förderung der Mehrsprachigkeit* » - la promotion du plurilinguisme. Les motivations pour l'introduction de cet objectif sont les suivantes :

- Les HSU contribue à maintenir et développer les contacts et les liens avec les pays d'origine ;
- Le HSU est une expression de la valorisation du patrimoine linguistique et culturel des familles immigrés ;

⁴⁷ Comme nous avons démontré au chapitre 4.2.1 sur le plurilinguisme comme moyen pédagogique, cet argument peut être considéré comme réfuté aujourd'hui. Il y a plusieurs études qui prouvent l'effet positif des ELCO sur l'apprentissage de la langue majoritaire comme le français ou l'allemand et sur le succès scolaire des élèves en général, par exemple Roth et Terhart (2015), cité aussi dans l'interview avec Bouklouâ (2020).

- Les enfants immigrés qui disposent des compétences orales et écrites dans leur langue maternelle seront plus motivés et capables d'apprendre l'allemand ;
- La promotion du plurilinguisme est importante d'un point de vue culturel et économique.

Ainsi, le HSU fait partie intégrale de la politique d'intégration du Land RNW. (Extra et Yagmur, 2019)

Cadre juridique

Il existe différentes bases juridiques auxquelles le HSU fait référence. Il est tout d'abord important de noter que, contrairement aux enseignements consulaires dans certains Länder, il n'existe aucune base juridique bilatérale avec les pays d'origine, mais que toute responsabilité pour le HSU incombe uniquement au Land RNW. Dans son Code régional de l'Éducation, le HSU est mentionné de manière indirecte au paragraphe 10 de l'article 2 qui fixe l'engagement de l'école pour l'intégration de élèves dont la première langue n'est pas l'allemand en respectant et promouvant leur identité linguistique, culturelle et ethnique⁴⁸. Loi portant sur l'intégration et la participation souligne au paragraphe 3 de l'article 2 l'importance de l'apprentissage de l'allemand pour une intégration réussie, mais met aussi en avant la place de l'engagement individuel pour l'apprentissage ainsi que la valorisation du plurilinguisme naturel dans ce contexte⁴⁹. Le HSU fait aussi l'objet des réglementations sur l'enseignement primaire et secondaire ainsi que dans les grilles horaires proposées pour l'école élémentaire et le collège. Il existe également un curriculum propre pour le HSU au primaire et au secondaire qui est commun à toutes les langues enseignées. La base juridique la plus importante est l'arrêté „Enseignement de langue d'origine“ (*Erlass „Herkunftssprachlicher Unterricht“*) du 28/06/2016 (*BASS 13 – 61 Nr. 2*⁵⁰). Il a remplacé l'arrêté précédant du 21/12/2009 et définit le cadre général du HSU. Le contenu de l'arrêté précédent n'a pas changé de manière substantielle. La révision avait plutôt comme objectif de renforcer la place de l'HSU parmi les autres

⁴⁸ „Die Schule fördert die Integration von Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, durch Angebote zum Erwerb der deutschen Sprache. Dabei achtet und fördert sie die ethnische, kulturelle und sprachliche Identität (Muttersprache) dieser Schülerinnen und Schüler.“ §2 Abs. 10 Schulgesetz.

⁴⁹ „Das Erlernen der deutschen Sprache ist für das Gelingen der Integration von zentraler Bedeutung und wird daher gefördert. Dabei ist das eigene Engagement beim Spracherwerb unerlässlich und zu fördern. Die Wertschätzung der natürlichen Mehrsprachigkeit ist ebenfalls von besonderer Bedeutung.“ § 2 Abs. 3 Teilhabe- und Integrationsgesetz.

⁵⁰ BASS – „Bereinigte amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW“. Le registre officiel des réglementations du Land RNW.

enseignements en lui donnant un cadre plus clair et concis et en s'orientant aux réglementations sur l'enseignement primaire et secondaire mentionnés ci-dessus.

(Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019)

Organisation

La responsabilité de l'organisation de l'HSU incombe au Land. Le « *Schulamt* », l'autorité scolaire au niveau des arrondissements (« *Kreis* »)⁵¹, organise et accompagne le HSU au primaire et au secondaire sauf si l'école concernée se trouve dans la responsabilité directe du district gouvernemental (« *Regierungsbezirk* »). (Verband der Lehrer*innen aus der Türkei in NRW, 2017)

Le HSU a lieu du primaire jusqu'au secondaire en « Klasse 10 » (fin du collège en Allemagne ; la seconde au lycée en France). L'accent est cependant mis sur l'école élémentaire (quatre ans en Allemagne) et les deux premières années du collège (jusqu'à la 6e incluse du système français). Un transfert du HSU en enseignement de langue vivante étrangère au secondaire est prévu dans la mesure du possible. Actuellement, le Land RNW offre un HSU en 24 langues⁵² ce qui constitue l'offre la plus large de toute l'Allemagne. Un cours pour toute langue peut être ouvert à la demande des parents si les conditions sont réunies (nombre minimal de participants, disponibilité d'un enseignant qualifié). (Extra et Yagmur, 2019)

Le HSU est un dispositif facultatif, les familles concernées décident donc librement si leurs enfants participent au pas. Il est néanmoins nécessaire d'inscrire les élèves participants au début de l'année scolaire et l'inscription entraîne une obligation d'un suivi des cours de manière régulière et assidue pendant toute l'année. L'inscription est valide dans la même école jusqu'à ce qu'elle soit annulée par les parents. Une annulation n'est possible que pour la fin de l'année scolaire. Selon l'arrêté « *Herkunftssprachlicher Unterricht* », le HSU s'ajoute aux horaires réglementaires de l'enseignement et occupe normalement un volume horaire de cinq heures par semaine. Il peut aussi être inférieur, mais le volume horaire minimum s'élève à trois

⁵¹ Le « *Kreis* » ou « *Landkreis* » est une sous-division territoriale entre les municipalités du niveau local et les districts gouvernementaux qui dépendent de leur part du Land. Il y a aussi des villes-arrondissements qui réunissent les qualités de municipalité et d'arrondissement et se trouvent dans la hiérarchie administrative en dessous des districts gouvernementaux.

⁵² Les langues enseignées sont les suivantes : Albanais, araméen, arabe, bosniaque, bulgare, farsi/dari, grec, italien, coréen, croate, kurmanci et sorani (deux langues kurdes), macédonien, néerlandais, polonais, portugais, roumain, russe, serbe, espagnol, turc et vietnamien. (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019) Depuis cette année scolaire, il se rajoute aussi la langue de twi, un dialecte akan parlé au Ghana, principalement par le peuple Ashanti. (Bouklouâ, 2020).

heures de cours par semaine. En pratique, il a souvent lieu dans les plages horaires marginales de l'emploi du temps ou en périscolaire. Les enseignants sont explicitement invités de faire le lien entre leurs cours de HSU et les cours règlementaires des élèves ainsi que les autres activités offertes en périscolaire. Au primaire, la possibilité est ouverte aux enseignants de donner leurs cours de HSU en coopération avec un prof d'une autre matière. Tandis qu'un cours de HSU pour une certaine langue est ouvert à partir d'un nombre minimal de participants de 15 au primaire et de 18 au secondaire, les cours peuvent regrouper des élèves de différents âges (« *jahrgangsübergreifend* ») ou même de différentes écoles. (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung, 2000) (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019)

Programme

La programmation du HSU se trouve dans la responsabilité unique du Land RNW et repose sur le curriculum officiel pour le HSU publié en 2000 et est accessible en ligne. Ce curriculum propose des unités thématiques pour chaque groupe d'âge indépendamment de la langue enseignée et détaille l'intention pédagogique, les aspects interculturels traités, des points de focalisations linguistiques et donne des inspirations didactiques aux enseignants. (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung, 2000)

Il est important de noter que le HSU arabe a un caractère beaucoup moins communautaire que les Elco/ EILE en France, car il cible tous les élèves arabophones dans un seul cours, indépendamment de leur nationalité ou provenance nationale. Selon nos informations, il est en RNW néanmoins fortement dominé par des enseignants d'origine marocaine ce qui remonte à l'histoire des travailleurs immigrés arabes en RNW qui venaient majoritairement du Maroc.

Support/ équipement

Comme le HSU est un dispositif offert par le Land, les cours ont lieu dans les salles de cours des écoles. Nous ne disposons pas d'information plus détaillée concernant des salles utilisées ou leur équipement. Les articles de presse consultés montrent des salles de cours où des affichages de l'alphabet arabe ou des affiches sur la motivation des élèves pour apprendre l'arabe ont été installés. (Klovert, 2017) Les supports utilisés dans les cours de HSU est mis à disposition des enseignants par le Land. Le *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung* (LSW) à Soest prend en charge

l'approvisionnement des supports ainsi que le contrôle de qualité et son approbation. (Extra et Yagmur, 2019) Selon nos informations, l'offre des supports pour le HSU arabe est en pratique très peu variée ce qui force les enseignants à produire leur propre matériel d'apprentissage. A ces fins, le Land accorde aux enseignants quelques jours payés supplémentaires par année dont les enseignants se servent pour la conception des supports et des épreuves. Pour le matériel d'apprentissage proprement produit, les enseignants peuvent se faire rembourser du Land jusqu'à 17 Euros par élève. De plus, les 15 enseignants de HSU arabe à Essen se rencontrent une fois par semaine de manière volontaire afin de préparer leur cours ensemble, échanger sur les matériaux pédagogiques et discuter sur les prochains cours.

Pratiques pédagogiques

Selon l'arrêté du 28/06/2016 le HSU doit développer, maintenir et élargir des compétences orales et écrites dans la langue d'origine ainsi que des compétences interculturelles afin de faciliter un apprentissage plurilingue. (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020) Les enseignants de HSU arabe sont en pratique très libres concernant la conception de leurs cours. Une grande partie des élèves qui suivent le HSU parlent mieux l'allemand que l'arabe. Par conséquent, l'allemand comme langue principale des cours joue un rôle important. Comme le HSU regroupe tous les élèves arabophones dans un seul cours et ne se focalise pas sur un pays d'origine spécifique, l'arabe enseigné est selon nos connaissances surtout l'arabe standard. Les dialectes jouent un rôle mineur ce qui facilite l'évaluation des élèves et l'harmonisation de l'HSU arabe avec d'autres offres de l'arabe comme langue vivante étrangère. De l'autre côté, cette situation d'apprentissage très hétérogène demande plus des compétences didactiques des enseignants. Idéalement, ils doivent maîtriser l'enseignement de l'arabe en tant que langue maternelle, secondaire et étrangère. C'est pourquoi les enseignants puisent souvent dans leurs propres expériences interculturelles ou compétences managériales pour combler les exigences de leur métier. De même, un échange étroit avec les enseignants des autres matières est précieux afin d'être bien informé par rapport aux caractéristiques des élèves. (Extra et Yagmur, 2019)

Évaluation des élèves

L'arrêté du 28/06/2016 fixe dans son article 5 la manière selon laquelle les élèves sont évalués. Il note d'abord que la performance des élèves peut être évaluée à travers un

contrôle écrit, c'est-à-dire qu'il autorise des épreuves écrites. Puis, il stipule la mention systématique des résultats dans les bulletins des élèves dans la rubrique « remarques ». Pour les jeunes élèves des deux premières années, cette mention prend forme d'un texte en allemand évaluant le progrès de l'élève, évoquant aussi les attentes pour l'année suivante. Par la suite, l'évaluation sous forme de texte est remplacée par des notes par semestre. A la fin du collège (9^e ou 10^e année, équivalent de la 3^e ou seconde en France), les élèves concernés peuvent passer une épreuve finale de HSU dont le résultat fait objet d'une mention dans le brevet. La note figure dans la rubrique « résultats » lorsque la rubrique « remarques » indique les exigences de l'épreuve ainsi que la participation au HSU comme base des compétences linguistiques testées. Cette note de HSU en fin de collège peut jouer un rôle important pour les élèves concernés, car ils peuvent compenser une note insuffisante dans une langue vivante étrangère avec une mention d'au moins « bien » en HSU. Si les élèves concernés terminent cette épreuve finale de HSU avec une mention générale d'au moins « passable », ils peuvent continuer l'apprentissage de leur langue HSU au lycée en tant que langue vivante étrangère – une possibilité qui concerne en pratique surtout le turc et le russe, et éventuellement le grec. Pour l'arabe, nous ne disposons pas d'informations sur une offre en tant que langue vivante étrangère au lycée. Bien que les chiffres suivants datent d'il y a 20 ans, nous les mentionnons néanmoins, car ils démontrent une bonne acceptation de ce côté du HSU : Dans l'année scolaire 1998/1999, déjà 9 000 élèves remplaçaient une langue vivante étrangère par le HSU. Environ 7.000 élèves passaient des épreuves finales de HSU dont deux tiers étaient en russe. (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019) (Extra et Yagmur, 2019)

Pilotage et inspection

Comme le HSU est offert sur tout le territoire du Land RNW et fait partie intégrale de la grille horaire officielle du primaire et du secondaire, il est soumis au système d'inspections régulier du Land RNW. (Extra et Yagmur, 2019) En pratique, cela se traduit théoriquement par un contrôle effectué à travers des visites d'inspecteurs dans les cours sur place. Selon nos connaissances, ces contrôles se réalisent effectivement très peu et les enseignants disposent d'une grande liberté même en ce qui concerne la conception des évaluations et épreuves. A l'inverse, ce vacuum par rapport aux inspections réalisées est compensé d'une certaine manière par un pilotage ou encadrement extérieur qui repose beaucoup sur un esprit collaboratif entre autorités

scolaires et personnel enseignant. Tout un répertoire d'experts et d'interlocuteurs externes est à la disposition des enseignants afin de les soutenir en réalisant un bon HSU: Les autorités de contrôle des écoles du district, les Centres d'intégration municipales (« *Kommunale Integrationszentren* ») ainsi que leur Service de coordination au niveau du Land (« *Landeskoordinierungsstelle (LaKI)* »), les chercheurs et universités de la région ainsi que l'Agence pour le développement et l'assurance de la qualité de l'éducation (« *Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW)* »). De même, l'échange des enseignants de HSU avec d'autres professeurs de l'école ou avec les collègues d'autres écoles ainsi que la formation des réseaux, est explicitement souhaité et encouragé, car ceci est vu comme un moteur pour l'innovation de l'HSU. (Bainski *et al.*, 2017) Selon nos connaissances, les enseignants de HSU à Essen sont aussi représentés par un délégué au « *Personalrat* » (délégation du personnel) auprès du « *Schulamts* » (administration scolaire du ville-arrondissement Essen) ce qui facilite l'échange entre personnel enseignant et l'administration scolaire.

Élèves

Le HSU s'adresse aux élèves issus de familles qui parlent une ou plusieurs autres langues que l'allemand. Ces enfants peuvent avoir appris la langue du HSU en tant que première langue, deuxième langue ou langue étrangère. Il s'agit donc d'un dispositif qui s'adresse à un groupe très divers au niveau des références culturelles, compétences linguistiques, âge ou ancienneté de séjour en Allemagne. La fourchette va des descendants des travailleurs immigrés aux réfugiés récents, des familles d'origine allemande réimmigrés de l'Europe de l'Est ou de la Russie aux familles allemandes qui ont vécu pendant longtemps à l'étranger. La participation au HSU n'est pas liée à la nationalité. Comme le prérequis est néanmoins un lien familial à l'international, le HSU n'est pas ouvert à tous les élèves. (Extra et Yagmur, 2019) (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung, 2000) Pendant l'année scolaire 2018/2019, un total de 97 787 d'élèves participait à un des 6 723 cours de HSU dans une des 24 langues proposées en RNW. Ce chiffre correspond à peu près au taux d'inscription de l'année précédente. Presque 45 % (43 944) des élèves étaient inscrits dans un HSU turc. Environ 15 % (14 550) apprenaient l'arabe. Les HSU turcs et arabes ensemble constituent donc avec 60 % plus de la moitié de tous les cours de HSU proposés en RNW. (Mediendienst Integration, 2019)

Cet effectif de presque 98 000 d'élèves qui apprennent 24 langues différentes en RNW⁵³ correspond à peu près à l'effectif concerné par les Elco/ EILE offerts en six langues dans toute la France (environ 96 000).

Enseignants

Les enseignants de HSU sont tous des employés, dans certains cas aussi des titulaires, du service public en RNW et rémunérés selon les conditions uniques fixés par le Land. L'effectif des enseignants du HSU est budgétisé avec 936 postes dans le budget annuel du Land RNW de 2019. Actuellement, les cours de HSU sont assurés en RNW par 845 enseignants. Ils sont recrutés selon les mêmes exigences que d'autres professeurs en RNW. L'arrêté du 28/06/2016 prévoit néanmoins certaines spécificités, notamment des exceptions au cas où la demande excède l'effectif qualifié disponible ou un minimum des compétences linguistiques en allemand et la langue du HSU. Ainsi, chaque enseignant de HSU doit disposer d'un certificat de sa maîtrise d'allemand au niveau d'au moins d'une « *Hochschulzugangsberechtigung* » (un niveau d'allemand correspondant au niveau B2/ C1 du CECR, le minimum requis pour des études en allemand). Il doit aussi faire preuve d'un niveau C1 dans la langue du HSU qu'il enseigne. Le Land recrute de préférence des professeurs agrégés pour le HSU ou d'autres matières – une approche qui n'est pas toujours facile à réaliser, car une formation universitaire spécialisée pour des enseignants du HSU n'existe que pour la langue turque (au département turc de l'Université de Essen) et peu des professeurs agrégés d'autres matières en RNW parlent suffisamment une des 24 langues du HSU. Par conséquent, l'arrêté sur le HSU définit d'autres possibilités de recrutement, par ex. des enseignants agrégés à l'étranger pour la matière de la HSU ou un diplôme universitaire allemand ou étranger de la langue enseignée au HSU ou dans une autre matière de l'école peuvent également être reconnus. Ces enseignants ainsi recrutés de manière « non-conforme » doivent s'engager à participer à une formation didactique supplémentaire, parfois en préparation de leur prise de poste, parfois accompagnant le premier temps en service. Par la suite, leur situation se distingue des autres professeurs, car ils n'enseignent qu'une seule matière. A titre général, les enseignants du HSU peuvent profiter comme leurs collègues des formations continues proposées par le Land à tous les professeurs. (Ministerium für Schule und Bildung des

⁵³ La RNW avait presque 18 millions d'habitants en juin 2020. <https://www.it.nrw/nrw-einwohnerzahl-lag-ende-juni-2020-bei-17-932-000-101127>

Landes Nordrhein-Westfalen, 2019) (Extra et Yagmur, 2019) La plupart des enseignants donne des cours à différents écoles, mais d'habitude, ils sont attachés à une « école de base » (« *Stammschule* ») où ils sont considérés comme membres intégrales de l'équipe et participent aux activités du personnels comme aux réunions pédagogiques ou aux conseils de classe. (Kommunale Integrationszentren NRW, 2016) Selon nos informations, leur intégration au sein des collègues reste néanmoins un sujet de débats. Certains dénoncent ne pas être pris au sérieux comme un « vrai prof », car ils ne disposent pas toujours d'une formation équivalente, sont moins présents à l'école et le HSU est un dispositif facultatif qui ne s'adresse pas à tous les élèves. Cependant, les enseignants de HSU ont une fonction intégrative importante à l'école. Comme en France, ils sont souvent des médiateurs entre différents acteurs en cas de conflit et se décrivent eux-mêmes comme « *Integrationshelfer* » (« assistants de l'intégration »). Apparemment, ils n'aident pas seulement les enfants et familles immigrés de mieux comprendre le système allemand, mais jouent aussi un rôle précieux pour la communication avec les familles récemment arrivées en Allemagne.

5.3.4 Les enseignements consulaires en Rhénanie-du-Nord-Westphalie

Comme le HSU constitue la norme en RNW, les enseignements consulaires (EC) y jouent un rôle mineur. En effet, le Ministère de l'Éducation en RNW ne dispose même pas d'informations sur l'offre des EC. (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019) Il n'y a donc pas de données officielles, ni d'information vérifiée sur son fonctionnement de disponibles. (Mediendienst Integration, 2019) Nous dédions néanmoins quelques lignes aux ECs. L'arrêté du 21/12/2009 règlemente les EC en RNW pour la première fois. Les seules directives en vigueur se trouvent dans cet arrêté:

- Aucune autorisation n'est nécessaire pour offrir des EC. Les consulats sont libres d'offrir des EC, notamment s'il n'existe pas de HSU dans la langue concernée ou si l'offre du Land n'est pas suffisante.
- Il est possible de remplacer une langue étrangère requise par les compétences linguistiques acquises lors des EC pour l'obtention d'un diplôme de fin de

scolarité (participation à la « *Sprachfeststellungsprüfung* »⁵⁴), si les EC ont été enseignés sur la base du curriculum du Land RNW et si les élèves ont suivi les ECs de manière régulière et assidue.

- Des certificats internationaux acquis lors des EC qui s'orientent au CECR peuvent faire objet d'une mention particulière sur le bulletin de l'élève dans la rubrique « remarques ».
- Les ECs peuvent avoir lieu en temps périscolaire conformément aux règles en vigueur.
- Le Land s'engage près des organismes responsables de l'école pour mettre gratuitement des salles de cours à disposition des ECs.

(Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019)(Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages, 2017)

6 Comparaison

Ce mémoire s'est posé comme question comment les dispositifs des ELCO en France et en Allemagne se distinguent et comment les deux pays gèrent le changement de l'objectif de ces politiques publiques qui est dû à des facteurs extérieurs. Afin de répondre à cette question, nous comparerons par la suite les dispositifs d'ELCO en France et en Allemagne et nous essayerons de faire le lien avec le changement d'objectif de cette politique publique.

6.1 Comparaison des dispositifs existants

Pour la France, la base de notre comparaison seront les Elco, car l'introduction des EILE est trop récente et parce qu'une grande partie des caractéristiques des Elco continueront à exister lors des EILE. Nous renoncerons donc par la suite à une différenciation et nous parlerons des Elco/ EILE. Pour l'Allemagne, nous avons choisi comme point de comparaison le HSU en RNW pour les raisons suivantes : D'abord, la situation des ELCO en Allemagne est très hétérogène à cause du fédéralisme. Il n'est ni possible, ni pertinent de comparer la situation complète en Allemagne avec la France. Parmi tous les Länder qui offrent un type de HSU, la RNW est clairement le pionnier et dispose de l'offre de HSU le plus large, le plus ancien et le plus développé

⁵⁴ Plus d'informations sur la „Sprachfeststellungsprüfung“ se trouvent en ligne à travers le lien suivant (en allemand) : https://www.brd.nrw.de/schule/schulrecht_schulverwaltung/pdf/Sprachfeststellungspruefung-Allgemeine-Informationen.pdf

en Allemagne. De plus, les effectifs d'élèves inscrits au HSU (plus de 95 000) sont du même ordre de grandeur que ceux de toute la France (même si l'offre de la France avec uniquement six langues est beaucoup plus concentré). Les EC ne feront pas objet de cette comparaison par simple manque d'informations disponibles.

Informations et données

Lors de nos recherches sur les Elco/EILE en France et le HSU en RNW, nous avons identifié comme point commun une difficulté d'accéder aux informations officielles, actuelles et fiables. Il en est de même avec la littérature scientifique et la littérature grise. Le manque d'information officielle s'explique potentiellement avec la particularité des ELCO : Il s'agit d'un dispositif au sein de l'école qui ne constitue pas uniquement un instrument des politiques publiques d'enseignement, mais qui porte aussi les caractéristiques d'une politique d'intégration, voire, en France, d'un instrument diplomatique. De plus, les ELCO ne s'adressent qu'à une petite partie des élèves et diffère significativement au niveau de statut d'autres enseignements, car il est facultatif et n'est pas déterminant pour le passage en classe supérieure. On peut donc soupçonner que les ELCO ne figurent pas au premier rang des priorités des administrations scolaires. Par ailleurs, ils touchent les sujets d'immigration et d'intégration, discutés de manière controversée en France et en Allemagne.

En France, les Elco/ EILE connaissent un suivi presque exclusivement interne par les administrations scolaires. Les inspecteurs jouent un rôle prédominant, mais leurs évaluations et rapports ne sont pas accessibles au public. C'est possiblement aussi un résultat des responsabilités décentralisés au niveau des départements ou des académies. Un grand avantage pour cette recherche est donc l'offre considérable de littérature grise qui est souvent inspirée des points culminants du débat public ayant comme désavantage que plusieurs rapports ont pris de l'âge et datent d'il y a dix ou quinze ans ou plus.

En RNW, une situation comparable peut être constaté en ce qui concerne les chiffres officiels et le suivi publié par le Ministère régional de l'Éducation. A l'inverse, un accompagnement beaucoup plus étroit par des chercheurs et université permet de recourir à une expertise externe approfondie. La discipline DaZ (« *Deutsch als Zweitsprache* ») à la jonction entre les disciplines de philologie allemande et de pédagogie aide beaucoup à la sensibilisation et à l'intérêt pour ce sujet.

Cadre juridique

En ce qui concerne le cadre juridique, on constate que les ELCO reflètent les ordres juridiques différents des deux pays, notamment la différence entre système centralisé en France et système fédéral en Allemagne. La plus grande différence entre les deux pays est possiblement dû à cette différence systémique : Lorsqu'en France des accords bilatéraux avec les pays d'origine sont la clé de voûte des Elco/ EILE et dominant la totalité de son organisation ainsi que la marge de manœuvre, le HSU en RNW ne dispose d'aucun lien juridique avec les pays d'origine. Une explication possible pour cette différence est l'écart des compétences entre Länder et l'État fédéral : Alors qu'en France l'éducation ainsi que la diplomatie sont réunis au niveau national, en Allemagne, ce sont les Länder qui s'occupent exclusivement de l'éducation. A l'inverse, c'est l'État fédéral qui représente principalement l'Allemagne à l'étranger. Néanmoins, certains Länder ont conclu des accords avec les consulats de certains pays d'origine concernant les EC. Il semble que les Länder disposent dans ces cas d'une marge de manœuvre plus grande, car les accords mentionnés ne disposent pas de la même portée qu'un accord bilatéral conclu entre deux Etats nationaux.

Organisation

Au niveau de l'organisation, les ELCO en France et en Allemagne ont beaucoup en commun, même si leur réalisation peut différer dans les détails : Dans les deux pays, il s'agit d'une organisation décentralisée qui a lieu en France au niveau du département, en RNW au niveau des arrondissements (« *Kreise* »). Ainsi les Elco/ EILE comme le HSU sont des offres facultatives qui s'organisent majoritairement au primaire sur inscription dans les plages horaires marginales de l'emploi de temps ou en périscolaire pour une partie des élèves. Par conséquent, les ELCO n'entrent pas en concurrence avec les enseignements réguliers, mais disposent d'un statut beaucoup plus faible. Le nombre minimal des élèves pour l'ouverture d'un cours s'élève à 15 au primaire en France et en RNW. Au secondaire, il est plus facile d'ouvrir un cours en France (12 élèves) qu'en RNW (18 élèves).

Les différences majeures se trouvent dans le volume horaire prévu pour les ELCO et dans la diversité des langues proposées : Lorsqu'en France les trois heures des Elco ont été réduits récemment à une heure et demi par semaine lors de la transformation en EILE, le HSU peut occuper jusqu'à cinq heures par semaine et ne doit pas rester

inférieur de trois heures par semaine. Les Elco/EILE en France sont proposées en six langues (accords bilatéraux avec huit pays), alors que la RNW dispose d'une offre de 24 langues actuellement⁵⁵.

Programme

L'établissement des programmes des ELCO se distingue beaucoup entre la France et la RNW, un aspect qui a ses racines dans le cadre juridique différent des ELCO français et allemands. En France, ce sont soit uniquement des pays d'origine qui élaborent des curriculums, soit des commissions d'experts mixtes des deux pays partenaires. Les curriculums se font par langue et pays d'origine. À l'inverse, un curriculum commun de HSU est établi pour toutes les langues dans la responsabilité unique du Land RNW.

Ainsi, les Elco/ EILE en France restent cantonnés dans une logique nationale et communautariste. En même temps, la co-construction des curriculums avec des pays d'origine est un bon exemple pour une coopération de partenaires à égalité.

La gestion du curriculum de HSU selon la manière décrite permet en RNW une logique plutôt linguistique que nationale. Cela favorise l'enseignement des langues qui sont parlées par une communauté considérable, mais qui ne disposent pas d'un propre Etat. Les meilleurs exemples sont des cours de HSU en sorani et kurmandji aux élèves d'origines kurdes.

Support/ équipement

Les Elco/EILE en France ainsi que le HSU en RNW ont lieu d'habitude dans les salles de classes des écoles. Un autre point commun qui concerne surtout les ELCO arabes concerne les supports disponibles qui sont très peu variés. Ce fait force les enseignants en France et en Allemagne à produire leur propre matériel pédagogique ce qui consomme des ressources (temporelles et financières) supplémentaires.

En France, les enseignants des Elco/ EILE peuvent aussi recourir à des supports utilisés dans les écoles du pays d'origine. Ceci ne constitue pas forcément une option avantageuse, car ces livres sont rarement adaptés au groupe cible des Elco/ EILE où

⁵⁵ Il est à constater que la RNW avance la diversité des langues offertes dans les autres Länder largement. Nulle part ailleurs en Allemagne, l'offre de langue est si diversifiée qu'en RNW. Le nombre de langues de HSU proposées dans les autres Länder varie entre deux (à Berlin) et 17 (en Rhénanie-Palatinat et en Saxe). (Mediendienst Integration, 2019)

l'arabe est de plus en plus enseigné en tant que langue étrangère. De plus, ils ne correspondent pas toujours au standard pédagogique des enseignements de langue en Europe.

La RNW gère cette situation déficitaire de manière plus réaliste. La propre production des supports par les enseignants est systématiquement prévue et budgétisée (financièrement et temporellement). Néanmoins, on peut se poser la question si les ressources prévues correspondent à l'effort réellement investi. Le fait que certains enseignants indiquent qu'ils se retrouvent avec leurs collègues pendant leur temps libre pour préparer leurs cours montre que les moyens mis à disposition des professeurs sont encore loin d'être suffisants.

Pratiques pédagogiques

Les enseignants des Elco/EILE et du HSU disposent d'une grande liberté en ce qui concerne leurs pratiques pédagogiques vu que ni les curriculums, ni les inspections régulières dictent un cadre strict en la matière. En même temps, les pratiques pédagogiques dépendent largement de l'engagement et des compétences de l'enseignant – surtout ces dernières varient beaucoup à cause des biographies professionnelles très hétérogènes des professeurs recrutés. A cela s'ajoute la problématique des groupes d'élèves très hétérogènes et du clivage entre l'arabe standard et les dialectes. Par conséquent, le français et l'allemand sont souvent la langue principale d'enseignement pour les ELCO. A cela s'ajoute l'objectif exigeant des ELCO dans les deux pays de faire avancer ainsi les compétences écrites que les compétences orales des élèves. Il est à constater qu'en France ainsi qu'en Allemagne des solutions satisfaisantes dans ce champ restent à trouver.

En ce qui concerne les particularités des Elco/ EILE en France, on peut soupçonner que les dialectes occupent une place plus grande à cause de l'orientation plus communautariste des cours. L'avantage de ce point est que les Elco/ EILE sont ainsi plus proche de la réalité linguistique des élèves.

En RNW, l'arabe standard a une place plus importante, car tous les élèves arabophones sont regroupés dans le HSU arabe. Les dialectes et donc l'arabe parlé comme langue de familles est mis de côté. Même si cette approche pédagogique est plus loin de la réalité linguistique des élèves, elle permet d'évaluer les élèves plus

facilement et de mieux les harmoniser avec des dispositifs d'arabe comme langue vivante étrangère par la suite.

Évaluation des élèves

La transformation des Elco en EILE approche les ELCO en France du HSU en RNW en ce qui concerne l'évaluation des élèves.

Alors qu'en France une mention systématique des Elco en français dans le livret scolaire de l'élève n'était pas prévu pendant longtemps, une plus grande attention est portée sur cet aspect avec l'introduction des EILE. Après son introduction, un niveau cible de A1 selon le CECR est fixé pour la fin de la classe CM2 ainsi qu'une mention systématique des EILE dans les livrets scolaires des élèves.

Ces mesures restent encore loin de la norme en RNW. L'arrêté portant sur le HSU fixe de manière détaillée comment l'évaluation de l'élève est à réaliser et à documenter dans les bulletins. Ce cadre clair permet une meilleure valorisation des résultats dans l'intérêt de l'élève qui peuvent par exemple compenser une note insuffisante dans une langue vivante étrangère avec une bonne note en HSU. L'harmonisation du HSU avec les dispositifs de langues vivantes étrangères plus tard dans la scolarité est ainsi également facilitée.

Pilotage et inspection

En comparant la France et la RNW en ce qui concerne le pilotage et l'inspection, le manque de contrôle et d'inspections réalisées en pratique apparaît tout de suite. Alors que dans les deux pays, les autorités scolaires disposent de vastes compétences d'inspections, ils en font très peu usage. Néanmoins, les deux pays semblent en tirer des conclusions différentes.

En France, ce point est clairement problématisé et prend une place prééminente lors de la transformation des Elco en EILE. Le nouveau dispositif prévoit plusieurs mesures pour intensifier les inspections, par exemple l'établissement d'un plan annuel d'inspection au niveau départemental et des rapports individuels d'inspection qui nourrissent les réflexions des commissions bilatérales de fin d'année. De plus, les inspections sont réalisées en coopération avec les autorités scolaires françaises et étrangères. Même si ces inspections conjointes sont plus difficiles à planifier et demandent donc un effort supplémentaire, ils apportent plus de crédibilité. Dans le contexte français, cela fait beaucoup de sens par exemple dans l'optique de la future

carrière des enseignants étrangers qui sont envoyés par les pays d'origine et retourneront à la fin de leur mission.

L'Allemagne, en n'effectuant pas beaucoup d'inspections, semble renoncer plutôt aux visites sur place. Vu le grand répertoire d'expertise externe, de conseils et d'évaluations « neutre » à la disposition des enseignants, les autorités scolaires semblent poursuivre une double stratégie. Leur approche visible suit une logique de soutien plutôt qu'une logique de contrôle qui encourage les enseignants à développer leurs cours et compétences, de les responsabiliser et laisse de l'espace à l'innovation. Cependant, la liaison du HSU avec des réseau « d'experts » externes et la coopération au niveau du personnel compétent (par exemple les déléguées du personnel et les autorités scolaires) permet un contact très proche et ainsi un contrôle indirect.

On peut donc constater que la France maintient une logique « *top-down* », alors que la RNW suit plutôt une approche « *bottom-up* ».

Élèves

En ce qui concerne les élèves, les Elco/ EILE en France et le HSU en RNW ont en commun qu'ils s'adressent à un groupe cible très hétérogène. Certains élèves parlent la langue de HSU en tant que langue primaire, d'autres en tant que secondaire, voire étrangère. Un autre aspect comparable est l'effectif concerné. Ainsi en France qu'en RNW entre 96 000 et 98 000 élèves sont inscrits dans les ELCO.

Une différence majeure entre les deux pays est la question du public des ELCO. Alors qu'en France les Elco s'adressaient surtout aux enfants de certaines communautés étrangères, les EILE sont désormais ouverts à tous.

En RNW, uniquement les élèves qui ont un lien avec la langue du HSU sont concernés. Ce prérequis est toutefois indépendant de la nationalité.

Enseignants

Les enseignants des ELCO en France et en RNW ont en commun que leurs origines se trouvent (à certaines exceptions possibles en RNW) dans les régions des langues enseignées.

Cela dit, les profils du personnel enseignant les ELCO en France et en RNW se distinguent fondamentalement. En France, les enseignants sont missionnés et rémunérés par le pays d'origine. Il s'agit majoritairement des professeurs agrégés de

l'Etat d'origine. L'Etat français a peu d'influence sur le processus de sélection, ne décidant que sur l'affectation des enseignants en France. Le niveau de français pas toujours satisfaisant des enseignants faisait objet des débats public au passé. C'est pourquoi la transformation des Elco en EILE a introduit récemment la certification obligatoire d'un niveau minimal B2 du CECR en français pour tous les enseignants.

Contrairement à la France, en RNW tous les enseignants sont des employés du Land et rémunéré selon des conditions uniques et transparentes. Même si des enseignants de profils très divers peuvent être recrutés, un niveau exigeant et comparable de compétences est requis pour l'embauchement (études universitaires en Allemagne ou à l'étranger, certification du niveau de la langue enseignée de C1; certificat d'allemand d'au moins B2). En cas de manque de qualification pédagogique préalable, il est obligatoire de s'inscrire dans des modules de didactique préparant ou accompagnant la prise de poste. Les enseignants peuvent également bénéficier des formations proposées à tout le personnel enseignant du Land RNW.

6.2 Comparaison du changement de l'objectif

Pour conclure la deuxième partie, il convient enfin de comparer le changement de l'objectif des ELCO en France et en Allemagne.

Le point commun le plus important que nous pouvons constater est qu'en France et en Allemagne, le changement de l'objectif s'est déroulé généralement de façon similaire : Les ELCO ont été créés dans les deux pays principalement pour faciliter le retour des familles des travailleurs immigrés dans leur pays d'origine, car leur séjour n'était prévu que temporairement. Ainsi en France et en Allemagne, cet objectif a changé avec le temps en s'adaptant à un contexte extérieur marqué par des événements comparables qui ont impactés la France et l'Allemagne (cf. histoire des communautés immigrés en France et en Allemagne). Aujourd'hui, les deux pays indiquent clairement, que l'objectif des Elco/ EILE en France et du HSU en RNW est le plurilinguisme.

Restent à explorer les différences du changement de l'objectif entre les deux pays voisins européens qui se cachent dans détails. Nous sommes bien conscients qu'une explication simple et exhaustive du changement de l'objectif est difficile à donner et

aurait besoin de recherches plus approfondies. Pour nous y approcher néanmoins, nous avons choisi de comparer trois aspects particuliers :

- La dimension temporelle : Comme nous avons vu dans le chapitre sur les bases théoriques, le changement d'une politique publique peut être rendu visible, si on l'analyse à l'aide des bornes temporelles. Nous comparerons donc par la suite les phases de développement des ELCO en France et en Allemagne.
- La dimension explicative : A l'aide des interviews menés, nous comparerons les explications française et allemande pourquoi le plurilinguisme est devenu l'objectif de leurs ELCO.
- La dimension pratique : En comparant les aspects les plus caractéristiques de la mise en pratique des ELCO avec le temps, nous essayerons de prouver les observations constatées ci-dessus.

Par la suite, nous comparerons les informations présentées ci-dessus en rajoutant des aspects que nous avons pu tirer des interviews menées. Pour le côté français, nous avons interviewé l'Inspectrice générale pour la langue arabe en France, Mme Sophie Tardy. Pour le côté allemand, nous avons parlé avec le Ministère régional de l'Éducation du Land RNW, représenté par Monsieur Mostapha Bouklouâ, sous-directeur adjoint de la sous-direction 323 responsable pour le HSU.

La dimension temporelle

Ainsi pour la France et pour l'Allemagne, on peut diviser l'évolution des ELCO en quatre phases.

La première phase consiste en la création des ELCO dans les années 1970 sous l'influence des « Trente glorieuses », époque d'immigration de masse après la deuxième guerre mondiale. Trois parallèles peuvent être constatées dans cette première phase : En France et en Allemagne, les travailleurs immigrés étaient recrutés initialement pour un séjour temporaire. Dans cette logique, il était nécessaire de maintenir le lien avec les pays d'origine - objectif initial des ELCO pour faciliter le retour dans le pays d'origine. En même temps, les ELCO avaient dans les deux pays un aspect intégratif dès le début. S'adressant aussi aux familles restantes en France et en Allemagne, l'enseignement de la langue maternelle devait également faciliter l'apprentissage des langues française et allemande. Et finalement, les ELCO et le HSU

répondaient à la directive européenne 77/486/CEE demandant la création des enseignements de langue et culture d'origine.

Une différence majeure est le rôle qu'ont joué les pays d'origine. En France, les Elco étaient clairement créés aussi sur la demande des pays d'origine, notamment le Portugal. L'Etat français a donc opté pour une approche coopérative et a signé des accords bilatéraux avec les pays d'origine les plus importants. En ce qui concerne l'Allemagne, les Länder adoptent des approches très différentes. Certains Länder laissent la responsabilité des ELCO aux mains des pays d'origine et s'appuient sur des enseignements consulaires. Une partie d'entre eux intervient presque pas dans l'offre consulaire. D'autres concluent des accords avec ces consulats dans le périmètre de leurs compétences (des accords bilatéraux ne sont pas une option, car les Länder ne disposent pas du statut juridique nécessaire pour agir indépendamment à l'étranger dans ce domaine). Cependant, certains Länder comme la RNW prennent une décision contraire et organisent un type d'ELCO dans leur unique responsabilité .

Ce fondement déterminera l'évolution des ELCO dans les deux pays par la suite. Ainsi la France et la RNW sont restés fidèles à leur approche adoptée au début. Par conséquent, tout développement des Elco en France se retrouve jusqu'à aujourd'hui sous réserve des contraintes bilatérales. En RNW, la responsabilité unique pour le HSU permet plus de flexibilité, mais consomme un budget plus important.

La deuxième phase d'évolution des ELCO peut être fixée à partir des années 1980 jusqu'à la fin des années 1990. On pourrait décrire cette phase comme très orienté vers la politique intérieure de la France et de l'Allemagne.

En France, les premières préoccupations concernant l'organisation, le pilotage et la qualité du dispositif apparaissent. L'intégration des enseignants et leur niveau de français est discuté. Des questions concernant le contrôle de l'Etat français sur les Elco sont soulevées, notamment en ce qui concerne les Elco arabes. Des craintes communautaristes se nourrissent de l'absence d'inspections suffisantes et le débat public s'oriente vers le respect des principes de la laïcité. Dans un sens plus large, on pourrait dire que dans cette phase de développement, les Elco sont un des exemples concernant la discussion générale de la place des communautés immigrées dans la société française.

En Allemagne, des questions similaires se posent, mais ils sont discutés plus explicitement sous un angle intégratif. Le constat pragmatique qu'une grande partie des familles des travailleurs immigrés sont restés en Allemagne soulève la question de ce que les ELCO peuvent apporter à leur intégration. Les bénéfices d'un bon apprentissage de la langue maternelle entrent de plus en plus dans la conscience des décideurs et sont finalement reconnus officiellement au niveau fédéral.

La deuxième phase détermine aussi bien qu'en France qu'en RNW une bonne partie de la réalisation pratique des cours. Des caractéristiques comme par exemple le volume horaire ou la focalisation sur les compétences écrites à côté de l'oral datent de cette phase.

Le constat le plus important pour cette phase est que l'objectif des ELCO français et allemands s'est éloigné significativement de son idée initiale : La France et l'Allemagne, en plein débat sur l'intégration des communautés immigrées au sein de leurs sociétés, ont besoin d'une argumentation sans faille pour définir la nécessité de ce dispositif. Il semble être difficile de faire comprendre à un public autre que scientifique, qu'une bonne maîtrise de la langue maternelle facilite l'apprentissage du français ou de l'allemand. En même temps, l'Etat ne peut pas facilement supprimer un dispositif pour lequel il a déjà pris des engagements, soit diplomatiques, soit en matière de ressources humaines. L'objectif des ELCO ne semble plus correspondre au contexte social ce qui plonge les ELCO dans une crise existentielle.

C'est la troisième phase d'évolution des ELCO qui propose la piste pour sortir de ce dilemme. A partir des années 2000, l'engagement européen pour le plurilinguisme ouvre de nouvelles perspectives. La publication du CECR et tous les efforts pour la promotion des langues étrangères, constituent des éléments pour la création et valorisation d'une identité européenne partagée dont la diversité fait partie intégrale. L'ouverture internationale et interculturelle de l'école est une conséquence logique de ces développements et propose de présenter les ELCO sous une autre lumière. La France et l'Allemagne s'en servent volontaires pour redéfinir l'objectif des ELCO qui est désormais le plurilinguisme. L'idée de revaloriser les ELCO en tant que langue vivante étrangère est née. On peut constater que cette troisième phase constitue un tournant européen pour les ELCO en France et en Allemagne.

Cependant, sa mise en pratique du plurilinguisme en tant qu'objectif des ELCO s'avère plus difficile que prévue, les ELCO étant aussi à cette époque le résultat des développements des phases précédentes.

La quatrième phase d'évolution des ELCO en France et en Allemagne prend ses débuts parallèlement ou peu après le tournant européen, au plus tard vers la deuxième moitié des années 2000 et continue jusqu'à présent. Elle se caractérise par la déclinaison en pratique de ce que signifie le plurilinguisme en tant qu'objectif pour les Elco et le HSU et une élaboration plus fine des dispositifs. Dans cette phase, les ELCO se développent donc différemment en France et en Allemagne, car les particularités du contexte politique, scolaire et social dans ces deux pays ont une grande influence sur les mesures d'ajustement pris.

En France, les accords bilatéraux et le mode de financement des enseignants par les pays d'origine constituent des contraintes diplomatiques et budgétaires qui dictent le cadre. Une réforme globale ou une simple suppression comme proposées par certains rapports entraîneraient des éventuelles tensions diplomatiques. Après la crise bancaire et économique, des grands investissements dans l'enseignement public, notamment dans un dispositif discuté de manière très controversé, semblent peu probables. Le débat public, empreint de la crainte communautariste, ne perd pas de vue les dysfonctionnements persistants. La solution la plus réaliste dans ce cadre restreint semble donc être une transformation dans la mesure du possible qui s'annonce à partir des années 2010. Dès 2016, l'annonce publique d'une suppression Elco pour la rentrée 2020 entame des négociations des accord bilatéraux. Par conséquent, les EILE sont créés. Les EILE maintiennent une grande partie des caractéristiques des Elco (par exemple les accords bilatéraux, la rémunération des enseignants par les pays d'origine, le contenu des cours, les supports et pratiques pédagogiques). L'innovation constitue à réorienter le dispositif dans la direction des langues vivantes étrangères. Comme nous l'avons vu, cela s'est fait surtout par l'ouverture du dispositif à tous les élèves et le changement du nom des Elco en EILE. Le renforcement des inspections est plutôt dû au fait que les EILE restent dans la logique bilatérale préexistante et vise à pallier certains dysfonctionnements. Il semble signaler au public que l'Etat prend d'avantage la main sur ce dispositif controversé. Cependant, la création des EILE repositionne le dispositif au sein du système scolaire français en le rapprochant significativement des enseignements de langue vivante

étrangère. Ainsi, la création des EILE constitue un pas important pour le renforcement du plurilinguisme en tant qu'objectif des Elco français.

En Allemagne, le plurilinguisme en tant que nouvel objectif des ELCO exige une meilleure déclinaison de son argumentation. Sous le « choc PISA », plusieurs Länder allemands se détournent des ELCO, prétendant qu'ils avaient une part de responsabilité pour les résultats désastreux de « PISA ». La RNW opte plutôt pour l'approche contraire : Ayant une grande autonomie par rapport à la conception du HSU, elle semble choisir la fuite en avant et élargit son dispositif de HSU. On ne peut que soupçonner que la tradition politique social-démocrate et écologique joue aussi sur les décisions du gouvernement régional qui qualifie les langues d'origine désormais comme un élément du développement de l'identité et de l'épanouissement personnel des élèves bilingues. Dans cette logique, il semble incontournable d'offrir la possibilité de suivre un HSU à toute communauté immigrée, potentiellement la raison pour laquelle le HSU est aujourd'hui proposé dans 24 langues. Dans cette logique, l'interprétation du plurilinguisme en tant qu'objectif du HSU s'oriente beaucoup plus vers une perspective d'intégration qu'en France, portant une notion de valorisation des communautés immigrées qui disposent toutes du même « droit » d'être reconnues par la société majoritaire.

Nous allons voir par la suite, comment les Ministères de l'Education expliquent le plurilinguisme comme objectif de leurs ELCO.

La dimension explicative

Lors de nos interviews avec des responsables des ELCO en France et en Allemagne, nous avons trouvé des explications différentes pourquoi le plurilinguisme est devenu l'objectif des ELCO. Ces explications soulignent les tendances perçues lors de la comparaison du développement temporel : La France comprend le plurilinguisme sous l'angle d'une diversification de son offre d'enseignements de langues vivantes étrangères. La RNW a fait évoluer son dispositif vers un instrument qui encourage l'intégration.

Selon l'Inspectrice générale pour la langue arabe en France, Mme (Tardy, 2020b), la transformation des Elco en EILE en France est dû à deux changements qui ont entraîné un changement de la philosophie du dispositif : Un changement du système scolaire et un changement sociétal. En ce qui concerne le changement du système

scolaire, les Elco ont dû évoluer pour la raison suivante : « On ne peut pas continuer à fonctionner sur un dispositif qui ne correspond plus ou qui contrevient aux évolutions actuelles du système scolaire français. » [0 :44 :35] L'évolution la plus importante dans ce contexte est la politique d'apprentissage des langues vivantes qui prend aujourd'hui une place très importante dans l'école élémentaire française. Nous avons déjà analysé, pourquoi l'apprentissage de deux langues étrangères dès le plus jeune âge est encouragé avec beaucoup d'efforts par le niveau européen. Vu l'évolution des Elco en EILE dans ce contexte des politiques des langues vivantes, on peut soupçonner que des motivations culturelles et économiques prévalent : La perspective que le plurilinguisme constitue une caractéristique particulièrement européenne et ainsi une valeur culturelle est susceptible de faire partie intégrale d'une identité européenne partagée. Par ailleurs, les bénéfices économiques du plurilinguisme dans un Marché unique européen et pour une Union européenne forte dans un environnement économique international mondialisé sont également indéniables.

Le deuxième changement évoqué par Mme Tardy est le changement sociétal. Elle retrace brièvement l'évolution du contexte migratoire avec l'histoire des familles des travailleurs immigrés qui sont contrairement aux intentions initiales restés en France. Par conséquent, elle pose la question jusqu'à quand on peut parler des « enfants issus de l'immigration » : « En 2020, on est à la troisième, quatrième génération d'enfants. Donc si vous voulez [...] est-ce qu'il est productif, est-ce qu'il est normal de parler des enfants issus de l'immigration, parce que jusqu'à quand peut-on dire que ces enfants sont issus de l'immigration ? ... » [0 :46 :56] Il fallait plutôt faire la part des réalités des communautés immigrés vécus actuellement dans le quotidien : « Les parents sont français, les grands-parents aussi sont français. Et qui sont nées en France, qui ont suivi leur scolarité en France. [...] Donc ça paraît pour le système éducatif à un moment donné contreproductif, vous voyez, de continuer à les entretenir dans l'idée qu'ils rentreront déjà dans le pays d'origine. Ce qu'il faut pour les vraiment 90 % voire plus de ces jeunes, le fait ce qu'ils soient français, est-ce qu'on va continuer de les entretenir dans une culture dite d'origine ou est-ce qu'il ne faut pas plutôt ... [*phrase incomplète qui devrait se terminer par « enseigner ces langues en tant que langues étrangères »*] – d'où le changement de l'appellation d'enseignement de langue et culture d'origine vers les enseignements internationaux de langues étrangères. » [0 :47 :40] Ce qui est intéressant ici est que le changement de nom des Elco en EILE et l'adaptations aux réalités sociétales actuelles du

dispositif ne semble pas uniquement faire référence à la nouvelle fonction intégrative des ELCO comme c'est le cas pour l'Allemagne (cf. en bas). Mme Tardy s'approche de la réorientation du dispositif vers les enseignements des langues vivantes étrangères aussi dans une perspective didactique : « Quand les parents ne parlent plus aux enfants la langue etc.... Et bien c'est une langue étrangère. On le constate au quotidien. Très peu d'enfants arrivent ayant des connaissances... » [0 :49 :08] En distinguant « ces enfants », les descendants des travailleurs immigrés, des primo-arrivants par la suite pour lesquels le système éducatif français dispose également des dispositifs pédagogiques particuliers, elle souligne implicitement le lien pédagogique des EILE avec les enseignements de langues vivantes étrangères. Ainsi, la réorientation des ELCO français vers les enseignements de langues vivantes est justifiée aussi pédagogiquement, avec la manière dont on enseigne des langues étrangères. La conséquence du changement sociétal pour les ELCO n'est donc pas uniquement une nouvelle dimension intégrative, mais un changement de pédagogie similaire aux langues vivantes étrangères.

Il est à constater qu'en France, le plurilinguisme en tant que nouvel objectif des Elco/ EILE et son interprétation est clairement orienté vers une évolution des ELCO dans un véritable dispositif de langues vivantes étrangères.

En RNW, le sous-directeur adjoint responsable pour le HSU au Ministère régional d'Education, Monsieur (Bouklouâ, 2020), prend d'abord une piste similaire que celle en France. Il définit le « plurilinguisme » comme: « *Mehrsprachigkeit verstehen wir als alle Sprachen, unabhängig davon, ob es diese klassischen Fremdsprachen [sind] wie Englisch, Französisch oder Spanisch. [Sie werden] gleichwertig behandelt, das heißt, dass auch die sogenannten Zuwanderersprachen wie Türkisch, Arabisch, wie Paschto, keine Ahnung, in irgendeiner Form berücksichtigt werden. Die Sprachen, die die Schülerinnen und Schüler mitbringen, zu Hause sprechen, teilweise gut sprechen, teilweise auch sehr schlecht sprechen, [finden] in irgendeiner Form Berücksichtigung im normalen, alltäglichen Schulalltag*⁵⁶. » [0 :27 :03] Le plurilinguisme traite donc toutes les langues de manière égale, les langues étrangères « classiques » ainsi que les « langues d'immigrés », quel que soit le niveau de maîtrise de cette langue.

⁵⁶ Nous renonçons à une traduction littérale. Une récapitulation du contenu de cette énonciation se trouve dans la phrase suivante.

La différence apparaît lors de la question concernant les bénéfices du plurilinguisme pour le système scolaire. Monsieur Bouklouâ justifie le plurilinguisme d'abord avec un effet psychologique pour les communautés immigrés dont le potentiel apporté est valorisé et soutenu à travers les ELCO. Ceci augmente la confiance en soi et change l'attitude par rapport à l'origine. Il s'agit donc d'un renforcement de l'identité ce qui apporte sur la résilience psychologique des personnes concernées : « *Also das kann man psychologisch sehen. Das zeigt, dass das Potential gewertschätzt wird und unterstützt wird. Das Selbstbewusstsein steigt. Dass eine andere Haltung zur Herkunft in irgendeiner Form stattfindet, dadurch die Identität nochmal unter Umständen gestärkt wird. Thema Resilienz und so weiter*⁵⁷. » [0 :27 :51]

Puis il souligne les bénéfices d'une bonne maîtrise de la langue d'origine pour l'apprentissage de l'allemand et souligne à travers une référence à une étude que cette corrélation est prouvée scientifiquement : « *Auf der anderen Seite, das hat eine Studie*⁵⁸ *gezeigt, [...] und im Rahmen dieser Arbeit [...] hat sich gezeigt, dass wenn die Herkunftssprache tatsächlich gestärkt wird, es zu einer besseren Lernleistung auch in Deutsch kommt. Das ist etwas, was man ja auch sprachwissenschaftlich nachweisen kann.*⁵⁹ » [0 :28 :15]

Enfin, il rajoute la valeur participative d'une reconnaissance de la langue maternelle dans une société démocratique d'un pays d'immigration comme l'Allemagne en disant que 40% des élèves sont « issus de l'immigration », voire 50% en CP. Selon lui, c'est aussi une question de légitimation démocratique de reconnaître les langues d'origine même si l'allemand est forcément et nécessairement la langue d'enseignement: « *Und letztendlich, wir haben 40% Schülerschaft mit Migrationshintergrund und in der ersten Klasse sind wir bei über 50%, dann ist es einfach auch eine Frage der demokratischen Legitimation, tatsächlich zu sagen, ja, Amtssprache in der Schule ist Deutsch, ohne Deutsch geht es nicht, ohne Bildungssprache geht es nicht, aber auch Herkunftssprache ist wichtig.*⁶⁰ » [0 :29 :16]

⁵⁷ Une récapitulation du contenu de cette énonciation se trouve dans la phrase précédente.

⁵⁸ Il s'agit de l'étude Roth et Terhart (2015) : Roth, Hans-Joachim; Terhart, Henrike; Gantefort, Christoph; Röglin, Inga; Winter, Christina; Anastasopoulos, Charis (2015): Die Kölner Rucksack-Studie. In: Roth, Hans-Joachim; Terhart, Henrike (Hrsg.): Rucksack. Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem mehrsprachigen Elternbildungsprogramm. Münster: Waxmann Verlag, S. 29-196.

⁵⁹ Une récapitulation du contenu de cette énonciation se trouve dans la phrase précédente.

⁶⁰ Une récapitulation du contenu de cette énonciation se trouve dans la phrase précédente.

Même lorsqu'on redemande s'il y a d'autres arguments en faveur du plurilinguisme, Monsieur Bouklouâ se montre convaincu que les arguments cités constituent les aspects prioritaires pour l'encouragement du plurilinguisme dans le système éducatif allemand. Le renforcement des enseignements des langues vivantes étrangères, encouragé par des acteurs européens ou des bénéfices économiques dans un monde de plus en plus mondialisé ne sont pas mentionnés pendant l'interview, bien qu'une question aie porté explicitement sur l'engagement européen pour le plurilinguisme⁶¹.

Ces explications montrent, que même si l'objectif des ELCO a changé vers le plurilinguisme en France et en Allemagne, les interprétations diffèrent clairement dans ces deux pays :

La France a orienté son dispositif plus vers un véritable enseignement de langues vivantes étrangères et interprète les différentes facettes du changement dans cette lumière. Cela semble se passer dans un contexte plus large d'un système éducatif français qui cherche à renforcer de manière générale ses enseignements de langue vivante étrangère et qui s'ouvre à un monde économiquement de plus en plus globalisé.

A l'inverse, en Allemagne, on reste plutôt dans une interprétation traditionnelle qui cherche à souligner les côtés du HSU favorisant l'intégration. Les bénéfices d'une bonne maîtrise de la langue primaire pour un meilleur apprentissage de l'allemand sont évoqués. Une argumentation adossée aux valeurs participatives et démocratiques qui valorise la diversité, les identités des élèves issus de l'immigration et la richesse linguistique qu'ils emportent semble donc être la conséquence logique.

La dimension pratique

Reste à explorer brièvement ce que le changement de l'objectif signifie pour la dimension pratique ou autrement dit : Est-ce qu'on peut percevoir les deux interprétations du plurilinguisme dans la réalisation actuelle des dispositifs en France et en Allemagne ?

⁶¹ Sur la question concernant le rôle des travaux du Conseil de l'Europe pour son travail, M. Bouklouâ répondait que le Ministère les connaît bien sûr et que le HSU est en phase avec les positions du Conseil de l'Europe, mais qu'ils ne jouent pas du tout un rôle pour la mise en pratique du HSU. [0 :30 :55]

Comme nous l'avons vu, la conception initiale des ELCO ainsi que leur contexte général sont encore des facteurs clés qui déterminent la mise en place du dispositif jusqu'à aujourd'hui :

La France reste dans le schéma traditionnel avec les accords bilatéraux et les pays d'origine qui envoient et payent les enseignants. Les contraintes bilatérales continuent de refléter sur tous les domaines du dispositif comme la co-construction des curriculums ou la compétence d'inspection conjointe. Néanmoins, la transformation des Elco en EILE apportent un seul changement fondamental⁶² : Elle ouvre le dispositif à tous les élèves et rend aussi les langues « d'immigrés » plus attractif⁶³. Cela semble être un pas d'importance énorme pour rapprocher les Elco/ EILE aux enseignements de langues vivantes étrangères, car il termine le statut de facto d'enseignement particulier pour un groupe d'élèves spécifiques.

En Allemagne, la transformation s'est passée de manière constante et incrémentale. Aucune réforme plus ample du HSU est devenue nécessaire depuis sa création. Comme l'intégration faisait toujours partie de l'objectif du HSU en RNW (ce qui n'était pas le cas dans d'autres Länder et explique des évolutions plus radicales, parfois contradictoires), le HSU pouvait toujours y faire recours lors de son évolution. Son organisation semble aussi être en cohérence avec l'histoire du dispositif et correspond à l'interprétation du plurilinguisme dans une perspective intégrative. On peut voir cela en RNW, par exemple le fait que le HSU s'adresse toujours aux enfants issus de l'immigration et même les évolutions récentes ne prévoient pas l'ouverture à tous les élèves. L'aspect de valorisation des identités étrangères et des compétences linguistiques apportés par les élèves concernés se montre dans une spécificité concernant l'évaluation des élèves : Ceux qui ont suivi le HSU de manière assidue et qui ont eu de bons résultats peuvent remplacer une langue vivante étrangère par le HSU (« *Sprachfeststellungsprüfung* »). La possibilité de passer des examens de fin de scolarité dans une des langues du HSU (même si cela concerne uniquement les deux ou trois langues les plus importantes comme le turc ou le russe) date d'il y a très

⁶² Nous qualifierons les autres aspects de la transformation des Elco en EILE comme développement d'une caractéristique existante, mais pas comme changement de principe.

⁶³ A noter : L'ouverture des Elco à tous les élèves à été envisagé depuis les années 2000, mais l'admission simple des élèves sans lien aux pays d'origine concerné n'a pas apporté de grand succès – à part les Elco italien et portugais qui disposaient déjà d'un statut renforcé en tant que langue vivante étrangère. Pour cette raison, et afin d'ouvrir tous les Elco véritablement à un public plus large, la transformation EILE est devenu nécessaire. Elle ne modifie pas uniquement les accords bilatéraux, mais apporte aussi des mesures accompagnant pour rendre aussi les langues « d'immigrés » comme l'arabe plus attractif.

longtemps. De même, beaucoup d'importance est apportée aux mentions du HSU dans les bulletins d'élèves et les réglementations pertinentes ont arrêté très tôt les détails de cette documentation systématique. Comparé avec la France, on peut dire que la transformation récente des Elco en EILE était nécessaire pour avancer en ce qui concerne l'évaluation des élèves. Néanmoins, le statut du HSU et les possibilités d'évaluation en RNW sont encore plus larges que celles en France.

Conclusion

Nous avons vu lors de la première partie de ce mémoire que, comme d'autres politiques publiques, les ELCO en France et en Allemagne ont connu un changement qui s'est produit de manière incrémentale. Les reformulations des politiques publiques dépendent beaucoup des décisions prises préalablement et ils ne se passent pas systématiquement selon des décisions rationnelles ou optimales, car les institutions ne disposent souvent pas des moyens adéquates et doivent « se débrouiller » au mieux. Pour les ELCO, cela signifie qu'ils se sont développés de manière lente et successive dans un contexte des contraintes systémiques, par ex. le cadre diplomatique, la situation du système scolaire ou le contexte sociétal qui déterminent la marge de manœuvre des décideurs de les ajuster. Dans ce cadre restreint, leur évolution est néanmoins liée à des influences extérieures sur le plan européen ou par un débat public qui prend de l'intensité (comme celle sur l'intégration).

Lors du chapitre sur les communautés arabes en France et en Allemagne, nous avons vu qu'historiquement, il existe beaucoup de parallèles entre les « Trente glorieuses » en France et la période de reconstruction de l'Allemagne après la deuxième guerre mondiale. Les deux pays ont suivi une politique proactive de recrutement des travailleurs immigrés qui étaient susceptibles de retourner dans leurs pays d'origine. Mais comme le disait l'écrivain suisse Max Frisch en 1965 : « *Wir riefen Arbeitskräfte, und es kamen Menschen.*⁶⁴ » Une grande partie parmi eux restaient avec leurs familles en France et en Allemagne, ce qui entraînait la nécessité de redéfinir leur place dans les sociétés française et allemande et de prendre des mesures adéquates pour leur

⁶⁴ « Nous avons fait appel à la main d'œuvre, mais des êtres humains sont venus. »

accueil et intégration. Les ELCO reflètent cette évolution migratoire, notamment dans le changement de leur objectif qui devait s'adapter aux nouvelles réalités sociales.

Au chapitre sur le plurilinguisme, nous avons vu que le plurilinguisme se distingue du multilinguisme à travers l'interaction des différentes langues concernées qui dépasse la simple coexistence. Une caractéristique particulièrement européenne est la valorisation de la diversité linguistique, d'où l'engagement européen à différents niveaux pour promouvoir le plurilinguisme en tant qu'élément intégral d'une identité européenne partagée. Si on considère le plurilinguisme dans le système scolaire, on peut identifier quatre axes principaux d'utilité pour l'apprentissage. En tant qu'objectif pour une politique de l'enseignement, il est d'abord un moyen pédagogique qui facilite un développement d'autres capacités cognitives comme le changement de perspective, l'empathie ou la créativité et qui a une influence positive sur l'apprentissage d'autres langues, notamment celle de l'enseignement. Puis, il comporte une dimension intégrative qui facilite la participation des citoyens à la société et il promet des bénéfices pour la communication dans un contexte économique mondialisé. Enfin, le plurilinguisme est un bien culturel européen qu'il faut conserver.

La deuxième partie a présenté les ELCO existants en France et en Allemagne. Nous avons d'abord vu, qu'en France le dispositif initial – les Elco – a évolué successivement avec le temps et sous l'influence d'un long débat critiquant ses dysfonctionnements. A la fin de ce processus se trouve la suppression récente des Elco et leur remplacement par des EILE, c'est-à-dire une transformation qui a entraîné aussi une renégociation des accords bilatéraux avec les pays d'origine. En Allemagne, la situation est très complexe dû au fédéralisme et ainsi difficilement comparable avec la France. Comme chaque Land a littéralement sa propre approche pour organiser des ELCO, nous avons choisi de comparer la RNW en tant que Land « pionnier » avec les Elco/ EILE en France. Son dispositif de HSU se distingue des Elco/ EILE français sur différents niveaux. Alors que les Elco/ EILE en France se basent sur des accords bilatéraux avec les pays d'origine qui envoient et rémunèrent les enseignants, le HSU en RNW est un dispositif organisé dans la responsabilité unique du Land ce qui lui donne beaucoup plus de l'autonomie par rapport aux ajustements. Plein de parallèles peuvent être constatés néanmoins, par exemple en ce qui concerne certains aspects de leur organisation (volume horaire ou périscolaire), le rôle important des enseignants pour la conception des supports ou l'absence d'inspections. Ce dernier aspect nous a

montré toutefois les différentes approches françaises et allemandes : Alors que la France a l'intention d'intensifier les inspections afin de renforcer le contrôle des autorités scolaires et adopte ainsi une approche « *top-down* », la RNW semble jouer sur une approche coopérative entre différents acteurs qui encourage la motivation des enseignants et l'innovation. Avec un contrôle extérieur plus général assuré par une grande variété d'interlocuteurs et d'expertise externes, cette approche peut être décrite comme « *bottom-up* ».

En comparant le changement de l'objectif, nous avons pu constater d'abord que l'objectif initial de faciliter le retour des familles des travailleurs immigrés dans leur pays d'origine a été remplacé par le plurilinguisme ainsi en France qu'en Allemagne. A travers une comparaison des phases d'évolution des dispositifs français et allemands, nous avons vu qu'ils se sont développés pendant longtemps de manière très comparable (phase 1 : création sous l'impression de la directive européenne respective et conformément aux conditions particulières dans chaque pays ; phase 2 : focalisation au contexte national spécifique ; phase 3 : tournant européen vers le plurilinguisme). Ce n'est que récemment que l'évolution semble diverger, avec la France, supprimant les Elco et les transformant en EILE, lorsqu'en Allemagne, la RNW prend un rôle pionnier parmi les Länder avec son dispositif de HSU qui est élargi en continu. Alors que l'objectif des ELCO dans les deux pays est le plurilinguisme, la France a pris des mesures pour faire des Elco des véritables enseignements internationaux de langue étrangère (EILE) ouverts à tous les élèves. Cependant, la RNW reste dans une logique très focalisée sur les communautés immigrées et semble faire du HSU un instrument d'intégration. Cette impression est soulignée par les explications données concernant l'objectif des Elco/ EILE et du HSU lors des interviews menés : L'Inspectrice générale pour la langue arabe française indique comme raison pour le changement de l'objectif et la transformation des Elco en EILE un contexte scolaire et sociétal qui a changé. En détaillant cela, elle revient toujours sur la nécessité de faire évoluer les Elco/ EILE en véritables enseignements de langue vivante étrangère. A l'inverse, son homologue allemand du Ministère régional de l'Education en RNW adopte une argumentation concernant l'objectif qui tourne autour de différents aspects concernant l'intégration des élèves issus de l'immigration : les bénéfices psychologiques de reconnaître les identités diverses et de valoriser leur compétences linguistiques, l'apport d'une bonne maîtrise de la langue maternelle pour l'apprentissage de l'allemand ou la question de la légitimation démocratique dans une

situation où les communautés non-germanophones deviennent de plus en plus importantes.

Ces différentes interprétations du plurilinguisme comme objectif des ELCO se montrent aussi dans la mise en pratique des dispositifs. Alors que la France a essayé de mettre fin au traitement « communautariste » du groupe cible des Elco en ouvrant les EILE à tous les élèves et de les transformer ainsi en véritables enseignements de langue vivante étrangère, la RNW a mis l'accent sur l'évaluation des élèves. Cela permet de mieux valoriser le HSU parmi la totalité des compétences transmises par l'école et d'interpréter ainsi les spécificités des élèves issus de l'immigration comme valeur ajoutée.

Reste à constater que le plurilinguisme semble être dans le contexte de notre recherche une notion « valise » qui permet de faire apparaître une ligne commune des objectifs pédagogiques entre différents pays européens. En même temps, elle laisse aux Etats la liberté de « remplir » cette notion avec des explications qui conviennent aux différents débats publics et réalités sociales dans leurs pays. Pour la France, il s'agit de l'ouverture internationale souhaitée du système scolaire. L'Allemagne harmonise la notion du plurilinguisme avec le débat public sur l'intégration.

Annexes

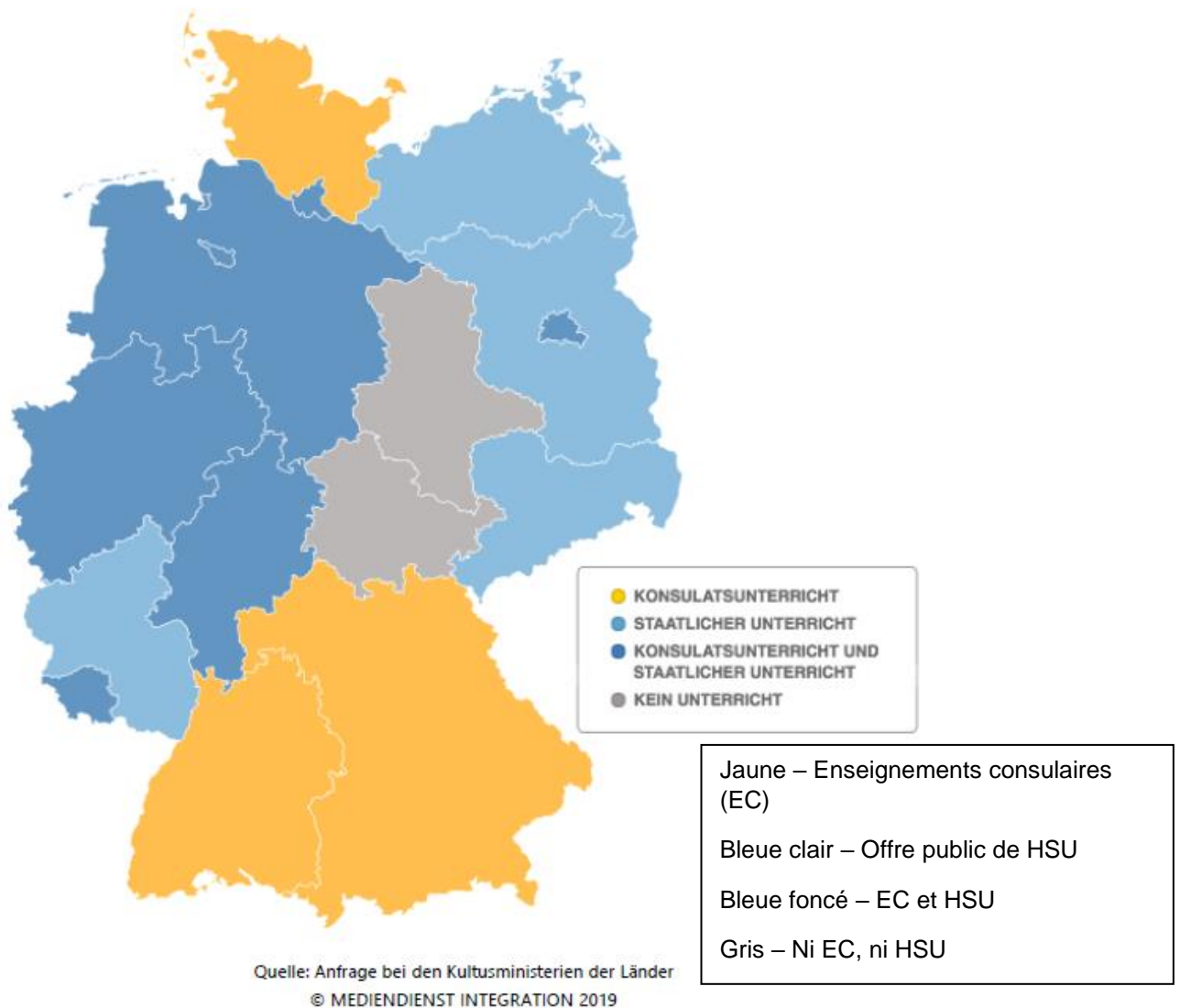
I. Carte des pays arabes



(Ligue arabe, 2020)

II. Carte des ELCO en Allemagne

Übersicht: Herkunftssprachlicher Unterricht in Deutschland 2018/2019



(Mediendienst Integration, 2019)

III. Liste des textes juridiques et règlementaires concernant les Elco/ EILE français

- Circulaire du 12 juillet 1939
- Circulaire n° 75-148 du 9 avril 1975
- Circulaire n° 76-128 du 30 mars 1976
- Arrêté du 29 juin 1977
- Circulaire n° 77-345 du 28 septembre 1977
- Circulaire n° 77-447 du 22 novembre 1977
- Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978
- Circulaire n° 78-323 du 22 septembre 1978
- Circulaire n° 79-158 du 16 mai 1979

- Note de service n° 82-164 du 8 avril 1982
- Note de service n° 83-165 du 13 avril 1983
- Circulaire du 22 mars 1985
- Circulaires n°97-178 du 18 septembre 1997 & n° 99-136 du 21 septembre 1999
- Circulaire 896 du 14 juin 2001
- Circulaire du 25 août 2004
- Circulaire du 18-01-2005
- Note de service du 9 septembre 2006
- Circulaire n° 2006-093 du 31 mai 2006
- Circulaire n° 2016-058 du 13 avril 2016
- Note de service n° 2016-0085 du 7 juillet 2016

(Bertucci, 2007) (David et Levallois, 2006) (Académie de Strasbourg, 2020) (Tardy, 2020a)

IV. Méthodologie des interviews

I.II Les personnes interviewées et auditionnées

- **Mme Sophie Tardy**, Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche ; Collège expertise disciplinaire et pédagogique - langue arabe. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse.
 - o Interview du 24 août 2020, 16h30, via Zoom. Durée : 1:51:20. Enregistrement disponible chez l'auteur (valeriechristina.koebele@alumni.ena.fr).
- **M. Mostapha Bouklouâ**, Sous-directeur adjoint ; Sous-direction 323 – Intégration par éducation, Centres d'intégration municipales et Service de coordination du Land, Enseignements de langue d'origine (HSU), Plurilinguisme. Ministère de l'Éducation de la Rhénanie-du-Nord-Westphalie⁶⁵.
 - o Interview du 1 octobre 2020, 9h, via Zoom. Durée : 47:29. Enregistrement disponible chez l'auteur (valeriechristina.koebele@alumni.ena.fr).
- **Dr. Till Woerfel**, Chercheur à l'Institut Mercator pour la Promotion des langues et l'allemand en tant que seconde langue de l'Université de Cologne⁶⁶. Champs de recherche principaux : Langue et système scolaire ; HSU ; bilinguisme allemand-turc et français-turc (<https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/institut/unsere-team/till-woerfel/>). Membre du *HSU-Netzwerk* et coordinateur du groupe de travail « Administration du système éducatif » (https://www.uni-due.de/prodaz/hsu_netzwerk).
 - o Échange téléphonique du 4 septembre 2020, 14h.
- **Othman Asrih**, Professeur de HSU arabe et d'Éducation islamique à Dürerschule Essen-Borbeck.
 - o Échange téléphonique du 11 juillet 2020, 16h30.

⁶⁵ Referat 323, *Integration durch Bildung, Kommunale Integrationszentren und Landeskoordinierungsstelle, Herkunftssprachlicher Unterricht, Mehrsprachigkeit; Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen.*

⁶⁶ *Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, kommissarischer stellvertretender Abteilungsleiter „Sprache und Bildungssystem“.*

I.III Grille d'entretiens

• Questions Interview Mme Tardy, lundi 24 août 2020, 16h30

Questions générales

- Cadre légal :
 - o Quels sont les **textes législatives et réglementaires pertinents** au niveau international, européen, national et départemental ? (*Accords bilatéraux ; Code de l'Éducation*) ?
 - o Est-ce que vous auriez la possibilité de mettre à ma disposition certains documents non publics comme les accords bilatéraux ?
 - o **Comment est-ce que c'est passé la transformation des ELCO en EILE juridiquement** ? (*Uniquement des négociations avec les pays d'origine ou aussi passé par Assemblée et Sénat ?*)
- Littérature et portails à consulter :
 - o Quels sont les **publications** (livres, articles, rapports et documents) à consulter absolument pour mon mémoire ? (*J'ai bien pris note de la publication d'Administration et éducation no. 166 de juin 2020 avec votre article. A part de cela, je trouve peu de littérature et d'informations actuelles sur les ELCO/ EILE...*)
 - o Où les trouver ? Auriez-vous une **bibliographie** ou une liste ?
 - o Quels sont les **portails sur internet** à connaître concernant les ELCO/ EILE ? (*J'ai consulté EduScol [peu d'infos], Primlangues [peu d'infos] et le site web Langue et Cultures arabes [pas d'infos]*)
- Experts :
 - o Qui sont les **experts internes et externes** qui vous ont conseillé par rapport à la transformation des ELCO en EILE ? (*noms !*)
- Contacts académies :
 - o Quel **rôle pour les académies** dans le contexte des ELCO/ EILE ?
 - o Auriez-vous des contacts des responsables pour les ELCO à **Strasbourg** et peut-être de certains **enseignants marocains** ?

Suppression des ELCO et transformation en EILE

- Pour quelles raisons est-ce que la transformation des ELCO en EILE a été décidé et par qui ?
- Comment qualifiez-vous ces raisons ? (*Politiques, pédagogiques, organisatrices, budgétaires, sociales/ intégratives, autre...*)
- Comment harmoniser cela (arabe = une langue internationale) avec les trois différents ELCO ? (*MAR ; ALG, TUN*)
- Explications, si nécessaire...

Le changement de l'objectif vers le multi- / plurilinguisme

- Quel était l'objectif au moment de la création des ELCO ?
- Quel est l'objectif des EILE ?
- Voyez-vous un changement d'objectif et comment expliquez-vous ce changement ?
- Comment les pays d'origine (arabes) ont réagi à ce changement ?
- Comment est-ce que le nouvel objectif est traduit en pratique ?
- Quelles informations avez-vous sur les objectifs suivis par des dispositifs équivalents dans des autres pays européens ? Est-ce que la France s'est inspiré d'autres pays ?

Organisation

- Lors de la transformation des ELCO en EILE, quels sont les **changements principaux** au niveau d'organisation ?
- Quels sont les plus grands défis organisateurs du dispositif ?
- Quel impact du **statu** des ELCO /EILE comme facultatif / dans le périscolaire ? Est-ce que vous êtes satisfaite avec cela ? Fallait-il les organiser autrement, voire les rendre obligatoire ?

- Un mot sur les **enseignants** : Lors qu'ils sont choisis, envoyés et payés par les pays d'origine, quel est votre marge de manœuvre concernant leur choix ? Quel sont les qualifications que vous (la France) demandez impérativement des enseignants ? Est-ce que vous êtes généralement satisfait avec le choix des pays d'origine ? Combien de temps est-ce qu'ils restent en France en moyenne ? Combien d'enseignantes (féminines) sont envoyées ?
- **Programme scolaire et matériaux pédagogiques** : Quel programme scolaire pour les ELCO/ EILE ? Qui est responsable de sa conception ? Quels sont les livres et matériaux pédagogiques utilisés ?
- **Introduction des EILE** : En vue de leur introduction lors de la rentrée 2020, avez-vous déjà une idée concernant l'accueil des EILE de la part des élèves et leurs familles ? Comment est-ce que les inscriptions ont développées ?

Inspection

- **Rôle en général** : Quel rôle en général pour vous et pour l'inspection des ELCO/ EILE ? Quel est l'objectif des inspections ? Comment est-ce qu'elle fonctionne en pratique ? Comment votre structure est organisée (*combien d'agents, budget, en centrale/ en région etc.*) ?
- **Changements** : Est-ce que l'introduction des EILE a entraîné des changements au niveau de l'inspection et si oui lesquelles ?
- **Influence extérieure** : Est-ce qu'une potentielle prise d'influence extérieure illicite, par ex. une ingérence politique extérieure des pays d'origine, (*en Allemagne, c'est un grand sujet par rapport aux ELCO turcs*) est un sujet par rapport aux ELCO/ EILE arabes ? Dans quel sens ?
- **Enjeux intérieurs** : Quels sont des autres enjeux qui rendent des inspections régulières nécessaire (*garantie des valeurs de la République comme la laïcité ; enjeux comme communautarisme, intégration, religion*) ?
- Parlant de la **laïcité** : Je m'imagine une certaine difficulté d'enseigner la culture d'un pays arabe sans pouvoir évoquer l'Islam. Où sont les lignes rouges par rapport à la langue arabe en tant que langue coranique ?

ELCO/ EILE arabe vs. Autres langues

- **Harmonisation avec dispositif LV 1 arabe** : Comment est-ce que les ELCO/ EILE sont harmonisées avec des autres enseignements de langue arabe dans le système scolaire, notamment comme langue vivante ? Comment est-ce que la transition des ELCO/ EILE aux enseignements d'arabe comme LV 1/ 2 se fait ? Quels sont les examens/ épreuves obligatoires/ possibles à la fin des ELCO/ EILE ? Est-ce que l'introduction des EILE a entraîné des changements ?
- **Motivation des élèves** : Quelle est la motivation des élèves d'apprendre l'arabe lors des cours des ELCO/ EILE ? Quel pourcentage des élèves d'origine d'un pays arabe ? Quelle motivation des élèves français qui n'ont pas de lien familial avec un pays arabe ? Quels sont donc les avantages formels de s'inscrire dans les ELCO/ EILE ?
- **Capital symbolique** : Voyez-vous des différences et particularité des ELCO/ EILE arabes par rapport aux autres ELCO d'autres langues (*européennes → ex. portugais, italien*) et si oui, lesquelles ? Je pense notamment à la valorisation et représentation de cette « langue à faible diffusion » et son capital symbolique ?
- **Valorisation de l'arabe** : Que faire à votre avis pour valoriser mieux cette langue en tant que langue internationale commerciale plutôt que de « sociolecte des banlieues » ?

Perspective européenne

- Quels sont les directives européennes pertinents pour les ELCO/ EILE ? Comment est-ce que la directive de 1977 a développé/ est-ce qu'elle a développé ou a été précisée ?
- Quel rôle pour le Conseil de l'Europe concernant la politique des langues ?
- Quels sont les pays ou les bonnes pratiques européennes/ internationales qui vous ont inspiré lors de la transformation des ELCO en EILE ?
- Est-ce que vous échangez régulièrement et systématiquement avec d'autres pays sur le sujet des ELCO/ EILE et si oui, avec quels pays ?

- **Questions Interview Monsieur Bouklouâ, jeudi 1 octobre 2020, 09h00**

Allgemeines

- Beschreiben Sie bitte kurz Ihre Position und Tätigkeit sowie, seit wann Sie den HSU betreuen.
- HSU-Angebot: Wie viele Sprachen gibt es, wie viele Schüler, wie ist der rechtliche Rahmen, jährliches Budget, Verantwortlichkeiten, Lehrkräfte, Material, Organisation (z.B. Rolle der kommunalen Integrationszentren), etc...?
- Wichtige Studien, Dokumente, Veröffentlichungen?
- Externe Expertise: Wer berät Sie/ unterstützt bei der Evaluation?
- Internationaler Austausch/ Vorbilder? Wenn ja, wer?

Zeitliche Abläufe

- Seit wann gibt es HSU in NRW?
- Wie hat sich der HSU mit der Zeit entwickelt?
- Worauf führen Sie diese Entwicklungen zurück?
- Welche Akteure halten Sie für besonders relevant für diese Entwicklungen und weshalb?
- Welche externen Faktoren könnten dabei eine Rolle gespielt haben?
- Welche Rolle spielte die öffentliche Debatte und die allgemeine politische Gemengelage?
- Inwiefern besteht bei diesen Entwicklungen ein Bezug zu den Herkunftsländern bzw. zu den Angeboten in anderen Bundesländern oder auf europäischer Ebene?

Zielsetzung /Mehrsprachigkeit

- Was ist das Ziel des HSU?
- Was verstehen Sie unter Mehrsprachigkeit?
- Was ist der Gewinn von Mehrsprachigkeit?
- Weshalb hat NRW das HSU-Angebot geschaffen? Was sind die Gründe dafür, ein solches Investment in eine recht begrenzte Zielgruppe mit vergleichsweise hohem finanziellem und organisatorischem Aufwand zu tätigen?
- Wie würden Sie diese Gründe charakterisieren und priorisieren? (politisch, sozial, pädagogisch, wirtschaftliche, ideell, etc.)
- Hat sich die Zielsetzung des HSU über die Jahre verändert und wenn ja, wie?
- Welche Rolle spielt aus Ihrer Sicht die europäische und internationale Dimension, insbesondere einschlägige Institutionen wie etwa der Europa-Rat oder die OECD?

Praktische Umsetzung und Harmonisierung mit anderen Fremdsprachenangeboten

- Wie wird der HSU „kontrolliert“, wie konkretisiert sich etwa Ihre Fachaufsicht in der Praxis?
- Mit Hinblick auf die Diskussion bzgl. einer möglichen Einflussnahme der Türkei auf den Türkisch-HSU bzw. Konsulatsunterricht: Reichen diese Kontrollen aus? Müssten man mehr tun? Was z.B. und gilt das auch für den Arabisch-HSU?
- Welche Rolle spielen arabische Herkunftsländer beim HSU in NRW? Gibt/ gab es evtl. Versuche von Einflussnahme?
- Wenn das neue Ziel des HSU die Förderung von Mehrsprachigkeit ist, was sind die Maßnahmen, die ergriffen wurden, um das HSU-Angebot mit anderen (Fremd-)Sprachenangeboten in Einklang zu bringen?
- Gibt es Bestrebungen, den HSU für die Zielgruppe (und vielleicht darüber hinaus?) attraktiver zu gestalten?
- Funktioniert das, geht dieser Plan auf? Gibt es zum Beispiel jetzt mehr Familien, die ihre Kinder aufgrund dessen in den HSU schicken?
- Gibt es Überlegungen, den HSU für Kinder ohne Bezug zu den Herkunftsländern zu öffnen und wenn ja, warum/ wenn nein, warum nicht?
- Was läuft dabei besonders gut bzw. was können Sie als Best-Practice weiterempfehlen?
- Was müsste aus Ihrer Sicht noch verbessert werden?
- Noch kurz zum Material, wie sieht es da aus?

Bibliographie

Ouvrages généraux et articles théoriques

- Gardner-Chloros, P. et Tabouret-Keller, A. (2008). Plurilinguisme. Dans Encyclopædia Britannica (dir.), *Physique-Psychophysique: Vol. 19. Encyclopaedia Universalis* (Vol. 19). France : Encyclopædia Universalis SA.
- Hervier, L. (2010). Néo-institutionnalisme sociologique. Dans L. Boussaguet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques : 3e édition actualisée et augmentée* (p. 374–383). Paris : Presses de Sciences Po.
- Hoeffler, C., Ledoux, C. et Prat, P. (2010). Changement. Dans L. Boussaguet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques : 3e édition actualisée et augmentée* (p. 132–140). Paris : Presses de Sciences Po.
- Jönsson, A. (2010). Incrémentalisme. Dans L. Boussaguet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques : 3e édition actualisée et augmentée* (p. 317–325). Paris : Presses de Sciences Po.
- Kingdon, J. W. (1995 [1984]). *Agendas, Alternatives and Public Policies*. New York (N. Y.) : Longman.
- Palier, B. (2010). Path dependence (Dépendance au chemin emprunté). Dans L. Boussaguet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques : 3e édition actualisée et augmentée* (p. 411–419). Paris : Presses de Sciences Po.
- Pierson, P. (2001). *The new politics of the welfare state*. Oxford : Oxford Univ. Press.
- Sabatier, P. A. et Jenkins-Smith, H. (1993). *Policy Change and Learning : An Advocacy Coalition Approach*. Boulder (Colo.) : Westview Press.
- Thoenig, J.-C. (2010). Politique publique. Dans L. Boussaguet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques : 3e édition actualisée et augmentée* (p. 420–427). Paris : Presses de Sciences Po.

Ouvrages spéciaux et thèses

- Bernardot, M. (2008). *Loger les immigrés : La Sonacotra, 1956-2006. Collection TERRA*. Bellecombe-en-Bauges : Éditions du Croquant. Récupéré le 16 octobre 2020 de http://www.reseau-terra.eu/IMG/pdf/Loger_immigres_Bernardot-.pdf
- Ghadban, R. (2000). *Die Libanon-Flüchtlinge in Berlin : Zur Integration ethnischer Minderheiten* (1. Aufl.). Berlin : Das Arabische Buch.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Zugl.: Hamburg, Univ., Habil.-Schr., 1992. *Internationale Hochschulschriften*. Münster : Waxmann.
- Maurer, B. (2013a). *Enseignement des langues et construction européenne : Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des archives contemporaines. de <https://books.google.de/books?id=fkneYlfc1Usc>
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities : The education of minorities. Multilingual matters : Vol. 7 : Multilingual Matters*. de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=16688>
- 8
- Stizanin, S. (2013). *Der muttersprachliche Unterricht B/K/S an Wiener Pichschulen der Sekundarstufe I aus der Sicht der Eltern (Diplomarbeit)*. Universität Wien, Wien. Récupéré le 22 octobre 2020 de http://othes.univie.ac.at/26215/1/2013-02-05_0600951.pdf
- Valluy, J. (2009). *Rejet des exilés : Le grand retournement du droit d'asile. Collection TERRA*. Bellecombe-en-Bauges : Croquant. Récupéré le 28 octobre 2020 de https://www.reseau-terra.eu/IMG/pdf/Rejet_des_exiles_VALLUY.pdf

Articles paru dans des revues et recueils scientifiques

- Azeroual, S.-A. e. a. (2016). Usage des langues et plurilinguisme : Travaux de l'École doctorale d'histoire, université Paris 1 - Panthéon-Sorbonne. *Hypothèses*, 19(1), N 19/1, 2015, 255–266.
- Bennett, C. et Howlett, M. (1992). The Lessons of Learning: Reconciling Theories of Policy Learning and Policy Change. *Policy Sciences*, 25, 275–294. doi:10.1007/BF00138786
- Bertrand, Y. et Christ, H. (1990). Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 43(4), 208–213.
- Bertucci, M.-M. (2007). L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statut et ambigüité des missions. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 28–38. doi:10.3917/lfa.158.0028
- Cillia, R. de (2010). Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit - Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. Dans de Cillia, R., Gruber, H., Krzyzanowski, M. & Menz, F. (dir.), *Diskurs – Politik – Identität. Festschrift für Ruth Wodak*. Tübingen : Stauffenburg. Récupéré le 21 octobre 2020 de https://www.bauberufe.eu/images/doks/de_Cillia_Mehrsprachigkeit.pdf
- Cummins, J. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15–20. Récupéré le 20 octobre 2020 de https://www.lavplu.eu/central/bibliografie/cummins_eng.pdf
- Franceschini, R. (2003). "Viele Wege führen zum Ziel": Erfahrungen und Anregungen aus der Beobachtung des Frühfranzösischunterrichts im Saarland. Dans E. Hammes-Di Bernardo (dir.), *Frühes Lernen – Bildung im Kindergarten. Dokumentation des Fachkongresses 2002 in Saarbrücken*.
- Franceschini, R. (2009). Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven. *Forum Sprache - Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht*, 2009(1), 62–67. de https://www.researchgate.net/publication/233705347_Mehrsprachigkeit_als_Ziel_didaktische_Herausforderungen_und_Forschungsperspektiven
- Fullan, M. (2000). The Three Stories of Education Reform. *The Phi Delta Kappan*, 81(8), 581–584. de <http://www.jstor.org/stable/20439731>
- Haas, P. M. (1992). Do Regimes Matter ? Epistemic Communities and International Policy Coordination. *International Organization*, 46(1), 1–35.
- Jovelin, E. (2003). Le dilemme des migrants âgés. Entre le désir du retour et la contrainte d'une vie en France. *Pensée plurielle*, 6(2), 109. doi:10.3917/pp.006.0109
- Lauginie, J.-M. (2009). L'efficacité entrepreneuriale passe par le plurilinguisme. Dans F.-X. D'Aligny (dir.), *Plurilinguisme, interculturalité et emploi : Défis pour l'Europe* (p. 135–139). Paris : L'Harmattan.
- Lindblom, C. E. (1959). The Science of "Muddling through". *Public Administration Review*, 19(2), 79–88.
- Löser, J. M. et Woerfel, T. (2017). Herkunftssprachenunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Dans B. Ahrenholz et I. Oomen-Welke (dir.), *Deutsch als Zweitsprache* (4^e éd., Band 9, p. 577–589). Hohengehren : Schneider Verlag.
- Maurer, B. (2013b). Le pilotage de la didactique des langues par le Conseil de l'Europe : Quels effets sur l'évolution de la discipline. Dans T. Bulot (dir.), *Politiques linguistiques et plurilinguisme - Du terrain à l'action glottopolitique* (p. 69–84). Paris : L'Harmattan. Récupéré le 23 octobre 2020 de https://www.researchgate.net/profile/Philippe_Blanchet/publication/301615195_Pourquoi_s'int

erroger_sur_les_dynamiques_plurilingues/links/5cf002aa4585153c3da789ed/Pourquoi-sinterroger-sur-les-dynamiques-plurilingues.pdf

- Muller, P. (2005). Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. *Revue française de science politique*, 55(1), 155–187. doi:10.3917/RFSP.551.0155
- Orban, L. (2008). Le multilinguisme en Europe. Dans R. Pilhion (dir.), *Revue internationale d'éducation: Vol. 47. Enseigner les langues - Un défi pour l'Europe*. Sèvres : CIEP, Centre Intern. d'Etudes Pédagogiques.
- Pierson, P. (1993). When Effects Become Cause. Policy Feedback and Political Change. *World Politics*, 45(4), 595–628.
- Pilhion, R. (dir.) (2008). *Revue internationale d'éducation : Vol. 47. Enseigner les langues - Un défi pour l'Europe*. Sèvres : CIEP, Centre Intern. d'Etudes Pédagogiques.
- Sáiz-Álvarez, J. M. (2009). ¿El desconocimiento de idiomas constituye una barrera económico-empresarial en la Unión europea ? Una valoración. Dans F.-X. D'Aligny (dir.), *Plurilinguisme, interculturalité et emploi : Défis pour l'Europe* (p. 161–166). Paris : L'Harmattan.
- Stölting, W. (1980). Die Entwicklung der Zweisprachigkeit bei ausländischen Schülern. *Praxis Deutsch*. (Sonderheft 80), 19–22.
- Tardy, S. (2020a). Des ELCO aux EILE : genèse et enjeux d'une transformation. « *Administration & Éducation* ». (N° 166), 107–113.
- Woerfel, T., Küppers, A. et Schneider, C. (2020). Herkunftssprachlicher Unterricht. Dans I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle et D. Rauch (dir.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (p. 207–212). Wiesbaden : Springer VS.

Études et rapports

- Akkari, A., Fuentes, M., Kaygisiz, D. et Radhouane, M. (2015). Les cours de langue et culture d'origine état de la question et perspectives : Rapport de recherche pour le bureau de l'intégration des étrangers (BIE-GE). Récupéré 30/06/20 de <https://www.ge.ch/document/10169/telecharger>
- Assemblée Nationale (2004). *Rapport de M. Jacques Domergue sur la proposition de résolution 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 (1414)* (N°. 1618). Récupéré 10/11/20 de <http://www.assemblee-nationale.fr/12/rapports/r1618.asp>
- Assemblée Nationale (2020). Rapport d'information sur l'évaluation des coûts et bénéfices de l'immigration en matière économique et sociale : présenté par Mme Stéphanie Do et M. Pierre-Henri Dumont, Députés. Récupéré 16/10/20 de http://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/cec/l15b2615_rapport-information#_Toc256000011
- Bainski, C., Benholz, C., Fürstenau, S., Gantefort, C., Reich, H. H. et Roth, H.-J. (2017). *Diskussionspapier Mehrsprachigkeit NRW : Ansätze und Anregungen zur Weiterentwicklung sprachlicher und kultureller Vielfalt in den Schulen*. Düsseldorf. Récupéré 05/10/20 du site de Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/msw-diskussionspapier-mehrsprachigkeit.pdf>.
- Die Beauftragte der Bunderegierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2019). *Deutschland kann Integration: Potenziale fördern, Integration fordern, Zusammenhalt stärken*. (N°. 12). Berlin. Récupéré 13/10/20 du site de Die Beauftragte der Bunderegierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: <https://www.integrationsbeauftragte.de/resource/blob/89600/1699390/98e849dd7baa9d2358553dbc6aa1d946/lagebericht-12-data.pdf?download=1>.

- Berque, J. (1985). *L'immigration à l'École de la République : Rapport d'un groupe de réflexion animé par le Professeur J. Berque au ministre de l'Éducation nationale* (N°. 1). Paris. Récupéré 01/12/20 du site de Musée de l'Histoire de l'Immigration: <https://www.histoire-immigration.fr/opac/3589/show>.
- Cillia, R. de (2010). Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 3/2010: Spracherwerb in der Migration. Récupéré 21/10/20 de https://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publikationen_Rudolf_de_Cillia/Spracherwerb_in_der_Migration_bmukk.pdf
- Cour des Comptes (2014). *L'accueil des immigrants et l'intégration des populations issues de l'immigration : Rapport au président de la République, suivi des réponses des administrations et des organismes intéressés*. Paris. Récupéré 01/12/20 du site de Vie publique: <https://www.vie-publique.fr/rapport/26660-laccueil-des-immigrants-et-lintegration-des-populations-issues-de-lim>.
- DAAD (Hg.) et DZHW (Hg.) (2016). *Fokus: Internationale Mobilität von Wissenschaftlern : International Mobility of Academics and Researchers* (Wissenschaft weltoffen). Bielefeld. Récupéré 12/10/20 du site de Deutscher Akademischer Austauschdienst; Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung: https://www2.daad.de/medien/der-daad/medien-publikationen/publikationen-pdfs/wiwe_2016.pdf.
- David, J. et Levallois, B. (2006). *L'enseignement de la langue et de la culture d'origine : Rapport - n° 2005-090*. Récupéré 09/11/20 du site de Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche: http://cache.media.education.gouv.fr/file/2005/66/9/2005-090_319669.pdf.
- Extra, G. et Yagmur, K. (2019). *Language diversity in multicultural Europe : Comparative perspectives on immigrant minority languages at home and at school*. Discussion Paper 63. Paris, France. Récupéré 04/11/20 du site de UNESCO: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129117?posInSet=7&queryId=f8f8a568-824b-48d3-ae8c-00799a971bfe>.
- Halff, B. et Roussel, M.-P. (1994). *L'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine dans le premier et le second degré : Rapport de l'IGEN au ministre de l'Éducation nationale*. Récupéré 01/12/20 du site de Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche: <https://www.education.gouv.fr/media/43295/download>.
- Haut Conseil à l'intégration (1995). *Liens culturels et intégration : rapport au premier ministre*. Paris. Récupéré 06/11/20 du site de Haut Conseil à l'intégration: <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/954126500.pdf>.
- Haut Conseil à l'intégration (2000). *L'Islam dans la République*. Paris. Récupéré 09/11/20 du site de Vie publique: <https://www.vie-publique.fr/rapport/24979-lislam-dans-la-republique>.
- Haut Conseil à l'intégration (2011). *Les défis de l'intégration à l'école : Recommandations du Haut Conseil à l'intégration au Premier ministre relatives à l'expression religieuse dans les espaces publics de la République*. Paris. Récupéré 22/04/20 du site de Vie publique: <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/114000053.pdf>.
- Herbillon, M. (2003). *Rapport d'information sur la diversité linguistique dans l'Union européenne : Déposé par la délégation de l'Assemblée Nationale pour l'Union européenne*. Paris. Récupéré 26/10/20 du site de Assemblée Nationale: <http://www.assemblee-nationale.fr/12/pdf/europe/rap-info/i0902.pdf>.
- Legendre, J. (2013). *L'enseignement des langues étrangères en France : Rapport d'information de M. Jacques LEGENDRE, fait au nom de la commission des affaires culturelles* (N°. 63 (2003-2004)).

Paris. Récupéré 04/11/20 du site de Sénat: <http://www.senat.fr/notice-rapport/2003/r03-063-notice.html>.

Massumi, M. et Dewitz, N. von (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem*. Köln. Récupéré 19/10/20 du site de Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf.

Reich, H. H. et Roth, H.-J. (2002). *Forschung: Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher : Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg. Récupéré 29/10/20 de <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/spracherwerb.pdf>

Roth, H.-J. et Terhart, H. (dir.) (2015). *Rucksack. Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem mehrsprachigen Elternbildungsprogramm*. Münster : Waxmann Verlag.

Sénat (2016). *L'enseignement des langues étrangères en France*. Paris. Récupéré 30/06/20 du site de Sénat: <https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.html>.

Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages (2017). *Türkischer Konsulatsunterricht : WD 8 - 3000 - 038/17*. Berlin. Récupéré 13/11/20 du site de Deutscher Bundestag: <https://www.bundestag.de/resource/blob/536698/414a949206f558633c8d8909d6b10abd/WD-8-038-17-pdf-data.pdf>.

Ressources juridiques

Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Récupéré 22/10/20 de <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Directive du Conseil du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants Journal officiel des Communautés européennes (Conseil des Communautés européennes 1977).

Note de service relative à l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO), à leur mise en œuvre pour l'année scolaire 2016-2017 et au nouveau dispositif d'enseignements internationaux de langues étrangères (EILE) (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche 7 juillet 2016).

Circulaire de rentrée 2016 (Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports 12.11.2020).

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020). Erlass Herkunftssprachlicher Unterricht vom 28.06.2016 : BASS 2020/2021 - 13-61 Nr. 2. Récupéré 17/11/20 de <https://bass.schul-welt.de/16253.htm>

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (2000). Muttersprachlicher Unterricht : Lehrplan für die Jahrgänge 1 bis 4 und 5 und 6. Récupéré 16/11/20 de <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/download/3755>

Observatoire européen du plurilinguisme (2005). Charte européenne du plurilinguisme. Récupéré 22/10/20 de <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Fondamentaux/CharteplurilinguismefrV2.13.pdf>

Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne (Union européenne 2000).

Statistiques et données

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016). Das Bundesamt in Zahlen 2016 : Asyl, Migration und Integration. Récupéré 13/10/20 de

https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtZahlen/bundesamt-inzahlen-2016.pdf?__blob=publicationFile&v=16

Bundeszentrale für politische Bildung (2020). Bevölkerung mit Migrationshintergrund I | bpb. Récupéré 09/10/20 de <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i>

Insee (2019a). Étrangers - Immigrés – Tableaux de l'économie française. Récupéré 14/10/20 de <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3676614?sommaire=3696937&q=etrangers#consulter>

Insee (2019b). Étrangers - Immigrés – Tableaux de l'économie française - Documentation. Récupéré 14/10/20 de <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3676614?sommaire=3696937&q=etrangers#documentation>

Insee (2019c). Immigrés et descendants d'immigrés – France, portrait social. Récupéré 15/10/20 de <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4238373?sommaire=4238781#consulter>

Insee (2019d). Immigrés et descendants d'immigrés – France, portrait social - Documentation. Récupéré 15/10/20 de <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4238373?sommaire=4238781#documentation>

Insee (2019e). Le rôle des origines dans la persistance des inégalités d'emploi et de salaire – Emploi, chômage, revenus du travail. Récupéré 15/10/20 de <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4175267?sommaire=4182950#Figure7>

Insee (2020a). Inactivité, chômage et emploi des immigrés et des descendants d'immigrés par origine géographique. Récupéré le 14 octobre 2020 de https://www.insee.fr/fr/statistiques/4195420#tableau-figure1_radio1

Insee (2020b). L'essentiel sur... les immigrés et les étrangers. Récupéré 14/10/20 de <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212#consulter>

Insee (2020c). Répartition des étrangers par groupe de nationalités. Récupéré 15/10/20 de https://www.insee.fr/fr/statistiques/2381750#tableau-figure1_radio1

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2019). Bevölkerung mit Migrationshintergrund & Ausländer in Deutschland. Récupéré 11/10/20 de https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html#sprg230458

Statistisches Bundesamt (2020a). Migrationshintergrund: Definition. Récupéré le 9 octobre 2020 de <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Glossar/migrationshintergrund.html>

Statistisches Bundesamt (2020b). Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund im weiteren Sinn nach Geburtsstaat in Staatengruppen. Récupéré le 11 octobre 2020 de <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/migrationshintergrund-staatsangehoerigkeit-staatengruppen.html>

Documents divers et ressources en ligne

Académie de Reims (2019). ELVE / ELCO : quid ? Récupéré 08/11/20 de <http://web.ac-reims.fr/dsden10/exper/?ELVE-ELCO-quid>

Académie de Strasbourg (2020). EILE 68 - Circulaires et textes officiels. Récupéré 10/11/20 de http://www.elco68.site.ac-strasbourg.fr/?page_id=8

Bundeszentrale für politische Bildung (2010). Erstes "Gastarbeiter-Abkommen" vor 55 Jahren | bpb. Récupéré 12/10/20 de <https://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/68921/erstes-gastarbeiter-abkommen-20-12-2010>

Commission européenne (2020). Éducation et formation - Diversité linguistique. Récupéré 28/10/20 de https://ec.europa.eu/education/policies/linguistic-diversity_fr

- Conseil de l'Europe (2020a). Education plurilingue et interculturelle : définition et principes fondateurs. Récupéré 29/10/20 de <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/the-founding-principles-of-plurilingual-and-intercultural-education>
- Conseil de l'Europe (2020b). Formes d'intégration linguistique. Récupéré 29/04/20 de <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/forms-of-linguistic-integration>
- GEW (2017). Anträge zum Gewerkschaftstag der GEW in Freiburg vom 06.-10. Mai 2017 : Strukturelle und rechtliche Rahmenbedingungen für den Herkunftssprachlichen Unterricht verbessern! Récupéré 06/07/20 de https://www.gew.de/fileadmin/media/sonstige_downloads/hv/GEW/Gewerkschaftstag/Antraege/GT_3_Bildungspolitik.pdf
- HSU-Netzwerk (2020). HSU-Netzwerk: Literatur & Studien : Bibliographie HSU. Récupéré 29/04/20 de https://www.uni-due.de/prodaz/hsu_nw_literatur_studien.php
- Institut National de l'Audiovisuel – Ina.fr (1993). Immigration : Rétrospective de la deuxième vague : 1920. Récupéré 16/10/20 de <https://www.ina.fr/video/I00017075>
- Jonas-Kamil, J. (2010). Migrantenfamilien aus arabisch-islamisch geprägten Ländern in Leipzig : Handreichung für Lehrer/-innen und Erzieher/-innen. Récupéré 12/10/20 de https://static.leipzig.de/fileadmin/mediendatenbank/leipzig-de/Stadt/02.1_Dez1_Allgemeine_Verwaltung/18_Ref_Migration_und_Integration/Bildung/Handreichung_Migrantenfamilien_aus_arabisch-islamisch_gepraegten_Laendern_in_Leipzig.pdf
- Kommunale Integrationszentren NRW (2016). Herkunftssprachlicher Unterricht (HSU) : Handreichung. Récupéré 12/11/20 de https://kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/handreichung_hsu_0.pdf
- Ledegen, G. et Vetier, T. (2014). Histoire de l'immigration en France. Récupéré 16/10/20 de https://www.encyclopedie-des-migrants.eu/wp-content/uploads/Me%CC%81mos-histoire-des-migrations_FR_final-1.pdf
- Ligue arabe (2020). الدول الأعضاء : Carte et liste des Etats-membres. Récupéré 10/10/20 de <http://www.leagueofarabstates.net/ar/aboutlas/Pages/CountryData.aspx>
- Manes-Bonnisseau, C. et Taylor, A. (2018). Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères : Oser dire le nouveau monde. Récupéré 09/11/20 de <https://www.education.gouv.fr/propositions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etrangeres-7052>
- Mediendienst Integration (2019). Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht? : Bildung. Récupéré 06/07/20 de https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Herkunftssprachlicher_Unterricht_2019.pdf
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019). Faktenblatt Herkunftssprachlicher Unterricht. Récupéré 12/11/20 de <https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Faktenblatt-HSU.pdf>
- Musée national de l'histoire de l'immigration (2007). Depuis quand la France est-elle une terre d'immigration ? Récupéré 14/10/20 de <https://www.histoire-immigration.fr/questions-contemporaines/les-migrations/depuis-quand-la-france-est-elle-une-terre-d-immigration>
- Observatoire européen du plurilinguisme (2017). Qui sommes-nous ? Récupéré 27/10/20 de <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/observatoire/qui-sommes-nous>
- Rabaud, A. (2010). Immigrés, étrangers ? approche sociologique. Récupéré 19/10/20 de <https://www.canal->

u.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs_au_lycee/immigres_etrangers_approche_sociologique_aude_rabaud.5742

Reich, H. H. (2014). Über die Zukunft des Herkunftssprachlichen Unterrichts. Récupéré 29/04/20 de https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reich_hsu_prodaz.pdf

Tremblay, C. (2007). Du multilinguisme au plurilinguisme. Récupéré 22/10/20 de https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Fondamentaux/plurilinguismemultilinguisme_v3.pdf

Union européenne (2020). Langues de l'UE. Récupéré le 27 octobre 2020 de https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages_fr

Verband der Lehrer*innen aus der Türkei in NRW (2017). HSU-Organisation. Récupéré 17/11/20 de <https://nrw-toeb.de/wp-content/uploads/2017/05/HSU-Organisation.pdf>

Vie publique (2020, 13 mai). La Cour des comptes appelle à moderniser la politique d'immigration. *Vie publique.fr*. Récupéré 16/10/20 de <https://www.vie-publique.fr/en-bref/274296-la-cour-des-comptes-appelle-moderniser-la-politique-dimmigration>

Articles et communiqués de presse

El Karoui, H. (2017, 28 août). Identités - Hakim El Karoui: la France et le monde arabe ont dorénavant des destins liés. *L'Opinion*. Récupéré 14/10/20 de <https://www.lopinion.fr/edition/politique/hakim-el-karoui-france-monde-arabe-ont-dorenavant-destins-lies-132873>

Hackensberger, A. (2016, 18 janvier). Marokkaner haben kein Recht auf Asyl in Deutschland. *WELT*. Récupéré 13/10/20 de <https://www.welt.de/politik/ausland/article151161405/Marokkaner-haben-keinen-Grund-Asyl-zu-beantragen.html>

Klovert, H. (2017, 17 avril). Integrationsdebatte: Was Arabisch an deutschen Schulen bringt. *DER SPIEGEL*. Récupéré 06/07/20 de <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/integration-arabischunterricht-an-deutschen-schulen-a-1142876.html>

Macron, E. (2020). Protéger les libertés en luttant contre le séparatisme islamiste : conférence de presse du Président Emmanuel Macron à Mulhouse. Récupéré 01/12/20 de <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2020/02/18/protoger-les-libertes-en-luttant-contre-le-separatisme-islamiste-conference-de-presse-du-president-emmanuel-macron-a-mulhouse>

Migazin (2020, 22 avril). Bundesländer wollen herkunftssprachlichen Unterricht ausweiten. *Migazin*. Récupéré 22/04/20 de <https://www.migazin.de/2019/04/02/bundeslaender-wollen-herkunftssprachlichen-unterricht-ausweiten/>

Stoldt, T.-R. (2016, 17 janvier). Kriminalität von Nordafrikaner in NRW jahrelang bewusst verschwiegen. *WELT*. Récupéré 13/10/20 de <https://www.welt.de/politik/deutschland/article151089556/Ende-der-Schweigekultur-um-kriminelle-Nordafrikaner.html>

SWR Fernsehen (2020, 25 septembre). Ausländer bekommen weniger Lohn und Gehalt : Interview mit Prof. Herbert Brückner, IAB. *SWR*. Récupéré 13/10/20 de <https://www.swrfernsehen.de/marktcheck/diskriminierung-weniger-lohn-auslaender-100.html>

Interviews

Bouklouâ, M. (2020, 1 octobre). Interview par Valerie Köbele-Ennaji [Via Zoom]. Strasbourg, Düsseldorf.

Tardy, S. (2020b, 24 août). Interview par Valerie Köbele-Ennaji [Via Zoom]. Strasbourg, Paris.