



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

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)

A.Akkari, M. Fuentes, D.Kaygisiz & M. Radhouane

Octobre 2015



Sommaire

Résumé exécutif	3
PARTIE I : REVUE DE LA LITTERATURE ET EXPERIENCES DES CLCO	5
1. Introduction	5
1. Revue de la littérature scientifique	5
1.1 Le plurilinguisme.....	5
1.2 La recherche sur l'impact de l'apprentissage de la langue maternelle	7
1.3 La valeur interculturelle des CLCO.....	9
2. Glossaire	11
2.1 Enseignement/cours	11
2.2 Langue	11
2.3 Culture.....	12
2.4 Origine/migrant.....	13
3. Les CLCO en Suisse romande	13
3.1 Le cadre national	13
3.2 Berne francophone.....	15
3.3 Vaud	15
3.4 Jura	16
3.5 Valais	17
3.6 Neuchâtel.....	18
3.7 Fribourg.....	18
3.8 Zurich.....	18
3.10 Genève.....	20
4. ELCO dans les pays francophones	23
4.1 France	23
4.2 Belgique	25
4.3 Luxembourg.....	26
4.4 Québec (Canada).....	27
5. Synthèse de la première partie	31
PARTIE II : ENQUETE	34
6. Enquête auprès des associations bénéficiant du soutien du BIE	34
6.1 Les responsables des associations.....	34
6.2 Entretiens avec les enseignants CLCO et observations des classes	37
7. Enquête auprès des associations candidates au soutien du BIE	39
7.1 L'Université Populaire Africaine.....	39
7.2 L'association d'Amitié Somalie-Suisse.....	40
PARTIE III : CONCEPT POUR LE DEVELOPPEMENT DES CLCO A GENEVE ..	49
REFERENCES	50

Résumé exécutif

Ce rapport de recherche concerne un mandat attribué par le Bureau de l'intégration des étrangers (BIE) à l'Équipe de Recherche en Dimensions Internationales de l'Éducation (ERDIE) de l'université de Genève. Ce mandat s'est focalisé sur les cours de langue et de culture d'origine (CLCO) subventionnés par le BIE, et n'a pas porté sur les enseignements similaires dispensés dans le cadre des accords bilatéraux ou pilotés directement par le DIP.

Le rapport est subdivisé en trois parties. La première partie propose une synthèse de la littérature scientifique sur les CLCO et fait un bilan des expériences cantonales et internationales dans ce domaine. La deuxième partie du rapport fait un compte rendu d'une enquête réalisée auprès des associations bénéficiant du soutien du BIE pour dispenser des CLCO. La troisième partie du rapport propose des principes directeurs pour un nouveau concept de développement des CLCO soutenus par le BIE.

La littérature scientifique est unanime pour considérer que l'apprentissage de la langue première dans un cadre formel et reconnu apporte des bénéfices cognitifs et scolaires pour les élèves concernés. La littérature est notamment convergente pour souligner le rôle clef de la langue maternelle dans le développement de la capacité des élèves à apprendre d'autres langues (y compris la langue principale d'instruction). Loin d'être stockées dans des récipients séparés, nos compétences et connaissances linguistiques sont interdépendantes et se renforcent mutuellement.

La littérature pointe également le rôle important de l'apprentissage de la langue des parents dans la possibilité offerte aux jeunes d'assumer des appartenances et des identités culturelles multiples. Dans un monde globalisé et marqué par la mobilité des Hommes, des valeurs et des cultures, les langues sont un excellent moyen pour permettre aux jeunes générations de traverser les frontières nationales et culturelles.

Au niveau national suisse, la promotion de la langue première est un instrument permettant d'accroître les chances d'une éducation de qualité pour les enfants allophones. Elle est encadrée et légitimée par le concordat HarmoS, et par différentes recommandations de la CDIP ainsi que des directives cantonales. Si les cantons sont tenus d'apporter un soutien aux offres de CLCO, la responsabilité de l'organisation et du financement de l'enseignement des CLCO incombe principalement aux organisateurs qui sont généralement les ambassades ou des associations issues des différentes communautés étrangères établies en Suisse. Le soutien cantonal est assorti de certaines règles fondamentales pour l'école publique, à savoir le fait que l'enseignement proposé par les organisateurs de CLCO doit satisfaire au principe de la neutralité religieuse et politique.

Le principal défi concernant les CLCO en Suisse est lié à la coordination entre toutes les parties prenantes : autorités cantonales, associations, ambassades et consulats des pays d'origine des participants, organisations caritatives suisses, personnes chargées de la coordination des CLCO, enseignants CLCO, communes, écoles, enseignants ordinaires et parents. Les cantons ne disposent pas de directives claires précisant la répartition des tâches, le rôle de chacun des acteurs et l'aménagement de la coordination. Un autre défi est lié à l'articulation insuffisante entre CLCO et école ordinaire en matière de formation continue ou de projets pédagogiques conjoints.

À une plus grande échelle, nous avons mis en évidence l'idée que les débats suisses sur les CLCO se reflètent dans les orientations internationales. Les principales tensions concernent les modèles de valorisation des langues premières des élèves qui oscillent entre le modèle traditionnel des accords bilatéraux (où la valorisation de langue d'origine est essentiellement sous la responsabilité des pays d'origine notamment au niveau du financement même si le pays d'accueil met à disposition les locaux) et les nouveaux modèles dans lesquels la mise en avant des langues premières incombe à la politique nationale de valorisation du multilinguisme des pays d'accueil et aux organisations locales et communautaires de la société civile.

L'enquête au niveau des associations bénéficiant du soutien du BIE à Genève a mis en évidence le bilan globalement positif que les organisateurs tirent de l'impact des CLCO sur les enfants et les jeunes et de leur collaboration avec le BIE. La mise à disposition des

locaux par les écoles et les communes ne pose pas de problèmes majeurs. Au niveau pédagogique, c'est essentiellement l'hétérogénéité des apprenants qui pose un défi de taille pour les organisateurs et les enseignants CLCO. L'enquête a montré le besoin crucial d'un soutien financier du BIE et la nécessité d'une continuité dans ce soutien. Les liens entre CLCO et école ordinaire ont été jugés comme limités par la plupart de nos interlocuteurs. Un renforcement de ces liens est recherché par les organisateurs des CLCO. Les différentes associations ont également engagé un processus de coordination entre elles.

L'enquête faite au niveau des deux associations africaines candidates au soutien du BIE a permis de mettre en évidence deux constats majeurs. Le premier concerne l'importance de la valorisation des langues maternelles des jeunes d'origine africaine afin de permettre une intégration apaisée dans la société genevoise. Leurs parcours migratoires semés souvent d'embûches (notamment pour les jeunes réfugiés) peuvent se traduire par des parcours scolaires et personnels difficiles. La langue d'origine peut être alors un outil mobilisé pour renouer le dialogue intergénérationnel. Le deuxième constat est lié à la situation particulière des langues africaines dans le marché linguistique international. En effet, elles sont rarement prises en compte comme langue de l'administration ou de l'instruction même dans les pays africains, ce qui rend un soutien à ces langues plus que nécessaire dans le contexte migratoire.

La troisième partie du rapport est consacrée aux principes pouvant encadrer le soutien du BIE auprès des CLCO. Ils mettent en évidence la nécessité de travailler dans trois directions : une meilleure articulation entre CLCO et école ordinaire, une plus grande équité entre les langues présentes à Genève et un décloisonnement des CLCO. La meilleure articulation peut se mettre en place par des projets pédagogiques novateurs ou par l'intermédiaire de projets de formation continue sur la diversité culturelle et linguistique impliquant des enseignants de CLCO et de classes ordinaires. L'équité renvoie à l'alignement des paramètres salariaux des enseignants de CLCO sur les paramètres des remplaçants du DIP. Pour ce qui est du décloisonnement, il nous semble important d'ouvrir l'accès aux CLCO à un public plus large au-delà des communautés d'origine afin de les transformer en véritable lieu d'interculturalité entre élèves.

PARTIE I : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET EXPERIENCES DES CLCO

1. Introduction

L'objectif de la première section de ce rapport est de présenter une synthèse de la littérature scientifique sur les cours de langue et culture d'origine (CLCO)¹. D'une part, nous analysons les débats scientifiques autour de la question. Ensuite, nous définissons et discutons les principaux termes utilisés. Finalement, nous présentons un état des lieux national (cantons) et international (France, Belgique, Luxembourg et Québec) des initiatives concernant les CLCO.

1. Revue de la littérature scientifique

La mise en place des CLCO est liée à un changement de perspective dans la littérature scientifique sur le bilinguisme et sur l'importance de la langue maternelle. D'une vision déficitaire des enfants ne parlant pas la langue d'instruction, la littérature converge actuellement vers de nouvelles approches. En effet, le plurilinguisme des enfants et des jeunes semble être considéré comme une plus-value dans leur scolarisation et leur éducation. C'est au début des années quatre-vingt que la gestion des politiques de diversité culturelle prend un tournant. En effet, on constate, un peu partout, un changement de perspective sur le migrant. Il n'est plus uniquement un apport à la force de travail, il devient un individu ayant des droits notamment sur les plans culturels et linguistiques (Hambye & Lucchini, 2005). La perception que le pays d'accueil se fait de lui est également en changement, et par conséquent la langue de la personne migrante devient une ressource plus qu'un obstacle à son intégration sociale et éducative. C'est également durant cette période que la recherche se penche d'une manière plus intensive sur la question du plurilinguisme et de ses apports potentiels. Certaines recherches montrent que le fait d'avoir de bonnes compétences dans sa langue première a des répercussions positives sur l'apprentissage d'autres langues (Moser & Lanfranchi, 2008 ; Schader, 2011).

1.1 Le plurilinguisme²

Même si le sens commun a tendance à considérer les langues de l'apprenant comme indépendantes, la recherche converge pour affirmer que les performances et les compétences linguistiques devraient être perçues comme globales incluant toutes les langues qu'un individu est capable d'employer dans la communication. La prise de conscience selon laquelle les compétences linguistiques acquises dans les différentes langues ne peuvent être considérées de manière isolée a donné lieu à l'élaboration de méthodes didactiques spécifiques dans lesquelles la dimension translinguistique et l'intégration du savoir linguistique, conceptuel et culturel jouent un rôle essentiel. Dans ce contexte, il importe d'inclure également les langues d'origine comme faisant partie du répertoire plurilingue global d'un individu et de sa biographie langagière et culturelle (Giudici & Bühlmann, 2014).

¹Dans la littérature scientifique, deux expressions principales sont utilisées pour aborder notre objet de recherche: CLCO (Cours de Langue et Culture d'Origine) et ELCO (Enseignements de Langues et Cultures d'Origine).

²Le plurilinguisme n'implique pas nécessairement la promotion de la langue première. Même si cette dernière est importante pour le développement d'un plurilinguisme compétent, il est toutefois aussi possible d'apprendre différentes langues ne coïncidant pas avec la langue première et de profiter aussi des avantages qui résultent de ce plurilinguisme (Giudici & Bühlmann, 2014).

Cummins (1979) a été l'un des auteurs les plus marquants dans la recherche sur le bilinguisme et le plurilinguisme. Dans sa théorie des seuils (*threshold hypothesis*), il a émis une hypothèse féconde selon laquelle le développement linguistique se déroule à différents niveaux de maîtrise dans la langue première et dans la deuxième langue. Il observe que ces niveaux dépendent du développement cognitif de la personne. D'après cet auteur, le niveau que des personnes bilingues atteignent dans la langue première et dans la deuxième langue est une variable qui influence la manière dont elles apprennent les langues suivantes et développent leurs capacités cognitives. Ce n'est que lorsqu'un certain « seuil » de maîtrise est atteint qu'une personne peut tirer profit de son bilinguisme et des répercussions positives sur son développement cognitif (Cummins, 1976; 1978).

Cummins (1979) a également mis en avant l'aspect bénéfique du plurilinguisme en se basant sur la notion d'interdépendance linguistique. Il a affirmé que les conclusions positives de la littérature scientifique sur l'enfant bilingue n'avaient de sens que si l'on postulait que les compétences dans la langue première et la seconde sont interdépendantes et se renforcent mutuellement. Sa théorie repose donc sur une interdépendance réelle entre toutes les langues parlées, utilisées ou connues par un individu. A ce propos, Trévisé (1996) explique que « la perception du nouveau n'est jamais qu'une mise en relation à du déjà-là, donc un processus d'assimilation du nouveau à l'ancien. Le sujet humain élabore un deuxième système linguistique à partir du premier » (Trévisé, 1992, p.88).

Par conséquent, aucune langue ne semble être un obstacle pour l'apprentissage d'une autre, bien au contraire. Les enfants vivant ce plurilinguisme renforcent inconsciemment leurs structures langagières par assimilation. On peut donc en déduire que maîtriser des langues et en devenir « expert » permet une acquisition facilitée d'autres langues.

Cummins (1979) a illustré la notion de l'interdépendance linguistique par un iceberg. À la surface, on ne fait que percevoir deux langues différentes, mais en profondeur elles se rejoignent pour grandir et se renforcer ensemble. Les élèves migrants ou d'origine étrangère auraient donc tout intérêt à maîtriser leur langue maternelle. De plus, les monolingues devraient également pouvoir bénéficier de ces cours de langues étrangères. Ils renforceraient eux aussi leur langue première : le français, mais également l'allemand ou l'anglais qui sont déjà enseignés à l'école primaire à Genève.

En plus de faire bénéficier aux élèves d'une ouverture et d'une décentration culturelle et donc de développer leur potentiel critique, les cours de langues permettraient aux enfants de devenir meilleurs dans une langue qu'ils pratiquent quotidiennement. En effet, l'apprentissage d'une langue seconde, développe une réflexion métacognitive et ainsi une connaissance de leurs connaissances linguistiques (Perregaux, 1992).

Comme le recommande l'UNESCO (2003), les pays d'accueil des migrants devraient faire en sorte que tous les enfants aient la possibilité d'apprendre leur langue première. D'ailleurs, cette organisation préconise que lorsque l'objectif est un apprentissage, en particulier celui d'une langue, la langue première de l'enfant doit être utilisée comme vecteur. L'hypothèse sous-jacente soutient qu'il est nécessaire que l'enfant développe de bonnes compétences dans sa langue première (L1) et qu'à partir de là, il pourra acquérir les bases nécessaires pour ancrer l'apprentissage d'une deuxième langue (L2) (Cummins, 1979). Ce dernier soutient que chez les êtres humains, la connaissance des langues et les compétences linguistiques sont interdépendantes et non délimitées. En ce qui concerne les compétences métalinguistiques, certains travaux montrent que les enfants ayant grandi dans un milieu bilingue voir plurilingue sont avantagés par rapport aux enfants ayant grandi dans un contexte monolingue (Bialystock, 1987). Les enfants ayant un capital linguistique plus élevé acquièrent une plus grande conscience linguistique et sont plus capables d'évaluer leurs capacités langagières, de mener une réflexion sur leurs capacités et de les contrôler.

Lorsque l'on s'intéresse aux compétences qui peuvent résulter du plurilinguisme d'une personne, il est nécessaire d'opérer une distinction entre les compétences métalinguistiques et les compétences propres à chaque langue, même si l'on peut théoriquement tout à fait admettre que les premières favorisent le développement des compétences spécifiques aux différentes langues (Reich & Roth, 2002).

Au niveau du développement des connaissances du fonctionnement de la langue, certains travaux de recherche montrent que les enfants qui grandissent avec plusieurs langues semblent favorisés par rapport aux enfants qui grandissent dans un contexte monolingue. Des études récentes relevant des neurosciences indiquent également que l'acquisition précoce des langues offre davantage de points de départ pour l'apprentissage ultérieur d'autres langues (Bialystock, 1987 ; Franceschini, 2002).

La prise en compte de la langue première a également un fort impact émotionnel sur les élèves. Le fait de valoriser les compétences en L1 et d'en renforcer les connaissances contribue à l'enrichissement et au développement personnel des élèves. L'estime de soi est fortifiée ainsi que la confiance et la satisfaction personnelle. Pour un enfant migrant qui éprouve des difficultés à l'école, sentir que sa L1 est valorisée et vivre des expériences positives d'apprentissages sanctionnées par de bons résultats ont un effet très positif sur son engagement dans les apprentissages (Garcia, 2012). Il est pertinent de relier cela au concept de « *self-efficacy* » de Bandura (1977) qui soutient que les expériences de succès engendrent d'autres expériences de ce type.

Un autre facteur important est que les CLCO permettent à l'enfant de conserver des liens avec sa famille élargie et donc le pays d'origine de ses parents. Ainsi, son identité culturelle se trouve préservée. D'ailleurs, le but des CLCO est aussi de permettre aux élèves qui les fréquentent d'acquérir non seulement le langage oral mais aussi certaines compétences écrites qui ne sont pas habituellement acquises ou développées à domicile par les parents (Giudici & Bühlmann, 2014).

Au niveau social et culturel, il est important de mettre en place une éducation basée sur la reconnaissance et le soutien aux groupes minoritaires afin de maintenir et développer leurs propres langues et cultures. Il est essentiel de former tous les élèves afin qu'ils connaissent, reconnaissent et apprécient les diverses langues et cultures présentes à l'école et par conséquent dans la société. Coste (2009) suggère que l'école contemporaine a pour vocation de doter les apprenants d'un « premier portefeuille plurilingue », différencié et déséquilibré à dessein, que l'acteur social pourra ensuite faire évoluer et (dés)équilibrer autrement, selon ses besoins et ses projets propres.

L'enseignement de la langue première ou maternelle offre donc une meilleure équité des chances pour les enfants et les jeunes issus de la migration car cela permet de développer des compétences linguistiques capitales. Il témoigne également de la reconnaissance de la réalité culturelle de ces enfants et de leur identité. Au niveau de la société, cela contribue à la valorisation de la diversité (Agirdag, 2014).

1.2 La recherche sur l'impact de l'apprentissage de la langue maternelle

La recherche sur la construction des compétences linguistiques a progressé en quantité et en qualité durant les dernières années. Cummins (1979) constate que le niveau atteint par un enfant dans sa deuxième langue est considérablement influencé par les compétences acquises dans la première langue. Cette hypothèse a également été défendue par Toukoma et Skutnabb-Kangas (1977) qui ont affirmé que si un enfant appartenant à une minorité se trouve, à un stade précoce de son développement, dans un contexte d'apprentissage où l'on parle une langue qui lui est étrangère sans recevoir dans le même temps le soutien nécessaire dans sa langue maternelle, le développement de ses compétences dans sa langue maternelle risque de ralentir voire de s'arrêter, ne laissant

aucune base à l'enfant pour apprendre la deuxième langue suffisamment bien pour atteindre un «niveau seuil»(*threshold level*) (Toukomaa & Skutnabb-Kangas, 1977, p. 28).

La distinction entre les compétences de type BICS (*basic interpersonal communicative skills*) et les compétences de type CALP (*cognitive academic language proficiency*) nous semble importante dans la mesure où les CLCO contribuent aux compétences de type CALP. Selon Cummins (2008), seule la formation des compétences de type CALP permet un transfert entre les compétences en langue première et tous les autres domaines de compétences, y compris celui de la deuxième langue.

Les résultats des recherches sont plus nuancés lorsque l'on s'interroge sur le rapport qui existe entre les compétences spécifiques aux langues elles-mêmes. Pour certains chercheurs, on peut considérer comme «relativement certain que des corrélations positives existent et qu'elles constituent la norme»(Reich & Roth, 2002). Toutefois, comme le signalent Giudici et Bühlmann (2014), les différents objets de recherche doivent être appréhendés avec plus de précision. Il convient d'établir une distinction entre compétences orales et compétences dans la langue écrite. Des études sur l'utilisation orale du bilinguisme montrent que la plupart des personnes sont capables de passer d'une langue à l'autre de manière fonctionnelle, sur la base de critères assez précis, en s'adaptant à la situation – dans le cadre de l'enseignement également –et qu'une majorité atteint ainsi ce que l'on définit comme étant un « bilinguisme de haut niveau ». Quant aux compétences langagières écrites, il est plus difficile de les acquérir. Elles nécessitent que des liens complexes puissent être présentés et compris dans la langue standard (voir aussi le débat sur les compétences de type BICS et de type CALP). Or il est de ce fait plus facile de les transférer d'une langue à l'autre (Cummins, 2008).

Une analyse longitudinale a été réalisée par Dittmann-Domenichini et al. (2011) pour déterminer dans quelle mesure le plurilinguisme avait des répercussions sur l'acquisition de compétences dans les langues enseignées à l'école. A l'aide de plusieurs mesures de performances, les chercheurs ont constaté qu'il n'y avait pas de différence générale dans le développement des compétences linguistiques entre les enfants monolingues et ceux qui sont bilingues. Toutefois, ces derniers ont rencontré de plus grandes difficultés dans certains domaines (compréhension orale et morphologie), mais ont obtenu de meilleurs résultats en orthographe.

Schader (2011) a montré que les élèves albanophones ont de très faibles compétences en littérature dans leur langue première. Cette étude a porté sur 1048 élèves albanophones de la 7^{ème} à la 12^{ème} année de scolarité. La culture de l'écrit des enfants albanophones en Suisse alémanique se limitait presque uniquement à l'allemand. La langue albanaise n'est généralement maîtrisée que sous sa forme orale, dialectale, c'est-à-dire en un domaine dans lequel le transfert de capacités d'une langue à l'autre semble difficile. Les élèves albanophones qui suivent un enseignement CLCO (environ 10 %) ont développé, d'après leur propre évaluation, une littérature plus élevée dans leur langue première que les autres, et ils évaluent aussi significativement mieux leurs compétences dans la langue première. De plus, les élèves suivant des CLCO perçoivent des répercussions positives, bien que modestes, sur leurs compétences en allemand. Se basant sur ces résultats, Schader (2011) suggère une plus forte institutionnalisation et intégration des CLCO dans l'offre scolaire ordinaire en Suisse.

La recherche de Caprez-Krompàk (2011) a porté sur l'influence des CLCO sur le développement linguistique des enfants turcophones et albanophones. Sur la base d'une enquête longitudinale, cette étude montre que la fréquentation des CLCO exerce une influence positive sur le développement de la langue première si on prend en considération des paramètres individuels (la motivation) et familiaux (le soutien des parents). Les enfants qui suivent les CLCO maîtrisent nettement mieux que les autres la langue standard albanaise ou turque (sémantique et grammaire). De plus, ils font preuve d'une motivation intrinsèque significativement plus élevée pour l'apprentissage de leur langue première.

S'agissant de la deuxième langue, cette étude révèle que les enfants qui suivent les CLCO ont obtenu de meilleurs résultats aux deux périodes considérées dans le cadre de l'enquête. Toutefois, ce résultat ne peut pas être expliqué exclusivement par la fréquentation des CLCO. Caprez- Krompàk (2011) estime que l'enseignement des CLCO doit être reconnu comme une partie à part entière du système d'enseignement public. Elle préconise une meilleure intégration des CLCO dans le système scolaire suisse et un aménagement de façon plus transparente et plus professionnelle.

Une autre étude sur le thème des cours de langue et culture d'origine a été réalisée dans le cadre du programme national de recherche PNR 56 *Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse* (Moser et al., 2008). Les auteurs ont étudié, dans le cadre d'une recherche longitudinale, le développement linguistique d'enfants bilingues fréquentant l'école enfantine –certains suivant des CLCO, d'autres non –dans quatre arrondissements scolaires de la ville de Zurich. Les CLCO étaient composés de deux périodes hebdomadaires de soutien dans la langue première. Les chercheurs ont constaté que le soutien dans la langue première produisait des effets positifs sur le développement des compétences linguistiques dans la langue première, sur les capacités cognitives de base et sur la perception que les enfants ont de leurs capacités. Par contre, aucune influence n'a été observée en rapport avec les compétences dans la langue de scolarisation (l'allemand). Néanmoins, il semble que le soutien dispensé ait eu une influence positive sur l'intérêt manifesté pour la langue d'instruction. Pour que l'enseignement bilingue puisse apporter une plus-value pour les deux langues, il faudrait proposer un soutien coordonné sur une plus longue durée. Le modèle actuel est « presque insignifiant »(Moser et al., 2008, p. 40) pour l'amélioration des chances d'éducation des enfants de migrants.

En définitive, la promotion de la langue première telle qu'elle se pratique en Suisse dans le cadre des CLCO a des répercussions positives sur les compétences dans cette même langue. Le succès moyen que connaît la promotion de la langue première dans la perspective de l'apprentissage de la langue d'instruction (transfert) est expliqué dans les recherches menées en Suisse par la faible intégration institutionnelle des CLCO dans l'école publique ordinaire. C'est la raison pour laquelle une amélioration du statut des CLCO et de leurs méthodes didactiques et pédagogiques aurait des répercussions positives sur le parcours éducatif des enfants issus de la migration (Giudici & Bühlmann, 2014).

1.3 La valeur interculturelle des CLCO

De nos jours, le communautarisme est une notion qui peut effrayer et être perçue de manière négative. Cependant, les CLCO ne vont pas forcément dans cette direction. Selon une publication du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec (MELS), ces cours permettent une reconnaissance des identités et par ce biais, facilitent l'intégration.

Les enfants de personnes immigrantes sont partagés entre une double influence, celle des valeurs familiales et du milieu extra familial. Les écarts entre ces valeurs peuvent engendrer des conflits culturels chez l'enfant qui, en raison de la situation, éprouve de l'incertitude à propos de son identité. Le sentiment d'insécurité s'accroît lorsque l'enfant constate que le mode de vie du pays est rejeté par ses parents ou, inversement, que sa culture d'origine n'est ni acceptée ni comprise par son entourage extra familial. (MELS, 2009, p. 5)

Les cours de langue et de culture d'origine sont donc un moyen de mettre l'élève en sécurité et de lui permettre d'entrer dans un processus de reconnaissance de sa culture et de son identité. L'identité peut être plurielle (Beacco, 2005) et cela peut créer des appartenances multiples chez les élèves sans les obliger ni à cacher une certaine identité ni à en revendiquer une autre.

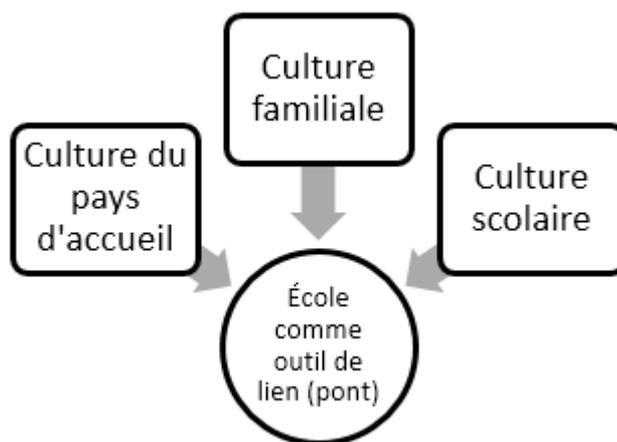
Beacco (2005) explique que l'être humain peut se catégoriser lui-même en fonction de sa perception de son identité et ou être catégorisé par l'extérieur, on parle alors d'auto-catégorisation ou d'hétéro-catégorisation. Ces différentes manières de classer les êtres humains peuvent avoir une forte influence sur l'estime de soi et sur la valorisation des apprentissages. Par conséquent, on peut espérer que les CLCO incitent la société et la culture scolaire à entrer dans un processus de reconnaissance :

- de l'autre avec ses différences,
- de la valeur ajoutée des connaissances des autres,
- de la richesse d'une diversité culturelle.

Cette reconnaissance engrangera un phénomène qui n'est pas des moindres : la création de sens dans les apprentissages et donc de l'implication des élèves. Les cultures étant acceptées et valorisées, on peut alors déclencher des valeurs comme le partage et l'intégration.

Par ailleurs, les diverses cultures au cœur de l'identité des élèves se retrouveront liées par l'école qui agira en tant que pont interculturel (figure 1).

Figure 1. L'école, un pont interculturel



De nombreux facteurs interviennent dans le développement des compétences linguistiques. L'existence de CLCO est une opportunité supplémentaire pour amener le jeune à apprendre et à utiliser la langue de ses parents. Il importe de distinguer les habilités linguistiques orales et les habilités linguistiques écrites. Même si ces secondes se développent à partir des premières, il est utile de rappeler que dans le cas des CLCO, l'objectif principal est développer à la fois des compétences orales et écrites dans la langue cible.

2. Glossaire

Ce glossaire a pour but d'éclairer le lecteur à propos de certains termes utilisés dans cette étude. Bien qu'ils soient communs, ils peuvent être source de divergences idéologiques ou scientifiques. Par exemple, le terme « migrant » est utilisé pour les personnes ayant changé de pays d'habitation entre le moment de leur naissance et le moment présent. Sauf que dans beaucoup d'ouvrages, les enfants de migrants sont eux aussi appelés « migrants » alors que leur lieu de naissance et leur lieu de vie sont identiques. Il est donc nécessaire de clarifier ces termes pour ne heurter aucune sensibilité et englober chaque population pouvant trouver sa place dans cette recherche.

2.1 Enseignement/cours

Nous lierons ce premier item à l'école, aux apprentissages et à l'élève. Il permet d'avoir une entrée générale sur l'éducation en milieu scolaire. Lorsque l'on présente l'enseignement, on aborde très souvent le triangle didactique qui lie les notions de « savoirs », « élève » et « enseignant ». A force d'expérience, on constate que l'enseignement est régit par ces trois pôles et en est également dépendant. L'enseignant a un rôle de passeur de savoirs et l'élève de receveur/constructeur des savoirs. On sait aussi que ce modèle n'est pas figé, aujourd'hui l'enfant est de plus en plus au centre de ses apprentissages et par conséquent il peut être une source de savoir. Le triangle est donc dynamique. Le fait est que les relations induites par ce dernier ne sont pas linéaires et sont influencées par de nombreux aspects sociologiques, émotionnels, cognitifs, ou encore relationnels.

Le rapport au savoir peut être influencé par les liens entretenus entre la famille et l'école, l'importance donnée au savoir par l'élève, l'enseignant ou les entourages proches, le sens qui est donné à ces savoirs: «La situation d'apprentissage ne prend du sens pour celui qui apprend qu'à la condition de correspondre à un dessein qu'il ambitionne d'atteindre. » (Develay, 1996, p.91). Develay, comme de nombreux auteurs en éducation, énonce l'importance du but, car c'est ce dernier qui permet de mettre un sens sur les apprentissages et de faire avancer le mécanisme : « Peu d'êtres humains se résignent volontiers au non-sens [...] » (Perrenoud, 1994, p.63).

Si nous abordons ici le thème du sens, c'est qu'il trouve son importance dans la mise en place des CLCO, en effet, ces derniers ne doivent pas être un ajout au programme ou une option libre sans objectif, ils doivent prendre ancrage dans la scolarité des élèves de manière motivante et en suscitant une réelle implication. L'enseignement doit donc se situer au centre de ces dynamiques et de ces tensions pour leur permettre une existence pertinente.

2.2 Langue

Qu'est-ce que la langue ? C'est une question sur laquelle se sont penchés de nombreux philosophes puis linguistes et à laquelle nous tentons de répondre par une brève synthèse. Aristote, en se basant sur les textes de Socrate a défini le langage, dans un premier temps comme un instrument de représentation des connaissances et deuxièmement comme un instrument de communication (Bronckart, 2009). Sur la base de cette première définition, on constate donc une dualité qui peut être « conflictuelle » dans l'apprentissage d'une langue. Apprend-on pour communiquer ou pour transmettre des connaissances ? Auquel cas, la connaissance du langage doit être parfaite. Aujourd'hui, au vu des récentes évolutions des plans d'études et du Portfolio Européen des Langues (PEL), on sait que la communication est mise en avant. On peut alors penser que les CLCO vont être plus axés sur cette dimension que sur la maîtrise parfaite de la langue (et de son écriture, par exemple).

Bronckart (2009) ajoute que la langue est la représentation concrète du langage : une production verbale humaine ayant pour but la communication.

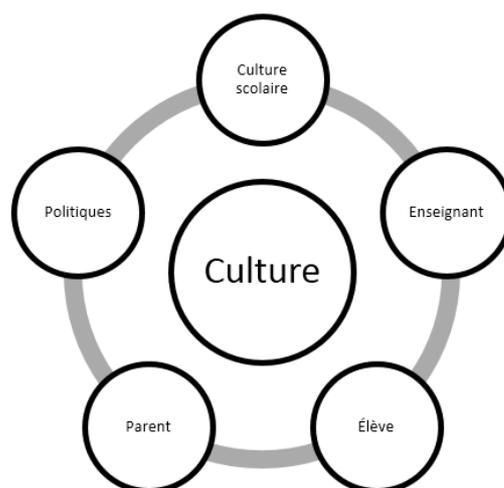
2.3 Culture

Depuis longtemps, ce concept fait l'objet de nombreuses définitions. Nous tenterons alors d'en donner une clarification brève et d'identifier les impacts que la culture peut avoir sur la scolarité d'un élève.

Doutreloux, cité par Akkari (2009), explique que la culture est un système de représentations spécifique à l'espèce humaine. Il donne cohérence, sens et signification au vécu individuel et collectif. Ce premier éclairage montre que la culture est un lien qui se tisse entre les individus. On comprend que pour l'individu migrant, le phénomène de tissage va se transformer en entremêlements, et nous croyons que l'école a également pour but d'y donner du sens. Geertz, cité par Akkari (2009), précise également que la culture « est publique car les systèmes de significations sont essentiellement la propriété collective d'un groupe » (p.15). L'appartenance est donc un concept fort qui se retrouve dans la complexité culturelle. Nous entendons par là que la culture crée une appartenance, un sentiment de groupe et de collectivité, un partage d'un univers commun. À ce propos, il faut noter que la langue et la culture sont étroitement liées. Pour certains la langue est une entité à part, mais pour d'autres elle fait entièrement partie de la culture puisqu'elle est porteuse d'un habitus langagier propre à un groupe de personnes³.

La personne migrante est partagée entre une culture acquise par son héritage familial et une nouvelle culture à acquérir. L'école peut alors se positionner en tant qu'outil neutre établissant des liens interculturels. Cependant, on le sait, l'école n'est pas neutre. Elle a sa propre culture : la culture scolaire. Cette dernière implique des valeurs et connaissances communes en lien avec la culture dominante du pays. L'élève migrant se retrouve alors tiraillé entre des appartenances qu'il doit acquérir et celles qu'il possède déjà. Encore une fois, l'école, malgré et grâce à sa culture, peut apporter à l'élève des connaissances pour faire interagir ses cultures et appartenances. La culture sera donc un concept clé de cette recherche car elle est source de complexité pour les acteurs scolaires qu'elle lie entre eux :

Figure 2. Les liens culturels à l'école



³Les accents en sont un bon exemple.

2.4 Origine/migrant

Le terme « origine » peut avoir deux connotations. La première, positive, renvoie à l'importance des racines culturelles d'un individu. (Re)connaître l'origine permet de construire le présent et le futur. La deuxième connotation, négative, peut aboutir à l'enfermement dans une origine réelle ou supposée qui peut éventuellement conduire à des phénomènes de communautarisme et de repli sur soi.

« Changer de lieu de résidence est un réflexe dans l'histoire de l'Homme. En effet, le mode de vie initial de l'espèce humaine a été le nomadisme à la recherche de meilleures conditions d'existence. » (Akkari, 2009, p.23). Comme l'affirme Salman Rushdie "Un homme n'a pas de racines, il a des pieds"

Le mot migrant est utilisé pour désigner celui qui a quitté son pays pour en rejoindre un autre avec l'objectif d'y vivre ou de retourner dans son pays par la suite. Les raisons des migrations sont multiples, et Genève en est une ville témoin : migrants économiques, réfugiés politiques, réfugiés de guerre, fonctionnaires internationaux...Les profils des migrants sont très diversifiés. Ils arrivent tous avec une culture, un vécu individuel et collectif, une histoire parfois douloureuse et pourtant, l'objectif est de vivre dans un pays autre que celui de sa naissance. La personne migrante doit être comprise dans sa globalité aussi complexe qu'elle soit. La plupart des documents que nous avons analysés pour cette étude reprennent ce concept de « migrant », cependant, ils distinguent parfois plusieurs types d'individus. L'élève dit migrant est parfois né dans le pays où ses parents ont été accueillis. Il n'est donc pas à proprement dit une personne migrante, cependant sa culture et ses appartenances principales (ou non) sont issues d'un phénomène de migration. Ils sont alors appelés des migrants de seconde ou de troisième génération. Il faut alors comprendre que leurs identités sont multiples et leur attachement à l'une ou l'autre des cultures peut être variable.

En définitive, il est pertinent de souligner que l'utilisation du terme « origine » dans les CLCO est paradoxale. En effet, pour beaucoup d'apprenants fréquentant ces cours, les langues qu'ils apprennent sont celles de l'origine de leurs parents ou grands-parents. Leur véritable langue d'origine est le français, langue dominante de leur socialisation dès la naissance.

3. Les CLCO en Suisse romande

Dans le contexte éducatif genevois l'hétérogénéité du public est depuis longtemps très présente. La diversité linguistique est une réalité à Genève, mais également dans toute la Suisse. La question des CLCO est présente depuis fort longtemps avec des évolutions. Grâce au développement de recherches scientifiques dans ce domaine, l'importance de la langue première est devenue un fait, que ce soit au niveau de l'identité personnelle de l'individu mais également au plan cognitif et métacognitif. Nous allons, dans un premier temps, relever les facteurs qui traitent de l'importance de la prise en compte de la langue première des individus sous différents angles. Par la suite, nous allons analyser les mesures mises en œuvre par la Suisse et en particulier dans les cantons francophones.

3.1 Le cadre national

La promotion des langues d'origine fait partie des thèmes importants des recommandations adoptées par la CDIP le 24 octobre 1991 concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère. Ces recommandations se réfèrent au principe selon lequel il importe d'intégrer tous les enfants de langue étrangère vivant en Suisse dans les écoles publiques en évitant toute discrimination et de respecter le droit de l'enfant au maintien de

sa langue maternelle. L'enseignement de langue et culture d'origine est également cité dans l'accord inter-cantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS), qui précise (art. 4, al. 4) que: «En ce qui concerne les élèves issus de la migration, les cantons apportent, par des mesures d'organisation, leur soutien aux cours de langue et de culture d'origine (CLCO) organisés par les pays d'origine et les différentes communautés linguistiques dans le respect de la neutralité religieuse et politique».

De plus, la CDIP a adopté, le 25 mars 2004, une stratégie nationale pour le développement de l'enseignement des langues. La langue y est décrite comme étant un «objectif fondamental de la formation» (art. 1, al. 1) (CDIP, 2004). Toutes les langues sont concernées par cette stratégie nationale y compris les langues de la migration.

En Suisse, près d'un enfant sur quatre parmi ceux qui fréquentent l'école primaire parle une autre langue dans sa famille que la langue de scolarisation. Dans les régions urbaines, cette proportion peut être bien plus élevée encore. Se pose donc la question pédagogique et sociale du traitement des langues de la migration.

Les CLCO ont pour but d'apporter un soutien aux élèves issus de la migration afin d'encourager l'acquisition de leur langue d'origine mais aussi la reconnaissance de toutes les langues. Cela a pour objectif de soutenir le développement de l'identité, la gestion du plurilinguisme ainsi que la promotion des compétences interculturelles de tous les enfants.

L'organisation des CLCO peut grandement varier d'un canton à un autre. Il existe des accords bilatéraux signés entre la Confédération et certains pays tels que l'Espagne, l'Italie, le Portugal ou la Turquie, dont beaucoup de ressortissants se trouvent en Suisse. En général, ce sont les pays d'origine qui sont les organisateurs et les bailleurs des CLCO, ainsi que les cantons, les communes et la Confédération apportent leur soutien au niveau logistique.

A l'heure actuelle, il existe trois types d'organismes de CLCO en Suisse : (1) les pays d'origine par l'intermédiaire des ambassades et des consulats ; (2) les organisateurs non étatiques tels que des fondations ou des associations représentant des groupes de migrants ou de réfugiés et (3) les organisateurs soutenus par l'aide d'institutions suisses de type caritatif (Giudici & Bühlmann, 2014). L'existence d'opérateurs multiples se traduit par des modalités d'organisation administratives et d'approches pédagogiques hétérogènes.

Il est de la responsabilité des pays organisateurs de recruter des enseignants qualifiés et de prendre en charge leur salaire. En principe, les enseignants engagés doivent disposer de connaissances de base dans la langue locale afin de pouvoir communiquer et échanger avec les enseignants des écoles publiques. Ce sont également les organisateurs qui se chargent de l'organisation des cours et qui en définissent l'offre. Cette dernière dépend du nombre, de la répartition et de la taille des groupes linguistiques établis dans chaque canton. Les enseignants des CLCO disposent d'une large autonomie pédagogique, ce qui peut parfois conduire à des pratiques très hétérogènes. Il est important de préciser que les CLCO sont donnés hors de l'horaire scolaire, donc cela représente plus de poids au niveau du temps et des devoirs pour les élèves qui les fréquentent.

En ce qui concerne le soutien des cantons, les législations sont diverses. La seule exigence commune à tous les cantons est le fait que les CLCO doivent respecter le principe de neutralité religieuse et politique. En ce qui concerne le soutien organisationnel, celui-ci se traduit la plupart du temps par la mise à disposition de salles de classe dans les infrastructures scolaires et la diffusion de l'information auprès des parents. Certains cantons ont produit du matériel d'information écrit et des formulaires d'inscription dans les langues d'origines qui sont mis à disposition des enseignants (CLCO et public) dans la mesure où les cantons sont responsables de la promotion des compétences linguistiques. L'inscription des notes dans le bulletin scolaire officiel varie d'un canton à un autre : dans la plupart des cantons, la fréquentation des CLCO est mentionnée dans le bulletin scolaire ou fait l'objet d'une attestation officielle jointe au bulletin. Dans certains cantons, les résultats sont

reportés sous la forme de notes et ce sont les enseignants CLCO qui s'adressent directement aux enseignants du public.

Au niveau du soutien fourni par la Confédération, cette dernière peut apporter une aide aux cantons qui s'engagent dans le développement et la promotion des CLCO en particulier au niveau de la formation continue des enseignants, l'élaboration de matériel didactique et la promotion de la formule d'enseignement intégré en langue et culture d'origine.

3.2 Berne francophone

Dans le canton de Berne, les CLCO sont proposés dès l'école enfantine et comprennent entre deux et quatre leçons hebdomadaires. Les cours se déroulent en principe dans les locaux des écoles publiques et près du domicile de l'enfant. L'organisation des CLCO suit le calendrier de l'école obligatoire en terme de vacances et des périodes d'évaluation (Direction de l'Instruction Publique du canton de Berne, 2013). De plus, l'évaluation des CLCO est jointe au rapport général d'évaluation de l'école obligatoire. Le canton recommande aux directions des écoles et aux enseignants de tenir compte des connaissances en langue première lors de l'évaluation des élèves ainsi que lors des décisions de promotion. Le canton et les communes soutiennent les CLCO en coordonnant l'offre, en informant les principaux intéressés et en mettant des locaux scolaires à disposition des organisateurs.

Dans le canton de Berne « plus [de] 400 leçons sont proposées chaque semaine par environ 180 enseignants et enseignantes, dans les écoles d'environ 50 communes réparties dans tout le canton » (Direction de l'Instruction Publique du canton de Berne, 2013, p. 7). Plus de 20 langues sont concernées : de l'albanais à l'arabe et au chinois, mais également l'érythréen, l'italien, le japonais, ou encore le russe, l'espagnol, le serbe et le thaï (Direction de l'Instruction Publique du canton de Berne, 2013).

Les inscriptions aux CLCO sont coordonnées en partie par les écoles et les organisateurs, ces derniers étant « les ambassades ou les consulats des pays d'origine ou [...] des organisations privées telles que des associations de parents » (Direction de l'instruction publique du canton de Berne, 2013, p. 7). La responsabilité d'informer les usagers susceptibles d'être intéressés par cette offre repose sur les écoles, les organisateurs des CLCO (associations communautaires) mais également le service cantonal dans ce cas la Direction de l'Instruction Publique du canton de Berne.

Du côté de la formation continue à Berne, les enseignants CLCO ont accès à l'offre cantonale de formation continue aux mêmes conditions que le corps enseignant de l'école publique mais il n'existe pas d'offres spécifiques de formation pour les enseignants CLCO (CDIP, 2013b).

3.3 Vaud

Le canton de Vaud, comme Genève, est un canton ayant un grand nombre de classes hétérogènes. Dans le cadre du programme HarmoS (DGEO, 2007), le canton soutient l'offre de CLCO. En général, les CLCO sont délivrés en dehors de la grille horaire et n'ont pas une grande connexion avec les cours réguliers. Les langues qui sont concernées dans ce canton sont les suivantes : albanais ; amharique (Ethiopie) ; arabe ; bantoues ; catalan ; chinois ; croate ; espagnol ; finnois ; grec ; hongrois ; italien ; japonais ; kurde kurmanci ; farsi ; portugais ; russe ; serbe ; suédois ; tamoul ; turc ; vietnamien ; tigrinya

(Erythrée) (CDIP, 2013a). Les CLCO dans le canton de Vaud reçoivent un soutien du Bureau lausannois pour l'intégration des immigrés (BLI). Selon l'interpellation déposée au grand conseil le 23.09.14 les CLCO impliquent 77 enseignant(e)s, avec 155 cours pour 4'145 élèves (Romano-Malagrifa, 2014).

Gieruc (2007) met en évidence la résistance des enseignants ordinaires et leur scepticisme par rapport aux CLCO :

L'opinion selon laquelle les CLCO représentent une surcharge nuisible aux apprentissages en français est encore largement répandue, et transmise aux élèves et à leur famille. On peut dire que la conception dominante parmi les enseignants est encore celle d'une école monolingue francophone, malgré la présence très massive d'autres langues d'origine. (p. 42)

Toutefois, on peut observer que cette opposition des enseignants par rapport aux CLCO évolue. Il existe dans le canton des établissements scolaires qui collaborent avec les enseignants des CLCO comme Entre-Bois à Lausanne (degré primaire) et l'établissement de Bex (degré secondaire). Cette collaboration implique les enseignants portugais et utilise des approches qui valorisent les langues d'origines comme EOLE (Giudici & Bühlmann, 2014).

Dans le canton de Vaud, la responsabilité d'informer les parents de l'existence des CLCO incombe aux organisateurs (organisations privées telles que des associations ou représentations étrangères tels que les consulats) mais également en partie aux écoles. Les inscriptions aux CLCO sont coordonnées par les organisateurs. De plus, la fréquentation de ces cours est consignée dans le carnet scolaire. Par ailleurs, le canton recommande aux directions des écoles et aux enseignants de tenir compte des connaissances en langue première lors de l'évaluation des élèves ainsi que lors des décisions de promotion ou de sélection.

En ce qui concerne la formation continue dans le canton de Vaud, les enseignants CLCO ont accès à l'offre cantonale de formation continue aux mêmes conditions que le corps enseignant de l'école publique sans conditions limitatives. Il existe également des offres spécifiques de formation pour les enseignants CLCO ainsi que des cours de formation continue sur l'importance de la promotion de la langue première et du plurilinguisme.

Sur l'initiative de la Ville de Lausanne et du Bureau lausannois pour les immigrés (BLI), le Fonds lausannois d'intégration met à disposition des moyens financiers pour valoriser la diversité culturelle, favoriser la cohabitation dans les quartiers et promouvoir l'égalité des chances : un appel à proposition est lancé deux fois par année (octobre, avril). De nombreuses associations bénéficient de ce fonds pour organiser des CLCO. Le BLI publie également une brochure d'informations communes en plusieurs langues sur les CLCO (français, espagnol, bosniaque, turc, albanais, tamoul, tigrinya etc.)

3.4 Jura

Dans le canton du Jura, c'est le Service de l'enseignement (SEN), et plus particulièrement la Section intégration⁴, qui se charge d'informer les parents de l'existence des cours de langue et de culture d'origine. C'est également le SEN qui coordonne les inscriptions aux CLCO. Si un parent souhaite que son enfant suive les CLCO, il doit

⁴ Au sein du service de l'enseignement (SEN) il existe quatre sections : la section gestion, la section enseignement, la section ressources-humaines et la section intégration. Cette dernière, agit dans différents domaines tels que : la pédagogie spécialisée, les parcours scolaires des élèves, les élèves migrants ainsi que les institutions spécialisées.

s'adresser à la direction de l'école du cercle scolaire de la commune de domicile. Le Jura comme d'autres cantons, consigne la fréquentation des CLCO ainsi que la note obtenue dans le carnet scolaire. Cependant, aucune recommandation n'est donnée par le canton aux directions des écoles : libre aux enseignantes et aux enseignants de tenir compte des connaissances en langue première lors de l'évaluation des élèves ainsi que lors des décisions de promotion ou de sélection. Les CLCO qui sont dispensés concernent les langues suivantes : albanais, arabe, espagnol, italien, portugais, tamoul, turc (CDIP, 2013a). Sur le site Internet du canton de Jura, on retrouve l'information qui signale que les cours se déroulent dans des locaux mis à disposition par les directions des écoles sur le temps scolaire ou hors du temps scolaire.

Il existe dans le canton du Jura un projet intitulé *contes et légendes de pays et de cultures différentes* qui vise à prendre en compte les différentes langues présentes à l'école et à sensibiliser les élèves à leur importance. Ce projet s'inscrit dans le cadre du programme EOLE (Bureau de l'intégration et la Commission cantonale d'intégration des étrangers et de la lutte contre le racisme, 2009).

Du côté de la formation continue dans le canton du Jura, les enseignants CLCO ont accès à l'offre cantonale de formation continue aux mêmes conditions que le corps enseignant de l'école publique sans conditions limitatives. Cependant, il n'existe pas d'offre spécifique de formation pour les enseignants CLCO. Comme dans la plupart des cantons, il existe aussi des cours de formation continue sur l'importance de la promotion de la langue première et du plurilinguisme.

3.5 Valais

Dans le canton du Valais, les CLCO sont également proposés par les organisateurs en question (organisations privées telles que des associations ou représentations étrangères tels que les consulats) selon le programme d'intervention cantonale :

[...] est soulignée l'importance pour les enfants et les jeunes de conserver leur langue d'origine et les communautés en lien avec les autorités locales sont appelées à collaborer pour la mise en place des CLCO. (Commission consultative des étrangers et du Service de la population et des migrations du canton du Valais, 2012, p. 34)

Les acteurs principaux des différentes communautés sont amenés à s'impliquer afin de s'inscrire dans la visée intégrative soutenue par le canton.

Les CLCO font partie des quatre mesures d'intégration préconisées par le Service de l'enseignement et soutenues par le canton. Les langues concernées dans le canton du Valais sont les suivantes : albanais, arabe, bosniaque, croate, espagnol, italien, polonais, portugais, serbe, somali, tamoul (CDIP, 2013a). Il existe également des projets éducatifs qui intègrent les CLCO ou qui valorisent les langues d'origine telle que l'utilisation d'EOLE et également des initiatives individuelles répertoriées par la CDIP.

Les responsables ayant le rôle d'informer les parents de l'existence de cours de langue et de culture d'origine sont les organisateurs des CLCO mais aussi partiellement les écoles. Ce sont les organisateurs qui coordonnent les inscriptions. La fréquentation des CLCO est consignée dans le carnet scolaire ainsi que la note obtenue. Toutefois, le canton ne recommande pas aux directions des écoles, aux enseignantes et aux enseignants de tenir compte des connaissances en langue première lors de l'évaluation des élèves ainsi que lors des décisions de promotion ou de sélection.

Concernant la formation continue dans le canton du Valais, les enseignants CLCO ont accès à l'offre cantonale de formation continue aux mêmes conditions que le corps

enseignant de l'école publique sans conditions limitatives. Il n'y pas de formation continue spécifique pour les enseignants CLCO, ni des cours de formation continue mentionnant l'importance de la promotion de la langue première et du plurilinguisme.

3.6 Neuchâtel

En ce qui concerne le canton de Neuchâtel, ce dernier met à disposition un document qui est destiné aux parents afin qu'ils connaissent les CLCO et qu'ils sachent à qui s'adresser s'ils sont intéressés. C'est donc le Département de l'éducation et de la famille, et plus spécifiquement le Service de l'enseignement obligatoire ainsi que les organisateurs des CLCO, qui se chargent d'informer les parents. Les inscriptions sont coordonnées par les organisateurs des CLCO. De plus, la fréquentation de ces cours ainsi que la note obtenue sont mentionnées dans le carnet scolaire. Les langues concernées dans ce canton sont les suivantes : albanais, arabe, espagnol, finnois, italien, japonais, portugais, russe, serbe, tamoul et turc (CDIP, 2013a). À Neuchâtel, les organisateurs sont invités au cycle 3 à mettre en place l'utilisation du PEL (Portfolio européen des langues). Il existe également le recours aux approches EOLE aux cycles 1 et 2 dans les classes neuchâteloises.

Du côté de la formation continue dans le canton de Neuchâtel, les enseignants CLCO ont accès à l'offre cantonale de formation continue aux mêmes conditions que le corps enseignant de l'école publique sans conditions limitatives. Les offres de formation spécifiques pour les enseignants CLCO peuvent avoir lieu sur demande et il existe des cours de formation continue soulignant l'importance de la promotion de la langue première ainsi que du plurilinguisme.

3.7 Fribourg

Il existe dans le canton de Fribourg un mémento destiné au corps enseignant et autorités scolaires. Il a été élaboré par la Commission cantonale pour la scolarisation des enfants migrants. Ce document explicite les bénéficiaires pouvant être déchargés de la participation aux CLCO (DICS, 2013). Les langues proposées dans le canton de Fribourg sont les suivantes : albanais, arabe, croate, espagnol, espagnol (Amérique latine), italien, polonais, portugais, russe, serbe, somali, tamoul, turc, vietnamien, tigrinya (Erythrée) (CDIP, 2013a). Dans le canton de Fribourg, il existe une coordinatrice pour la scolarisation des enfants de migrants. Des moyens d'enseignement comme EOLE sont également employés dans ce canton. De plus, la fréquentation des CLCO est mentionnée dans le carnet scolaire à titre informatif. Toutefois, la note obtenue n'y est pas consignée. Par ailleurs, il n'y a pas de recommandation émise par ce canton aux directions scolaires ou aux enseignants pour tenir compte des connaissances en langue première lors de l'évaluation des élèves ainsi que lors des décisions de promotion ou de sélection.

Dans le canton de Fribourg, les enseignants CLCO ont accès à l'offre cantonale de formation continue aux mêmes conditions que le corps enseignant de l'école publique sans conditions limitatives. Dans ce canton, nous ne retrouvons pas d'offre spécifique de formation continue pour les enseignants CLCO mais nous retrouvons des cours de formation continue traitant de l'importance de la promotion de la langue première et du plurilinguisme (CDIP, 2013b).

3.8 Zurich

Dans le Canton de Zurich, les organisations responsables de l'enseignement des CLCO peuvent être reconnues. Cette reconnaissance est en particulier liée à la neutralité politique et confessionnelle et à la conformité au plan d'études cadre prévu pour les CLCO. L'enseignement de CLCO est dispensé à Zurich dans les salles de classe d'écoles obligatoires à raison deux à quatre leçons par semaine. Les notes de ce type d'enseignement sont inscrites dans le bulletin scolaire de l'école obligatoire. L'organisation, l'exécution et le financement sont de la compétence de l'organisation responsable. Toutefois, une réelle coopération entre l'école obligatoire et les organisations responsables des CLCO a été mise en place à Zurich (Truniger, 2014).

L'Office scolaire et les organisations CLCO se chargent ensemble d'informer les parents, les communes et les écoles. Chaque année, tous les parents d'enfants fréquentant l'école infantine et les classes de première année sont informés par des dépliants en 27 langues de l'offre par le personnel enseignant de l'école obligatoire et sont invités à inscrire leur enfant. Les inscriptions sont effectuées en ligne par le biais de l'Office scolaire. Même si les écoles ont l'obligation de mettre des salles à disposition des organisations promotrices des CLCO, la recherche de locaux et d'heures d'enseignement appropriées s'avère souvent ardue (Truniger, 2014).

Le Canton de Zurich a développé un plan d'enseignement cadre pour les CLCO, qui fait office de base réglementaire. Ce plan donne une orientation commune pour l'enseignement de CLCO. En articulation avec le plan d'enseignement zurichois, le plan cadre détermine les repères et thèmes pour les CLCO et constitue une base pour un encouragement du plurilinguisme. Une formation continue régulière est proposée aux enseignants sous l'égide d'un contrat entre l'Office scolaire zurichois et la HEP de Zurich. Le canton de Zurich contribue pour environ Fr. 150'000 CHF au total du financement des CLCO par année. Les moyens financiers engagés par les 27 organisations responsables dépassent de loin cette somme (Truniger, 2014).

Le plan d'études cadre zurichois pour les langues et cultures d'origine (*Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur [HSK]*) a été élaboré en 2002 par l'Office cantonal de l'école obligatoire (*Volksschulamt*) avec la participation des organisateurs CLCO et de différents experts. Le 28 février 2011, une version révisée du plan d'études a été adoptée par le Conseil de l'éducation zurichois (*Bildungsrat*). Cet instrument doit servir à définir une base commune pour les différents plans d'études des organisateurs CLCO et permettre de les adapter au plan d'études cadre, de manière à les aligner sur les principes et les objectifs de l'école publique du Canton de Zurich. Le plan d'études cadre permet ainsi premièrement aux organisateurs de CLCO de développer et d'adapter leurs propres plans d'études. Deuxièmement, il fixe des critères transparents qui servent de base au Département zurichois de l'instruction publique (*Bildungsdirektion*) pour examiner la reconnaissance des organisateurs CLCO. Le fait de suivre le plan d'études cadre fait partie des conditions à respecter pour obtenir une reconnaissance cantonale. Le plan d'études cadre doit aussi servir de base pour la coopération entre les différents acteurs. Il présente les principales lignes directrices à suivre (par ex. la neutralité politique et religieuse) ainsi que les principes didactiques et méthodologiques à appliquer dans l'enseignement. Les objectifs de référence formulés pour l'enseignement CLCO doivent être atteints par les élèves au terme de leurs années de scolarité. Ils portent sur les domaines de la langue, de la société et de l'environnement. Le plan d'études cadre est en cours de traduction dans différentes langues. Unique en Suisse, ce document⁵ crée des liens concrets entre l'enseignement de l'école publique et les CLCO. Si l'organisation actuelle de l'enseignement CLCO, avec ses organisateurs indépendants, est conservée, le document décrit toutefois une coordination contraignante avec l'enseignement de l'école publique, de façon à ce qu'il puisse y avoir intégration des contenus.

⁵Ce document peut être consulté sur le site web de l'Office de l'école obligatoire (Volksschulamt) du canton de Zurich www.vsa.zh.ch > mots-clés pour la recherche: *Sprachen* + *HSK* (état au 25.6.2013).

3.9 Bâle

A Bâle, les CLCO sont juridiquement ancrés dans le concordat HarmoS (art. 4, al. 4). Selon la décision de l'Instruction publique, ils se basent sur les directives du plan d'études CLCO et poursuit, à l'instar de l'école publique, l'encouragement des compétences plurilingues et interculturelles en tant que but essentiel (Bollhalder, 2014). A Bâle-Ville, le concept global en matière de langues de 2003 prévoit une intégration conceptuelle des langues de l'enseignement. L'encouragement du plurilinguisme est régulièrement repris dans des textes d'orientation stratégique du Département de l'instruction publique. Tant à Bâle-Ville qu'à Bâle-Campagne, tous les groupes linguistiques ont en principe la possibilité d'offrir un enseignement de langue et de culture d'origine conformément aux directives du plan d'études CLCO.

Le Canton de Bâle inclut l'enseignement CLCO dans les orientations conceptuelles visant à promouvoir le plurilinguisme. Les ressources qui découlent de l'offre de CLCO pour la promotion du plurilinguisme sont intégrées dans les réflexions menées par le Département cantonal de l'instruction publique dans le domaine de la politique linguistique et éducative. Les conceptions qui en résultent revêtent une importance stratégique pour la mise en œuvre au niveau des services en charge de l'instruction publique et à celui des écoles (Giudici & Bühlmann, 2014).

Une autre expérience intéressante du Canton de Bâle est la mise en place de modèles intégrés. A Bâle-Ville, il existe dans certaines écoles des modèles intégrés pour les grands groupes linguistiques (albanais, bosnien/croate/serbe, italien, portugais, espagnol, tamoul et turc) qui sont financés en partie par le Département de l'instruction publique. Dans ce contexte, l'enseignement inclut des approches Eveil aux langues (*Language Awareness*), les enseignants se présentent ensemble devant les élèves et l'enseignant CLCO participe fréquemment au travail avec les parents.

3.10 Genève

Dans le canton de Genève, on opère une distinction entre les «cours de langue maternelle»(LM) et les «cours de langue et culture d'origine»(CLCO). La désignation «cours de langue maternelle» s'applique à l'enseignement obligatoire des langues d'origine dispensé dans les classes d'accueil des degrés secondaires I et II. Les enseignantes et enseignants de ces matières sont engagés par le Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP) du canton de Genève. Les cours de langue et culture d'origine désignent un enseignement dispensé par des enseignantes et enseignants qui ne sont pas engagés par le canton. Les classes d'accueil ont été spécialement instituées pour les enfants issus de la migration nouvellement arrivés en Suisse, qui y reçoivent une préparation leur permettant d'intégrer ensuite les classes ordinaires (Giudici & Bühlmann, 2014).

Dans le canton de Genève, les CLCO soutenus par la commission ELCO de la DGEO sont les suivants : albanais, arabe classique, espagnol, espagnol (Amérique latine), italien, portugais, portugais du Brésil, somali russe et turc. Ils sont en augmentation. Toutefois, ces offres restent facultatives et complémentaires à l'enseignement de la scolarité obligatoire. Les organisateurs des CLCO en coordonnent les inscriptions.

De même que dans beaucoup de cantons, la fréquentation des CLCO est consignée dans le livret scolaire ainsi que la note obtenue. De plus, le canton de Genève recommande aux directions des écoles et aux enseignants de tenir compte des connaissances en langue première lors de l'évaluation et de la décision de promotion des élèves. Il existe divers projets de valorisation et promotion des langues comme par exemple : Ecole ouverte aux langues (EOL); Eveil au langage et ouverture aux langues (EOLE); projet de valorisation des langues premières DIP-ELCO qui comporte trois phases: analyse, création de matériel didactique et organisation de manifestations publiques. Le projet *sac d'histoires* entre dans

cette dynamique de valorisation des langues d'origine, il s'agit d'un projet où l'on prête aux élèves un sac contenant du matériel didactique tel qu'un livre bilingue, un CD du livre lu dans plusieurs langues, un jeu ayant un lien avec le livre destiné à toute la famille ainsi qu'un glossaire des mots clefs de l'histoire. Ce type de projet permet entre autres de valoriser la langue d'origine, d'éveiller aux langues et permet aussi d'impliquer la famille dans la vie scolaire.

En ce qui concerne la formation continue dans le Canton de Genève, les enseignants CLCO ont accès aux mêmes offres de formation continue que les enseignants ordinaires du public sans conditions limitatives. S'ils le souhaitent et en font la demande, ils peuvent bénéficier d'une offre de formation continue spécifique. De plus, il existe des formations continues traitant de l'importance de la promotion de la langue première et du plurilinguisme.

Il est intéressant d'observer dans le tableau récapitulatif suivant, que le canton de Genève offre le moins de CLCO alors qu'il est le canton avec le plus de classes hétérogènes et de langues pratiquées liées à la migration.

Tableau 1. Aperçu de l'offre des CLCO dans les cantons romands

Cantons	Langues	Organisateurs	Origine des subventions	Soutien au niveau organisationnel
Berne francophone	albanais, arabe, chinois, érythréen, italien, japonais, russe, espagnol, serbe, thaï.	Consulats, Associations communautaires .	Consulats, Canton.	Canton, Communes, Confédération.
Vaud	albanais, amharique (Ethiopie), arabe, bantoues, catalan, chinois, croate, espagnol, finnois, grec, hongrois, italien, japonais, kurde, kurmanci, farsi, portugais, russe, serbe, suédois, tamoul, turc, vietnamien , tigrinya.	Consulats, Associations communautaires .	Consulats, Canton.	Canton, Communes, Confédération.
Jura	albanais, arabe, espagnol, italien, portugais, tamoul, turc.	Consulats, Associations communautaires .	Consulats, Canton.	Canton, Communes, Confédération.
Valais	albanais, arabe, bosniaque, croate, espagnol, italien, polonais, portugais, serbe, somali, tamoul.	Consulats, Associations communautaires .	Consulats, Canton.	Canton, Communes, Confédération.
Neuchâtel	albanais, arabe, espagnol, finnois, italien, japonais, portugais, russe, serbe, tamoul, turc.	Consulats, Associations communautaires .	Consulats, Bureau de l'intégration, Canton.	Canton, Communes, Confédération.
Fribourg	albanais, arabe, croate, espagnol, espagnol (Amérique latine), italien, polonais, portugais, russe, serbe, somali, tamoul, turc, vietnamien, tigrinya (Erythrée).	Consulats, Associations communautaires .	Consulats, Canton.	Cantons, Communes, Confédération.

Genève	albanais, arabe classique, espagnol, portugais, portugais du Brésil, somali et turc.	Consulats, Associations communautaires	Consulats, Bureau de l'intégration des étrangers (BIE), Loterie Romande, Entreprises privées.	Canton, Communes, Confédération.
---------------	--	--	---	----------------------------------

Selon Giudici et Bühlmann (2014), l'enseignement CLCO pendant les années de scolarité vise essentiellement deux objectifs. D'une part, il s'agit d'apporter un soutien aux élèves issus de la migration pour l'acquisition de leur langue d'origine (qu'il s'agisse de leur langue première ou d'une deuxième langue). D'autre part, la reconnaissance des langues d'origine des élèves de même que le recours à des méthodes didactiques établissant des liens entre les compétences dans les différentes langues pratiquées au sein d'une même classe – comme EOLE (Education et ouverture aux langues à l'école) ou ELBE (Eveil aux langues, *Language awareness*) – permettent d'encourager le développement de l'identité, la gestion du plurilinguisme ainsi que la promotion des compétences interculturelles et interlinguistiques de tous les enfants.

4. ELCO dans les pays francophones

Cette partie sera consacrée à l'étude des ELCO mis en place dans différents pays francophones et leurs objectifs qui peuvent s'avérer être très diversifiés. Nous commencerons par la France, puis la Belgique et le Luxembourg. Nous traverserons ensuite l'Atlantique pour étudier le cas québécois.

4.1 France

Origine et fonctionnement

Le dispositif ELCO⁶ (Enseignements des langues et cultures d'origine) en France trouve son origine dans le cadre de l'harmonisation des politiques éducatives de l'Union Européenne. La directive du Conseil des communautés européennes du 25 juillet 1977 concernant la scolarisation des enfants de travailleurs migrants a permis la mise en place du dispositif ELCO (Beacco & Cherkaoui-Messin, 2010). D'après Petek (2004), la France a opérationnalisé le dispositif ELCO à travers une série d'accords bilatéraux avec huit pays d'origine: le Portugal en 1973, l'Italie et la Tunisie en 1974, l'Espagne et le Maroc en 1975, la Yougoslavie en 1977, la Turquie en 1978 et l'Algérie en 1981. Ce dispositif a pour but de planifier un enseignement de langue et de culture d'origine pour les enfants de migrants, scolarisés à tous les niveaux sauf en lycée général (Petek, 2004).

D'après Dumas (2011), les ELCO fonctionnent selon les principes généraux suivants:

- Le pays d'origine des migrants nomme, recrute et rémunère les enseignants.
- Le pays d'accueil met à disposition les locaux et les infrastructures.
- Les cours ont lieu hors du temps scolaire.
- La durée des cours est normalement de trois heures par semaine mais en général ils durent environ une heure et demie à deux heures par semaine.
- Les classes sont de niveaux et d'âges très hétérogènes.

⁶ L'expression ELCO est la plus utilisée en France.

Les principes ci-dessus montrent une répartition claire des responsabilités entre les pays d'origine et le pays d'accueil. Les locaux sont mis à disposition par le pays d'accueil et les enseignants, leur rémunération et les objectifs pédagogiques sont du ressort des pays d'origine. Selon, Petek (2004), chaque pays d'origine définit son propre programme, seul le Maroc (en 1995) et l'Algérie (en 1997) ont élaboré un guide pédagogique en collaboration avec la France. Les ELCO sont contrôlés par environ dix inspections par année menées par un inspecteur français et un inspecteur du pays d'origine.

Limites

Dès leur instauration en France les ELCO ont fait l'objet de multiples critiques. Certains observateurs estiment que les ELCO ne correspondent plus au public visé à l'origine par le dispositif. Au départ, le public cible était les enfants de nationalité et de langue maternelle étrangères, rejoignant le plus souvent les travailleurs immigrés dans le cadre du regroupement familial. Or, le public cible actuel est formé d'élèves de la deuxième génération et troisième génération issus de l'immigration donc de nationalité française et ayant appris le français dès leur plus jeune âge (Petek, 2004).

Par ailleurs, l'intégration de certaines langues dans le cursus scolaire aboutit à une hiérarchisation de fait des langues. La reconnaissance seulement du portugais et de l'italien comme langues vivantes influence la représentation générale de la valeur des ELCO, (Bertucci, 2007).

Les langues minoritaires qui ne disposent pas d'un Etat capable de signer des accords bilatéraux sont dévalorisées. Ainsi le kurde ou le berbère sont absents des dispositifs ELCO même s'ils représentent les langues maternelles de beaucoup d'élèves (Billiez, 2002). Le décalage entre certaines langues maternelles et langue nationale du pays d'origine (dialectes/ arabe littéraire) pose des défis pédagogiques majeurs (Billiez, 2002).

Certains observateurs estiment que les notions d'«origine» et de « culture » sont trop floues et peuvent amener des dérives religieuses ou communautaires (Petek, 2004).

Les liens limités des ELCO avec le système éducatif français montrent l'impasse de ce dispositif. La non-insertion de ce dernier dans les programmes scolaires crée un manque de reconnaissance (Minh, 2010). Le fait que les ELCO ne soient pas ouverts à tous les élèves peut créer une ghettoïsation de certaines communautés (Bertucci, 2007). La gouvernance des ELCO est interrogée dans la mesure où aucune évaluation nationale qui reconnaît les acquis des élèves n'est entreprise. L'Etat exerce un certain contrôle sur les contenus mais pas sur la qualité (Petek, 2004).

Les pistes d'amélioration

Différentes pistes d'amélioration des ELCO ont été proposées en France. La première est de faire évoluer les ELCO vers une éducation plurilingue, ouverte à tous (Minh, 2009). L'évolution du public cible des ELCO et l'ouverture croissante du système scolaire français vers le plurilinguisme offre une opportunité d'accroître la légitimité des ELCO dans le cadre d'une politique éducative globale plurilingue. L'intégration du plurilinguisme dans la formation des enseignants serait un élément crucial dans la construction d'un concept global d'éducation plurilingue (Bertucci, 2007).

La gestion administrative dans le cadre d'accords bilatéraux mérite une révision. Une piste intéressante consisterait à attribuer la gestion des cours à des associations reconnues par les deux Etats (Petek, 2004). Cette piste aurait l'avantage de mieux ancrer les cours dans les réalités locales étant donné que les associations en principe sont issues de la société civile et des citoyens actifs dans leur quartier.

Au niveau pédagogique, plusieurs pistes d'amélioration ont été formulées:

- Constituer des manuels plus adaptés à l'environnement biculturel des élèves (Petek, 2004).

- Dispenser des cours « en »langue et non « de »langue (à l'instar de certains cours de sciences en Suède ou au Luxembourg) (Petek, 2004).
- Evaluer les apprentissages des élèves à l'aide d'outils tel que le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), (Dumas, 2011).
- Valoriser *scolairement* les cours, par exemple ils peuvent avoir un impact sur la moyenne générale (Minh, 2010).

En France, ce n'est pas l'intérêt des ELCO qui est remis en question mais leur adéquation à un nouveau type de public, ainsi que le manque de reconnaissance de l'Etat face à ces enseignements. Il est donc préconisé d'insérer les ELCO ouverts à tous et ancrés dans le curriculum scolaire.

4.2 Belgique

La Belgique est également confrontée à la problématique de la migration et grâce à sa diversité linguistique, constitue un bel observatoire. La Flandre (au nord) parle majoritairement néerlandais et la Communauté française de Belgique (au sud) parle français. Trois langues nationales sont reconnues : le français, le néerlandais et l'allemand.

La migration est reconnue en Belgique et des tentatives pour la prendre en compte, notamment du point de vue linguistique, sont mises en place. Il faut cependant distinguer les initiatives de la Flandre et de la CFB.

La Flandre

La Flandre, dans son histoire, s'est battue pour son identité et la langue en est devenue un élément central (Hambye & Lucchini, 2005). Ainsi, la langue des migrants pourrait être perçue comme un obstacle et tout du moins comme une barrière à ne pas franchir. Hambye et Lucchini précisent que « la conception selon laquelle la langue est un des éléments clés de l'identité conduit par ailleurs les autorités flamandes à favoriser, du moins à travers leurs projets politiques, la vitalité des langues des communautés immigrées »(2005, p.4).

Ces mêmes auteurs nous apprennent que les langues des migrants ont été institutionnalisées dans la communauté flamande sous forme d'enseignement bilingue transitionnel (pour le turc, l'espagnol et l'italien dans quelques écoles). Il faut cependant comprendre la nature transitionnelle de ce modèle : la langue première n'a qu'un statut d'outil pour acquérir le néerlandais en tant que langue nationale (Hambye & Lucchini, 2005).

La Flandre semble peu investie dans le développement des CLCO en tant que but principal pour les politiques éducatives. La clé de la réussite semble être l'apprentissage du néerlandais.

La Wallonie

Premièrement, il faut savoir que la Wallonie a la volonté de ne pas regrouper les migrants :

À l'inverse de l'approche culturelle et linguistique de l'intégration qui domine en Flandre, la perspective francophone évite d'identifier les élèves allophones et allochtones comme un groupe particulier, au risque d'oblitérer les problèmes particuliers que connaissent les élèves de milieu immigré et défavorisé. (Hambye et Lucchini, 2005, p.5)

C'est dans les années soixante-dix que les premiers CLCO voient le jour en Wallonie sous l'impulsion de l'éducation interculturelle et des directives de la CEE (1977) qui

poussent à mettre en place des programmes d'intégration des migrants et de promotion de leur langue maternelle. Ces programmes se développent et on dénombre sept partenariats bilatéraux en 2011.

Aujourd'hui, le programme fonctionne grâce à des accords entre les gouvernements d'origine et la Wallonie. Les programmes mis en place grâce à des chartes se sous-divisent en deux sous-programmes :

- L'un dédié à la découverte de cultures étrangères : les enseignants ELCO présentent une culture via une intervention ponctuelle dans une classe,
- l'un dédié à l'apprentissage de la langue d'origine.

Cette institutionnalisation des partenariats a permis de mettre en place des programmes précis à respecter par les enseignants. Le programme n'est pas inséré dans l'horaire scolaire mais a une reconnaissance institutionnelle via la transmission des notes dans le carnet de l'élève. Aujourd'hui, ces programmes sont ouverts à tous, peu importe l'origine de l'élève.

La Belgique a donc une relation particulière à la diversité linguistique, et s'y investit en suivant deux axes distincts : l'un valorisant la langue en tant qu'outil d'acquisition de la langue nationale et l'autre valorisant la culture d'origine et une population interculturelle.

4.3 Luxembourg

Le Luxembourg est un état reconnu plurilingue, et les langues ont des statuts différents au sein de la nation. Depuis 1984, le Luxembourg regroupe trois langues nationales : le français, l'allemand et le luxembourgeois. La loi du 24 février sur l'usage des langues (Loi du 24 Février 1984, sur le régime des langues) admet le français et l'allemand en plus du luxembourgeois et exige que l'administration publique réponde au mieux de ses capacités dans la langue utilisée par l'utilisateur.

C'est un pays dans lequel la pluralité culturelle est perçue comme bénéfique. Voici comment s'organise une scolarité ordinaire : l'élève commence l'école à quatre ans en parlant le luxembourgeois. À six ans, l'enseignement passe en allemand jusqu'à la fin de la première moitié du secondaire. La fin de la scolarité se fait en français.

Le problème pour les enfants migrants est l'apprentissage de ce luxembourgeois utile pour l'intégration et de l'allemand, utile pour la réussite scolaire. De plus, Collès (2013) explique que la plupart des migrants parlent une langue latine (qui n'a pas de structures comparables à celles du luxembourgeois et de l'allemand) tandis que le luxembourgeois et l'allemand sont des langues qui se renforcent particulièrement bien.

Ainsi, au Luxembourg, on reconnaît le besoin de s'intéresser aux diversités linguistiques pour l'intégration. En 2005, ce pays a été président de l'Union européenne et à cette occasion, a présenté son système d'intégration des migrants via les langues d'origine.

En 1991, des cours en portugais et en italien ont été introduits dans les écoles communales. Depuis, ces cours, parallèles au programme officiel, ont été remplacés par des cours intégrés en langue maternelle dans l'enseignement primaire. Ils donnent aux enfants l'occasion de développer leur langue maternelle tout en gardant le contact avec leur culture d'origine. Il s'agit de matières figurant au programme officiel enseignées en italien ou en portugais, à raison de deux leçons par semaine. (Luxembourg, 2005)

Le Luxembourg est, d'après la littérature, très axé sur l'aspect de la communication et non pas sur la maîtrise parfaite des langues, voici ce que le Conseil Européen en dit : « La priorité donnée aux compétences linguistiques au Luxembourg fait que près de la moitié du temps de classe est consacrée à l'apprentissage des langues au détriment des autres disciplines (sciences, par exemple). » (Mitev, 2002, p.26).

Voici un bref historique des moyens mis en place pour l'intégration linguistique des enfants migrants :

1983 : « sauvegarde du bilinguisme, intégration de la culture des enfants immigrés dans l'horaire normal, le renforcement du luxembourgeois comme langue d'intégration à l'enseignement préscolaire, une meilleure information des parents étrangers sur les finalités et les caractéristiques de l'école luxembourgeoise »(Noesen, M. et al., 2008, p.271).

- **1991** : de nouvelles mesures sont prises pour renforcer l'intégration des migrants.
- **1997** : création du Service de la scolarisation des enfants étrangers qui aboutit à de nombreuses réformes allant dans le sens de l'intégration des élèves et de leur culture dans les curricula (Noesen, M. et al., 2008)

Voici quelques réformes mises en place au Luxembourg dans les années 2000 :

- Classes d'accueil (notamment pour l'allemand)
- Intégration de la langue d'origine dans les curricula des élèves migrants

Le Luxembourg est un contexte fortement marqué par la diversité linguistique, cependant le pays et le système éducatif prennent en compte cet aspect dans leur curricula.

4.4 Québec (Canada)

Le Québec, province francophone du Canada, a développé un programme d'enseignement de langue et de culture d'origine (PELO). Nous allons nous intéresser de plus près à cette province, essentiellement grâce à l'article de Mc Andrew et Ciceri (2003), à une présentation de Therrien (2008) sur le PELO, à l'évaluation du PELO par le Ministère de l'éducation des loisirs et des sports du Québec (MELS) et d'autres ouvrages relatifs à la diversité ou plus centrés sur le cas de la Commission Scolaire de Montréal.

La présentation de Therrien (2003) permet de faire un bilan historique sur la mise en place du PELO⁷. Il faut savoir qu'au Québec la langue française a une place très importante. Cependant, des écoles bilingues (français/anglais) et anglophones existent pour certaines communautés les nécessitant. En 1977, après l'adoption de la loi 101 qui est également connue sous le nom de « Charte de la langue française », les migrants sont automatiquement dirigés vers les écoles francophones et leur accès aux classes anglophones est réduit. Ce nouveau fonctionnement a pour but de protéger et maintenir la langue française (qui devient officiellement la langue nationale du Québec en 1977) face au monde anglophone (Therrien, 2003).

En 1978, le Québec se lance dans des politiques de développement culturel qui ont pour but de « reconnaître et valoriser le pluralisme de la société québécoise française » (Therrien, 2003) et c'est à ce moment-là que le PELO voit le jour.

Therrien (2003) relève les objectifs visés par ce programme, les voici :

- favoriser l'identification de l'enfant à sa langue et à sa culture d'origine,
- améliorer les apprentissages par une meilleure connaissance de sa langue d'origine,
- favoriser l'intégration de l'élève à l'école québécoise et sa réussite scolaire (meilleur apprentissage de la langue d'enseignement),

⁷ PELO est l'acronyme utilisé pour parler du Programme d'Enseignement des Langues d'Origine au Québec.

- consolidation identitaire des élèves qui voient l'acceptation de leur culture par le milieu scolaire.

Mc Andrew et Ciceri (2003) évoquent également le fait que le PELO permet aux élèves et aux institutions de maintenir un lien entre l'école et la famille via la langue d'origine.

L'équipe de recherche du MELS ayant évalué le PELO relève des « raisons d'être » du programme :

- La réduction des conflits de valeurs et de langues entre l'école et la famille.
- Le développement et l'amélioration de la fierté de ses origines.
- L'acceptation par l'école de la culture d'origine qui est une source de sécurité pour l'enfant (MELS, 2009).

Les conflits évoqués par l'équipe de recherche du MELS sont le résultat de la double influence vécue par l'enfant due à son milieu composé de plusieurs cultures :

Tableau 2. Conflits potentiels vécus par les enfants migrants

Culture scolaire	Culture familiale
Culture nationale (provinciale)	Culture d'origine
Document adapté de : MELS, 2009	

Le PELO serait donc, d'après plusieurs ouvrages, un moyen de lutter contre ces oppositions pour contribuer à une société plurielle et en même temps renforcer les compétences de l'enfant en lui garantissant une sécurité affective. (MELS, 2009)

L'année scolaire 1988/1989 marque un tournant pour le PELO, en effet la présentation de Therrien (2003) et le document d'évaluation du MELS (2009) nous apprennent que le PELO s'ouvre à des participants qui ne sont pas forcément locuteurs de la langue d'origine enseignée :

Le PELO qui, au départ, ne s'adressait qu'aux élèves locuteurs de langues d'origine enseignées a été ouvert, en 1988-1989, aux autres élèves de l'école indépendamment de leur origine ethnique, rendant cette mesure moins « ghettoïsante ». Cette ouverture avait pour but de favoriser des relations inter ethniques plus positives dans l'école et, à plus long terme, dans l'ensemble de la société québécoise. (MELS, 2009, p.6)

En 1998, la vision du PELO change sous l'influence du rapport Delors « L'éducation, un trésor est caché dedans » de 1996 et de la réforme de l'éducation en cours au Québec. Therrien (2003) présente les trois nouvelles visées du PELO :

- La prise en compte de la diversité linguistique.
- L'apprentissage d'une langue tierce : enrichissement culturel.
- Favoriser l'intégration scolaire des élèves immigrants et particulièrement ceux qui éprouvent des difficultés.

Cette nouvelle orientation se centre plus sur les enfants migrants primo-arrivants, qui sont en situation de retard scolaire. L'énoncé politique « Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle » annonce que l'action du PELO sera renforcée en faveur de la réussite scolaire des enfants migrants :

« [qu'il] devienne un outil de plus pour soutenir les élèves en difficulté d'intégration scolaire. En effet, la langue d'origine, lorsqu'elle est mieux maîtrisée que le français, peut servir d'assise aux apprentissages qui n'ont pas été effectués dans les autres matières et contribuer à accélérer la mise à niveau de l'élève. » (MELS, 1998, p.22).

D'ailleurs Therrien (2003), dans sa présentation du programme, montre comment se décline aujourd'hui le PELO. Premièrement, elle explique qu'il y a un programme dit « régulier » qui n'a qu'une seule vocation : apprendre la langue d'origine. Deuxièmement, elle présente le programme dit « intégré » qui a une double vocation : apprendre et renforcer la langue d'origine et le soutien scolaire.

Le PELO semble être un programme de grande envergure au Québec, il est très investi par le Ministère de l'éducation et surtout par les commissions scolaires. Ceci est pourtant à nuancer : les commissions scolaires de Montréal sont d'une manière générale beaucoup plus mises en avant que d'autres commissions scolaires, la raison de cette distinction est la clientèle du PELO. En effet, Montréal faisant preuve d'une grande attractivité pour les migrants, il est évident que le PELO sera pertinent à mettre en place. On peut donc en déduire que c'est un programme souple et adaptatif.

Tableau 3. Le PELO en chiffres :

- Aujourd'hui le PELO recouvre une dizaine de langues et cultures d'origine.
- Il touche 6'832 élèves dans le système scolaire québécois.
- 1.7 millions de dollars (\$CAD) sont consacrés au programme par année.
- 98.8% de ce budget est dédié aux cinq commissions scolaires de l'île de Montréal.
- 95,4% des élèves concernés par le programme sont en primaire.

Source : Therrien, 2003.

Le PELO est le programme le plus développé au Québec, cependant, il faut aussi savoir que le Programme des langues ethniques est lui aussi très actif. Il enseigne 17 langues, et est officiellement reconnu par le Ministère bien qu'il n'en dépende pas. Il est rattaché à des associations (Therrien, 2003).

Le tableau en annexe 1, permet de comprendre les stratégies d'implantation du PELO. On se rend compte que la responsabilité de cette implantation est confiée dans sa quasi-totalité aux institutions publiques (le Ministère et les Commissions Scolaires). Cependant, on note une forte collaboration avec les écoles et le personnel enseignant, ce qui permet de proposer aux bénéficiaires, des programmes adaptés et créés en cohérence avec les réalités du terrain.

Pour comprendre ce programme et ses visées relatives à la promotion de la diversité, il faut s'intéresser à la mention « autres élèves ». En effet, le PELO est aujourd'hui ouvert aux non-locuteurs de la langue-cible, pour autant qu'ils ne dépassent pas le tiers des participants (MELS, 1998). De plus, le compte-rendu fait par le Ministère nous apprend que les élèves n'ont pas le droit de participer à plus de deux cours de langue et culture d'origine par semaine.

Toutes ces données mettent en avant les valeurs de diversité et de vivre-ensemble (essentiellement inspirées du rapport Delors), mais le Ministère pose quand même des limites, on sent une volonté de laisser le programme en complément de l'école.

Dans la pratique, le modèle québécois du PELO est relativement cadré : l'aide des institutions publiques est aussi bien financière que pédagogique ce qui permet d'assurer une réelle qualité du programme. De plus, au niveau de la formation des enseignants, le PELO impose certaines garanties à sa *clientèle* :

- 33% des enseignants ont été formés en enseignement au Québec.
- 28% ont une formation obtenue au Québec et à l'étranger.
- 3/10 enseignants ont une formation dans un autre domaine.
- 6% n'ont aucune formation.
- 80% des enseignants ont au moins 5 ans d'expérience (MELS, 1998).

Après avoir étudié l'historique de la mise en œuvre du PELO plongeons-nous maintenant dans une dimension plus pratique : le vécu des enseignants, le résultat sur les compétences des élèves etc.

Les résultats du PELO

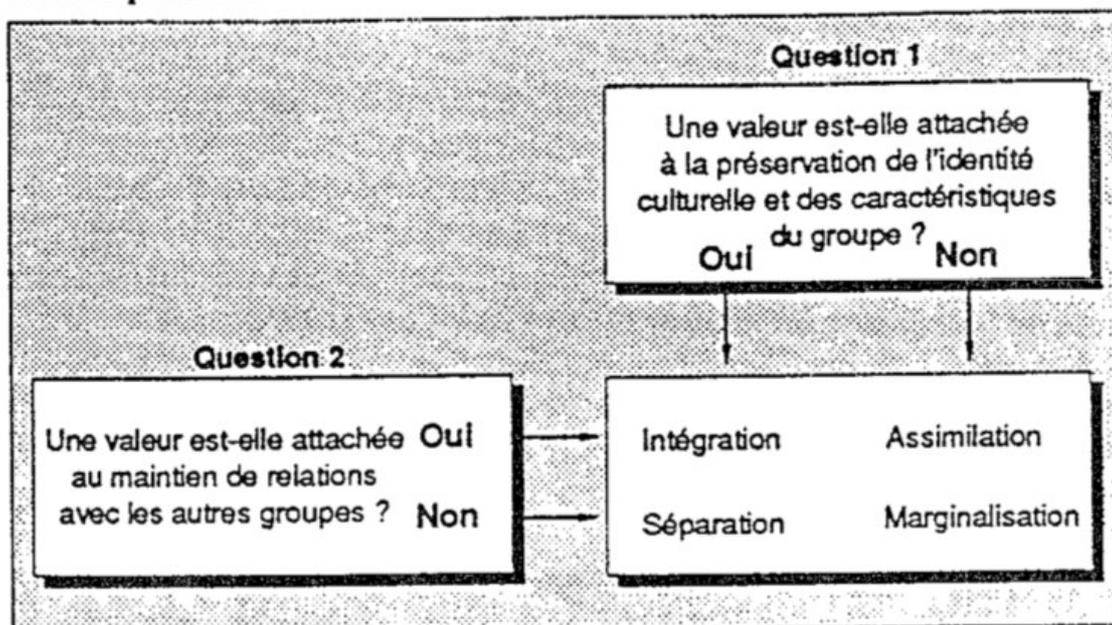
C'est essentiellement sur le document d'Évaluation du programme par le Ministère que nous allons nous baser maintenant (document résumé dans l'annexe 2). Plusieurs points sont soulevés concernant l'application actuelle du PELO. D'une manière générale, ils concernent la formation des enseignants, les liens avec les enseignants « ordinaires » et la centration du programme sur les élèves migrants de première génération à qui il profiterait également.

Ce retour d'évaluation du Ministère permet de comprendre la complexité de ce programme : il met en avant la diversité, mais regroupe une catégorie d'élèves, il cherche à améliorer les compétences des élèves mais ne dispose pas des moyens suffisants (en termes de ressources pédagogiques essentiellement).

Toutes ces évaluations et compte-rendu concernant le PELO et les différents programmes du Canada portent à croire qu'ils sont bénéfiques à la scolarité. En effet, même si la langue 1 ou 2 n'est pas acquise correctement, la culture scolaire se rapproche de la culture familiale et un partenariat peut se créer. Cette notion d'acceptation et de reconnaissance est très importante. La figure ci-dessous permet de comprendre ce phénomène :

Tableau 4. Les différents modèles d'acculturation

Quatre modes d'acculturation définis selon les réponses à deux questions



Source : Berry, 1991.

Idéalement, l'élève doit pouvoir se sentir capable de répondre deux fois oui, et de ne pas se sentir séparé de sa société d'accueil, ni marginalisé ou encore assimilé. Ainsi, les programmes d'enseignement de langue et de culture d'origine, bien qu'ayant des défauts ont cet aspect d'intégration qui semble être particulièrement important pour le bon déroulement de la scolarité de l'élève.

Nous pouvons conclure de ces diverses analyses que les CLCO sont à la source de multiples débats à travers le monde. En effet, le statut du migrant reflète la position de la culture d'accueil par rapport à la migration. Est-ce que sa culture est à accueillir ou au contraire à fondre dans la masse d'une culture dominante ? La manière dont la société d'accueil organise sa prise en charge des migrants aura une influence sur l'attitude adoptée par ces derniers.

5. Synthèse de la première partie

La littérature scientifique est unanime à souligner l'importance de valoriser et de légitimer toutes les langues pratiquées par les élèves (langues maternelles/premières, langues d'instruction, langues étrangères). Le développement d'activités pédagogiques et éducatives autour des langues et cultures d'origine fait partie de l'ouverture de l'école aux langues et aux cultures.

Dans ce rapport, les CLCO/ELCO/PELO ne sont pas remis en question dans les différents systèmes scolaires abordés. Se pose néanmoins plusieurs interrogations et discussions sur leur cible, objectifs et modalités d'organisation.

Tout d'abord, il y a la question de la responsabilité administrative et institutionnelle. À l'origine, le dispositif se situe à un moment où la migration économique était organisée par

des accords bilatéraux et considérée comme provisoire. Or, les mouvements migratoires ont changé. Ils se sont diversifiés et globalisés. Les pays industrialisés sont devenus démographiquement multiculturels et certains assument même cet état. Il est donc légitime de réviser l'ancrage institutionnel des CLCO dans le sens d'un désengagement progressif des pays d'origine et d'une responsabilisation accrue des pays d'accueil et des organisations de la société civile.

Ensuite, le débat porte sur les liens entre CLCO et école ordinaire du pays d'accueil. Ces liens concernent à la fois les objectifs des CLCO, la formation des enseignants et la prise en compte des compétences acquises dans les CLCO dans la trajectoire scolaire ordinaire.

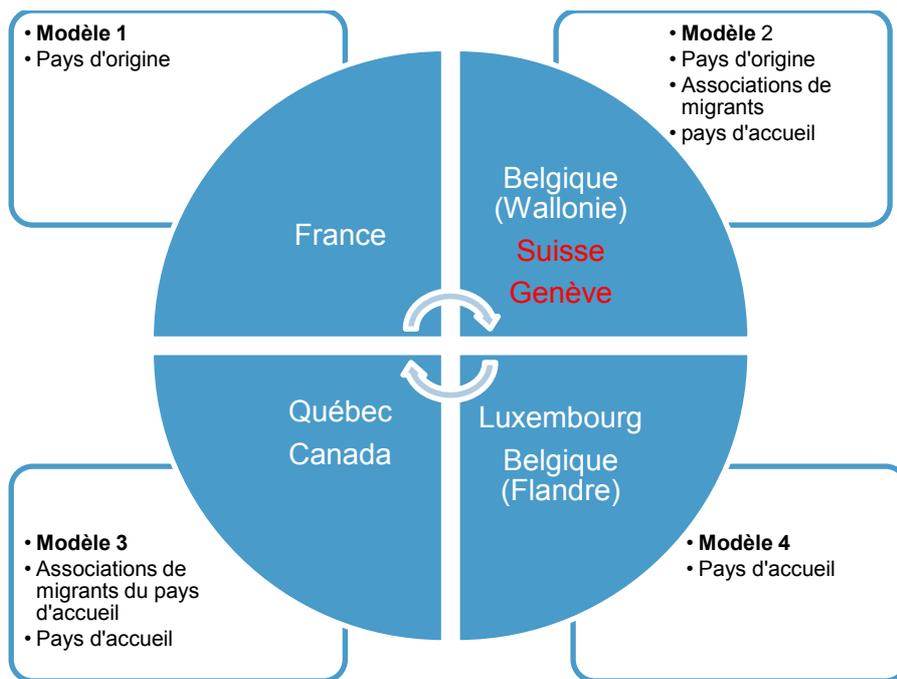
Par ailleurs, les évolutions institutionnelles et pédagogiques des CLCO posent avec acuité la question du public cible des CLCO. Il est pertinent de penser à un décloisonnement de l'origine des apprenants en élargissant le recrutement à tous les élèves intéressés par le développement de leurs compétences linguistiques et interculturelles dans une panoplie de langues.

Enfin, la première partie de ce rapport montre la nécessité d'intégrer la valorisation des langues et des cultures d'origine dans le cadre d'un concept éducatif global favorisant le multilinguisme et l'interculturalité.

Pour conclure, il nous semble qu'il existe quatre modèles principaux de gestion par les politiques éducatives des CLCO: (1) Modèle de prise en charge⁸ par le pays d'origine, (2) Modèle mixte 1 de prise en charge par le pays d'origine et les associations de migrants du pays d'accueil (3) Modèle mixte 2 de prise en charge par les associations de migrants du pays d'accueil et le Ministère de l'éducation du pays d'accueil, (4) Modèle de prise en charge par le pays d'accueil. Chaque modèle correspond à un moment particulier de l'histoire de la migration dans le pays d'accueil et aux politiques éducatives d'intégration que ce dernier met en place.

Tableau 5 Modèle de gestion pédagogique et financière des CLCO

⁸Pédagogique et financière



Les hésitations quant au modèle d'organisation et de conception des CLCO renvoient aux hésitations par rapport au traitement éducatif et pédagogique des langues premières. L'objectif des organisateurs et des promoteurs des CLCO est de garantir un enseignement de qualité conforme aux principes de l'école publique suisse et du concordat HarmoS (art. 4, al. 4). Toutefois, en Suisse et à quelques exceptions, la responsabilité de l'enseignement des CLCO n'incombe pas aux départements cantonaux de l'instruction publique qui ne font que s'assurer que les conditions sont favorables. L'offre est définie par les organisateurs CLCO (consulats ou associations), qui se chargent d'engager les enseignants CLCO, et qui doivent de leur côté faire face à des conditions financières, organisationnelles et linguistiques difficiles. Or il est dans l'intérêt des deux parties DIP et associations communautaires que l'offre organisée soit suffisamment étendue et d'un bon niveau de qualité. De nouveaux modèles de collaboration et de partenariats doivent être mis en place (Giudici & Bühlmann, 2014).

PARTIE II : ENQUETE

6. Enquête auprès des associations bénéficiant du soutien du BIE

Afin de proposer une réflexion approfondie sur les CLCO, il est utile de recueillir les avis des associations impliquées. Nous avons rencontré les responsables des quatre associations qui dispensent des CLCO avec le soutien du BIE (Cf. liste des personnes rencontrées et les guides d'entretien en annexes 4 et 5).

6.1 Les responsables des associations

Voici les différents thèmes ayant émergé lors de nos entretiens avec les responsables des associations.

Les soutiens apportés aux différents programmes.

Lorsque l'on aborde le soutien financier apporté aux différentes associations dispensant les CLCO, on constate qu'il y a deux orientations: la première estime que les consulats ont un rôle à jouer et qui par conséquent accepte leurs subventions. La seconde (ELAPE) se distancie des consulats pour ne pas avoir à justifier son enseignement et pour garder une certaine liberté dans les contenus pédagogiques enseignés (voulus laïcs). Les consulats sont donc une source de financement pour trois des associations que nous étudions ici. Tous les consulats des pays concernés ne soutiennent pas les CLCO. Par exemple, pour l'espagnol d'Amérique Latine, seul le Mexique propose un soutien.

Le BIE est la source principale de financement pour les quatre associations. Cependant, elles souhaiteraient que les demandes de financement puissent couvrir plusieurs années pour ne pas repasser chaque fois par le processus de recherche de fonds. De plus, cela leur permettrait de pérenniser leurs activités, de fidéliser les parents, mais aussi de permettre aux enseignants de se projeter plus qu'une année au sein de l'association.

Les institutions privées (fondations ou entreprises) sont parfois sollicitées par les associations et enfin, l'une des sources de revenus provient des parents qui payent l'inscription de leur enfant. La directrice de Raizes précise que de toutes les activités que l'association propose, les CLCO sont parmi les plus coûteuses et les moins rentables.

Il faut noter que le soutien apporté aux associations n'est pas toujours spécifiquement alloué aux CLCO. La Loterie Romande a accordé des subventions à certaines des associations rencontrées. Ce soutien a été utilisé pour l'aménagement des locaux et l'équipement informatique. Cette aide logistique n'est pas négligeable et les associations aimeraient que le BIE s'implique également dans cet axe-là.

Le soutien pédagogique est également mentionné par les directeurs avec lesquels nous nous sommes entretenus. Ils ont expliqué que certains d'entre eux avaient pu bénéficier de formations proposées par le DIP. Une responsable des CLCO dans une association a pu faire un stage en école ordinaire. Ces liens sont encore assez faibles et les responsables aimeraient un réel soutien pédagogique venant du DIP.

Besoins de locaux et lien avec l'école ordinaire.

Ces deux aspects sont particulièrement liés puisque les locaux appropriés pour dispenser des CLCO se trouvent dans les écoles ordinaires. En effet, il semblerait que toutes les associations souhaitent accéder aux salles de classe de l'Ecole genevoise.

L'avis des responsables est contrasté. Certains estiment n'avoir jamais eu de difficulté à accéder aux locaux scolaires. D'autres, au contraire, mettent en évidence l'absence d'un bon accueil à leurs besoins en locaux. Parfois, des locaux non appropriés sont proposés alors que l'école dispose de classes disponibles.

Les associations soulèvent le fait que le lien qu'elles entretiennent avec l'école ordinaire est faible. Chacun des responsables interrogés a exprimé son désir de renforcer ce lien et cela pour plusieurs raisons:

- Pour être présent lors de l'inscription des élèves primo-arrivants.
- Pour faire connaître l'association à plus de familles via l'école et pour diffuser les informations qui y sont relatives.
- Pour acquérir une légitimité accrue auprès des enseignants en classe ordinaire et auprès des parents (qui voient l'association soutenue par l'école).

Les entretiens nous permettent également de montrer que le lien embryonnaire qui est créé entre les deux instances (associations et école ordinaire) est bénéfique pour les élèves. Tous les responsables développent l'idée que les formations proposées par le DIP et les contacts créés via le dispositif EOLE sont positifs.

Les enseignants des CLCO aimeraient se sentir plus légitimes auprès des enseignants de classes ordinaires. Le lien entre les deux structures permettrait également de valoriser le travail de l'élève. Ce lien est parfois déjà mis en place grâce à la transposition des notes de l'élève dans le livret scolaire.

En ce qui concerne la question des locaux, une concertation devrait s'engager avec les associations sur l'opportunité de regrouper l'ensemble des cours subventionnés par le BIE dans les Cycles d'orientation le mercredi après-midi. Cette hypothèse permettrait de créer une dynamique commune à la valorisation de toutes les langues.

Utilité et impact des CLCO.

D'une manière générale toutes les associations ont un bon retour des parents en ce qui concerne les CLCO. L'aspect identitaire est le plus mis en avant. Les enfants se sentent pris en compte et s'identifient aux autres enfants fréquentant les cours. Les responsables des associations soulèvent l'importance de préserver les langues maternelles. Souvent, dès l'entrée à l'école, les enfants commencent à s'exprimer en français et se distancient de leur langue maternelle. Le but principal de ces cours est de garder un lien avec les origines ; les identités plurielles sont perçues par les responsables des associations comme étant un facteur favorable à l'intégration. Comme l'apprentissage de la langue d'origine par les enfants a un impact sur toute la famille, l'intégration au niveau de la société locale mais également le dialogue intrafamilial sont favorisés. Suite à l'analyse des entretiens, on remarque que les points positifs concernant la mise en place de CLCO répertoriés dans la littérature scientifique sont reflétés dans les opinions des associations étudiées.

Les regroupements des élèves et de la gestion de l'hétérogénéité.

D'une manière générale, l'hétérogénéité des niveaux des élèves dans la langue cible est vue comme difficile à gérer. En effet, les élèves arrivent avec un bagage linguistique (ou aucun bagage), et les enseignants doivent composer avec cette diversité. Au fil des entretiens, on comprend que tous essaient de la gérer d'une manière ou d'une autre, mais il est évident que ce problème n'est pas mis de côté par les responsables des associations.

Nous constatons que les associations ont développé plusieurs stratégies pour tenter de répondre aux besoins de chaque enfant. Les élèves sont soit répartis en groupes d'âges, soit en groupes de niveaux. Nous comprenons, à travers les entretiens, que la répartition idéale n'est pas forcément celle qui considère l'âge comme le référentiel principal.

Les origines de l'hétérogénéité au sein des classes CLCO sont assez diverses, mais peuvent se recouper en quelques points essentiels:

- Les enfants ne parlent que français avec leurs parents.
- Les enfants ont baigné dans la culture et la langue de leur pays d'origine (ou du pays d'origine de leurs parents).

- Les enfants apprennent la langue cible comme une langue maternelle.
- Les enfants apprennent la langue cible comme une langue étrangère (seconde).

Les deux dernières sources d'hétérogénéité entraînent des changements didactiques et pédagogiques importants. En effet, le rapport à la langue et les bases ne seront sans doute pas les mêmes.

Comme le signalent Giudici et Bühlmann (2014), suivant leur contexte, les enfants issus de la migration n'ont pas structuré les connaissances dans leur langue d'origine de façon scolaire/systématique et/ou ils maîtrisent la langue de scolarisation mieux que leur langue d'origine. Par ailleurs, de nombreuses familles issues de la migration parlent des dialectes régionaux de la langue d'origine en question.

La présence de dialectes est également une source d'hétérogénéité: l'association ELAPE a contourné le problème en enseignant seulement l'arabe littéraire (médié) qui reste un pont vers la culture arabophone de leurs parents, un bagage linguistique intéressant et surtout un arabe « international » favorisé par la globalisation.

L'hétérogénéité est plus qu'une simple problématique pour ces associations. En effet, les enseignants, bien que formés, doivent avoir les moyens de mener des pédagogies différenciées (matériel pédagogique, aménagement des salles, etc...). Et d'autres enseignants doivent au contraire avoir une formation centrée sur la langue mais aussi sur la différenciation.

De plus, l'élaboration de seuils d'objectifs communs aux associations (comme au Canada) permettrait aux enseignants de savoir clairement jusqu'où emmener les élèves et de mieux adapter leur pédagogie.

La formation initiale et continue des enseignants.

Tous les enseignants des quatre associations ont des formations universitaires. Toutefois, nous pouvons les diviser en deux groupes :

- Un premier groupe qui dispose de formations en lien avec l'éducation.
- Un second groupe qui dispose de formations d'origines diverses et non directement liées à l'éducation. Cependant les enseignants qui composent ce groupe ont développé leurs capacités d'enseignement sur le terrain et maîtrisent la langue cible.

Les enseignants des CLCO ont parfois suivi des formations continues offertes par le DIP. Néanmoins, ceci ne s'est pas reproduit fréquemment, puisque les enseignants qui travaillent à temps partiel ne disposent pas de beaucoup de temps à y consacrer. Mais cela reste un point que toutes les associations souhaitent développer, afin que leurs cours soient plus attractifs.

Information et communication sur les CLCO.

Les associations se servent en général des réseaux sociaux et des sites web pour diffuser les offres qu'ils proposent. Certaines utilisent aussi des moyens tels que les journaux, magazines et chaînes de télévision de la commune pour recruter leur public. Dans le cas de l'Escuelita, la Tribune de Genève et le Courrier ont dédié des articles à leur projet ce qui a servi à les faire connaître. D'autres moyens comme la distribution de prospectus et tracts dans des endroits susceptibles d'être fréquentés par le public intéressé sont employés. L'association LEPA utilise les statistiques fournies par le SRED afin de déterminer leur public cible. Dans certains cas, les directions permettent la diffusion des informations au sein des écoles.

Toutefois, la tendance générale est que la diffusion de l'information et la communication avec les familles doit être améliorée afin d'être plus efficace dans le but de toucher un plus large public et développer le lien avec les familles, celui-ci étant jugé trop insuffisant. Ce lien permettrait ainsi de mieux évaluer l'impact des cours LCO sur les élèves. Certains de nos interlocuteurs émettent l'idée que les associations soient présentes lors de l'inscription des primo-arrivants à l'école ordinaire et pendant les réunions entre parents et enseignants afin de faciliter la communication et de la rendre plus dynamique. La collaboration avec l'école ordinaire pourrait être un moyen pour développer la relation famille-école (CLCO).

Collaboration entre les 4 associations CLCO.

La collaboration entre les associations CLCO est un point essentiel qui ressort dans tous les entretiens. Elle a pour but de mettre en commun leur fonctionnement afin d'harmoniser et de standardiser l'offre des CLCO. Des discussions sont actuellement en cours autour de cette problématique. Ces échanges permettront aussi aux associations de répondre à certains de leurs problèmes grâce à l'expérience des autres associations. Les associations souhaitent que cette uniformisation touche également les aspects de logistique et de coordination afin d'avoir un système commun.

6.2 Entretiens avec les enseignantes CLCO et observations des classes

Quatre entretiens ont été menés avec des enseignantes des associations organisant des CLCO : ELAPE, Escuelita, Raizes, et LEPA. Elles ont toutes été interrogées selon un guide d'entretien similaire, leurs réponses seront donc comparables. Cependant, avant de les analyser, nous pouvons remarquer que le corps enseignant des cours LCO est principalement féminin et tout du moins notre échantillon l'est. Voici donc les comptes rendus comparés des entretiens.

Qui sont les enseignantes de ces quatre écoles?

De manière générale, toutes les enseignantes rencontrées ont un parcours dans l'enseignement. Une seule d'entre elle était plus centrée sur la logopédie mais pour beaucoup de formations dans ce domaine, il faut passer par une formation en éducation.

La majeure partie d'entre elles a travaillé avec des publics variés: adultes, enfants, adolescents...Leurs expériences sont diverses mais se retrouvent liées par la thématique de l'enseignement: soit elles n'ont enseigné que les CLCO, soit elles ont des parcours plus particuliers comme l'enseignante de l'association ELAPE qui est professeure de langue arabe pour les Nations Unies, mais également pour des universités populaires.

Nous pouvons supposer que ces enseignantes, de par la diversité de leur carrière, font preuve de souplesse mais également de malléabilité dans leur pédagogie. La plupart des enseignantes rencontrées ont suivi des formations: proposées au sein de leur association, par le Département de l'instruction publique du pays de la langue qu'elles enseignent (le DIP du Kosovo par exemple). Certaines ont également suivi les formations proposées par le DIP à Genève. On ressent à travers leurs discours une volonté de continuer d'apprendre pour améliorer leur pratique et surtout leur gestion des cours de LCO qui ont des caractéristiques relativement originales.

Comment organisent-elles leurs cours ?

Les manières d'organiser les cours peuvent paraître très diversifiées au premier abord. Cependant, toutes les enseignantes seraient d'accord pour évoquer l'importance de la différenciation mise en place dans l'organisation des cours. Certaines ont des programmes précis à suivre en fonction des niveaux des élèves (pour certains évalués en début d'année) et d'autres ont des grandes lignes directrices à suivre qu'elles peuvent

adapter assez librement. Certaines enseignantes expliquent qu'elles suivent un programme, mais qu'elles l'adaptent aux niveaux des enfants qui peuvent être très variés.

Les enseignantes de l'association LEPA se basent sur des manuels mis à disposition par les consulats d'Albanie et du Kosovo, mais ils ne sont pas adaptés au contexte des CLCO, et par conséquent sont souvent très difficiles à utiliser au vu du niveau effectif des enfants. Les enseignantes de Raizes expliquent que l'association leur paye une heure de préparation par semaine en plus des heures de cours données, mais que cela est très utopique comparé au temps réel qu'elles prennent pour préparer leurs classes: photocopies, création de matériel, planification etc.

Dans chacun des discours retranscrits, nous trouvons le mot « adapter » ou « adaptation » qui a une lourde influence sur l'organisation des cours. Nous passons maintenant à l'analyse de la gestion de l'hétérogénéité dans ces classes.

Comment gèrent-elles la problématique de l'hétérogénéité ?

Cette problématique a été soulevée par toutes les enseignantes interrogées, c'est également un phénomène très présent dans la revue de la littérature, comme si chaque CLCO devait passer par cette organisation très hétérogène.

Les cours d'arabe regroupent dans la même classe des élèves de 6 à 12 ans : les premiers découvrent leurs premiers mots, et les seconds s'initient à la lecture de romans. Le travail des enseignants est donc compliqué par cette problématique. L'enseignante sépare les tout-petits des grands car ils ont une approche plus manuelle de la langue écrite (dessin, jeu, etc.). L'enseignante explique tout de même que les 9-14 ans peuvent travailler ensemble. L'association LEPA (albanais) scinde une classe en trois niveaux, ils travaillent tous sur la même thématique mais d'une manière différenciée.

D'après l'une des associations, l'hétérogénéité pourrait être un facteur d'abandon: les élèves ne parlant pas du tout la langue enseignée se retrouve une ou deux heures par semaine avec des élèves ayant un niveau moyen et donc avec un enseignement pas immédiatement adapté à leurs besoins. D'une manière générale, la gestion de l'hétérogénéité est donc une charge de travail en plus pour le corps enseignant CLCO et un facteur d'abandon pour les élèves débutants.

Comment les cours se déroulent-ils ?

D'une manière générale, les classes sont composées de peu d'élèves, environ 10-15. L'hétérogénéité est l'une des variables influençant l'organisation des cours. Trois associations utilisent des routines comme les chansons, la date, la météo, le « comment ça va ? ». Les rituels sont utiles avec les petits mais également avec les grands : ils leur permettent d'être dans un cadre précis. La langue enseignée est la langue majoritairement parlée dans la classe. Certaines enseignantes traduisent quelques mots en français et d'autres font traduire par les enfants eux-mêmes. L'une des associations a signalé que la classe commençait toujours avec une vérification des présences des élèves, ce qui n'a pas été observé dans toutes les associations. Cependant, pour que les notes ou appréciation soient reportées dans le livret de scolarité obligatoire de l'élève il faut que ce dernier ait un taux de présence minimum de 75%. Les diverses gestions de classe sont très centrées sur la différenciation.

Quelles sont leurs relations avec les parents d'élèves ?

La plupart des témoignages récoltés concordent sur le fait que les parents souhaitent connaître l'école de leur enfant. Ils discutent volontiers avec l'enseignante et certains souhaitent même assister au cours (association Escuelita). L'enseignante d'arabe de l'association ELAPE précise qu'elle laisse les parents entrer quelques minutes au début du

cours pour valoriser le travail des enfants. L'une des associations a précisé qu'il était plus dur d'avoir des relations avec les parents des élèves les plus âgés car ils viennent seuls au cours.

Quelles sont leurs relations avec les enseignant-es de l'école ordinaire ?

Les contacts sont particulièrement faibles en ce qui concerne les enseignants de l'école ordinaire, l'une des enseignantes les considère même froids. En effet, les enseignantes expliquent qu'un papier est distribué en début d'année pour les enfants inscrits (une attestation de participation), mais rien d'autre. L'inscription d'une note ou appréciation de l'enseignante CLCO dans le livret de scolarité obligatoire pourrait être un rapprochement entre les deux institutions. L'une des enseignantes de l'école Raizes précise cependant que l'attribution des locaux n'est pas très juste : les enseignants ordinaires ne prêtent pas leur classe, mais plutôt les salles de travaux manuels.

Quelle est pour elles l'importance des cours CLCO ?

Pour les enseignantes, les CLCO sont un lien solide avec la culture d'origine et pour certaines le maintien du lien avec une famille dans un pays autre que la Suisse. Les élèves doivent apprendre leur langue de manière spontanée comme leur langue maternelle et donc les CLCO ne sont pas qu'un simple cours de langue étrangère : ils ont un statut particulier. L'une des enseignantes a signalé que l'apprentissage d'une langue permet un meilleur apprentissage des autres langues et enfin l'une d'elle a expliqué que ces cours étaient importants pour l'intégration des élèves en Suisse. S'ils ont une base culturelle solide, maintenue par les cours de langue alors ils pourront s'ouvrir à d'autres cultures et les valoriser. Ainsi, la conception des enseignantes, acteurs centraux des CLCO, permet une vision autre que celle des politiques éducatives ou des organisateurs. Nous pouvons de ce fait, sonder les dynamiques qui ont lieu en classe CLCO et avoir une vision de ce qui se fait concrètement pendant les cours. C'est en restant à l'écoute des problématiques que ces enseignants soulèvent que l'on peut être en mesure d'y répondre pour améliorer le fonctionnement des CLCO.

7. Enquête auprès des associations candidates au soutien du BIE

Nous avons rencontré deux associations candidates au soutien du BIE pour les CLCO : L'Université Populaire Africaine (UPAF) et l'Association Amitié Somalie-Suisse.

7.1 L'Université Populaire Africaine

Cette association organise depuis quelques années des cours de langues et cultures africaines (4-5 langues). Ces cours sont actuellement autofinancés par les frais d'inscription. Ils sont fréquentés par des jeunes d'origine africaine mais aussi des conjoint(es) de personnes d'origine africaine et des coopérants. Le public jeune et adulte est particulièrement important. Il s'agit de jeunes d'origines africaines qui à un moment de leur vie éprouvent le désir d'apprendre les langues de leurs familles à la fois pour se consolider sur le plan identitaire mais aussi pour pouvoir communiquer avec les proches restée en Afrique. Ces cours ont un impact important sur les apprenants.

Le responsable de l'université populaire africaine met en évidence un élément important dans cette problématique. Contrairement à certains autres migrants, les Africains sont confrontés aux langues européennes (anglais et français essentiellement) dans leur pays d'origine. Ils intègrent donc la nécessité de travailler avec cette altérité linguistique. La

volonté d'apprendre les langues africaines se greffe donc sur un processus d'intégration linguistique avancée.

Par rapport aux autres CLCO, les cours proposés par l'Université populaire africaine ont peu de chance de bénéficier de l'appui des pays d'origine pour deux raisons principales: (1) les faibles moyens financiers de ces pays et la priorité qu'ils donnent à leurs propres systèmes éducatifs ; (2) la diversité des langues africaines et leur faible utilisation dans les systèmes éducatifs africains. D'où le sentiment d'iniquité exprimé par le responsable de l'université africaine devant l'absence du soutien des pouvoirs publics et en particulier le BIE pour ces cours.

7.2 L'association d'Amitié Somalie-Suisse

L'association propose depuis quelques années des cours de somali aux enfants et aux jeunes de la communauté somalienne à Genève. Ces cours sont gratuits et sont combinés avec un appui scolaire. L'intérêt de l'association pour les CLCO est parti du constat d'abandon progressif des jeunes Somaliens nés à Genève (ou arrivés très jeunes à Genève) de leur langue maternelle qui engendre des malentendus fréquents entre parents et jeunes. L'association a donc voulu contribuer à une meilleure intégration des jeunes somaliens à Genève. Entre 2012 et 2014, 184⁹ élèves âgés de 4 à 12 ans ont fréquenté les cours organisés par l'association d'Amitié Somalie-Suisse.

8. Offre de cours de langues à Genève et public potentiel des CLCO

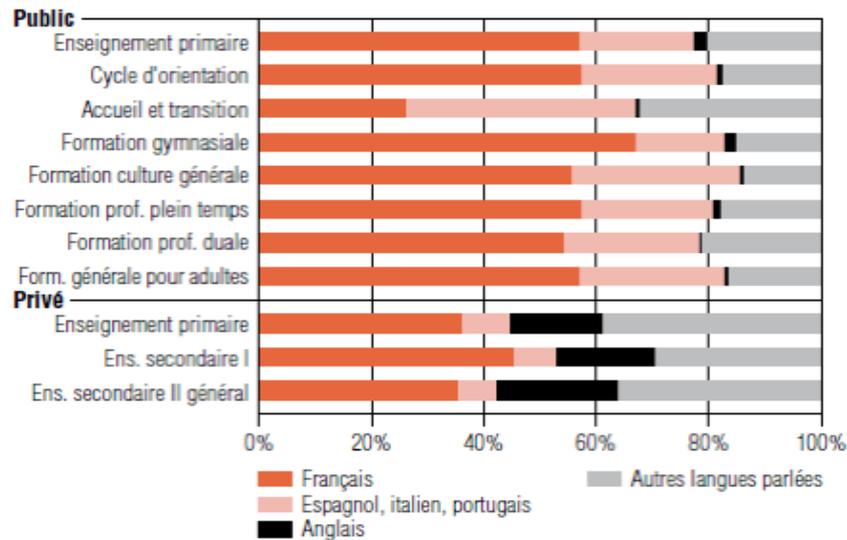
Il est difficile de recenser tous les cours de langue dispensés à un public comparable à celui des CLCO soutenus par le BIE. On peut classer les opérateurs de ces cours en trois catégories: (1) *les associations liées à des communautés étrangères* installées à Genève, (2) *les fondations et les associations à but non lucratif* et (3) *les associations liées aux organisations internationales* présentes à Genève.

Il est utile d'évaluer l'importance du public potentiel des CLCO à Genève sur la base des statistiques disponibles (OCSTAT, 2013). En 2010, 71% de la population résidente âgée de 15 ans ou plus déclarent ne parler qu'une langue principale définie comme la langue dans laquelle on pense et que l'on maîtrise très bien. La proportion de personnes bilingues est de 23% et celle des personnes maîtrisant trois langues ou plus de 6%. Parmi les 258'000 résidents monolingues, près de trois personnes sur quatre indiquent le français comme langue principale. Pour le quart restant, le portugais arrive en tête, suivi de l'anglais, de l'espagnol et de l'italien. Près de 75% des 82'000 résidents bilingues déclarent parler le français et une des cinq langues suivantes : portugais, italien, espagnol, anglais ou allemand. Ces combinaisons correspondent aux nationalités étrangères actuellement les plus importantes dans le canton, mais également aux nationalités composant les différentes vagues d'immigration. La quasi-totalité des 22'000 résidents maîtrisant trois langues ou plus sont en réalité trilingues, le français étant l'une des trois langues principales. Si la proportion de suisses est importante dans le groupe des bilingues (50%) et dans celui des personnes parlant trois langues ou plus (48%), c'est en raison des suisses naturalisés qui maîtrisent le français et leur langue d'origine. Les suisses de naissance sont quant à eux majoritairement monolingues (87%). A Genève, 69% de la population s'exprime dans une seule langue à la maison ou avec leurs proches, 26 % dans deux langues, 4% dans trois langues et 1% dans quatre langues ou plus. Le français (85%) est la langue la plus courante, largement devant l'anglais (10%). A partir de ces statistiques basées sur la population âgée de plus de 15 ans,

⁹ Les effectifs fréquentant les cours organisés par cette association représentent pratiquement l'ensemble du public concerné. Cela montre la grande mobilisation communautaire autour des cours de somali.

il est possible de déduire que les mêmes langues se retrouvent dans la population plus jeune. Autrement dit, si on ne tient pas compte des langues enseignées durant la scolarité obligatoire à Genève (allemand et anglais), les langues les plus parlées par les jeunes de moins de 15 ans sont les suivantes : portugais, espagnol, italien, arabe, russe, etc. La répartition des élèves selon la première langue parlée montre que près de 20% d'entre eux parlent le portugais, l'espagnol et l'italien, et près de 20% parlent d'autres langues (Cf. figure 4 ci-dessous).

Figure 4. Les premières langues parlées par les élèves dans le Canton de GE



Source: (2014).

SRED

Concernant les primo-arrivants, le tableau 6 montre la diversité des langues parlées par les élèves.

Tableau 6. Diversité des langues parlées par les élèves primo-arrivants

Scolarisation	Accueil EP	Accueil CO	Accueil PO	Hors accueil	Privé	Total
Langue parlée						
Anglais	19%	5%	2%	31%	44%	100% (N=184)
Allemand	8%	3%	0%	16%	73%	100% (N=58)
Italien	34%	9%	2%	41%	15%	100% (N=57)
Espagnol	32%	21%	14%	30%	4%	100% (N=283)
Portugais	34%	25%	15%	27%	1%	100% (N=420)
Autre langue européenne	31%	5%	6%	38%	21%	100% (N=118)
Langue balkanique	36%	22%	18%	23%	2%	100% (N=107)
Langue africaine	39%	19%	16%	28%	0%	100% (N=65)
Langue moyen-orientale	19%	14%	10%	44%	15%	100% (N=61)
Langue asiatique	36%	9%	7%	28%	21%	100% (N=156)
Sans indication	5%	5%	3%	7%	81%	100% (N=350)
Total	26%	14%	9%	26%	29%	100% (N=1'865)

Le total de 1'865 élèves comprend les 350 « sans indication », ainsi que 6 « divers ».

Source : Rastoldo (2013).

Les chiffres 2013 des migrants arrivés à Genève donnent un aperçu sur les langues les plus potentiellement concernées par les CLCO :

Tableau 7. Langues comptabilisant plus de 100 migrants arrivés entre janvier et décembre 2013

anglais	3204
portugais	2446
espagnol	2107
italien	1410
arabe	1155
russe	920
allemand	734
urdu	602
chinois	470

japonais	303
albanais	270
roumain	258
grec	257
polonais	250
hollandais	245
turc	215
serbo-croate	187
tigrignia	176
coréen	153
tagalog	146
hongrois	143
swahili	138
suédois	131
finois	122

Source : OCSTAT (2013).

Sur la base des données fournies par le SRED (Service de recherche en éducation), il est utile d'examiner les effectifs des élèves à Genève selon la première langue parlée.

Le tableau ci-dessous donne un aperçu des 30 langues premières les plus utilisées par les élèves du primaire à Genève.

Tableau 8. Langues premières les plus utilisées par les élèves du primaire à Genève, année scolaire 2014-15

français	18'757
portugais	3'783
espagnol	2'030
albanais	1'543
anglais	952
arabe	889
italien	778

russe	331
turc	250
somali	203
allemand	203
tigrigna	179
tamoul	156
persan	141
kurde	148
serbe	137
chinois	114
roumain	103
suisse-allemand	90
polonais	88
vietnamien	87
mongol	57
amharique	75
thaï	54
serbo-croate	52
hongrois	50
ourdou	47
grec	47
croate	35
lingala	42

Source: SRED (2014).

Parmi les langues européennes non utilisées dans le programme scolaire genevois, nous trouvons par ordre d'importance numérique les langues suivantes : portugais, espagnol, albanais, italien, russe, serbe.

En ce qui concerne les langues asiatiques les plus utilisées comme langues premières, nous avons les langues suivantes : arabe, turc, tamoul, persan, kurde, chinois.

Au niveau des langues africaines recensées parmi les trente premières langues utilisées dans le canton de GE, nous trouvons les langues suivantes : somali, tigrigna, amharique, lingala.

Au niveau du CO, les 20 langues premières comptant le plus de locuteurs sont présentés dans le tableau suivant:

Tableau 9. Langues premières les plus utilisées par les élèves au cycle d'orientation à Genève, année scolaire 2014-15

français	7'580
portugais	1'934
espagnol	935
albanais	631
italien	264
arabe	309
anglais	222
turc	80
somali	83
russe	79
allemand	66
tigrigna	60
tamoul	59
tagalog	56
bosniaque	53
serbo-croate	53
persan	42
kurde	41
vietnamien	38
chinois	45

Source: SRED (2014).

Au niveau de l'enseignement secondaire II, nous retrouvons des tendances comparables à celles observées dans les autres degrés et niveaux d'enseignement (Cf. tableau ci-dessous).

Tableau 10. Langues premières les plus utilisées par les élèves au secondaire II à Genève, année scolaire 2014-15

français	13'792
portugais	3'282
espagnol	1'627
albanais	1'086
italien	553
arabe	429
anglais	360
allemand	115
turc	144
tigrigna	140
russe	133
somali	123
serbo-croate	117
tagalog	95
persan	91
bosniaque	89
chinois	89
vietnamien	77
kurde	63
amharique	47

Les tableaux précédents montrent un public potentiel important pour les CLCO dans le Canton de Genève. Nous pouvons diviser ce public en trois groupes de premières langues parlées.

Groupe 1 : les langues du sud et de l'est de l'Europe. Il s'agit du public le plus nombreux notamment pour le portugais, l'espagnol et l'albanais.

Groupe 2 : les langues asiatiques notamment l'arabe, le turc, le persan et le tamoul. Il s'agit d'un public potentiel en augmentation.

Groupe 3 : les langues africaines, essentiellement d'Afrique de l'Est comme le somali et tigrigna.

PARTIE III : CONCEPT POUR LE DEVELOPPEMENT DES CLCO A GENEVE

Dans le cadre de sa mission favorisant l'intégration des migrants dans le Canton de Genève, le BIE soutient les associations actives dans les CLCO. Cette implication est basée sur un modèle de développement des CLCO dans le Canton. Le modèle de développement et de financement est basé sur un certain nombre de principes généraux qui encadrent et fixent les lignes directrices de l'action du BIE dans le domaine des CLCO.

Principe 1 : Soutien de toutes les langues

Au-delà des statuts différents des langues, le modèle de développement des CLCO du BIE est basé sur le principe de la valorisation de toutes les langues pratiquées par les enfants et les jeunes dans le canton de Genève. Ce principe vise à persuader les acteurs de l'éducation de la valeur ajoutée pédagogique de toutes les langues premières (maternelles) et à l'importance de leur maintien et développement dans le cadre d'une politique globale d'intégration des étrangers.

Principe 2 : Poids de la langue dans le contexte genevois

L'appui du BIE est en fonction du poids démographique de la langue cible en matière de nombre de locuteurs présents dans le canton de Genève. Dans la mesure du possible, les CLCO doivent toucher un nombre d'apprenants en lien avec le poids démographique de la langue cible.

Principe 3 : Accès aux CLCO ouvert à tous les élèves

L'accès aux CLCO subventionnés par le BIE doit être ouvert à tous les élèves du Canton de Genève quelle que soit leur origine nationale et leurs compétences linguistiques. Le nombre de places réservées aux élèves « sans lien de filiation » avec la langue cible est plafonné à 30% des effectifs. Ce principe vise à favoriser l'interculturalité et les échanges entre élèves.

Principe 4 : Compétences linguistiques et pédagogiques des enseignants

Les enseignants œuvrant dans les CLCO doivent disposer d'un diplôme d'enseignant délivré dans la langue cible ou d'un titre universitaire et prouver des compétences approfondies dans la langue cible. Par ailleurs, afin de valoriser les compétences pédagogiques des enseignants actifs dans les CLCO ne disposant pas d'une formation pédagogique suisse, le BIE peut soutenir le développement d'un CAS¹⁰ à l'université de Genève permettant aux enseignants d'acquérir des compétences pédagogiques nécessaires pour enseigner dans les CLCO. Ce CAS permettra aux enseignants CLCO de connaître le fonctionnement du système éducatif genevois et de se former aux méthodologies de la valorisation de la langue maternelle. Le CAS sera également ouvert aux enseignants ordinaires en leur permettant de travailler en collaboration avec les enseignants CLCO.

Principe 5 : Approches pédagogiques convergentes

¹⁰ En matière d'offre de cours pour les enseignantes et enseignants CLCO, la HEP Berne, la HEP Zurich et la HEP Vaud organisent des offres qui portent spécifiquement sur des qualifications supplémentaires pour les enseignantes et enseignants CLCO. Ces cours peuvent être proposés sous la forme d'une offre facultative ou obligatoire. Ils doivent permettre aux participants d'apprendre à connaître le système scolaire cantonal (structure, plan d'études, moyens d'enseignement, etc.) et leur présenter les possibilités de collaboration qui existent (bibliothèques interculturelles, conférences CLCO, etc.), mais aussi traiter de thèmes pédagogiques et didactiques, tels que la qualité de l'enseignement ou la gestion de l'hétérogénéité.

Les associations bénéficiant du soutien du BIE partagent leurs expériences et optent pour des approches éducatives et pédagogiques convergentes¹¹. Il importe ici de distinguer les manuels et les livres utilisés dans l'approche pédagogique. Les manuels et les livres utilisés véhiculent une langue écrite mais aussi une culture. Ils peuvent donc être spécifiques aux langues cibles. Toutefois, l'approche pédagogique (méthodes d'enseignement, autonomie de l'apprenant, didactique du plurilinguisme, liens avec le français qui est la langue commune, articulation avec le PER et HarmoS) doit être partagée par les différents CLCO.

Principe 6 : Liens avec l'école ordinaire

Les liens avec l'école ordinaire doivent être développés à travers la formation continue (y compris le CAS), les projets pédagogiques ou d'établissement et l'échange d'informations et d'expériences.

Principe 7 : Paramètres de l'attribution de la subvention financière

L'attribution de la subvention du BIE se base sur les paramètres suivants :

- Par classe de 9-11 enfants/jeunes sur la base d'un cours de 2-3 heures (2-3 périodes d'enseignement) par semaine durant les semaines du calendrier scolaire officiel. L'âge des enfants et des jeunes doit être de 4 à 19 ans.
- Les subventions seront attribuées selon trois types de classes correspondant aux trois ordres d'enseignement : primaire (enfants âgés de 4 à 12 ans), secondaire 1 (12-15 ans), post-obligatoire (15-19 ans).
- Le suivi systématique et hebdomadaire des listes de présence dans les CLCO est demandé aux associations.
- Le salaire brut horaire des enseignants CLCO est équivalent à celui utilisé par le DIP pour les remplaçants dans l'ordre d'enseignement correspondant est appliqué.
- La subvention est attribuée pour trois années scolaires consécutives. Elle est renouvelée chaque année après la remise d'un rapport d'activité de l'année scolaire en cours.
- Les associations s'engagent à informer le BIE de tout soutien financier additionnel reçu pour les CLCO.

Principe 8 : Montant maximal des frais d'inscription demandés aux parents

- Afin d'assurer un accès réel aux familles défavorisées et de ne pas concurrencer le secteur des écoles privées dispensant des cours dans la langue cible, les frais d'inscription et de documentation demandés aux familles ne doivent pas dépasser les possibilités financières des familles.
- Les associations bénéficiant des subventions du BIE s'engagent à ne pas limiter l'accès à des enfants aux CLCO si les parents ne peuvent pas payer la taxe d'inscription. La contribution des parents devrait être adaptée au cas par cas en fonction des revenus des parents.

¹¹Le canton de Zurich encourage la coordination des contenus et des méthodes d'enseignement entre les cours ordinaires et les cours LCO. Le département cantonal de l'instruction publique développe, à l'intention des enseignantes et enseignants LCO, des éléments de base et du matériel qui les aident à s'inspirer le plus possible du plan d'études de l'école publique pour leurs objectifs de compétences, pour les thèmes enseignés et même pour leurs méthodes d'enseignement et qui leur permettent d'adapter leur enseignement aux standards locaux (Giudici & Bühlmann, 2014).

Principe 9 : Expérience des associations

En principe, le soutien du BIE est basé sur l'existence préalable du cours LCO pour une période d'au moins une année avant la première demande de subvention. Cette exigence garantit l'existence d'un public avéré pour le cours. De plus, cette disposition permet à l'association de tester ses capacités pédagogiques et organisationnelles. Toutefois, le BIE peut impulser la création et le soutien à une association se proposant d'offrir un CLCO pour un public avéré. Ce soutien ciblé concerne en particulier les langues africaines qui ne disposent pas de soutiens possibles de la part des pays d'origine.

REFERENCES

- Agirdag, O. (2014). The long-term effects of bilingualism on children of immigration: student bilingualism and future earnings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(4), 449-464.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Akkari, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève : Université de Genève.
- Beacco, J.-C. (2005). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe. Repéré à http://www.coe.int/T/DG4/linguistic/Source/Beacco_FR.pdf
- Beacco, J.-C., & Cherkaoui Messin, K. (2010). Les politiques linguistiques européennes et la gestion de la diversité des langues en France. *Langue française* (3), 95-111.
- Bélanger, N. (2007). Une école, des langues...? L'enseignement du français en milieu minoritaire en Ontario, *Le français aujourd'hui*, 158(3), 49-57.
- Benes, M.-F., & Dyotte, S. (2001). L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise. *VEI Enjeux*. (125), 146-158.
- Bertucci, M.-M. (2007). L'enseignement des langues et cultures d'origine: incertitudes de statut et ambiguïté des missions. *Le français aujourd'hui* (3), 28-38.
- Bialystock, E. (1987). Words as things: Development of word concept by bilingual children. *Studies in Second Language Learning* (9), 133-140.
- Billiez, J. (2002). De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues: vingt ans d'un parcours sociodidactique. *Ville-Ecole-Intégration, Enjeux* (130), 87-101.
- Bollhalder, S. (2014). L'avenir de l'enseignement de langue et de culture d'origine (LCO) à Bâle-Ville. *Une partie de l'école publique : L'avenir de l'enseignement des langues premières*. *Bildungspolitik*, 188-189, 92-94.
- Boraczek, A., & Marchal, N. (2006). *Langue française et diversité linguistique: Actes du séminaire de Bruxelles (2005)*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Les cahiers de l'Acedle* 5(1). Repéré à http://acedle.org/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf
- Bureau de l'intégration et la Commission cantonale d'intégration des étrangers et de la lutte contre le racisme (2009). Contes et légendes de pays et cultures différentes. [Page Web]. Repéré à <http://www.jura.ch/CHA/SIC/Centre-medias/Communiques-de-presse/Anciens-communiques/2009/Contes-et-legendes-de-pays-et-cultures-differentes.html>
- Carrasco, S. (2002). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*, 330, 99-136.

Commission consultative des étrangers et du Service de la population et des migrations du canton du Valais (2012). Programme d'intégration cantonal : domaines, acteurs et projets dans l'optique de la mise en place du programme d'intégration des étrangers dans le canton du Valais. Sion : HES-SO Valais [Page Web]. Repéré à http://www.vs.ch/NavigData/DS_355/M25620/fr/1%20Rapport%20HES-SO%20VS%20-%20Programme%20d%27int%C3%A9gration%20cantonal.pdf

Communauté Économique Européenne. (1977). *Directive 77/486/CEE du Conseil, du 25 juillet 1977, visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants*. Repéré à <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX:31977L0486>

Communauté Française de Belgique-Wallonie et Royaume du Maroc (2009). Programme Langue et Culture d'Origine. Charte de partenariat entre la Communauté Française de Belgique et le Royaume du Maroc. Repéré à http://www.enseignement.be/index.php?do_check=&do_id=665&page=23827

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2013a). *Liste des différents cours de langue et de culture d'origine proposés dans chaque canton et au Liechtenstein (répertoriés par les points de contact), accréditation éventuelle des organisateurs LCO par le département de l'instruction publique concerné*. Berne : CDIP [Page Web]. Repéré à http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/migrationssprachen/1_kursangebot_e_f.pdf

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2013b). *Accès des enseignantes et enseignants LCO à la formation continue en général et éventuelles conditions d'inscription, institutions de formation continue (sites Internet), cours de formation continue destinés aux enseignantes et enseignants LCO, cours relatifs à la valorisation de la langue première et du plurilinguisme*. Berne : CDIP [Page Web]. Repéré à http://edudoc.ch/static/web/arbeiten/migrationssprachen/8_weiterbildung_f.pdf

Coste, D. (2009). La langue de scolarisation dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle. *Babylonia*, 4, 45-49.

Direction de l'instruction publique du canton de Berne. (2013). *Les cours de langue et de culture d'origine (LCO) Lignes directrices pour l'organisation et la collaboration*. Berne : DIP-BE.

Crutzen, D., & Manço, A. (2003). *Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants de migrants: Turcs et Marocains en Belgique*. Paris: L'Harmattan.

Direction de l'instruction publique du canton de Berne [Page Web]. Repéré à http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/interkulturelle_bildung/hsk-unterricht/organisation.assetref/content/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/04_Migration_Integration/interkultur_hsk_Leitfaden_f.pdf

Hambye, P., & Lucchini, S. (2005). Diversité sociolinguistique et ressources partagées. Regards critiques sur les politiques d'intégration linguistique en Belgique. *Revista de*

3. Repéré à <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1214989>

- Caprez-Krompæk, E. (2011). Was bringt der HSK-Unterricht für die Sprachentwicklung? *Vpod-Bildungspolitik* 174, 9–11.
- Cathomas, R., Carigiet, W. (2006). Auf dem Wege zu einer integralen (Mehr-) Sprachendidaktik. In W. Wiater, G. Videsott (éd.). *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas – School Systems in Multilingual Regions of Europe*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 137–152.
- CDIP (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire: stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale. Décision du 25 mars 2004 de l'Assemblée plénière de la CDIP*. Repéré à http://edudoc.ch/record/30009/files/sprachen_f.pdf
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism* 9, 1–43.
- Cummins, J. (1978). Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language children. In S.T. Carey (éd.). *The Canadian Modern Language Review* 34, 395–416.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49, 221–251.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street, N.H. Hornberger (éd.). *Encyclopedia of Language and Education* (2e édition), vol. 2. New York: Springer, 71–83.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport (DICS). (2013). *Diversité religieuse et culturelle à l'école : recommandations à l'usage du corps enseignant et des autorités scolaires*. Fribourg : DICS [Page Web]. Repéré à http://www.fr.ch/dics/files/pdf23/diversite_a_l_ecole.pdf (page consultée le 20.01.15)
- Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO). (2007). *L'école obligatoire à l'heure de l'harmonisation intercantonale*. Lausanne : DGEO [Page Web]. Repéré à http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sq-dfj/fichiers_pdf/071029-brochure_harmonisation_scolaire.pdf
- Direction de l'instruction publique du canton de Berne. (2013). *Les cours de langue et de culture d'origine (LCO) Lignes directrices pour l'organisation et la collaboration*. Berne : Direction de l'instruction publique du canton de Berne [Page Web]. Repéré à http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/interkulturelle_bildung/hsk-unterricht/organisation.assetref/content/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/04_Migration_Integration/interkultur_hsk_Leitfaden_f.pdf
- Dittmann-Domenichini et al. (2011). Sprache(n) – Schule(n) – Schulsprache(n). Ressourcen und Risikofaktoren auf dem Weg zu schulsprachlicher Kompetenz. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 94, 107–128.

- Dumas, R. (2012). *Organisation et pratiques pédagogiques de l'ELCO en France. Bilan d'observation et de réflexion didactique. Langues et Immigration*. Paris: Université de la Sorbonne.
- EACEA-Eurydice. (2009.) *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe : dispositif en faveur de la communication avec les familles immigrantes et l'enseignement de la langue d'origine des enfants immigrants*. Repéré à http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101FR.pdf.
- Franceschini, R. (2002). Das Gehirn als Kulturinskrption. In J. Müller-Lancé, C.M. Riehl (éd.). *Ein Kopf –viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung. Une tête – plusieurs langues: coexistence, interaction et enseignement*. Aachen: Shaker Verlag, 45–62.
- García, M. J. M. (2012). Análisis de los modelos curriculares bilingüe y de inmersión en una sociedad multilingüe y multicultural. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 78-102.
- Giudici, A. & Bühlmann, R. (2014). *Les cours de langue et de culture d'origine : Un choix de bonnes pratiques en Suisse*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (Dossier 36B) [Page Web]. Repéré à <http://edudoc.ch/record/112079/files/StuB36B.pdf>
- Grand Duché du Luxembourg. (1984). *Loi sur le régime des langues*. Repéré à <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1984/0016/a016.pdf#page=6>
- La Présidence luxembourgeoise. (2014) "Lëtzebuergesch?" *L'emploi des langues au Luxembourg*. [Page Web] Repéré à http://www.eu2005.lu/fr/savoir_lux/societe_tradition/luxembourgeois/
- Lemay, B. (2012). *PELO. Le programme d'enseignement des langues d'origine à la Commission scolaire de Montréal*. [Power point] Repéré à https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=12&cad=rja&uact=8&ved=0CFwQFjAL&url=http%3A%2F%2Fwww.acef.ca%2Ffc%2Ffichiers%2FActes12_B2.pptx&ei=4jo1VKTsLle9PYmVqbgqF&usq=AFQjCNHf6aLAQnY-lyHBC9ZNJMeF8GngXA&sig2=ALXoPqJwAX-1xQR1QdPUqw&bvm=bv.76943099,d.ZWU
- Lucchini, S. (2007). L'enseignement des langues d'origine, à quelles conditions? *Le français aujourd'hui*, 158(3), 9–9.
- Martin, R., Dierendock, C., & Meyers, C. (2008). *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain: Vers de nouveaux modèles de fonctionnement du système éducatif*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Mc Andrew, M., & Ciceri C. (2003). L'enseignement des langues d'origine au Canada : réalités et débats. *Revue européenne des migrations internationales*, 19 (1). 173-194.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. [Page Web] <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/une-ecole-davenir-politique-dintegration-scolaire-et-deducation-interculturelle/>
- Moser, U. et al. (2008). *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern. Schlussbericht*. [PDF] Repéré à www.ibe.uzh.ch/publikationen/NFP56_Moser_UZH_IBE_2008.pdf

- Minh, Thao Tran. (2009). Perspectives renouvelées autour des ELCO: la parole aux enfants alloglottes. *Le français aujourd'hui* (1), 61-69.
- Minh, Thao Tran. (2010). Les langues et cultures d'origine (LCO) à l'école française Vers une meilleure intégration structurelle? La parole aux enfants et jeunes adultes alloglottes nés en France. *Langue et intégration: dimensions institutionnelle, socioprofessionnelle et universitaire*, 6, 95.
- Ministère de la Justice. (2014). *Lois codifiées Règlements codifiés*. [Page Web] Repéré à <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/H-6/TexteComplet.html>
- Ministère de l'Éducation et de la Formation. (1999). *Le curriculum de l'Ontario 9e et 10e année. Langues classiques et langues internationales*. [PDF] Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/classiclang910curr.pdf>
- Ministère des communautés culturelles et de l'immigration au Québec. (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. [PDF] Repéré à <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/Enonce-politique-immigration-integration-Quebec1991.pdf>
- Mitev, P. (2002). *Politique de la jeunesse au Luxembourg (Editions du Conseil de l'Europe)*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Moser, U. & Lanfranchi, A. (2008). Ungleich verteilte Bildungschancen. In Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen EKFF (Hrsg.). *Familie, Erziehung und Bildung*. Bern: EKFF
- Nag, S., Chiat, S., Torgerson, C. & Snowling, M. J. (2014). *Literacy, Foundation Learning and Assessment in Developing Countries*. DFID [PDF] Repéré à https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/305150/Literacy-foundation-learning-assessment.pdf
- OCSTAT (Office cantonal de la statistique). (2013). *Religion et langue dans le Canton de Genève*. Genève: OCSTAT.
- Perregaux, C. (1992). *Des effets du bilinguisme successif sur l'apprentissage de la lecture. Les enfants à deux voix*. Genève: Peter Lang.
- Petek, G. (2004). Les ELCO, entre reconnaissance et marginalisation. *Hommes et migrations*, (1252) 45-55.
- Rastoldo, F. (2013). *Analyse des dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivants allophones*. Genève: SRED.
- Reich, H., Roth, H.J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher: ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Rodrigue, G. (2009). Évaluation de programme. Programme d'Enseignement des Langues d'Origine. (PELO) (Evaluation No. 09-00082). Québec: Ministère de l'éducation du Québec. [PDF] Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/RapportPELO_EvalProgramme.pdf
- Romano-Malagrifa, M. (2014). *Cours de langue et de culture d'origine (LCO) : quel soutien à la langue première dans les établissements scolaires vaudois*. Lausanne : Grand Conseil [Page Web]. Repéré à http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/gc/fichiers_pdf/2012-2017/14_INT_290_D%C3%A9p%C3%B4t.pdf
- Schader, B. (2011). *Leben und lesen in mehr als einer Sprache? Befunde, Probleme und Perspektiven der Entwicklung von Biliteralität im Migrationskontext*. *leseforum.ch* –

Online Plattform für Literalität. [PDF] Repéré à www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_3_Schader.pdf

SRED. (2014). *Mémento statistique de l'éducation à Genève*. Genève: SRED.

Therrien, J. (2008, October 7). Les langues d'origine dans le système scolaire québécois. PowerPoint, Montréal. Retrieved from https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.chereum.umontreal.ca%2Factivites_pdf%2Fjacinthepele2008.10.30.ppt&ei=mDc1VK3IH8L0POCEgMgD&usg=AFQjCNG2gpg6UTUvy527VAJlydPI5XzfJw&sig2=LWkr_DAKskdgg2KxYtYrNQ

Toukoma, P., Skutnabb-Kangas, T. (1977). *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Pre-school Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.

Trevisse, A. (1996). La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (1), 87–106.

Truniger, M. (2014). Ce que les cantons peuvent faire. *Une partie de l'école publique : L'avenir de l'enseignement des langues premières*. *Bildungspolitik*, 188-189, 88-90.

UNESCO. (2003). *L'éducation dans un monde multilingue*. Paris: UNESCO. [PDF] Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728f.pdf>

Unité d'action communautaire Pâquis/Grottes/St Gervais. (2015). *“Collectif Enfants” Activités pour les enfants*. Genève: UAC Pâquis/Grottes/St Gervais.

ANNEXES :

**Annexe 1 . Modèle logique de Programme d'Enseignement des Langues d'Origine
(PELO)**

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 1998

Annexe 2. Résultats du PELO au Québec		
	Manque	Besoin complété

Pédagogie	- Les programmes devraient être remis à jour, certains ont une vingtaine d'années.	- Cadre institutionnel ancien mais clair permettant d'éviter les dérives.
Matériel	- Matériel didactique fournit parfois aux frais des enseignants.	- Initiative de commissions scolaires mettant à disposition du matériel (photocopie etc.)
Enseignant/ Enseignement	- Les enseignants aimeraient des formations en emploi (enfants venant de la guerre etc.). - Le statut des enseignants est qualifié de précaire par plusieurs d'entre eux (Contrat renouvelable...)	- Les enseignants se sentent reconnus au sein des écoles : bon contact avec les équipes enseignantes.
Besoin de l'élève	- Besoin de recentrer le programme sur les migrants de 1 ^{ère} génération à qui il serait plus profitable dans le cadre de leur réussite scolaire. - Les effets sur la progression des apprentissages ne sont pas facilement mesurables...	- ...Mais les théories relatives au bilinguisme porte à croire qu'il n'y a pas d'effets négatifs à la pratique d'une langue 2 ou 3.

Source : Ministère de l'Éducation du Québec (2009)

Annexe 3. Liste des personnes rencontrées

Association Raizes

Coordinatrice Pédagogique : Martine SCHERER.

Enseignantes : Paula DAMAZIO ; Ana RICIOPPO.

Association La Escuelita

Présidente de l'association : Irène TORO.

Enseignantes : Daniela SEGUEL ; Doris MURILLO ; Mariana ARJEI.

Association ELAPE

Président de l'ELAPE : Abdelkrim BOUZOUZOU

Enseignante : Lina HAMZE

Association LEPA

Membre du comité de l'association : Gëzim ILAZI

Enseignante : Lumnije EMINI

Association Amitié Suisse-Somalie:

Responsable : Maxamud Cali Maxamed.

Université Populaire Africaine : Mutombo Kanyana

Annexe 4. Guide d'entretien utilisé avec les responsables des associations

Introduction: explication des objectifs du mandat

(1) Historique du cours et circonstances du soutien du BIE

- origine de l'association

- membres

- fonctionnement

- part des CLCO dans les activités de l'association

(2) Déroulement des cours (locaux, aménagements, ...),

- horaire

- nombre d'élèves durant les 3 dernières années (origine des élèves)

(3) Les objectifs pédagogiques (manuels, pédagogie,...),

- finalités du cours
- gestion de l'hétérogénéité des niveaux des élèves dans la langue cible
- articulation langue/culture

(4) Les enseignants (formation initiale, continue, ...)

- nombre, taux d'activité, formation, salaire horaire

(5) Les liens avec l'école genevoise

- Locaux
- Actions communes (...)

(6) Soutien général CLCO

- qui doit soutenir les CLCO ?

- consulats, DIP, BIE, parents etc. Pourquoi ?

(7) Les appuis et les subventions reçues par l'association

- BIE, communes, familles, consulats

(8) Les critères de l'attribution des subventions

- selon vous, quels sont les critères que le BIE doit utiliser pour arbitrer les demandes de subventions des associations ?

- subvention globale ou par élève ?

(9) Pistes d'améliorations des CLCO

- possibilité de les ouvrir à un public plus large ?
- liens avec l'école ordinaire (développer plus de liens)

Annexe 5. Guide d'entretien utilisé avec les enseignants de CLCO

1. Présentation du projet et de la raison d'être des entretiens:

Projet de recherche pour le BIE, qui aimerait un état des lieux concernant les cours de langues et de cultures d'origine et qui souhaiterait également en clarifier la structure et la gestion.

Après avoir analysé ce qui se passait ailleurs, nous souhaitons comprendre ce qu'il se passe à Genève en termes de LCO, grâce à une vision interne (qu'ils peuvent nous apporter).

2. Brève présentation de chacun des enseignants :

Prénom - Ancienneté dans l'association - Rôle dans l'association - Expérience dans l'enseignement

3. Demande de description de leurs expériences passées en enseignement et leur formation :

Possibilité d'évoquer également les formations actuelles peut-être mises en place par l'association.

4. Organisation de leurs cours :

Questions relatives à la préparation et à la planification (répartition des objectifs, recherches quant aux méthodes d'enseignement et au matériel, création de matériel etc.)

—> Relancer sur les obstacles à une bonne préparation des cours et donc aux améliorations.

—> Relancer sur le positif de cette préparation.

—> Rémunération, formation, soutien, matériel préparé? Etc.

5. Déroulement du cours :

Aborder la clarté de la structure, accueil des enfants, discipline, motivation des élèves etc.

—> Obstacles et avantages ?

6. Relation avec les parents :

Est-ce que l'entrée et la sortie des cours est propice à des discussions ?

—>Les relations sont-elles institutionnalisées ?

—>Les parents sont-ils en demande ?

—>Est-ce que c'est plutôt les enseignants qui sont en demande ?

—>Les enfants font ils le lien entre l'école et la maison ?

7. Relation avec la direction au sein de l'association :

Est-ce plutôt une entraide, etc. ?

8. Relation avec les institutions telles le BIE ou le DIP :

Quand est-il des relations entre les associations et ces institutions ?

Ont-ils des relations eux ou la direction, des liens avec d'autres organisations (consulats, ministère des affaires étrangères, mécénat etc.)

9. Analyse des besoins dans leur association :

S'ils voulaient être les plus efficaces ou équitables etc. de quoi auraient-ils besoin en plus pour compléter leur enseignement ou faire venir des familles...Que manque-t-il à leur association (matériel, formation, élèves, ...)

10. Quelle est pour eux l'importance des cours LCO ?

Bilinguisme - Identité- Intégration - Maintien de la culture d'origine - Ouverture culturelle etc.

11. Projection dans une année ou trois ?

Pour comprendre la trajectoire professionnelle de ces enseignants qui semblent être souvent changés dans ces associations.

12. Pour eux, quel est le meilleur moyen de pérenniser leur travail/l'association/les cours ?