

L'enseignement des langues et cultures d'origine: incertitudes de statut et ambiguïté des missions

En vingt ans, l'enseignement des langues et cultures d'origine¹ 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.

I. 1973-2006, d'un dispositif d'intégration pour les élèves migrants à un enseignement de langue vivante.

En 1973², émerge l'idée d'organiser dans le cadre de l'école, pour les élèves issus des familles des ressortissants étrangers venus s'installer en France, un enseignement de leurs langues et cultures d'origines dont le cadre général est fixé par un texte de 1976³ qui prévoit que « des cours de langue et de civilisation étrangères peuvent être donnés dans les écoles élémentaires, en dehors des heures de classe, à l'intention d'élèves étrangers qui ne bénéficient pas encore d'un enseignement de leur langue maternelle intégré au tiers temps pédagogique⁴ ».

La demande vient des états d'émigration et d'abord du Portugal. Ceci amènera La France par la suite, à conclure des accords bilatéraux⁵ avec, par ordre chronologique, le Portugal, l'Italie, la Tunisie, le Maroc, l'Espagne, la Yougoslavie, la Turquie, et l'Algérie. L'objectif est l'intégration. Cet enseignement doit permettre à la fois aux élèves de mieux s'insérer dans

¹ Désormais ELCO.

²Date de la signature des premières conventions entre la France et les pays étrangers concernés (Cortier, 2005).

³ Le texte de référence est la circulaire n° 76-128 du 30 mars 1976 qui se substitue à la circulaire du 12 juillet 1939 concernant les cours de langue étrangère donnés dans les écoles élémentaires.

⁴ Le HCI (Haut conseil à l'intégration) note que l'enseignement de ces langues est aussi le pendant du maintien du français dans les pays partenaires, lequel subirait un contrecoup si la France supprimait l'enseignement de ces langues (1995 : 82).

⁵On citera quelques accords de coopération : avec l'Algérie, décret n° 84-1101 du 6 décembre 1984, JO du 11 décembre 1984 ; la Tunisie, décret n° 87-22 du 12 janvier 1987, JO du 16 janvier 1987 ; le Maroc : décret n° 91-774 du 7 août 1991, JO du 11 août 1991.

l'école mais aussi il doit conduire à conserver des racines, en maintenant des liens avec la culture d'origine et en préservant la possibilité d'un retour au pays. Ce dispositif a donc une dimension intégrative.

1975. Les ELCO : une voie pour l'intégration

Les textes insistent pour justifier cet enseignement sur les difficultés que rencontrent les enfants « de travailleurs migrants de culture non française » pour s'adapter au système éducatif français (C. n° 75-148 du 9 avril 1975). Les difficultés sont d'ordre linguistique et culturel pour les élèves et d'ordre pédagogique pour les enseignants (Id.). Dès 1977, le texte mettant en place l'enseignement de langue nationale pour les élèves yougoslaves signale que la méconnaissance de la langue maternelle et de la culture d'origine est un handicap pour les élèves concernés puisque cette ignorance de la langue maternelle, selon le texte, entraîne des difficultés pour l'apprentissage du français. Enfin, la connaissance de la langue maternelle doit permettre de maintenir des liens avec le milieu d'origine (C. n° 77-447 du 22 novembre 1977) et faciliter un retour éventuel au pays de provenance (C. n° 77-345 du 28 septembre 1977).⁶ On notera que dès 1978, le développement d'activités interculturelles autour des langues est promu (C. n° 78-238 du 25 juillet 1978).

Les enseignements sont assurés par des « maîtres » ou « enseignants étrangers » mis à la disposition de l'Éducation Nationale par leur gouvernement, lequel est chargé de l'inspection et du contrôle de ces enseignants (Arrêté du 29 juin 1977⁷, Note de service n° 83-165 du 13 avril 1983). Les titres des enseignants et les contenus des enseignements sont, selon les textes, contrôlés par les corps d'inspection concernés de l'Éducation Nationale, au primaire comme au secondaire, et doivent être « en conformité avec les principes du système éducatif français⁸ » (Id.). L'exemple turc est assez éclairant à cet égard. Ainsi dès 1978, le gouvernement turc propose à la France de mettre à sa disposition des enseignants turcs rétribués et formés par leur pays d'origine et placés sous l'autorité du ministre français de

⁶ On notera que le texte confond la notion de langue nationale avec celle de langue maternelle, sans véritable distinction de statut. La circulaire est intitulée « Enseignement de leur langue nationale aux élèves yougoslaves scolarisés dans l'enseignement élémentaire (serbo-croate, slovène, macédonien...) » et le corps du texte occulte la notion de langue nationale pour mettre en évidence la langue maternelle. Cet amalgame risque d'induire des problèmes identitaires et peut masquer la différence de statut entre les langues dans les situations de plurilinguisme, lorsque plusieurs langues ou variétés coexistent. Cet aspect a largement été développé par J. Billiez à propos de l'arabe et du décalage entre les répertoires verbaux bilingues des élèves et l'arabe littéral, langue cible (2000 : 91) et est également développé par A. Barontini dans ce numéro.

⁷ Le texte est intitulé : *Situation des maîtres étrangers chargés de dispenser un enseignement en langue nationale aux enfants immigrés scolarisés dans les écoles élémentaires françaises.*

⁸ Les ELCO sont également conformes aux principes éducatifs français en ce qui concerne l'assiduité et l'évaluation des élèves, laquelle doit figurer sur les bulletins scolaires des élèves (Note de service n° 83-165 du 13 avril 1983).

l'Éducation (C. n° 78-323 du 22 septembre 1978). La réalité est cependant plus complexe et à partir de 1982, les textes font apparaître la dimension problématique de l'intégration dans l'école des élèves migrants.

1982. Une intégration problématique

La note des services intitulée *Enseignement de la langue et de la civilisation arabes aux enfants algériens*⁹ fréquentant les écoles élémentaires françaises du 8 avril 1982 (n° 82-164), découle de l'accord du 1^{er} décembre 1981¹⁰ passé entre les gouvernements français et algérien sur la coopération en matière d'enseignement à l'intention des élèves algériens en France. Cette note fait état à la fois des difficultés d'intégration des élèves algériens dans les écoles françaises et de l'opportunité en matière d'approfondissement des relations entre les deux pays, que procure cette situation.

« La présence dans les écoles françaises, d'un très grand nombre d'enfants de travailleurs immigrés algériens pose, d'une part, des problèmes d'intégration par accommodation réciproque des enfants aux écoles, des écoles aux enfants, offre d'autre part, l'occasion d'une réelle coopération entre les deux pays en cause et une chance exceptionnelle d'approfondir la compréhension entre les deux peuples liés par une partie de leur histoire . » (Id.).

La note établit ensuite un lien explicite entre la connaissance de leur culture par ces élèves et leur épanouissement, leur intégration dans la société française et leur éventuelle insertion dans leur milieu d'origine.

« Le maintien des enfants algériens en France dans la connaissance de leur culture constitue un facteur essentiel d'épanouissement de leur personnalité et d'adaptation à leur milieu de vie, ainsi qu'un important moyen de faciliter leur insertion dans leur société d'origine. » (Id.).

Les cours de « langue arabe et civilisation » (Id.) sont proposés à l'école, soit sous forme d'activités extra-scolaires, laissées à l'initiative des autorités algériennes et quand le nombre des élèves concernés n'est pas suffisant pour offrir un enseignement intégré à l'horaire officiel, soit dans le cadre de l'emploi du temps ordinaire des élèves, ce qui constitue la seconde voie possible. Trois heures de cours de « langue arabe et civilisation » sont proposées aux élèves et dispensées par des enseignants algériens, choisis et rémunérés par leur gouvernement, mais qui néanmoins appartiennent à l'équipe éducative de l'école et sont soumis à ses règles de fonctionnement (Id.). Les programmes de cet enseignement spécifique sont établis par les autorités algériennes, qui fourniront les manuels et les moyens didactiques

⁹ Il faut garder en mémoire le caractère bilatéral de ces dispositifs de coopération pédagogique, ce qui fait leur spécificité et empêche qu'ils soient régis par une convention.

¹⁰ Voir BOEN n° 16 du 22 avril 1982.

« tenant compte des objectifs propres à l'étude de la langue [et de la civilisation] arabes mais aussi des principes généraux de l'éducation nationale française » (Id.) afin de faciliter l'intégration spécifique de cet enseignement dans le système scolaire français. L'animation et le contrôle des enseignants algériens incombent aux autorités pédagogiques des deux pays.

Le cadre européen commun de référence pour les langues¹¹ conduit l'Éducation nationale à un changement de point de vue et de stratégie à l'égard des ELCO, ce qui amène à en inscrire certains sur la carte des langues. En 2003, une note entérine la transformation d'une partie des ELCO en cours de langue vivante dès l'école primaire, évolution qui se fait à la demande des États italien et portugais¹² (Note du 9 septembre 2006).

2006. Les ELCO : une entrée dans les enseignements de langues vivantes qui consacre l'inégalité entre les langues

En 2006, une circulaire concernant l'enseignement des langues vivantes les place dans le champ des enseignements linguistiques, dispensés dans le cadre scolaire, ce qui leur donne vocation à figurer sur la carte académique des langues (C. n° 2006-093 du 31-05-2006). À ce titre, ils doivent se rapprocher du cadre européen commun de référence pour les langues vivantes et figurer dans un parcours linguistique structuré du collège au lycée, voire devenir un enseignement obligatoire. En outre, si l'ELCO se transforme en un enseignement de langue vivante, comme c'est le cas de l'italien et du portugais, les cours ont alors lieu sur le temps scolaire.

Force est de constater néanmoins que l'enseignement de ces deux langues en milieu ordinaire (en dehors du cadre des ELCO) connaît de sérieux problèmes. Le rapport Legendre montre que l'enseignement du portugais par exemple est en crise depuis le début des années 2000. Il a chuté de 9,8 % en quatre ans. 14 853 élèves apprennent le portugais dans le second degré contre plus de 21 000 au début des années 90¹³. Cette évolution vers le statut de langue vivante de l'italien et du portugais contribue d'une certaine manière à marginaliser les autres langues et cultures d'origine et construit une inégalité de fait. Ceci amène à conclure que les ELCO, à l'exception de l'italien et du portugais, reçoivent un traitement inégalitaire et participent des processus de minorisation sociale, les locuteurs étant souvent issus de minorités¹⁴. Pour saisir l'enjeu du débat, il faut garder présent à l'esprit le fait que les

¹¹ Proposé par le Conseil de l'Europe en 2001, publié chez Didier.

¹² L'Italie et le Portugal souhaitent néanmoins qu'une partie des ELCO soit maintenue (Note de service du 9 septembre 2003).

¹³ Rapport d'information n° 63 (2003-2004) de Jacques Legendre, fait au nom de la commission des affaires culturelles, déposé le 12 novembre 2003, Première partie, C 3 a) (2), <http://www.senat.fr>

¹⁴ En sociologie, une minorité est constituée ou susceptible de se constituer quand les membres d'un groupe possèdent une identité socialement infériorisée ou dévalorisée (Férréol, 2003)

individus participant à l'expérience majoritaire peuvent être convaincus qu'il n'y a pas de processus de domination. Le cas est patent avec l'arabe dialectal. La reconnaissance de l'arabe standard au détriment du dialecte suffit à supprimer la question aux yeux de ceux qui partagent l'expérience majoritaire, parce qu'ils ne se représentent pas ou refusent de se représenter autrement que dans une situation de minoration, le statut du dialecte. La chute des effectifs en matière de choix de l'arabe¹⁵ comme langue vivante le prouve pourtant. À la rentrée 2002, seuls 7 284 élèves apprenaient l'arabe. Les effectifs ont chuté brutalement au début des années 80, où l'on comptait environ 10 000 élèves¹⁶. En parallèle, on observe une percée de la langue berbère¹⁷ : environ deux mille candidats passent cette option facultative au baccalauréat.

À cela il faut ajouter les difficultés que rencontrent les ELCO et les réserves qui ont été exprimées à leur encontre¹⁸ notamment par J. Billiez (2000 ; 2002), F. Lorcerie (1995), J. Legendre (2003). L'efficacité du dispositif ELCO a également été mise en doute à travers des critiques relatives à son isolement, aux contenus de l'enseignement, à la formation des maîtres et à leur maîtrise plus ou moins satisfaisante du français (HCI, 1995 : 82 ; Legendre, id.). Ces critiques sont venues d'instances diverses et ont souvent été assez largement évoquées dans les médias. Elles concernent principalement l'enseignement de l'arabe.

II. De nombreux dysfonctionnements

Les relations internationales tendues, le risque terroriste, le débat sur la laïcité et la place des religions et notamment de l'islam dans la vie publique créent un climat de méfiance et entretiennent la suspicion à l'égard des ELCO et de l'enseignement de l'arabe dans ce cadre. Un lien est établi entre cet enseignement et des tentatives de déstabilisation, et d'infiltration émanant de groupes ayant des visées terroristes et profitant de l'organisation spécifique de cet enseignement pour diffuser une propagande à des fins religieuses et identitaires hostiles au pays d'accueil.

Dès 1985, le rapport Berque, puis un rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale de 1992 ont signalé la marginalisation ou le risque de marginalisation des élèves, les

¹⁵ Ceci n'est peut être pas sans rapport avec la préférence pour le standard par rapport au dialecte, je renvoie à l'article d'A. Barontini dans ce numéro.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ Un enseignement expérimental de berbère pour la préparation au baccalauréat a été mis en place en janvier 2005 au lycée Lavoisier à raison de deux séances par semaine. Une convention-cadre pour la mise en place de classes de préparation aux épreuves de berbère du baccalauréat a été signée en 2006 entre le MEN et l'INALCO.

¹⁸ Certains sociologues, dont Abdelmalek Sayad, prônent le renoncement à ce type d'enseignement (Billiez, 2000 : 28).

difficultés d'organisation, l'inadaptation des méthodes et des programmes¹⁹, les entorses aux principes du système éducatif français et à la laïcité (Lorcerie, 2000). Plusieurs institutions se sont accordées à souligner cet aspect.

Une logique communautariste à l'encontre de l'intégration. Le problème de la présence du religieux à l'école laïque.

Le Haut conseil à l'intégration (HCI) en 1995 d'abord, puis en 2000, dans un rapport intitulé *L'Islam dans la République* souligne la nécessité d'insister sur une nouvelle approche des ELCO, auxquels il reproche de dispenser un enseignement qui « travestit » la culture d'origine en conduisant à adopter des signes extérieurs d'appartenance, en se détournant d'une connaissance authentique :

« L'intégration suppose une connaissance de soi, de ses origines, et c'est cette connaissance qui permet une intégration réfléchie, assumée et donc réussie. La connaissance permet aussi de se détourner des travestissements de la culture d'origine. Le retour à une identité sans recherche de connaissance peut se traduire par la seule adoption de signes extérieurs d'appartenance, par un rigorisme suppléant la compréhension » (2000 : 79)

Le HCI ajoute que si la connaissance de la culture d'origine est indispensable, sa méconnaissance fait souvent de l'Islam l'unique référent identitaire (2000 : 79). L'accès aux ELCO doit donc être dispensé de manière ouverte et proposé à l'ensemble de la communauté scolaire.

La commission Stasi émet également des réserves quant à la pertinence de l'enseignement dispensé par les ELCO et note que du « droit à la différence », on a glissé vers « le devoir d'appartenance » (2003 : 53 et suiv.), ce que la commission interprète comme une discrimination découlant des politiques publiques et allant à l'encontre de l'intégration. Selon la commission cette logique communautariste est induite par le dispositif qui admet que les pays d'origine fixent les contenus d'enseignement et recrutent et rémunèrent les enseignants. Elle est un frein à l'intégration des élèves et à la promotion du français comme de l'arabe ou du turc, qui sont les deux langues principalement concernées.

La commission Stasi comme le HCI défendent l'idée d'une transformation des ELCO, le second soutenant l'idée d'une évolution vers un cours de langue vivante de droit commun, ouvert à tous et valorisé par l'École. Enfin, la commission préconise la promotion et l'enseignement de langues minorées comme le berbère ou le kurde, en s'appuyant sur le nombre d'inscrits à l'épreuve de berbère au baccalauréat, déjà signalé plus haut. Ne pas

¹⁹ Le HCI cite un rapport de l'Inspection générale de 1992 qui évoque des méthodes inadaptées, notamment l'usage de l'apprentissage par cœur et de la répétition et parle de l'ennui des élèves qui abandonnent ces enseignements par lassitude (1995 : 83).

prendre en compte ces langues produit une discrimination supplémentaire du fait des processus de minorisation en créant des sous-groupes plus minoritaires que les autres du fait de leur langue, dans un groupe déjà minoritaire.

La FCPE-Paris²⁰ dans la motion *Laïcité* du congrès de 2004 réactualisée en 2007, et en se fondant sur le rapport de la commission Stasi, demande la suppression des ELCO et leur remplacement « par un enseignement étendu des langues vivantes, ouvert à tous et à toutes, dans le primaire comme dans le secondaire, assuré par des enseignants de l'Éducation nationale » (2007 : 2).

La Cour des comptes dans son rapport public sur l'immigration pointe les dysfonctionnements des ELCO et appelle à un arbitrage permettant de sortir des incertitudes actuelles (2004 : 336).

Un détournement des ELCO : un enseignement inadapté aux enjeux de la politique d'intégration.

Le HCI insiste sur l'idée que le « creuset républicain » doit chercher à intégrer et non à exclure et que l'école doit aider les élèves à se réapproprier leur culture « issue du mélange entre les racines familiales et les repères offerts par la société française » (Id. : 78). Selon le HCI, les ELCO sont détournés de leur objectif initial, qui était de faciliter un retour dans leur pays. Ils cantonnent les élèves « dans un enseignement aux effets plus désintégrateurs qu'autre chose » (Id.), compte tenu du fait que le maintien sur le sol français est devenu durable. Cet enseignement est donc inadapté aux enjeux de la politique d'intégration, définie selon les trois critères de la participation aux activités de la société d'accueil, de l'adhésion à ses règles et à ses valeurs et du respect de cette communauté.

« Une participation active à l'ensemble des activités de la société et non pas seulement à son économie ou à certains avantages, l'adhésion aux règles de fonctionnement et aux valeurs de la société d'accueil, le respect de ce qui fait l'unité et l'intégrité de la communauté dont on fait partie intégrante » (Temime, 1999).

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.

De l'insertion à l'intégration, de la langue d'origine à une langue vivante scolaire

Les ELCO à l'origine correspondaient à une politique d'insertion qui reconnaît au migrant une place dans l'économie, la société tout en l'aidant à conserver partiellement son identité d'origine, ses spécificités culturelles, son mode de vie (Temime, id.). Or, l'évolution des phénomènes migratoires, les politiques de regroupement familial ont conduit à une

²⁰ Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques. Voir le site www.cpe75.org

modification des comportements et à une installation dans la société d'accueil. C'est d'ailleurs à la fin des années quatre-vingt que le terme intégration apparaît²¹ dans un rapport intitulé « *Immigrations : le devoir d'insertion* » qui évoque la présence d'étrangers en voie d'intégration dans la société française²².

L'analyse des ELCO et de leur transformation est révélatrice des tensions qui traversent les questions liées à l'immigration. Le statut des langues est un indicateur de celui des locuteurs et leur évolution vers un enseignement de langue vivante ou non donne des informations sur la nature des relations entre la France et les pays concernés.

Pourtant dans le contexte difficile au plan économique et social dans lequel se trouvent de nombreux élèves plurilingues issus de la migration, on pourrait penser qu'une socialisation plurilingue serait une voie à explorer à la fois pour construire une didactique du plurilinguisme et élaborer une perspective globale d'enseignement des langues. Si la pertinence du dispositif ELCO est discutable, de nombreux observateurs, le HCI notamment s'accordent pour dire qu'enseigner les langues de la migration dans le milieu ordinaire en les ouvrant à tous serait souhaitable. Il s'agirait donc d'abandonner la notion de langue d'origine et ses connotations multiples pour évoluer vers l'apprentissage d'une langue vivante dans le cadre commun.

III Vers une socialisation plurilingue et une didactique du plurilinguisme complémentaire de la didactique du français et fondée sur une stratégie globale de l'enseignement des langues

Au-delà des ELCO, l'évolution vers un développement du plurilinguisme néanmoins paraît souhaitable dans le contexte de l'Europe et de la mondialisation, ce qui justifie de s'interroger sur le patrimoine linguistique des élèves et d'envisager les modalités d'une socialisation plurilingue²³. La légitimation et la valorisation de ces langues dans un contexte d'enseignement ordinaire éviterait les risques de conflit entre les langues et les cultures en instaurant une socialisation sur un mode pluriel, qui intégrerait d'emblée l'hétérogène par sa dimension interculturelle (Bertucci, Corblin, 2004 : 22). Ceci suppose une didactique fine qui

²¹ Commissariat général du plan, rapport du groupe de travail immigration présidé par S. Hessel, novembre 1987, La documentation française.

²² Cité dans *L'accueil des immigrants et l'intégration des populations issues de l'immigration* (op.cit. : 101).

²³ Les travaux conduits par Michel Candelier dans le programme *Evlang* à partir de 1996, *projet de recherche-innovation d'éveil aux langues à l'école primaire* (Billiez et al. : op.cit. ; Candelier, 2003) ont développé l'éveil à un grand nombre de langues des élèves, langues qui ne sont pas forcément enseignées à l'école. L'accent a été mis tant sur des langues étrangères à fort statut ou non, que sur des langues régionales ou minorisées, mais aussi, sur les parlers bilingues et les variétés d'une même langue. Les attentes portaient sur la sensibilisation des élèves à la diversité linguistique et culturelle et sur le développement de leurs motivations en termes d'apprentissage des langues. Le programme souhaitait construire une véritable culture des langues et une meilleure compréhension du plurilinguisme

ait compris les stratégies par lesquelles le locuteur, dans sa dimension d'acteur social, *existe aux yeux des autres* et pour lui-même à travers *un jeu des / avec les langues* (Castellotti, Robillard, 2001 : 46-47). On pourrait donc envisager des moments d'enseignement pluriel qui conduiraient les élèves à produire des énoncés fondés sur l'alternance des langues par exemple. (Castellotti, 1997 ; Wharton, 2003 : 281)

L'essentiel et le plus difficile est d'abord de mettre en place ces pratiques dans la classe en évitant la disjonction avec les autres enseignements, pouvant aboutir à une ghettoïsation, risque encouru par les ELCO (Billiez, Candelier, Costa-Galligani, Lambert, Sabatier, Trimaille, 2003 : 303).

L'entrée des langues vivantes étrangères à l'école élémentaire se fait difficilement (Ulma, 2004). Ces cours sont venus s'ajouter au reste des enseignements sans que soit construite une relation didactique avec le français et en concurrence avec les langues de la migration, ce qui témoigne d'une conception de l'enseignement fondée moins sur la construction d'une complémentarité que sur l'addition. Ces processus additifs conduisent à des cloisonnements préjudiciables aux élèves, à des ruptures entre les pratiques langagières bilingues des élèves (français / langue d'origine) et la conception globale du dispositif didactique, qui les masque ou les stigmatise (Billiez et al., id. : 304).

Il semble nécessaire pourtant de construire une culture plurilingue en envisageant les répertoires verbaux en présence dans leur complémentarité et en mutualisant les recherches déjà effectuées. Cette démarche s'inscrit à la fois dans la perspective de construire une compétence plurilingue mais aussi dans une perspective de remédiation, en travaillant avec les élèves sur leur relation aux langues, en construisant un ensemble de répertoires complémentaires et non plus clivés. Une réflexion sur les fonctions des langues dans les contextes migratoires : identitaires, communicatives, épilinguistiques, qui distinguerait les fonctions des langues selon les sphères d'activité et s'intéresserait aux motifs et intentions des locuteurs pour leur choix de langue serait également précieuse pour élucider la relation aux langues des locuteurs d'une part et pour l'élaboration d'une didactique d'autre part.

Les compétences du locuteur plurilingue

La mise en œuvre des orientations données par le Portfolio européen des langues pour le collège peut permettre la valorisation des atouts plurilingues des locuteurs en développant une approche plurilingue dans l'enseignement et l'apprentissage des langues (Castellotti, Moore, 2005 ; Castellotti, 2006 : 70). Cela suppose de cesser de les considérer comme des disciplines disjointes (Castellotti, id. : 73) et de développer un enseignement articulé des

différentes langues étrangères et de la langue de scolarisation dans la perspective d'un enseignement linguistique général²⁴ (Id.).

On pourrait peut-être ainsi faire évoluer conjointement l'enseignement des langues autres que le français et celui du français, en s'inscrivant dans le cadre européen, si on considère que la mobilité et l'échange sont des valeurs à développer, dans un contexte éducatif à l'échelle européenne. S'il apparaît indispensable de faire de la langue nationale un apprentissage prioritaire, force est de constater que cette visée apparaît parfois comme un obstacle en freinant l'impulsion à apprendre d'autres langues (Bertucci, Corblin, 2004 : 11).

Cette conception induit des modifications du positionnement des disciplines et notamment de la didactique du français, ce qui suppose un changement d'orientation considérable. Cela pourrait être une sorte de *grammaire générale*, orientée vers la construction d'un rapport différent aux phénomènes langagiers, ouverte à la diversité (De Pietro, 1998 : 332). La grammaire dans ces conditions serait un outil au service de l'expression mais aussi « de l'accueil, de la structuration et de la légitimation des langues » (Id.), ce qui en modifie considérablement la finalité.

On peut penser qu'il s'agit là d'une des conditions de l'ouverture à l'altérité pour l'intégration et la lutte contre les faits de minorisation et de discrimination.

BIBLIOGRAPHIE

- BERTUCCI, M.-M., CORBLIN, C. (dir.) (2004), *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, Paris, L'Harmattan.
- BERQUE, J. (1985), *L'immigration à l'école de la République*, Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, Paris, La Documentation française, CNDP.
- BILLIEZ, J. (2000), « Un bilinguisme minoré : quel soutien institutionnel pour sa vitalité ? », In Martinez, P., Pekarek Doehler, S. (dir.) *La notion de contact de langues en didactique*, Notions en questions, 4, Fontenay-aux-Roses, ENS éditions, pp. 21-39.
- BILLIEZ, J. (2002), « De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours sociodidactique », In VEI Enjeux, 130, Montrouge, Ville-École-Intégration, pp. 87-98.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2005), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.
- COMMISSION DE REFLEXION SUR L'APPLICATION DU PRINCIPE DE LAÏCITE DANS LA REPUBLIQUE (2003), Rapport remis au Président de la République, 78 p. <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr>
Page active le 20-06-07.
- CANDELIER, M. (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck.

²⁴ Les biographies langagières, par leur dimension réflexive constituent une entrée vers la prise de conscience du plurilinguisme et l'articulation des langues entre elles (Castellotti, id. : 80).

- CASTELLOTTI, V. (1997), « Langue étrangère en français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ? », In *Études de linguistique appliquée*, 108, Paris, Didier érudition, pp. 401-410.
- CASTELLOTTI, V., ROBILLARD, D. de (2001), « Langues et insertion sociale : matériaux pour une réflexion sociolinguistique », In *Langues et insertion sociale, Langage et société*, 98, Paris, Maison des sciences de l'homme, pp. 43-75.
- CASTELLOTTI, V., MOORE, D. (2005), « Cultures métalinguistiques, répertoires pluriels, et usages d'appropriation », In Beacco, J.-C. et al. (dir.), *Enseignements /apprentissage des langues et cultures éducatives*, Paris, PUF, pp. 107-132.
- CASTELLOTTI, V. (2006), « Pratiques réflexives en contexte plurilingue : le portfolio européen des langues pour le collège », In Molinié, M., Bishop, M.-F. (dir.). *Autobiographie et réflexivité*, Cergy-Pontoise, UCP/ CRTF, Amiens, encrage, pp.69-82
- CORTIER, C. (2005), « Les élèves allophones nouvellement arrivés », In *Les Cahiers Pédagogiques*, 437, www.cahiers-pedagogiques.com, page active le 20-06-07.
- COUR DES COMPTES, (2004), *L'accueil des immigrants et l'intégration des populations issues de l'immigration*, Rapport public particulier, Paris : Les éditions des Journaux Officiels.
- DE PIETRO, J.-F. (1998), « Demain, enseigner l'éveil aux langues à l'école ? », In *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : hommage à Louise Dabène*, Grenoble, Université Stendhal- Grenoble III, pp. 323-334.
- FERREOL, G., JUCQUOIS, G. (dir.), (2003), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin.
- HAUT CONSEIL Á L'INTEGRATION, (1995), *Liens culturels et intégration : rapport au premier ministre*, Paris : La Documentation française, www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/ Page active le 20-06-07.
- HAUT CONSEIL Á L'INTEGRATION, (2000), *L'islam dans la République*, Paris, La Documentation française, www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/ Page active le 20-06-07.
- LORCERIE, F. (1995), « Scolarisation des enfants d'immigrés. État des lieux et état des questions en France », In *Confluences Méditerranée*, 14, Paris, L'Harmattan, pp. 25-60.
- LORCERIE, F. (2000), « Sur la scolarisation des enfants d'immigrés en France », ARELC (Association Religions-Laïcité-Citoyenneté), www.arelc.org Page active le 20-06-07.
- LEGENDRE, J. (2004), *L'enseignement des langues étrangères en France*, Rapport d'information, 63, (2003-2004) fait au nom de la commission des affaires culturelles du Sénat, www.senat.fr
- TEMIME, E. (1999), *France, terre d'immigration*, Paris, Gallimard.
- ULMA, D. (2004), « L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école élémentaire : l'enjeu de la diversification linguistique », In Bertucci, M.-M., Corblin, C. (dir.), (Op.cit.). pp. 75-122.
- WHARTON, S., (2003), « La didactique des langues en contact à La Réunion : objet politique ou processus didactique ? », In Billiez, J. (dir.), Rispaill, M. (coll.), *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan, pp. 271-285.

Textes du MEN

- 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
Note de service n° 82-164 du 8 avril 1982
Note de service n° 83-165 du 13 avril 1983
Note de service du 9 septembre 2006.
Circulaire n° 2006-093 du 31 mai 2006

Sites

www.senat.fr

www.fcpe75.org