

**ÉCOLE DOCTORALE 519 DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES-
PERSPECTIVES EUROPEENNES**

**Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication
(LISEC : EA2310)**

THÈSE présentée par :
Gulsen DERVISOGLU

Soutenue le : **26 septembre 2017**

Pour obtenir le grade de : **Docteur de l'Université de Strasbourg**

Discipline/S spécialité : Sciences de l'Éducation

**« L'enseignement de la langue et culture d'origine turque
en Alsace depuis 2013 :
quel nouveau dispositif, quel nouveau public ? »**

Thèse dirigée par :

Élisabeth Regnault, Maître de Conférences HDR en Sciences de l'éducation, Université de Strasbourg.

Rapporteurs :

Françoise Lorcerie, Directrice de recherche IREMAM, Universités d'Aix-en Provence.

Mehmet Ali Akinci, Professeur en Sciences du langage et communication, Université de Rouen.

Autre membre du jury :

Andrea Young, Maître de Conférences HDR en didactique des langues, Université de Strasbourg.

TOME 1

A mon mari et ma fille, «en büyük hayalimi gerceklestirmek üzere ciktim bu uzun ve zor yolda beni cesaretlendirdiginiz, desteklediginiz ve ozellikle de sabriniz icin size cok tesekkur ediyorum. »

Remerciements

« La reconnaissance est la mémoire du cœur »

De Hans Christian Andersen

Une thèse est loin d'être un travail solitaire, ça ne s'écrit pas toute seule.

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude à ma directrice de recherche, Elisabeth Regnault qui est une grande dame. Je la remercie pour sa patience, ses conseils, pour sa disponibilité et sa générosité par rapport au temps précieux qu'elle a consacré à diriger cette recherche. Enfin, j'ai été extrêmement sensible à ses qualités humaines d'écoute et de compréhension tout au long de ce travail doctoral.

J'exprime tous mes remerciements à l'ensemble des membres de mon jury d'avoir accepté d'évaluer ce travail : Françoise Lorcerie, Mehmet Ali Akinci et Andrea Young.

Je souhaite à remercier mon ex-directeur de thèse Michèle Kirch et à Stéphane De Tapia pour leurs conseils précieux.

Je tiens à remercier tout particulièrement à Akile Ozcakil pour sa solidarité, son amitié et l'aide qu'elle m'a apporté pour mon français. Nous avons cheminé ensemble tout au long de ce trajet difficile. Encore une fois je la remercie avec tout mon cœur.

Un grand merci à Alexandra Barberet pour ses précieuses relectures et réécritures. Elle a toujours su répondre présente, même dans les cas les plus désespérés. L'aide qu'elle m'a apporté est gravé dans mon cœur également.

J'adresse toute ma gratitude à tous mes ami(e)s et à toutes les personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce travail et leur soutien moral, ainsi qu'à mes collègues doctorants.

Une pensée pour terminer ces remerciements pour toi qui n'a pas vu l'aboutissement de mon travail mais je sais que tu en aurais été très fier de ta fille !!!

Je tourne une page et j'en ouvre une autre : vivement la suite !

Résumé

L'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine (ELCO) a été mis en place, dans les années 70, à la suite du regroupement familial. Les accords bilatéraux d'ELCO ont, dans un premier temps, été signés entre la France et le Portugal en 1973, l'Italie et la Tunisie en 1974, l'Espagne et le Maroc en 1975, l'ex-Yougoslavie en 1977, la Turquie en 1978 et puis l'Algérie en 1981. L'ELCO a été créé dans le but d'intégrer les enfants d'immigrés dans le système éducatif français et de leur permettre de garder un lien avec leur langue d'origine en cas de retour des parents.

Notre recherche porte sur l'enseignement de la langue et la culture d'origine turque en Alsace et, plus particulièrement, sur son nouveau dispositif et nouveau public. En effet, depuis 2013, l'ELCO s'ouvre dorénavant à tout enfant, quelle que soit son origine, si la famille souhaite l'inscription, et dans la limite des places disponibles. Avec ce changement, les langues de l'immigration prennent le statut de langues vivantes étrangères.

Dans cette recherche, notre but est de comprendre les raisons du faible taux d'élèves choisissant le turc et ne parlant pas cette langue à la maison ainsi que les facteurs d'influence.

Une recherche qualitative a été menée dans les deux départements alsaciens : le Bas-Rhin et le Haut-Rhin, auprès d'élèves, de parents élèves, d'enseignants et de responsables institutionnels. Notre échantillon est constitué de 35 personnes.

Nous avons opté pour une démarche inductive sans hypothèses préalables en raison de la nouveauté du dispositif. Cette démarche aboutit, dans la troisième partie, à des hypothèses finales. Le taux faible d'élèves s'explique par un nombre important de variables : par exemple : l'invisibilité du dispositif au sein de l'école, la non considération du turc par les parents comme une langue internationale et la non continuité de la langue turque au collège.

Mots-clés : dispositif ELCO, langue turque, immigration turque, intégration, multiculturalisme, interculturalité, éducation interculturelle, plurilinguisme, langue maternelle, langue vivante étrangère, représentations sociales, stéréotypes, préjugés.

Abstract

The teaching of original languages and cultures (ELCO) was implemented in the 70s, after the family reunification policy. As a first step, a bilateral treaty for ELCO was signed between France and Portugal in 1973, followed then by Italy and Tunisia in 1974, by Spain and Morocco in 1975, by the former Yugoslavia in 1977, by Turkey in 1974 and finally by Algeria in 1981. The purpose of ELCO is to integrate children from immigrant's backgrounds in French educational system, and to preserve their original language in case of return to their parents' native country.

Our study deals with the teaching of Turkish as original language and culture in Alsace (France) and more specifically, in the new change in ELCO that opens the class to a different public. Indeed, since 2013, ELCO has been opened to all children applying for it, regardless of their origin. With this change, immigration languages have the status of modern foreign languages

In our research, we aim at understanding the reasons and the external factors of the low number of pupils that chose Turkish, among children that are not speaking Turkish at home. Our sample is made of 35 people.

We selected an inductive approach without starting hypothesis due to the newness of the system. This approach led to final hypothesis in the third part. The low number of pupils is explained by multiple variables, such as the irrelevance ELCO within the school, the fact that Turkish is not considered as an international language or the lack of continuity of Turkish learning in junior high school.

Keywords: ELCO, Turkish language, Turkish immigration, integration, multiculturalism, interculturality, intercultural education, multilingualism, mother tongue, modern foreign languages, social representation, stereotypes, prejudices

Liste des tableaux

1. Répartition géographique des immigrés turcs et des autres étrangers en France	p.17
2. Répartition régionale de la population métropolitaine, âgée de 18 à 50 ans.....	p.18
3. La composition des ZUS (Zone Urbain Sensible) selon l'origine des personnes.....	p.19
4. La part des immigrés ayant acquis la nationalité française, par origine et ancienneté en France.....	p.20
5. L'ancienneté moyenne en France des personnes ayant acquis la nationalité française, par origine et par motif. (en années).....	p.20
6. Les immigrants turc à l'étranger : ressortissants, travailleurs et demandeurs d'emploi...p.27	
7. Actifs par catégorie socioprofessionnelle et par nationalité.....	p.28
8. Répartition des chefs d'entreprise turcs en Europe (1997) Pays Entreprises Investissement Chiffre d'affaire Emplois (millions DM)	p.29
9. Différents indicateurs de transnationalisme de la population vivant en France métropolitaine (en %°)	p.31
10. La répartition des élèves dans les écoles entre 2001-2002.....	p.33
11. Le taux de bacheliers des 20-35 ans selon l'origine migratoire et le sexe.....	p.34
12. Diplôme de l'enseignement secondaire le plus élevé espéré par les jeunes désirant poursuivre ou reprendre leurs études.....	p.35
13. Diplôme obtenu par les immigrés et les originaires d'un DOM de 18-50 ans ayant terminé leurs études en fonction du pays/département de naissance.....	p.36
14. Etude initiales en cours des personnes âgées de 20 à 35 ans selon le lien à la migration en %	p.37
15. Proportion (en %) d'immigrés ayant un bon voire très bon niveau de français, à l'arrivée en France métropolitaine et au moment de l'enquête.....	p.41
16. Les enseignants turcs dans certains pays de l'Union européenne et en Suisse en 2001.p	.50
17. Répartition des enseignants en Alsace 2013-2014.....	p.51
18. Répartition par pays d'origine dans les établissements du Bas-Rhin en 2013-2014.....	p.53
19. Répartition par pays d'origine dans les établissements du Haut-Rhin en 2015-2016...p	.54
20. Répartition des élèves en ELCO du Bas-Rhin et Haut-Rhin.....	p.54
21. Evolution nombre d'élèves.....	p.54
22. Les nombres des élèves ELCO selon les années dans les écoles primaires.....	p.55
23. Les nombres des élèves ELCO selon les années dans les collèges.....	p.56

24. Résultat 2016.....	p.59
25. Evaluation ELCO juin 2016 au Haut-Rhin.....	p.60
26. Les résultats de l'examen 2016 au Haut-Rhin.....	p.60
27. La pratique déclarée des langues Alsace.....	p.110
28. Les statistiques de l'enseignement bilingue.....	p.111
29. Récapitulatif de la composition de l'échantillon.....	p.113
30. Récapitulatif des entretiens avec codage.....	p.122
31. Les thèmes récurrents repris par chaque groupe.....	P 201

TABLE DES MATIERES

Remerciements	iv
Résumé	vi
Abstract	viii
Liste des tableaux	x
TABLE DES MATIERES	xii
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : CONTEXTUALISATION, CONCEPTUALISATION ET PROBLEMATIQUE	7
CHAPITRE 1 : CONTEXTUALISATION	9
1.1. L’immigration turque vers la France	11
1.2. La population turque en France	15
1.3. Les immigrés turcs et leurs descendants en France en chiffres	16
1.3.1. Vivre en réseau : une habitude traditionnelle	21
1.3.2. Un réseau économique efficace	26
1.3.3. Les élèves issus de l’immigration turque.....	32
1.3.4. La motivation.....	37
1.3.5. L’école, les enseignants et leur rapport à la langue première turque.....	38
1.4. Présentation de l’ELCO	41
1.4.1. Historique de sa mise en place	41
1.4.2. La base juridique de l’ELCO	44
1.4.3. L’organisation des cours d’ELCO d’un point de vue administratif	47
1.4.4. Les enseignants d’ELCO	50
1.4.5. Les chiffres officiels concernant l’ELCO en Alsace	53
1.4.6. L’évolution actuelle de l’ELCO	56
1.4.7. Evaluation des compétences	58
1.5. La langue turque comme langue vivante étrangère dans le secondaire : la question du CAPES et du nombre insuffisant d’enseignants.	61
CHAPITRE 2 : CONCEPTUALISATION	65
2.1. L’intégration	67
2.1.1. Le choix des concepts	67
2.1.2. Le modèle républicain français.....	70
2.1.3. L’intégration réussit-elle ?	71
2.1.4. L’école et l’intégration.....	72
2.2. Entre multiculturalisme, interculturel, éducation interculturelle et plurilinguisme : 79	
2.2.1. Le multiculturalisme :	81

2.2.2.	L'interculturel	83
2.2.3.	L'éducation interculturelle	84
2.2.4.	Le plurilinguisme.....	85
2.3.	Représentations sociales, stéréotypes et préjugés	90
2.4.	Le nouveau dispositif ELCO.....	91
CHAPITRE 3 :	PROBLEMATIQUE.....	95
DEUXIEME PARTIE :	METHODOLOGIE ET RESULTATS	105
CHAPITRE 4 :	INTRODUCTION DE LA METHODOLOGIE.....	107
4.1.	Le contexte de l'enquête.....	109
4.1.1.	L'échantillon et les caractéristiques des interviewés	112
4.1.2.	Méthode et choix de l'outil : entretiens exploratoires et entretiens semi-directifs définitifs	114
4.1.3.	Les guides d'entretien	116
4.1.4.	Condition de passation des entretiens définitifs	118
4.1.5.	La transcription et la traduction des entretiens	119
4.1.6.	Le traitement des données.....	119
CHAPITRE 5 :	ANALYSE DE CONTENU THEMATIQUE	123
5.1.	Premier groupe : les données des entretiens des six élèves ne parlant pas le turc chez eux et inscrit en ELCO.	125
5.1.1.	Thème 1 : Les raisons du choix de la langue turque.....	125
5.1.2.	Thème 2 : Le processus d'intégration dans le cours d'ELCO	127
5.2.	Deuxième groupe : les données des six parents de ces élèves.	130
5.2.1.	Thème 1 : Les raisons du choix de la langue turque.....	130
5.2.2.	Thème 2 : le processus d'intégration des enfants dans les cours.	134
5.3.	Troisième groupe : les données des sept enseignants.....	137
5.3.1.	Thème 1 : Les raisons du choix de la langue turque par les parents.	138
5.3.2.	Thème 2 : Le processus d'intégration des enfants dans les cours.....	140
5.3.3.	Thème 3 : Les opinions sur le changement de l'ELCO.	147
5.3.4.	Thème 4 : Les raisons du choix d'une langue vivante étrangère en général par les parents	150
5.3.5.	Thème 5 : Les raisons du faible nombre d'enfants ne parlant pas le turc chez eux.	151
5.4.	Quatrième groupe : Les données des douze parents d'élèves qui n'ont pas choisi le turc.	157
5.4.1.	Thème 1 : Le niveau de connaissance de l'ELCO turc	157
5.4.2.	Thème 2 : Les raisons du choix d'une langue vivante étrangère, en général	159
5.4.3.	Thème 3 : La représentation de la langue turque	163
5.5.	Cinquième groupe : Les données des quatre responsables institutionnels.	167
5.5.1.	Thème 1 : L'opinion sur le changement de l'ELCO	168
5.5.2.	Thème 2 : Le processus d'intégration des élèves.	177
5.5.3.	Thème 3 : La place de la langue turque dans la carte scolaire.	183
5.5.4.	Thème 4 : Les raisons du faible nombre d'enfants qui choisissent le turc.	189

TROISIEME PARTIE : SYNTHESE, HYPOTHESES, RECOMMANDATIONS ET PERSPECTIVES D'AVENIR	197
CHAPITRE 6 : SYNTHESE	199
CHAPITRE 7 : HYPOTHESES.....	205
CHAPITRE 8 : RECOMMANDATIONS	209
CHAPITRE 9 : PERSPECTIVES D'AVENIR.....	215
CONCLUSION.....	219
BIBLIOGRAPHIE	223
Les sites d'internet	235
Les circulaires.....	239

INTRODUCTION GENERALE

Ce travail de recherche fait suite à mon expérience en tant qu'enseignante d'ELCO durant 10 ans, dans l'Académie Orléans-Tours et l'Académie du Bas-Rhin, en tant que coordinatrice d'ELCO dans le Ministère de l'Education nationale Turque pendant 3 ans, ainsi que coordinatrice d'ELCO au sein du Consulat Général Turc de Strasbourg pendant 1 an. L'objectif de ce travail est de s'interroger, à la lumière de ces expériences, sur l'avenir de l'enseignement de la langue et culture d'origine turque en Alsace.

L'ELCO a été créé dans le but d'intégrer les enfants d'immigrés dans le système éducatif français dans les années 1970. Ce dispositif n'avait pas comme mission unique l'apprentissage linguistique, mais également la conservation de la langue d'origine et la préservation d'une possibilité d'un retour au pays d'origine. En même temps, ce dispositif avait pour but de favoriser les activités interculturelles en reconnaissant les différentes langues et cultures afin de faciliter l'intégration des enfants d'immigrés.

Aujourd'hui, ce dispositif est au cœur de controverses parmi les chercheurs. Bien que certains insistent sur les apports de l'ELCO en précisant qu'il valorise les apprentissages extra-scolaires, qu'il aide au renforcement de l'identité, qu'il favorise l'apprentissage de la langue française à l'aide de la langue d'origine et qu'il ouvre la voie à une socialisation plurilingue ; d'autres critiquent ce dispositif et considèrent que l'ELCO va à l'encontre de l'intégration.

Depuis les années 2000, la France adopte de nouvelles politiques pour les langues des immigrés. Ces changements ont eu un impact sur l'ELCO. Dans un premier temps, les langues des immigrés sont devenues des langues vivantes étrangères et ont commencé à être intégrées dans le CECR (Cadre Européen Commun de Référence). Au fur et à mesure, ces changements apparaissent dans certains documents officiels.

Ces changements se révèlent en 2013 car l'ELCO s'ouvre dorénavant à tout enfant, quelle que soit son origine, si la famille souhaite l'inscription, et dans la limite des places disponibles. Un autre changement intervient à partir de la rentrée scolaire de septembre 2014, avec la suppression des cours d'ELCO intégrés. Les cours d'ELCO sont placés en dehors du temps scolaire, dans toute la France, excepté en Alsace.

Nous avons constaté que peu d'élèves, ne parlant pas le turc chez eux, fréquentent le dispositif depuis 2013. Nous nous demandons s'il existe un lien entre ce chiffre et la représentation sociale de la langue turque et des immigrés turcs dans la société française. Nous chercherons à connaître les causes de ce déficit d'attraction des cours de l'ELCO turc ouverts à tous.

La première partie de la thèse est composée de trois chapitres : contextualisation, conceptualisation et problématique.

Le premier chapitre consiste à analyser le contexte. Il se divise en cinq parties. Les trois premières traitent de l'histoire de l'immigration turque vers la France et des caractéristiques sociologiques des immigrés turcs et de leurs descendants. La quatrième présente le dispositif ELCO. Le cinquième est orienté vers la question du CAPES en turc dans le secondaire.

Le deuxième chapitre contient la conceptualisation. Il se divise en quatre parties. Les deux premières concernent les concepts d'intégration, de multiculturalisme, d'éducation interculturelle et de plurilinguisme qui nous permettent d'analyser le dispositif ELCO en lien avec les dimensions politiques, éducatives et linguistiques. La troisième se focalise sur les concepts de représentation sociale, de stéréotype et de préjugé car nous articulons le dispositif aux représentations sociales de l'immigré turc et de sa langue dans la société. La quatrième analyse le nouveau dispositif de l'ELCO en termes de finalités, moyens, ressources et pratiques.

Le troisième chapitre présente la problématique. Notre démarche est inductive, sans hypothèses préalables car le terrain est très nouveau. Les données recueillies sur le terrain nous conduiront à des hypothèses finales, dans la troisième partie.

La deuxième partie concerne notre démarche méthodologique. Elle est répartie en deux chapitres. Le premier introduit la méthodologie avec le contexte de l'enquête, la constitution de l'échantillon et le choix de l'outil de recueil de données. Le second présente le traitement des données.

La troisième partie prend la forme d'une synthèse et de perspectives. Elle est divisée en quatre parties : synthèse, hypothèses, recommandations et perspectives d'avenir.

**PREMIERE PARTIE : CONTEXTUALISATION,
CONCEPTUALISATION ET PROBLEMATIQUE**

CHAPITRE 1 : CONTEXTUALISATION

1.1.L'immigration turque vers la France

Les travailleurs turcs ont pris la décision de tout quitter et s'installer dans un pays d'accueil où la langue est inconnue. Nous nous intéresserons aux motifs qui les ont poussés à rester vivre en France. Il est important de signaler que cette immigration avait pour but de gagner de l'argent puis de rentrer au pays, ce qui n'a pas été le cas.

A la suite de la seconde guerre mondiale qui a causé de lourdes pertes humaines et matérielles, les pays européens entament une période d'industrialisation dans le but de remédier aux dégâts physiques et matériels. Auparavant, ces pays avaient déjà ouvert leurs portes à l'immigration à plusieurs reprises. Lors de cette période d'industrialisation, notamment à partir des années 1960-1970, ils décident d'importer de la nouvelle main d'œuvre. L'Allemagne, en particulier, connaît une croissance rapide et nécessite un besoin humain important.

Lors de ce processus d'industrialisation, outre les travailleurs qualifiés, il y a un énorme besoin en termes d'ouvriers non qualifiés. Pour répondre à ce besoin, les pays européens puisent dans un premier temps dans leurs ressources internes, pour ensuite se mettre à rechercher de la main d'œuvre non qualifiée dans les pays voisins tels que l'Italie, l'Espagne et le Portugal. La France, quant à elle, signe des accords bilatéraux avec ces pays européens de la Méditerranée. Dans un même temps, la Turquie ouvre ses ressources humaines à l'Europe et envoie temporairement des travailleurs sans signer d'accord. (Icduygu, Erder, Genckaya, 2014).

Pour la première fois les turcs héritiers de l'Empire Ottoman sont confrontés à l'immigration et une nouvelle ère débute pour la Turquie.

La Turquie à cette période connaît une importante crise économique qui a conduit à un coup militaire le 27 mai 1960. Avec ce coup militaire, la crise économique s'approfondit et mène à une augmentation du chômage dans l'industrie et l'agriculture. Pour faire face à cette montée du chômage, un plan de développement est mis en place dans le pays. La première des solutions est la création de nouvelles possibilités d'emploi dans le pays. La seconde est d'exporter la main d'œuvre excédentaire en établissant des accords bilatéraux avec les pays ayant des besoins de travailleurs.

Ces solutions ont un effet positif sur l'économie car les fonds envoyés par les immigrés turcs au pays contribuent au développement de celle-ci ; et avec le départ des ouvriers non qualifiés, le taux de chômage en Turquie connaît une régression. De plus, il est espéré que les travailleurs turcs non qualifiés pourront accroître leurs connaissances à l'étranger et apprendre une langue étrangère. Au retour ce personnel constituerait un groupe de travailleurs qualifiés utile à l'industrialisation de la Turquie. (Içduygu, Erder, Genckaya, 2014).

Les travailleurs turcs se dirigent principalement vers la république fédérale d'Allemagne. Par la suite, ils se rendent aussi vers d'autres pays industrialisés de l'Europe occidentale.

Les travailleurs qui quittent la Turquie pour l'Europe ont dans un premier temps, pour but d'accroître leurs connaissances et compétences professionnelles et ensuite le souhait de rentrer au pays. Au premier abord, ce transfert devrait être bénéfique pour chaque partie. L'Europe reprend et justifie cette idée en justifiant l'intérêt de l'immigration turque pour l'économie turque grâce à l'envoi d'argent par les immigrants. De plus, cet échange, concernant des personnes jeunes, dynamiques, en bonne santé, âgés de 20 à 40 ans dont la majorité sont de sexe masculin, leurs permettrait de devenir plus riche et de rentrer avec une aisance économique au pays. (Aldogan, 1978)

Le but pour le pays d'accueil est bien de compléter le manque de main d'œuvre, mais il est prévu que si le travailleur turc n'est pas productif, malade ou n'arrive pas à s'adapter, il y a la possibilité de le renvoyer dans son pays.

Cependant, Abadan (1964) met en avant que les avantages de cette immigration espérés au départ par la Turquie ne sont pas tous obtenus en dehors d'une rentrée d'argent en Turquie. La raison est que la majorité des immigrés turcs décident de rester définitivement dans leurs pays d'immigration. Quant à la minorité qui rentre, ils créent principalement leurs propres entreprises avec l'argent gagné sans pour autant choisir de travailler dans le secteur industriel. Les résultats de l'exportation de la main d'œuvre ne sont donc pas ceux attendus, bien que l'argent arrivant de l'Europe permette la croissance de l'économie turque.

Au niveau législatif, dans un premier temps, les travailleurs ont fourni une main d'œuvre en Europe grâce à des accords privés entre entreprises et non pas à travers des

accords étatiques. Cependant avec l'accroissement des besoins, la Turquie signe aussi des contrats de travail, c'est le cas en France le 8 avril 1965. Avec cet accord, l'exportation du travail dépend de la politique gouvernementale du pays d'accueil. La sélection, l'embauche et le salaire du travailleur sont fixés dans le cadre de cette alliance. De plus, cet accord explicite certains aspects concernant les immigrants tels que la santé, leurs compétences, leurs frais de transport, les recours en cas de violation de contrat ainsi que sa résiliation. Par la suite, d'autres accords ont vu le jour établissant des réglementations sur les logements fournis par l'état, les affaires juridiques, le syndicalisme et l'appartenance à un parti politique ou une association.

Avec la signature des accords bilatéraux, la forme de recrutement change. Il y a dorénavant deux façons d'accéder à l'emploi : la première est l'embauche anonyme dans laquelle les employeurs recherchant des travailleurs font un appel d'offre auprès des agences d'emploi de leur pays qui se tournent vers des agences d'emploi à Istanbul. L'agence en Turquie accorde une priorité aux demandeurs d'emploi qui résident dans les zones sinistrées et dans les régions les moins développées.

La deuxième forme de recrutement, décrite par İçduygu, Erder et Gençkaya (2014), correspond au « nominal recrutement » dans lequel l'agence de l'emploi turque garantit un salaire minimum aux travailleurs immigrants et s'engage à payer leurs frais de transport. Entre 1965 et 1974, 236 576 personnes sont parties à l'étranger avec le « nominal recrutement » et 464 757 personnes sont parties à l'étranger avec le recrutement anonyme.

Cette deuxième forme permet notamment aux personnes ayant un lien familial ou résidant dans un même village de pouvoir travailler ensemble à l'étranger et ainsi de créer leurs propres réseaux sociaux. Ce dernier point met en évidence une première explication au communautarisme qui unit les turcs de France.

Outre ces deux façons d'accéder à l'emploi à l'étranger, il y a une troisième façon qui est l'immigration illégale en Europe. Environ 20% des immigrants turcs se seraient rendus de façon illégale en Europe. (İçduygu, Erder, Genckaya, 2014).

Suite à la crise pétrolière de 1973, l'Europe met fin à l'accueil des travailleurs immigrés. *“Le choc pétrolier de 1973 et l'installation de la crise entraînent un arrêt direct de*

l'immigration : en novembre 1973, pour l'Allemagne et en juillet 1974 pour la France. ”
(Tucci, 2010, p.3)

En 1975, la migration turque massive vers l'Europe cesse définitivement. Selon les sources officielles, il y a eu 825 383 immigrants provenant de la Turquie en 1961 et 1976 en Europe, 55 974 en France. (Içduygu, Erder, Genckaya, 2014).

La migration cesse officiellement mais la France continue d'accueillir les personnes bénéficiant de la loi sur le regroupement familial, les réfugiés politiques et les touristes. Dans les années 1990, le problème kurde éclate en Turquie, et les conflits politiques accroissent les demandes d'asile en Europe. Elle devient une stratégie pour certaines personnes voulant migrer en réalité pour des raisons économiques. (Petek et Pope 2009). En définitive, la migration a toujours perduré d'une façon ou d'une autre de la Turquie vers la France.

La majorité des immigrants venus s'installer en France est constituée de villageois. 70% des immigrants ont été déscolarisés après le primaire et 4% d'entre eux sont analphabètes. La majorité des immigrants travailleurs qualifiés ont fait le choix d'aller en Allemagne qui proposait un salaire plus intéressant. En France, 87% des travailleurs turcs sont ainsi non qualifiés. (Aldogan, 1978).

Nous nous demandons dès lors pourquoi ces travailleurs immigrés ne sont pas rentrés en Turquie une fois qu'ils ont gagnés de l'argent. N'ont-ils pas voulu ou n'ont-ils pas pu rentrer au pays ? L'étude de ce point, bien que se rapportant davantage à la sociologie, nous permettra de mieux comprendre la place de la langue turque dans la population migrante.

Comme précisé auparavant, la migration prend fin officiellement avec la crise pétrolière de 1973. Même si la politique européenne est favorable au renvoi des travailleurs immigrés dans leurs pays, de nombreuses associations et syndicats font en sorte que cela ne se produise pas.

En 1974, le regroupement familial est mis en place et permet d'avoir des droits sociaux et une sécurité sociale pour la famille. De plus, les accords leur octroient des droits à la pension, à être couvert face aux accidents du travail, une assurance santé et l'accès au chômage : c'est une politique d'intégration qui commence.

Entre 1968 et 1972, le nombre de turcs était de 50 860 en France. En 1981, de nombreux travailleurs immigrés turcs obtiennent un permis de travail. Il double en 1982 avec un chiffre de 123 540. (Akinci, 2007).

Les principales raisons de ce changement sont l'allongement non prévu du temps de séjour dans le pays d'accueil, le regroupement familial et par la suite, la possibilité d'obtention de la nationalité du pays, et enfin la naissance d'un enfant en France. Le coup d'état militaire de 1980 et le problème kurde qui débute en 1990 poussent les turcs à vouloir s'installer dans un système stable.

Les turcs immigrés de France font des allers-retours fréquents entre la Turquie et la France. Par exemple, les personnes retraitées passent la moitié de l'année en Turquie et l'autre moitié en France. Quant à ceux qui ont une indépendance économique, ils décident de déménager complètement en Turquie ou du moins ils en rêvent.

1.2.La population turque en France

Kaya appelle les turcs immigrés en Europe des « Euro-turcs ». Il précise qu'à l'heure actuelle : *“Plus de 4,5 millions d'Euro-Turcs habitent dans les pays de l'Union européenne : environ 3 millions en Allemagne, 400 000 en France, 400 000 aux Pays-Bas et 200 000 en Belgique.”* (Kaya, 2009, p.1). Selon le rapport de l'Assemblée Nationale de Turquie (2009)¹, le nombre de turcs résidant en France est de 508 000. Étant donné que la France autorise la double nationalité, plus de 84 000 turcs utilisent ce droit, c'est-à-dire 16%. Mais ce chiffre ne reflète pas forcément la réalité du fait que les statistiques n'obligent pas à révéler l'origine des ressortissants et que les turcs ne se signalent pas automatiquement au consulat.

Nous avons vu précédemment que, bien que la France ait mis fin à sa demande de main d'œuvre officiellement en 1974, aujourd'hui encore l'immigration des turcs vers la France continue et ne cesse d'accroître. En fait, celle-ci prend de nouvelles formes.

¹ http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/belge/fransa_raporu (2009).pdf consulté le 10.7.2016

Suite au coup d'état de 1980 en Turquie, la France a envisagé une vague d'immigration turque. La France est l'un des pays préférés pour les réfugiés politiques. Une deuxième vague a commencé à partir de 1987. La France commence à accueillir les réfugiés kurdes. L'immigration des kurdes vers la France n'est pas seulement politique mais également économique. Il existe aussi des personnes qui obtiennent un visa de tourisme de 3 mois et qui s'installent illégalement dans l'espoir d'obtenir une régularisation de leur situation. (Petek et Pope, 2009).

Les Turcs immigreront majoritairement suite au regroupement familial. Bien que le regroupement familial de la première génération se soit achevé en 1980, cette façon d'immigrer persiste encore aujourd'hui car, majoritairement, les descendants des immigrés turcs choisissent des mariages avec des personnes du pays d'origine.

La France a toujours été un choix d'immigration pour les Turcs, même si le pays d'immigration reste l'Allemagne. D'ailleurs, les immigrés turcs de France sont également appelés « les Allemands » (Alamanci) par les Turcs en Turquie.

1.3. Les immigrés turcs et leurs descendants en France en chiffres

Ils sont en majorité présents à Paris et en Ile-de-France. L'Alsace se trouve en troisième position après la région Rhône-Alpes, mais il est important de signaler que, par rapport à la superficie des régions, c'est en Alsace qu'ils sont le plus présents.

Le tableau 1 montre que presque un quart des étrangers en Alsace sont des Turcs, ce qui justifie la visibilité des Turcs dans cette région.

Tableau 1 : répartition géographique des immigrés turcs et des autres étrangers en France

Région	Immigrés turcs	Autres étrangers	Région	Immigrés turcs	Autres étrangers
Alsace	23 077	106 370	Midi-Pyrénées	2259	97144
Aquitaine	3 367	89 454	Nord-Pas-de-Calais	2626	114135
Auvergne	3 361	35 676	Pays de la Loire	3394	47513
Basse-Normandie	2 658	19 967	Picardie	4098	54598
Bourgogne	4 416	50 663	Poitou-Charentes	779	25554
Bretagne	4 343	39 086	Provence-Alpes-Côte-D'azur	6503	301197
Centre	9 209	83 285	Rhône-Alpes	33629	330599
Champagne-Ardenne	3 509	42 679	Guadeloupe	5	19506
Corse	9	19 614	Martinique	4	5 587
Franche-Comté	7 740	45 087	Guyane	1	27 120
Haute-Normandie	3 324	45 814	Réunion	8	7 147
Île-de-France	48 840	1 291 831	St Pierre & Miquelon / Mayotte	--	14
Languedoc-Roussillon	3 417	119 910	Lorraine	12 215	103 465
Limousin	2 217	18 217			
	Immigrés turcs		Autres étrangers		
Total France	185 008		3 142 232		

Source : De Tapia, 2009, p.9

Le tableau 2 indique le nombre et le lieu d'installation des immigrés turcs, âgés entre 18 et 50 ans, c'est-à-dire correspondant à la population active. Selon les données de l'Assemblée Nationale Turque (2009)², la population turque est composée à 50% de jeunes de moins de 25 ans et à 40% de jeunes de moins de 16 ans.

² http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/belge/fransa_raporu (2009).pdf consulté le 10.7.2016

Tableau 2 : répartition régionale de la population métropolitaine, âgée de 18 à 50 ans en pourcentage

Département De naissance des immigrés	Île-de-France	Centre Nord*	Nord - Pas-de-Calais	Alsace, Lorraine Franche-Comté	Nord-Ouest**	Sud-Ouest***	Rhône-Alpes, Auvergne	Paca, Languedoc-Roussillon	Ensemble
Turquie	27	13	1	20	6	3	24	7	100
Maroc et Tunisie	36	11	4	8	3	8	10	20	100
Afrique subsaharienne	61	10	3	4	7	5	5	6	100
Asie du Sud-Est	49	9	1	7	5	8	14	6	100
Algérie	40	10	5	8	3	4	17	12	100
Portugal	42	13	2	4	4	13	14	9	100
Espagne et Italie	23	7	4	10	3	17	13	23	100
Autres pays de l'UE	32	5	8	14	6	9	8	18	100
Autres pays	52	7	1	6	5	7	10	10	100
Ensemble des immigrés	43	10	3	8	5	7	10	10	10
Pays ou département de naissance des parents des descendants d'immigrés									
Turquie	21	15	1	20	2	4	34	3	100
Maroc et Tunisie	40	13	5	5	3	5	13	16	100
Afrique subsaharienne	65	11	2	2	3	4	5	6	100
Asie du Sud-Est	47	12	2	6	6	9	12	6	100
Algérie	33	10	7	9	3	6	19	14	100
Portugal	36	17	3	7	5	14	16	3	100
Espagne et Italie	16	8	3	12	2	13	21	24	100
Autres pays de l'UE	27	13	11	19	5	7	8	8	100
Autres pays	47	9	3	10	3	9	16	14	100
Ensemble des descendants d'immigrés	32	11	5	10	3	9	16	14	
Population majoritaire	15	19	7	8	15	11	12	11	
* Le Centre Nord recouvre la Bourgogne, le Centre, la Champagne-Ardenne, Picardie, la Basse-Normandie et la Haute-Normandie. ** Le Nord-Ouest recouvre la Bretagne, les Pays de la Loire et le Poitou-Charentes. *** Le Sud-Ouest recouvre le Midi-Pyrénées, le Limousin et l'Aquitaine. Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE, 2008									

Le tableau 3 montre que les immigrés turcs actifs de France qui résident en zone urbaine n'habitent qu'à 1,8% en ZUS (Zone Urbaine Sensible). Ce pourcentage est largement inférieur à celui des immigrés d'autres origines. Ce tableau indique qu'ils ont réussi à s'émanciper économiquement de façon rapide et efficace alors que la fin de l'immigration massive de ces travailleurs ne date que des années 70. La plupart des cours d'ELCO sont

enseignés dans les écoles de ZUS, dans les quartiers prioritaires. Les immigrés turcs résidant en minorité dans ces lieux, il n'est pas commode pour eux d'accéder à ces cours.

Tableau 3 : composition des ZUS (Zone Urbain Sensible) selon l'origine des personnes

2006	France		ZUS	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Turquie	223 647	0,4%	79 155	1,8%
Etrangers des pays tiers	2 375 926	3,8%	657 021	15,1%
Autres Afriques	438 415	0,7%	127 470	2,9%
Maghreb	1 087 961	1,7%	348 865	8,0%
Chine	67 838	0,1%	13 205	0,3%
autres pays tiers	558 065	0,9%	88 326	2,0%
Etrangers de l'EEE	1 272 230	2,0%	85 623	2,0%
Français par acquisition	2 668 801	4,2%	428 060	9,8%
originaires de l'EEE	1 068 427	1,7%	59 808	1,4%
originaires des pays tiers	1 600 374	2,5%	368 252	8,5%
Français de naissance	56 869 141	90,0%	3 186 395	73,1%
Total	63 186 098	100,0%	4 357 099	100,0%

Source : Tableau de bord de l'intégration, 2010, p.26

A travers le tableau 4, nous constatons que les moins naturalisés, parmi les immigrés, sont les Turcs. Parmi les Turcs qui sont arrivés avant 1992, 35% ont été naturalisés contre 27% en 2006, un chiffre qui a baissé. Malgré les incitations de la Turquie pour l'obtention de la nationalité dans les années 2000, les immigrés turcs ne semblent pas vraiment intéressés par ce statut. Quelles sont les causes de ce manque d'intérêt pour la naturalisation ? Est-ce le choix de l'intéressé ou de la politique du pays ?

Tableau 4 : la part des immigrés ayant acquis la nationalité française, par origine et ancienneté en France.

	Taux de Naturalisation 2006	Taux de naturalisation des personnes arrivées avant 1992
Turquie	27%	35%
Europe	39%	50%
Union Européenne	39%	49%
hors UE	39%	62%
Afrique	41%	50%
Maghreb	40%	47%
Autre Afrique	42%	60%
Asie	43%	61%
Autre Asie	51%	75%
Amérique, Océanie	32%	50%
Immigrés hors Union Européenne	41%	53%
TOTAL	40%	51%

Source : Tableau de la Bord de l'intégration, 2010, p.47

Dans le tableau 5, nous pouvons observer une évolution de l'acquisition de la naturalisation par mariage et par décret.

Tableau 5 : l'ancienneté moyenne en France des personnes ayant acquis la nationalité française, par origine et par motif, en années.

Pays d'origine	Acquisition par mariage			Acquisition par décret		
	Ancienneté moyenne du mariage			Ancienneté Pays d'origine moyenne en France		
	2002	2006	2008	2002	2006	2008
Dont Turquie	3,5	4,6	6,9	17,1	18,3	18,7
Europe	6,2	8,8	12,9	19,2	18,9	18,3
dont UE à 25	7,0	10,3	14,5	21,5	23,9	25,6
dont Hors UE à 25	5,0	5,5	8,3	15,3	11,6	10,6
Afrique	4,7	5,5	8,5	19,7	19,5	19,8
dont Maghreb	5,2	5,8	9,0	21,0	21,7	22,4
dont Autre Afrique	3,8	4,6	7,3	14,6	13,1	13,0
Asie	4,2	5,7	7,9	16,0	16,2	16,9
Amérique, Océanie	5,7	7,5	10,1	16,1	16,5	15,4
TOTAL	5,0	6,2	9,5	18,8	18,8	19,0

Source : Tableau bord de l'intégration, 2010, p. 48

1.3.1. Vivre en réseau : une habitude traditionnelle

En France, les recherches sur l'immigration turque ont commencé à partir de 1970. Mais peu de chercheurs s'intéressent à ce groupe restreint qui n'a pas d'histoire commune avec la France, ce qui est souvent le cas des autres groupes dont les pays ont été colonisés par la France. L'intégration peut prendre plus de temps car les Turcs n'ont pas été en contact avec la langue et la culture française avant d'immigrer.

Si nous analysons de façon générale le profil de l'immigration turque actuelle en France, sa vie sociale et culturelle, nous constatons que les Turcs restent étrangers à la culture française qu'ils découvrent petit à petit. Ceci conduit à une méconnaissance entre les deux cultures.

La population turque est connue pour être plus communautaire beaucoup plus que les autres immigrés. Les immigrés turcs, comme immigration de main d'œuvre, sont les derniers arrivés en France et sont encore mal connus. De Tapia (2009) fait l'hypothèse que c'est un peuple difficile à assimiler car le communautarisme chez les Turcs est répandu.

La première génération est encore en vie et le noyau de la communauté actuelle se crée autour d'elle, avec les valeurs et la tradition des années 70 de la Turquie rurale. Afin de mieux comprendre comment la communauté s'est construite, il est important, dans un premier temps, de décrire l'organisation sociale de la Turquie et, dans un second temps, le processus de l'immigration turque en France.

La Turquie a envoyé les immigrés par groupe, venant de différentes régions. Chaque groupe d'immigrés est invité par un groupe précédent déjà en place. Les premiers groupes d'immigrés font venir, en premier lieu, les personnes de leur famille (akraba), suivi des gens de leur village (hemşehri). Ensuite, ils profitent du regroupement familial et sont installés dans des logements sociaux. Ils ont ainsi transféré leurs réseaux qui existaient déjà en Turquie. Cette politique d'immigration en France pousse les Turcs à s'implanter dans la même ville, dans le même village, dans le même quartier et dans les mêmes logements sociaux. Ils reproduisent une vie identique à celle de leur village natal. Le communautarisme se construit à partir de la Turquie.

Nous pouvons conclure que les Turcs fonctionnent en communautés constituées de personnes qui viennent de la même famille « akrabalik » ou de la même ville ou région « hemşericilik ». Afin d'identifier les raisons du communautarisme chez les Turcs, il est important de comprendre l'histoire de la vie sociale traditionnelle turque³. Tout d'abord, le terme de « **töre** » (gelenek, görenek, adet) est très important pour les Turcs. Il définit une valeur unique qui organise la vie dans la société. Les règles de « töre » permettent de créer une société dynamique et forte. A travers l'histoire, nous pouvons constater que beaucoup de pays turcophones ont été détruits mais que le peuple turc a toujours persisté. Il se reconstruit à chaque fois grâce au fonctionnement et à l'organisation sociétale qui est le « töre »⁴.

Dans les premiers Etats turcs au IV siècle, la structure sociétale était composée de « ogus » (la famille), puis est arrivé l'« urug » (l'union familiale), ensuite, avec le rassemblement des « urug », apparait le « boy » (la tribu), et enfin avec le rassemblement du « boy », émerge le « budun » (la nation). La nation est ainsi créée. La vie sociale des Turcs est liée aux liens familiaux. Les familles qui composent la communauté sont souvent celles unies avec des liens de parenté.

D'un point de vue socio-économique, l'union, la solidarité et la sécurité sont des liens qui unissent la famille. Avec l'immigration, les familles turques ont ressenti l'envie de s'unir dans un besoin de sécurité, ce qui crée la communauté. Les Turcs n'ont pas l'habitude de vivre seul mais en communauté. Il est cohérent qu'ils suivent cette logique communautariste dans un pays étranger. La solidarité et la concurrence sont très présentes dans la société traditionnelle turque. La solidarité assure le fait d'être soudée et la concurrence garantit un moyen de compétition et d'évolution dans la société. L'entraide et la concurrence sont deux concepts clés qui agissent ensemble au sein de la société turque. L'entraide unit la population ; la concurrence fait avancer la population. Quand les deux s'unissent, il y a la création d'un peuple dynamique, vif, actif et fort.⁵

3 http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/32/373079/dosyalar/2013_01/05033158_112trklderetoplumyapisi.pdf Consulté le 01.05.2017.

4 http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/32/373079/dosyalar/2013_01/05033158_112trklderetoplumyapisi.pdf Consulté le 01.05.2017.

5 Idem.

Ces deux particularités culturelles ont une incidence sur la dimension économique : les Turcs sont souvent des travailleurs acharnés afin de s'émanciper économiquement et de soutenir les leurs. Il est difficile de s'éloigner de ce cadre communautaire. Les personnes qui se lassent de cette pression sortent parfois du cadre communautaire, mais généralement, ils ne restent pas longtemps en dehors du fait de leur habitude de vivre ensemble. Ne pas suivre les traditions correspond à une disparition du contrôle au sein de la famille. La façon de faire perdurer la communauté passe par l'union et par l'acceptation de la tradition.

Il existe cependant un paradoxe : ils restent attachés au respect des traditions vécues avant leur départ tandis que les Turcs de Turquie ont transformé leur société. Ils gardent ainsi us et coutumes devenus « arriérés » pour les Turcs de Turquie.

-Akrabalar et Hemşericilik

Les Turcs qui ont su garder les liens patriarcaux ont tendance à avoir de bonnes relations avec leur entourage social et familial. Ils ont un réseau important, grâce auquel les familles et amis proches continuent de s'entraider sur le plan moral et économique.

Dans le cadre du mariage, l'importance des liens familiaux est très importante. Les Turcs préfèrent un mariage intra-communautaire, voire intrafamilial. Grâce à ces unions, les personnes renforcent leur sentiment de sécurité. Au sein de la famille proche (parents/enfants) et au sein des familles ayant des liens de parenté, les entraides économiques et morales sont incessantes et perdurent à travers les générations.

Les parents, les frères et sœurs qui ont beaucoup plus les moyens n'hésitent pas à aider les personnes plus démunies ou en difficultés dans leur famille. Ceci est caractéristique de l'esprit familial et communautaire de la population turque. La générosité est un concept fort qui définit bien la population turque. Il n'est pas rare de donner des sommes énormes aux personnes proches en difficultés. Les personnes préfèrent demander de l'argent à leur entourage familial plutôt que de solliciter un crédit à une banque. Ils se font mutuellement confiance. A l'intérieur des groupes les plus religieux, les demandes d'argent au sein de la famille sont les plus communes car l'usure et les intérêts bancaires sont interdits par le Coran.

Cette entraide n'entrave pas la concurrence au sein des familles, elle justifie le fait que les Turcs font partie des groupes d'immigrés gagnant le moins d'argent mais ayant le plus de biens matériels.

La relation entre les personnes originaires d'un même lieu en Turquie, l'« Hemşericilik », est un aspect important et pertinent pour créer un réseau. Cette relation est très répandue en Turquie surtout dans les milieux ruraux. Il permet de créer un moyen de solidarité entre les gens. En Turquie, des catégories distinctes émergent selon les régions, les villes, les villages et les quartiers de telle ou telle ville. Préciser à un autre turc sa région d'origine, sa ville, son village ou son quartier pousse l'autre à vous enfermer dans une catégorie bien précise.

-Le mariage chez les descendants turcs

Le mariage est très important. Encore de nos jours chez les immigrés turcs, un mariage solide est un mariage effectué avec des membres de la famille proche (cousin proche ou éloigné) ou avec des personnes originaires de la même ville ou de la même région. La proximité est un élément important. Cette situation est similaire en Turquie mais commence à changer de forme avec le temps et la proximité ne devient plus la priorité. Les immigrés turcs en France sont sur ce point, plus traditionnels que les Turcs de Turquie.

Dans la vie quotidienne en France, la communauté, qui est le lieu de mise en scène des traditions, est influencée par les traditions culturelles. Cela peut aussi être une source de tension pour les membres de la communauté, tension vécue différemment pour les femmes que pour les hommes. Les hommes subissent une pression économique car ils sont dans l'obligation de ramener de l'argent ; les femmes subissent une pression touchant la liberté des droits dans la vie sociale. Les garçons sont éduqués dans le but d'assumer la responsabilité de leur famille. Les filles sont éduquées pour devenir une bonne épouse, une bonne mère de famille et pour s'occuper des tâches quotidiennes de la maison.

Par conséquent, le mariage est problématique pour les descendants turcs. Les mariages interreligieux et pluriculturels ne sont pas facilement acceptés. Les mariages arrangés sont préférables à des mariages librement consentis. L'autorisation d'épouser une

personne est toujours sollicitée auprès du père de famille ou du grand-père. De plus, le fait que la communauté turque est réduite, il est difficile de trouver son/sa bien aimé(e) au sein de la communauté. En France, les filles diplômées peuvent se marier avec des hommes non diplômés contrairement à ce qui se passe en Turquie. Au sein de la seconde génération, même si les mariages avec d'autres communautés augmentent de plus en plus, les mariages arrangés entre turcs restent majoritaires. D'après les données officielles de l'INSEE, 98% des filles et 92% des garçons de la seconde génération se marient avec quelqu'un de Turquie. (Akinci, 2007).

La différence culturelle entre les Turcs et les descendants turcs en France est source de conflits. La plupart des marié(e)s qui sont entrés en France, suite à un mariage arrangé, sont rapidement déçu(e)s. Ces jeunes attendent de l'Europe une liberté et une aisance économique mais une fois qu'ils s'installent et commencent à travailler dans des secteurs précaires, ils comprennent que l'Europe qu'ils ont idéalisée n'est rien qu'une utopie. Cette désillusion créée, par la suite, des tensions dans la famille où les mariages peuvent être rompus par un divorce. Ces jeunes qui intègrent le pays ne réussissent pas à s'adapter et restent sous l'emprise de la famille de leur époux (se). La belle-famille limite l'intégration des épouses qui viennent de Turquie et ne leur permettent pas une émancipation économique, culturelle ou éducative. Ils ont peur de perdre le contrôle et le pouvoir sur l'époux (se). En conséquence, beaucoup de couples peuvent être malheureux au sein de ces communautés.

-Le rôle de la communauté dans l'éducation des enfants

Le vécu traditionnel des Turcs en France joue un rôle important dans l'éducation des enfants. Ils ont une composition patriarcale de la famille. L'éducation des enfants passe non seulement par la famille mais également par tous les membres proches de la famille. La responsabilité est partagée car tout le monde est soudé et se partage les connaissances et les compétences. L'enfant connaît ainsi une multiplicité d'acteurs éducatifs. C'est une façon pour l'enfant d'apprendre des autres qui par la suite, lui permettront de forger sa propre identité. Le modèle de la famille n'est pas nucléaire, composé des deux parents et des enfants.

1.3.2. Un réseau économique efficace

Un autre sujet important à considérer est l'aide apportée par la communauté dans le développement d'un marché économique. En Alsace, par exemple, sans même sortir de la communauté, il est possible de trouver un médecin comme un électricien.

Comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, la plus grande partie des Turcs arrivés en France sont des ouvriers non qualifiés. Ils ont beaucoup été touchés par la crise économique en France mais n'ont jamais cessé de rêver de devenir patron et riche. La crise a poussé ces immigrants à créer rapidement leurs petites entreprises dans le domaine du commerce de l'alimentation, dans le secteur du bâtiment, le textile et le secteur des services etc.

« En France, les immigrants turcs se sont installés plus tardivement, essentiellement à partir de la fin des années 1970. À cette période, l'économie française entrait en phase de ralentissement. La dégradation rapide du marché du travail a vite encouragé les immigrants turcs à fonder des entreprises dans des secteurs délaissés pour leurs difficiles conditions de travail (bâtiment, restauration, ateliers de confection). » (Armagnague, 2010, p. 235).

Les politiciens ont délégué de nombreux secteurs d'activités aux immigrants, en général, du fait des difficultés d'insertion dans le milieu du travail tels que celui de la restauration, du bâtiment et de la construction des routes. Les immigrants, avec une certaine aisance économique, délèguent, à leur tour, les tâches difficiles aux nouveaux immigrants nouvellement arrivés. Les Turcs sont plutôt présents dans la construction des bâtiments et dans la restauration. Ils ont créé de nombreuses petites entreprises de bâtiments et de travaux publics en Europe.

**Tableau 6 : les immigrants turcs à l'étranger : ressortissants,
travailleurs et demandeurs d'emploi**

Pays	Ressortissants turcs	Travailleurs	Demandeur d'emploi	Taux de chômage	Chômage global
Allemagne	2053 600	732 189	161 541	23,30	9,60
France	311 356	76 122	32 623	30,00	9,20
Pays-Bas	299 909	51 000	17 000	28,00	4,10
Autriche	134 229	57 098	6 874	10,75	6,54
Belgique	70 701	25 874	9 936	38,00	10,00
Suède	38 844	5 800	1 700	22,50	4,00
Grande-Bretagne	79 000	44 000		11,50	3,60
Danemark	35 232	15 596	3 449	22,40	5,70
Italie	10 000				10,50
Finlande	3 325				15,90
Espagne	1 000				23,30
Luxembourg	210	60			2,30
Suisse	79 476	33764	3 021	8,10	1,90
Norvège	10 000	6 000			4,50
Liechtenstein	809	339	49	7,80	4,00
Total	3 127 691	1 047 842	236 193		
Source : De Tapia, 2002					

Le tableau 7 montre que les Turcs sont principalement des ouvriers, dans un pourcentage supérieur (66%) aux autres immigrants. Seuls 2% sont cadres, ce qui représente le chiffre le plus faible. Les Turcs font peu d'études supérieures. Le plus surprenant est la colonne des artisans, commerçants et chefs d'entreprises car les Turcs ont le même pourcentage (12%) que celui des Italiens qui sont arrivés bien avant eux en France. Cela prouve une évolution rapide des Turcs dans le monde de l'artisanat et des commerçants. D'après le rapport de l'Assemblée Nationale de Turquie de 2009, 30% de la population active turque travaillent à son propre compte et ce chiffre est en constante évolution.

Tableau 7 : actifs par catégorie socioprofessionnelle et par nationalité

	Agriculteurs exploitants	Artisans, commerçants, Chef entreprise	Cadres, Professions Intellectuelles supérieures	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Ensemble
Français de naissance	2	5	15	25	29	23	
Turcs	0	12	2	7	14	66	5
portugais	0	8	4	11	30	47	18
Italiens	1	12	21	19	20	27	4
espagnol	1	8	18	21	26	28	3
Autres nationalités de l'UE (a 27)	2	10	28	25	20	15	14
Autres nationalités d'Europe	1	6	16	19	27	31	4
Algériens	0	7	6	12	32	43	11
Marocains	0	6	6	10	26	52	11
Tunisiens	0	9	8	10	25	49	4
Autres nationalités d'Afrique	0	4	7	13	41	35	13
Autre nationalités	0	7	19	17	31	26	11
ensemble	2	6	15	24	29	24	
<small>Source : INSEE, Année des données : 2007, France métropolitaine Source : Tableau bord de l'intégration, 2010, p.48</small>							

Comme nous pouvons le voir dans ce tableau 8, les Turcs sont intégrés économiquement en France et dans les autres pays européens. En Alsace, les turcs sont visibles dans de nombreux domaines de travail.

Certains investisseurs sont devenus des véritables hommes d'affaires. Ils ont créé des entreprises internationales entre la France et la Turquie. Ils inventent le « Helal business » et le « Ethnique business », qu'évoque De Tapia (2002, p. 39) :

« *Le helal business naît très logiquement de cette rencontre de la tradition et de la nostalgie (gurbetçilik) et d'un mélange de conservatisme politique et d'opportunisme économique. Il se construit sur ce composé de nostalgie de patrie perdue (images, odeurs, saveurs, couleurs, sons et rythmes) et de proposition de services étendus : lieux de prière, voyages vers la Turquie-incluant rapatriement des corps en terre d'islam-cenaze nakil, pèlerinage à la Mecque, préparation culinaires licites selon la loi coranique (helal), offre culturelle (musique, cinéma, livres, concert... »*

**Tableau 8 : répartition des chefs d'entreprise turcs en Europe (1997),
Pays Entreprises Investissement Chiffre d'affaire Emplois (millions DM)**

Les pays	Entreprises	Investissement (millions DM)	Chiffre d'affaire (millions DM)	Emplois
Les "Quinze"	62 100			
Belgique	1 500	217	882	4600
Danemark	500	79	315	1 600
Allemagne	47 000	9 540	41 360	206 000
France	4 700	659	2 627	16 200
Pays-Bas	4 300	732	2 816	14 400
Autriche	3 000	404	1 803	10 600
Suède	300	36	165	1 000
Grande-Bretagne	700	123	467	2 500
Autres	100			
<small>Source : Fien, Ulusoy & Oz, Zentrum für Türkeistudien 1999, Istanbul, Cumhuriyet. Source : De Tapia, 2002, p.57</small>				

En conclusion, le communautarisme turc permet de maintenir la puissance du chef de famille et de protéger les liens familiaux. Il est un vecteur d'unité et de solidarité afin d'atteindre un niveau économique acceptable.

-La relation avec le pays d'origine

Au fur et à mesure que nos travaux de recherche avancent, nous constatons que de nouveaux concepts apparaissent. Le transnationalisme en fait partie. Le transnationalisme, dans le domaine migratoire, signifie l'échange, l'interaction, la relation entre le pays d'origine et le pays d'accueil. Il s'agit d'une contribution économique entre les immigrés, la communauté, les pays d'origine et d'accueil. Avec le renforcement de la mobilité grâce à la

mondialisation, le transnationalisme se renforce et se banalise. Les deux pays utilisent des sources communes. Nous estimons que les agents du transnationalisme sont obligés de connaître les lois et les exigences des deux pays.

Etant de plus en plus facile de se déplacer, les allers-retours en Turquie se sont banalisés. Auparavant, les Turcs retournaient dans le pays d'origine uniquement tous les deux ou trois ans. Actuellement, ils s'y rendent au minimum une fois par an. La première génération a envoyé toutes ses économies, gagnées en France, à sa famille ou à ses proches restés en Turquie. Cette génération est actuellement et majoritairement à la retraite et passe la moitié de l'année dans le pays d'origine et l'autre moitié dans le pays d'accueil. La première génération rend visite à sa famille au village lors des vacances. De plus, ils les aident économiquement et investissent aussi en Turquie en achetant des terrains ou des biens au village.

Dans les années 70- 80, par manque de moyens, ils ne pouvaient appeler régulièrement leurs proches, la communication étant principalement par voie postale. Comme les chaînes turques à la télévision française étaient inexistantes, ils développaient une nostalgie du pays en regardant des vidéos et en écoutant des cassettes musicales.

De nos jours, la Turquie a évolué économiquement. Les familles turques de Turquie sont beaucoup plus aisées qu'auparavant. Les familles immigrées n'ont plus besoin d'envoyer autant d'argent qu'avant et certains pensent que leur famille en Turquie vit plus confortablement qu'eux en France.

Les descendants agissent de façon différente, ils sont moins attachés aux traditions sociétales et ne se rendent pas directement dans la ville natale de leurs parents afin de leur rendre visite. Ils préfèrent passer des vacances dans des hôtels proches des régions maritimes. Ils aiment se rendre dans les grandes villes pour faire du tourisme et aussi pour y investir. Ils préfèrent utiliser l'avion comme moyen de transport plutôt que de prendre la route pour se rendre en Turquie. Ils se rendent plus facilement en Turquie, voire plusieurs fois dans l'année. Les chaînes turques sont pour la plupart gratuites avec de multiples offres de chaînes de télévision en France. Internet permet d'accéder à tout type d'information en turc.

Une des plus grandes faveurs accordées par l'Etat turc aux immigrés turcs est la possibilité d'obtenir leur retraite en Turquie. Dans son article 3201, la loi sur le passé actif des immigrés turcs de nationalité turque en matière de sécurité sociale ⁶ indique que les immigrés de nationalité turque vivant en dehors de la Turquie peuvent obtenir la retraite en Turquie sous différentes conditions : les femmes immigrées qui ont passé 20 ans (7200 jours) en tant que mère au foyer sans travailler, les hommes immigrés qui ont passé 25 ans (9000 jours) en France et qui ont cotisé à la sécurité sociale. Cette réforme a connu un grand succès.

De même, les étudiants qui ont obtenu un baccalauréat en France ont le droit de pouvoir étudier en Turquie. De nombreux descendants, étudiants dans le supérieur en France, rêvent de pouvoir travailler dans une entreprise implantée en Turquie qui permettrait d'établir une liaison entre les deux pays. Depuis 2015, les ressortissants turcs de nationalité turque peuvent voter en France pour les élections en Turquie.

Ce transnationalisme a un revers de la médaille. Les immigrés turcs de France ne se sentant ni français, ni turc, peuvent se sentir alors étrangers dans les deux pays.

Le tableau 9 montre que les immigrés d'Afrique subsaharienne sont les plus nombreux à pratiquer le transnationalisme et que les immigrés Turcs sont placés en seconde position.

Tableau 9 : différents indicateurs de transnationalisme de la population vivant en France métropolitaine (en %)

	Souhait départir vivre hors métropole	Contacts personnels par lettre, téléphone ou internet hors métropole	Propriété d'un bien immobilier ou foncier hors métropole	Aide financière régulière apportée à un ménage hors métropole	Contribution financière à un projet collectif dans la région d'origine	Intérêt pour la vie politique dans la région d'origine
Ensemble des immigrés	14	88	17	14	9	67
Ensemble des descendants d'immigré(s)	13	58	4	3	7	5
Natifs sans ascendance migratoire	7	29	1	1	-	-

⁶ <http://strazburg.bk.mfa.gov.tr>, consulté le 9.6 .2016.

Pays ou département de naissance des immigrants						
Turquie	11	93	2	8	13	72
Algérie	7	86	11	1	7	67
Maroc et Tunisie	1	89	17	15	9	62
Afrique subsaharienne	24	92	17	34	17	7
Asie du Sud-est	9	65	2	9	14	45
Portugal	19	79	22	5	4	54
Espagne et Italie	18	79	6	2	3	66
Autres pays de l'UE 27	16	94	16	9	5	77
Reste du monde	16	9	2	16	11	74
DOM	44	89	11	6	7	64
Autres Français nés hors métropole	18	67	8	1	4	47
Pays ou département de naissance des parents des descendants d'immigrants						
Turquie	17	76	6	3	17	64
Algérie et Maroc	11	52	4	3	9	56
Tunisie	17	69	6	5	12	47
Afrique subsaharienne	26	7	8	9	16	62
Asie du Sud-est	17	53	1	2	1	45
Portugal	9	6	4	2	4	42
Espagne et Italie	9	51	2	1	1	48
Autres pays de l'UE 27	11	54	1	2	2	49
Reste du monde	23	68	6	4	1	59
DOM	22	73	4	1	3	58
Autres Français nés hors métropole	12	39	0	2	3	35
Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE, 2008. Source : Beauchemin, C., Lagrange, H., Safi, M., 2010, p.27						

1.3.3. Les élèves issus de l'immigration turque

Le tableau 10 montre, qu'en France, les collégiens issus de l'immigration turque, sont orientés plutôt vers des lycées d'enseignement professionnel que des lycées d'enseignement général et technologique.

Etant donné la hiérarchisation entre les lycées en France, l'orientation vers le lycée d'enseignement professionnel renvoie une image négative envers ces élèves qui ont des difficultés scolaires. Guillou (2007, p.122) émet, en effet, les idées suivantes : « *La représentation des élèves turcs comme des élèves médiocres contribue en effet à donner une image négative des écoles publiques dans des quartiers populaires, et elle souligne qu'il existe un stéréotype du « mauvaise élève turc »* ». Caille (2005, p. 12) renforce cette analyse : « *Les jeunes dont les parents viennent de Turquie sont dans la situation la plus atypique : les deux tiers sont en lycée professionnel ou sortis du système éducatif et seuls 11 % préparent un baccalauréat général* ». De même, selon Brinbaum, Moguérou et Primon (2012, p. 43) : « *Les fils et les filles de l'immigration turque sont en situation de sous-réussite, tandis que les fils et les filles de l'immigration du sud-est asiatique sont en situation de sur-réussite* ».

La réussite ou l'échec scolaire sont liés à plusieurs facteurs tels que l'environnement et le contexte social, la classe sociale de la famille et le niveau de langue de l'enfant.

Tableau 10 : la répartition des élèves dans les écoles entre 2001-2002

Les écoles	Nombre total d'élèves
L'École maternelle	19.433
L'école primaire	28.348
Education spécialisée (primaire et secondaire)	2.633
Le collège	14.425
Le lycée général et technologique	2.804
Le lycée professionnel	3.856
Les classes préparatoires des grandes écoles	42
BTS	327
Etudes supérieures (DUT et universités)	Non signalés
Total	73.791

Source : Consulat de la Turquie de Paris, 2003, Akinci, 2007, p.4.

Le tableau 11 montre une fois de plus que 37% des garçons et 42% des filles obtiennent le baccalauréat : ce qui est le plus faible taux chez les enfants issus de l'immigration. Dans l'ensemble, seul 39% sont diplômés.

Tableau 11 : le taux de bacheliers des 20-35 ans selon l'origine migratoire et le sexe

	Hommes	Femmes	Ensemble
Ni immigrés ni enfants d'immigrés	66	71	68
Enfants d'immigrés	56	67	61
Turquie	37	42	39
Espagne ou Italie	59	70	64
Portugal	47	66	56
Autres pays de l'Union Européenne	80	81	80
Algérie	49	58	53
Maroc ou Tunisie	51	69	60
Afrique Sahélienne	51	63	57
Afrique centrale ou Golfe de Guinée	53	69	62
Asie du Sud-Est	65	76	70
Autres pays	77	78	77
Ensemble	64	70	67
<small>Source : Ined, Insee, enquête Trajectoires et origines 2008. Source : Brinbaum, Mogeru, Primon, 2012, p.54.</small>			

Le tableau 12 confirme que le nombre d'élèves d'origine turque se dirige davantage vers les filières CAP et BEP. 17.9% des élèves d'origine turque seulement préparent le baccalauréat général, ce qui est faible par rapport aux autres groupes d'enfants issus de l'immigration.

**Tableau 12 : diplôme de l'enseignement secondaire le plus élevé espéré
par les jeunes désirant poursuivre ou reprendre leurs études**

	CA P BE P ou	Brevet professio nnel	Brevet de technicien et des métiers d'art (a)	Bac Professio nnel (b)	Bac Technologi ue (c)	Bac général	Bac et équival nt (a+b+c+ d)	Non répon se
Famille non immigrée	10,0	4,0	5,3	19,7	18,1	40,9	84,0	2,1
Famille mixte	7,3	1,8	4,4	18,9	17,7	48,2	89,2	1,8
Famille immigrée originaire...	10,2	2,8	5,4	26,9	22,3	29,8	84,4	2,7
de Turquie	21,9	5,0	3,5	24,8	24,7	17,9	71,0	2,1
du Maghreb	10,0	2,0	7,0	28,6	23,3	26,5	85,4	2,6
d'Afrique subsaharienne	8,8	2,5	4,8	31,1	27,3	22,6	85,8	2,9
du Portugal ou d'Espagne	10,2	3,5	4,6	24,0	21,4	32,2	82,3	4,1
d'Asie du Sud- Est	12,8	1,9	2,6	21,1	22,4	37,9	84,0	1,4
d'un autre pays	4,9	4,3	3,3	24,3	14,0	47,3	88,9	1,9
Ensemble	9,9	3,7	5,3	20,4	18,5	40,01	84,3	2,1
Source : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEP, panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête Jeunes 2002. Source : Caille, 2005, p.14								

Le tableau 13 prouve les adultes turcs ont été scolarisés moins longtemps par rapport aux autres groupes d'immigrés. Le chiffre des femmes n'ayant pas obtenu de diplôme est de 26.5% et celui des hommes 27%. Ce chiffre est le plus élevé par rapport aux autres groupes d'immigrés.

Tableau 13 : diplôme obtenu par les immigrés et les originaires d'un DOM de 18-50 ayant terminé leurs études en fonction du pays/département de naissance.

Département ou pays de naissance des parents		Sans diplôme	BEPC	Diplômes professionnels (CAP BEP)	Bac.	Bac+2	Bac+3 Et plus	Total	Effectif non pondérée
Turquie	Hommes	27	8	40	11	3	11	100	152
	Femmes	26,5	12	24	23,5	11	3		162
DOM	Hommes	13	6	33	21	17	10	100	182
	Femmes	2	8	20	32	21	17		177
Algérie	Hommes	19,5	12	27	20,5	12	8	100	296
	Femmes	16	10	22	27	13	12		331
Maroc et Tunisie	Hommes	19,5	12	23	19	12	14	100	290
	Femmes	10	6	21	31	17	16		343
Afrique Sahélienne	Hommes	19	12	31	23	11	6	100	129
	Femmes	6	11	35	27	10	12		143
Afrique guinéenne ou centrale	Hommes	24	6	24	20	6	19	100	53
	Femmes	11	6	13	32	11	27		63
Asie du Sud-Est	Hommes	14	5	24	14	19	25	100	147
	Femmes	9	7	14	24	19	27		137
Portugal	Hommes	14	6	39	19	12	10	100	294
	Femmes	7	3	25	17	28	20		247
Espagne et Italie	Hommes	10	8	30	22	17	13	100	297
	Femmes	8	9	18	24	22	20		300
Autres pays de l'UE27	Hommes	5	6	9	27	20	34	100	92
	Femmes	7	11	7	23	11	31		98
Autres pays	Hommes	9	5	22	23	19	33	100	132
	Femmes	7	5	8	20	13	47		91
Ensemble des descendants d'immigrés	Hommes	15	9	28	20	14	14	100	1882
	Femmes	10	8	20	25	18	19		1915
Population majoritaire	Hommes	8	7	25	24	17	19	100	559
	Femmes	6	6	22	23	21	21		578
Ensemble de la population métropolitaine	Hommes	10	7	26	23	16	18	100	2948
	Femmes	8	6	22	23	20	21		2992

Source : Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE, 2008.
Source : Maguérou, Brinbaum, Primon, 2010, p.48.

Le tableau 14 montre que le chiffre concernant l'obtention du diplôme d'études supérieures chez les femmes immigrées turques est très faible, de 2%. Celui des hommes est de 9%. Dans l'ensemble, seul 10% des immigrés turcs ont un diplôme d'études supérieures.

Tableau 14 : études initiales en cours des personnes âgées de 20 à 35 ans selon le lien à la migration (en %)

	Hommes		Femmes		Ensemble
	Tous	En études en déca du supérieur	Tous	En études en déca du supérieur	
Ni immigrés ni enfants d'immigrés	12	2	13	2	12
Enfants d'immigrés	14	2	17	2	15
Turquie	9	2	12	2	10
Espagne ou Italie	12	2	9	1	11
Portugal	10	2	14	2	11
Autres pays de l'Union Européenne	12	1	20	0	16
Algérie	10	0	12	1	11
Maroc ou Tunisie	14	2	20	2	17
Afrique Sahélienne	18	3	25	8	21
Afrique centrale ou Golfe de Guinée	28	9	23	3	25
Asie du Sud-Est	23	4	25	1	24
Autres pays	24	4	29	2	26
Ensemble	13	2	13	2	13

Sources : Ined; Insee, enquête Trajectoires et origines 2008.
Source : Brinbaum, Mogueru, Primon, 2012, p.46.

1.3.4. La motivation

Nous identifierons, dans cette partie, la motivation de la communauté turque en termes de niveau scolaire souhaité. Selon Caille (2005, p.14), « seuls 18 % des enfants d'immigrés turcs espèrent devenir bachelier général ». Selon ce chiffre, 82% des élèves immigrés turcs ne souhaitent pas continuer leurs études dans un lycée général. Quelles sont les raisons ? Est-ce une orientation souhaitée ou par défaut, en raison des difficultés scolaires ? Dans le cas d'une orientation choisie, s'agit-il de terminer l'école au plus vite pour se lancer dans le

monde professionnel ? Vouloir devenir patron de sa propre entreprise, dans le cas des jeunes garçons et pouvoir se marier, dans le cas des jeunes filles ?

Nous faisons l'hypothèse que les 18% d'enfants d'immigrés turcs, espérant devenir bachelier général, vivent au sein d'une communauté moins fermée que l'autre catégorie d'enfants. Cependant, si les enfants de ce groupe ont du mal à s'insérer ou à trouver un travail malgré de longues années d'études supérieures, cette situation peut pousser à une perte de motivation pour la génération suivante qui ne souhaite plus, par conséquent, entamer de longues études. Les familles de ce groupe envisagent, parfois, d'envoyer leurs enfants en Turquie en rêvant de les voir devenir cadre supérieur.

Ces dernières années, la Turquie a mis en place de nombreuses réformes ouvrant l'accès des immigrés turcs dans divers domaines. Depuis 2013, ils peuvent accéder à l'université turque après l'obtention du baccalauréat en France, sans avoir à effectuer l'examen national d'entrée dans le supérieur. Les étudiants des filières professionnelles sont acceptés dans les écoles supérieures professionnelles et ceux des filières générales le sont dans les universités généralistes. La plupart des universités exigent un examen interne d'entrée en début d'année pour les descendants des immigrants turcs, leur niveau en langue turque étant usuel, ils ne sont pas toujours en réussite. La possibilité de poursuite des études en Turquie est une motivation supplémentaire pour l'apprentissage du turc chez les descendants turcs.

Il existe également une orientation par défaut. Selon Brinbaum et Guégnard (2012 p. 64), « *les jeunes issus de l'immigration connaissent des parcours diversifiés en fonction de leurs origines sociales et culturelles, avec des orientations plus ou moins en accord avec leurs aspirations.* » Les jeunes issus de l'immigration turque sont également dans ce cas.

1.3.5. L'école, les enseignants et leur rapport à la langue première turque

De nos jours, en France, nous stipulons que les programmes scolaires et la formation des enseignants sont adaptés à un public monolingue. Par voie de conséquence, les enseignants sont perplexes face à un programme qu'ils n'arrivent pas à transmettre à ce public

spécifique qui comprend mal le français dès la maternelle. Les enseignants ont du mal à décoder la situation car ils ne rencontrent pas les parents qui ne se déplacent pas à l'école. Selon Bertucci (2007), l'enseignement en français est en crise surtout dans les banlieues car les enseignants ont d'énormes difficultés à faire appliquer le programme scolaire. Cette difficulté crée un fossé entre élèves et enseignants.

Certains enseignants expliquent ces difficultés linguistiques par un mélange entre la langue première et le français. (Rezzoug, De Plaën, Bensekhar-Bennabi et Moro, 2007). Ces enseignants proposent d'écarter la langue maternelle à la maison et incitent à parler uniquement en français. Malgré la concordance des recherches sur l'importance d'une bonne maîtrise de la langue première (L1) pour accéder à la L2, les enseignants envisagent la langue turque comme un frein à la connaissance de la langue française. Ils peuvent interdire la pratique de la langue maternelle à l'école.

« Dans le milieu éducatif, elle a eu pour conséquence de conseiller aux parents de ne plus parler leur langue d'origine afin de faciliter l'accession au français, comme si la langue maternelle constituait un frein pour la bonne acquisition et maîtrise d'une deuxième langue. Dans ce cas précis, des enseignants bien intentionnés ont quelquefois recommandé aux parents de maintenir la langue d'origine sans s'enquérir des pratiques linguistiques familiales. » (Rezzoug, De Plaën, Bensekhar-Bennabi et Moro, 2007, p.58).

Aux yeux des enseignants, les langues enseignées au sein de d'ELCO empêchent le bon apprentissage du français. L'Alsace du fait de son passé est plus souple à ce sujet par rapport aux autres régions de France. Suite aux recherches et aux expériences des enseignantes ELCO, la région française qui a le plus accepté et adopté le dispositif ELCO est la région d'Alsace. Nous stipulons que l'histoire de la région entre alsacien, allemand et français, et sa proximité avec d'autres pays européens favorise une ouverture aux langues.

-Les parents d'élèves d'origine turque au sein de l'école

Nous nous interrogerons sur le niveau en français des parents d'élèves issus de l'immigration car la maîtrise du français facilite la relation avec les enseignants. Le tableau 15 concerne le niveau de langue des familles à l'arrivée en France. 4% des hommes turcs et 3%

des femmes turques parlaient français à leur arrivée. Dans le même tableau, ce chiffre passe à 38% pour les hommes et à 37% pour les femmes au moment de l'enquête. Malgré cette forte évolution, le pourcentage reste encore faible par rapport à celui des immigrés.

Selon Akkari et Changkakoti (2009, p.109), « *le cadre « légal » prévoit en général la coresponsabilité éducative des parents et de l'école, elle se traduit différemment dans les faits en fonction des établissements mais aussi de la culture de participation des parents dans les différents systèmes scolaires. La France de l'école républicaine est apparemment un des pays où les parents ont le moins à dire.* ». Quel est alors la place des parents d'origine turque dans ce système scolaire lorsque la langue française n'est pas maîtrisée et lorsqu'on appartient à une classe sociale qui ne connaît pas les codes sociaux de l'école ? La présence d'un interprète dans l'école ne suffit pas si les codes sociaux ne sont pas compris.

Quant aux mères venant de Turquie par le regroupement familial, elles sont, en majorité, des femmes qui ont dû arrêter leur scolarité après l'école primaire, et seule une petite minorité a pu accéder au lycée. Par conséquent, la famille et en particulier la mère, peu scolarisée en Turquie et ne maîtrisant pas la langue française, éprouvent des difficultés à suivre la scolarité et à comprendre le fonctionnement et les codes de l'école. Lors des réunions parents-professeurs, les enfants servent de traducteurs.

Les attentes vis-à-vis des parents en Turquie sont différentes des attentes vis-à-vis des parents en France, ce qui peut expliquer la non visibilité des parents turcs à l'école française. En effet, en Turquie et surtout dans les villages, les enfants sont totalement confiés aux professeurs. Nous pouvons affirmer suite à nos expériences professionnelles, que les enseignants s'occupent de tout ce qui englobe l'enfant tel que ses problèmes à l'école, à la maison, son orientation etc. L'enseignant éduque l'enfant mais apprend aussi aux parents à être parent. Les enfants sont confiés à l'enseignant qui en a la charge totale pendant tout le parcours scolaire. En France, il est demandé plutôt aux parents d'accompagner les enfants dans leur scolarité et de se déplacer à l'école pendant les réunions avec les enseignants.

**Tableau 15 : proportion (en %) d'immigrés ayant un bon, voire, très bon niveau de français,
à l'arrivée en France métropolitaine et au moment de l'enquête**

Pays de naissance	Hommes			Femmes		
	Bon ou très bon niveau déclaré...			Bon ou très bon niveau déclaré...		
	à l'arrivée en France	au moment de l'enquête	Effectifs non pondérés	à l'arrivée en France	au moment de l'enquête	Effectifs non pondérés
Turquie	4	38	403	3	37	355
Algérie, Maroc et Tunisie	52	84	330	44	72	395
Afrique sahélienne	47	77	536	36	64	532
Afrique	58	73	293	48	58	310
Guinéenne ou centrale	82	95	254	73	90	368
Asie du Sud-est	11	72	347	8	50	336
Portugal	3	50	354	4	54	347
Espagne et Italie	5	78	168	12	75	180
Autres pays de l'UE 27	21	63	216	36	78	404
Autres pays	24	65	513	25	65	654
Ensemble des immigrés	31	69	3414	31	66	3881

Source • Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE, 2008
Source : Condon, Régnard, 2010, p.33

1.4. Présentation de l'ELCO

1.4.1. Historique de sa mise en place

Comme nous l'avons évoqué dans les parties précédentes, l'ELCO est un dispositif à la fois politique et linguistique.

« J'appelle dispositif tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants. » (Agamben, 2007.p. 31).

Peeters & Charlier (1999, p.18) indiquent qu' « avec la notion de dispositif, on se trouve bien dans une logique de moyens mis en œuvre en vue d'une fin »

Avant de présenter le dispositif ELCO, il est important de repérer le fonctionnement et la mission de l'école en France au moment de la mise en place de l'ELCO en 1974, suite au regroupement familial.

Pendant les trente glorieuses entre 1945 et 1975, la mission de l'école change. Les besoins d'avant et d'après-guerre ne sont plus les mêmes et l'école n'a plus comme l'objectif de créer une identité collective. La période d'industrialisation commence en France et l'accès au marché de l'emploi domine dans la société. La mission de l'école change en parallèle aux bouleversements dans la société. Une hiérarchie sociale se met en place.

« Dans la période de l'immédiat après-guerre, le thème de l'identité collective a pratiquement disparu de l'idéologie comme de la pratique scolaire. Ce fait serait lié au traumatisme causé par les dérives nationalistes et les idéologies totalitaires qui s'étaient imposées dans les années précédentes. Mais il va au-delà en répondant à la volonté d'œuvrer à la réalisation de la paix dans un esprit de compréhension internationale et de tolérance entre les nations et les hommes » (Kerzil, 2002, p.129).

La crise économique de 1975 accentue ce rôle de l'école qui est de fabriquer non pas des citoyens mais de créer une hiérarchie compatible avec le monde du travail. Selon cette auteure, l'ELCO a été mis en place pour les enfants de travailleurs migrants qui font face à des difficultés. Le but est de prendre en compte les différences. Dans cette période, les différences ne sont pas considérées comme des obstacles mais au contraire comme une richesse. Le but est d'aider, sur le plan de la langue première, les enfants d'immigrés dont les parents sont arrivés en France pour travailler afin que ces enfants puissent facilement réintégrer leur pays d'origine. Cela présupposait un renvoi possible des immigrés dans leur pays d'origine. Cet accord est d'ailleurs toujours en application de nos jours avec un enseignement ouvert à tous les enfants depuis 2013. (Kerzil, 2002).

La mise en place de l'ELCO fait entrer les questions pluriculturelles et linguistiques à l'école car les différences sont davantage accentuées que les ressemblances.

« Cette circulaire et les accords qui la suivent coïncideraient avec les premières mesures de politique active d'incitation au retour des immigrés dans leur pays d'origine. Au-delà de ce contexte historique, il faut voir que, pour la première fois, la pluriculturalité est officiellement reconnue à l'intérieur de l'école et une hétérogénéité culturelle acceptée, sinon recherchée » Kerzil (2002 p. 136).

Cependant, dans les années 90, l'école revient à sa mission définie sous la 3^{ème} République : fabriquer des citoyens avec une identité collective et une culture commune. C'est le retour à la période d'assimilation.

« En 1989, des pédagogues affirmaient que l'école n'a pas tenté de résoudre tous les problèmes soulevés par « les enjeux culturels et linguistiques ». Ils revendiquaient par contre son rôle d'aide à la rationalisation, à la compréhension, à la connaissance critique des phénomènes sociaux grâce à « un cadre d'analyse des concepts » (CERI, 1989, p. 77). Ils réaffirment ainsi avec force que l'école doit être le lieu de la connaissance rationnelle. Dix ans plus tard, c'est la formation de « petits citoyens » qui redevient une priorité. Ainsi, Kerzil (2002 p. 131) déclare que « l'école a pour mission d'intégrer tous les enfants, pas plus les enfants d'immigrés que les autres. Sa première fonction est d'intégrer [...] Elle a pour fonction de fabriquer des citoyens, et donc sa mission est d'éducation, avant d'être une mission de formation, de professionnalisation ».

Abdallah-Preteceille (1999) stipule que, d'un but d'inculcation des valeurs de la république et d'enseignement d'un savoir rationnel, l'école est passée à un rôle d'insertion professionnelle ; puis, ce rôle n'étant plus possible à assumer, elle est revenue à son premier objectif : transformer chaque enfant en un citoyen porteur d'une culture commune et lui donner les connaissances de base nécessaires à la vie dans une société moderne.

Eu égard au constat du non-retour des immigrés dans leur pays d'origine et d'une installation durable de ces populations, l'ELCO va s'ouvrir à tous les enfants, en 2013, pour devenir une langue vivante étrangère comme le sont l'italien, l'espagnol et le portugais, langues premières d'immigrés plus anciens que les immigrés turcs. Les ELCO en arabe maghrébin sont touchés par le même mouvement bien que la venue des immigrés issus du Maghreb est plus ancienne que celle des Turcs.

1.4.2. La base juridique de l'ELCO

Les bases légales et réglementaires des ELCO sont définies dans des textes internationaux, des accords bilatéraux entre la France et des pays partenaires et des procès-verbaux de commissions mixtes de coopération culturelle.

“Textes internationaux Les cours d'enseignement et de culture d'origine (ELCO) respectent notamment⁷ :

- la directive européenne 77/486/CEE⁸;
- la convention internationale relative aux droits de l'enfant du 26 janvier 1990 (article 29.1)⁹.

Accords bilatéraux entre la France et les pays partenaires

Des accords bilatéraux d'Etat à Etat publiés sous la forme de décrets existent avec:

- l'Algérie (décret n°84-1101 du 6 décembre 1984 portant publication de l'accord entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement de la République algérienne démocratique et populaire relatif à la coopération dans le domaine de l'enseignement à l'intention des élèves algériens en France, signé à Paris le 1er décembre 1981) ;

- la Croatie (décret n°95-817 du 23 juin 1995 portant publication de l'accord de coopération culturelle, éducative, technique, scientifique et technologique entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement de la République de Croatie, signé à Zagreb le 24 octobre 1994) ;

- le Maroc (décret n°91-774 du 7 août 1991 portant publication de l'accord entre le Gouvernement de la République française et la Gouvernement du Royaume du Maroc concernant la coopération dans le domaine de l'enseignement pour les élèves marocains résidant en France, signé à Paris le 14 novembre 1983) ;

- le Portugal (décret n°77-496 du 11 mai 1977 portant publication de l'accord entre le Gouvernement français et le Gouvernement portugais relatif à l'immigration, à la situation et à la promotion sociale des travailleurs portugais et de leurs familles en

7 Réf : Note de service DGESCO A1-1 no : 2016-0085, consulté du 7.07.2016.

8 http://admi.net/eur/loi/leg_euro/fr_377L0486.html , consulté du 3.7.2016.

9 <https://rm.coe.int/168048acdf>, consulté du 25.05.2016.

France, signé à Lisbonne le 11 janvier 1977) ;

- la Tunisie (décret n°87-22 du 12 janvier 1987 portant publication de l'accord entre la République française et la République tunisienne concernant la coopération dans le domaine de l'enseignement pour les élèves tunisiens résidant en France, fait à Paris le 12 mars 1986).

Procès-verbaux de commissions mixtes de coopération culturelle

Des procès-verbaux de commissions mixtes existent pour les pays suivants:

- l'Espagne (procès-verbal de la IIIème session de la Commission mixte franco-espagnole, 21- 23 novembre 1973) ;

- l'Italie (procès-verbal de la XVème session de la Commission mixte franco-italienne pour l'application de la Convention Culturelle, 11-12 avril 1973) ;

- la Serbie (procès-verbal de la IIIème réunion d'experts franco-yougoslave pour la coopération et les échanges culturels, 27 octobre 1978) ; DGESCO A.1.1. / Bureau des écoles / septembre 2016

- la Turquie (procès-verbal de la IXème session de la commission mixte culturelle franco-turque et de la IIIème session de la commission mixte de coopération technique et scientifique franco turque, 23-24 octobre 1972)¹⁰

Le dispositif ELCO encadre la scolarisation et l'enseignement des enfants allophones arrivants. Le cadre général de l'enseignement des langues et cultures d'origine est fixé par un texte de référence qui est la circulaire n°76-128 de 1976. (Bertucci, 2007).

Le Ministre de l'Education nationale indique que l'ELCO est issu d'une directive européenne : « *Les Etats membres prennent, conformément à leurs situations nationales et à leurs systèmes juridiques, et en coopération avec les Etats d'origine, les mesures appropriées en vue de promouvoir, en coordination avec l'enseignement normal, un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine en faveur des enfants* »¹¹

L'Education nationale, sur son site officiel, nous explique le principe de cet enseignement :

10 Réf : Note de service DGESCO A1-1 no : 2016-0085, consulté le 7.07.2016.

11 <http://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-langue-culture-origine-elco.html#lien0> consulté le 6.07.2016.

« Le principe qui fonde ces enseignements, à l'origine, est que la maîtrise de la langue maternelle est un préalable nécessaire à la réussite d'une langue seconde. Les objectifs poursuivis étaient complémentaires : structurer la langue parlée dans le milieu familial, favoriser l'épanouissement personnel des jeunes issus d'autres cultures et valoriser la diversification des langues à l'école »¹²

D'autres références pour l'ELCO sont présentes dans ces textes¹³.

-Articles L 212-15 & D 321-12 du code de l'éducation,
- Circulaire 76-128 du 30 mars 1976, Arrêté du 29 juin 1977,
-Directive européenne 77/486/CEE du Conseil, du 25 juillet 1977, visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants, Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978,
-Circulaire n° 78-323 du 22 septembre 1978,
-Circulaire n° 79-158 du 16 mai 1979, Note de service n°83-165 du 13 avril 1983,
-Circulaire du 22 mars 1985, Circulaires n°97-178 du 18 septembre 1997 & n° 99-136 du 21 septembre 1999.

Les cours d'ELCO sont organisés aujourd'hui dans les écoles, les collèges et les lycées professionnels sous l'autorité du recteur de l'académie (décret numéro 2012-16 du 5 janvier 2012¹⁴). Pourquoi les ELCO ne sont pas proposés dans tout type de lycée ? En effet, le turc n'est pas représenté par un CAPES puisque les ELCO ne sont pas enseignés dans les lycées d'enseignement général et technologique.

Avec l'accord de DASEN, les élèves des écoles privées peuvent participer à des cours d'ELCO dans une école publique. Selon la note de service DGESCO de 2016¹⁵.

« Le point 1 de l'article L.211-1 du titre 1er du code de l'éducation nationale relatif à la « fixation des programmes nationaux, l'organisation et le contenu des enseignements » souligne que la création d'un enseignement ELCO entre dans les missions qu'assume l'Etat dans le cadre de ses compétences. L'arrêt n°13LY01400 du 10 décembre 2015 de la Cour

12 <http://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-langue-culture-origine-elco.html#lien0>, consulté le 6.07.2016.

13 http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/elco/docs_elco/circ220978.pdf, consulté le 4.12.2016.

14 <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2012/1/5/MEND1122533D/jo>, consulté le 5.08.2016.

15 Note de service DGESCO A1-1 no :2016-0085, consulté le 7.07.2016.

administrative d'appel de Lyon a rappelé que les communes n'ont pas compétence pour refuser d'autoriser la mise en place d'un ELCO dans une école. Cette compétence revient exclusivement au représentant du ministre de l'éducation nationale, en l'occurrence l'IA-DASEN, par délégation du recteur d'académie. Par conséquent, ni la municipalité, ni toute autre personne ne peut s'opposer à la mise en place d'un enseignement. »

En France, dans les écoles primaires, 24 heures de cours d'enseignement par semaine sont obligatoires (décret numéro 2013-77 du 24 janvier 2013¹⁶). Les cours d'ELCO s'ajoutent à ces 24 heures. L'enseignement des langues et cultures d'origine relève d'une activité scolaire.

Selon les accords avec l'Algérie, le Maroc, la Tunisie les heures de cours d'ELCO sont de minimum 3 heures par semaine. En pratique, les heures de cours d'ELCO sont d'une heure à une heure et demie par semaine en Alsace, par exemple.

Le budget des cours de l'ELCO est assuré par la commune (article L.212-4 du code de l'éducation¹⁷). L'enseignant d'ELCO repère les besoins et communique avec le directeur de l'école. Le directeur de l'école transfère les informations à la commune. A la suite de cette demande, la commune fournit les moyens matériels (photocopie, cahiers, etc.) aux écoles publiques.

1.4.3. L'organisation des cours d'ELCO d'un point de vue administratif

Les cours d'ELCO sont organisés à partir du CE1 dans les écoles primaires, dans les collèges et les lycées professionnels. Les cours sont assurés par des enseignants nommés et rétribués par le pays d'origine et agréés par le Ministre de l'Education nationale qui est chargé de l'inspection et du contrôle de ces enseignants. Les cours sont placés suivant les disponibilités de l'école. S'il n'y a pas de classe disponible dans l'école, les enseignants

16 <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000026979035&categorieLien=id>, consulté le 5.08.2016.

17 <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006524510&dateTexte=&categorieLien=cid>, consulté le 4.8.2016.

peuvent effectuer les cours dans des centres sociaux et culturels. Dans la région Alsace, les cours de langue turque se déroulent plutôt dans les écoles élémentaires.

Il existe deux types d'enseignements au sein d'ELCO : le cours intégré qui se déroule sur le temps scolaire et le cours différé qui se déroule en dehors du temps scolaire, après les cours ou le mercredi après-midi, et dans quelques régions, le samedi. Généralement en France, le nombre de cours intégrés est inférieur à celui des cours différés.

Le département du Bas-Rhin a une particularité par rapport aux autres régions de la France : c'est le seul département qui maintient les cours intégrés car l'emploi du temps le permet : étant donné que des cours de religion catholique ou protestante sont dispensés pendant le temps scolaire, dans l'école élémentaire, et que le cours de morale est proposé par l'enseignant(e) pour les enfants qui ne suivent pas le cours de religion, les enfants dont les parents sont d'obédience musulmane suivent la plupart du temps les cours de morale. Il est alors possible que des cours d'ELCO, qui proposent un enseignement de la langue première, remplacent le cours de morale. Cette situation est souvent source d'ambiguïté chez les parents qui pensent que la religion est enseignée dans les cours d'ELCO.

Les groupes sont construits par rapport à l'effectif de la classe, la disponibilité de l'école et de l'enseignant. L'enseignant peut prendre un seul groupe ou plusieurs groupes dans une journée scolaire. En général, le regroupement se fait entre CE1-CE2 et CM1-CM2.

Le contrôle et la régulation des cours sont assurés par les inspecteurs de l'Education nationale. Les enseignants doivent régulièrement évaluer les compétences des élèves et inscrire les notes dans un bulletin (voir l'annexe p. 144) sans être ajoutées à celles des autres disciplines. Les notes sont également communiquées aux parents d'élèves.

L'ouverture d'un cours d'ELCO dans un établissement scolaire dépend du nombre de demandes des parents d'élèves. Même si le nombre minimum est fixé à 15 élèves, en pratique, l'effectif minimal accepté est variable selon les caractéristiques de la région, l'école et la capacité du pays partenaire à mettre à disposition des enseignants en nombre suffisant. Si le nombre d'élèves volontaires est trop faible, la langue ne peut être proposée dans cette école sans l'accord du directeur de l'école, du maire, de l'inspecteur académique et du consulat

concerné. Par exemple, le Portugal est très exigeant sur le nombre d'élèves. La Turquie peut garder un groupe avec peu d'élèves. (Consulat General Turc de Strasbourg, 2013).

La responsabilité de l'organisation et le déroulement des cours d'ELCO appartiennent au Directeur Académique des Services de l'Education nationale (DASEN). Les autorités consulaires et le DASEN sont en contact dans la procédure de mise en œuvre de ces cours. Afin de continuer les cours d'ELCO d'année en année, en janvier, les directeurs des écoles distribuent les informations nécessaires et une feuille d'inscription (voir l'annexe p.146) aux parents d'élèves. Le DASEN recueille les informations et la proposition provisoire par le biais du directeur de l'école et de l'IEN. Il transmet les informations à la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO). Chaque année, à Paris, vers la fin de l'année scolaire, une commission mixte départementale et les autorités consulaires se réunissent et décident de la mise en place des cours d'ELCO pour l'année suivante. Ils transmettent les décisions de carte scolaire aux directions académiques et aux ambassades. Les décisions sont validées par le ministère.

Les autorités consulaires mettent en place les emplois du temps provisionnels des enseignants et les envoient au DASEN qui délivre aux enseignants un agrément académique mentionnant l'école de rattachement des enseignants. Chaque année, ils doivent renouveler leur arrêté de l'affectation.

L'IEN et le directeur de l'école s'occupent de l'organisation pratique de l'enseignement avec les autorités consulaires. Suite à la mise en place des cours dans une école, le directeur de l'école est garant du bon fonctionnement des cours d'ELCO, il informe les parents d'élèves, il organise l'accueil et la surveillance des élèves dans l'école. (Décret 2002-1164 du 13 septembre 2002).

Au début de l'année, le directeur de l'école présente à l'enseignant d'ELCO le règlement de l'école et les conditions de travail (modalités de communication avec l'école, avec les parents, accueil, surveillance pendant les cours, utilisation des déclarations d'accidents). Il échange ses coordonnées avec l'enseignant et il lui donne les coordonnées de l'inspecteur coordinateur. Il contrôle la régularité des enseignants d'ELCO et des élèves qui participent aux cours (absentéisme, entrées-sorties, mouvements des élèves à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école). Il prend connaissance des résultats obtenus par les élèves et signe les

documents d'évaluation. Il invite l'enseignant d'ELCO au conseil des maitres et au conseil de classe. Il organise une réunion d'information pour les parents d'élèves. Il communique avec l'IEN en cas de besoin ou de difficultés.

1.4.4. Les enseignants d'ELCO

Le tableau 16 précise le nombre d'enseignants turcs travaillant au sein de l'ELCO en Europe.

Tableau 16 : Les enseignants turcs dans certains pays de l'Union européenne et en Suisse en 2001

Allemagne		Autriche	Grèce	Belgique	France		R.U	Suisse
Munich	81	1	16	92	Lyon	64	10	42
Nürnberg	41				Paris	63		
Berlin	43				Strasbourg	50		
Düsseldorf	1				TOTAL	177		
Essen	6							
Hambourg	49							
Hanovre	21							
Karlsruhe	100							
Cologne	1							
Mainz	12							
Stuttgart	115							
TOTAL	472							

Source : (Dumont, Perouse, de Tapia, Akgönül, 2002, p.82)

Dans le tableau 17, selon les informations sur le site officiel des ELCO Bas-Rhin¹⁸ et Haut-Rhin¹⁹, à l'heure actuelle dans ces départements, il y a 81 enseignants d'ELCO pour l'année scolaire 2013-2014.

18 <http://elco67.site.ac-strasbourg.fr>, consulté le 6.8.2016.

19 <http://www.elco68.site.ac-strasbourg.fr>, consulté le 6.8.2016.

Tableau 17 : Répartition des enseignants en Alsace 2013-2014²⁰

	LCO Algérie	LCO Maroc	LCO Tunisie	LCO Espagne	LCO Italie	LCO Portugal	LCO Serbie*	LCO Turquie	Total
Nombre d'enseignants au Haut-Rhin	9	3	1	–	6	1	1	10	31
Nombre d'enseignants au Bas-Rhin	10	10	1	1	4	1	1	22	50
Total en Alsace	19	13	2	1	10	2	2	32	81

En comparant ces deux tableaux (16 et 17), nous constatons que le nombre d'enseignants turcs diminue depuis 2002. Le nombre d'enseignants turcs en 2002 était 50, il est de 32 en 2012.

Les enseignants d'ELCO, comme tous les agents publics sont soumis aux principes fondamentaux du service public de l'éducation et au principe de laïcité. Ils ne peuvent manifester leurs croyances religieuses, politiques ou philosophiques dans les locaux scolaires. Mais ils sont soumis au devoir de neutralité. (Avis de Conseil d'Etat numéro 217017 du 3 mai 2000²¹). Ils doivent respecter les consignes de directeur de l'école en ce qui concerne la surveillance des élèves et le règlement intérieur de l'école. (Voir annexe p.147).

Le profil des enseignants d'ELCO est variable selon chaque pays. La Turquie et le Maroc recrutent les enseignants qui ont un statut de fonctionnaire. Le Portugal recrute les enseignants qui travaillent dans les établissements scolaires privés. L'Algérie, l'Espagne et l'Italie choisissent des enseignants vacataires parmi les ressortissants de la France. Tous les enseignants d'ELCO sont titulaires au minimum d'un diplôme de l'enseignement supérieur de leur pays origine.

Chaque pays a sa propre modalité de recrutement. L'état turc recrute les enseignants à la suite de deux examens nationaux et il requiert 5 ans d'expérience en tant que fonctionnaire dans l'enseignement public ainsi qu'un certificat justifiant le niveau de français.

20 http://elco67.site.ac-strasbourg.fr/?page_id=20, consulté le 6.8.2016.

21 <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000400740>, consulté le 6.8.2016.

Les salaires et la durée de travail sont variables aussi dans chaque pays. Par exemple, dans le cas des enseignants algériens, la durée de contrat de travail n'est pas précisée. Les enseignants qui viennent du Maroc ont un salaire fixe et sont mutés en France pour 4 ans. Les enseignants turcs ont un salaire fixe, ils ont un contrat de travail d'un an, renouvelable maximum pendant cinq ans. Depuis quelques années, le Portugal a arrêté de recruter parmi les fonctionnaires, car le salaire n'était pas considéré comme attrayant pour eux. Il recrute des enseignants contractuels.

Quel est le statut de l'ELCO au sein de l'école en théorie et en pratique ?

En théorie, « *les enseignants de langue et culture d'origine sont des professeurs à part entière dont le cadre d'exercice relève de l'éducation nationale. A ce titre, ils sont membres de l'équipe pédagogique* »²²

Dans la pratique, les enseignants d'ELCO ne font pas partie de l'équipe pédagogique. Ils n'ont aucune connaissance des programmes scolaires et ne participent pas aux activités au sein de l'école. Ils ne sont pas invités aux fêtes de l'école. Depuis sa création, les enseignants d'ELCO sont confrontés à de multiples résistances du corps enseignant ordinaire qui dispense des cours ouverts à tous les enfants tandis que l'ELCO sépare les enfants par langue première. Ils sont considérés comme des personnes extérieures à l'école, à peine salués, ce qui les pousse à se renfermer sur eux-mêmes et à perdre leur motivation. Les élèves et les parents ont un comportement différent avec les enseignants d'ELCO par rapport aux enseignants du cursus ordinaire. Cette situation peut être une source de difficulté pour l'enseignant qui connaît déjà peu le système français. Cette mise à l'écart a été mise en avant dans la critique de l'ELCO et c'est une des raisons qui a poussé à ouvrir l'ELCO à tous les enfants.

Afin de mieux intégrer l'enseignant(e) d'ELCO à l'école, une formation des enseignants d'ELCO a été organisée dans les académies du Bas-Rhin en 2015 mais cette formation n'a pas connu de suite. En 2016, pour la première fois, les enseignants d'ELCO ont été invités par courrier aux réunions des équipes pédagogiques.

22 <http://elco67.site.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2014/11/ELCO-67-Guide-du-directeur-2015-2016.pdf>, consulté le 12.12.2016.

1.4.5. Les chiffres officiels concernant l'ELCO en Alsace

Dans cette partie, nous exposerons les chiffres concernant l'ELCO : les nombres d'élèves, d'écoles et de collèges, le nombre d'enseignants dans les deux départements d'Alsace.

D'après les données officielles figurant sur le site de l'ELCO Bas-Rhin en 2017²³, 79 000 élèves sont concernés par les enseignements de langue et culture d'origine en France. Pour l'enseignement secondaire, donc le collège, le nombre est de 6 150 dans toute la France. La proportion de collégiens parmi le nombre total des élèves inscrits en ELCO est de 7,9 %. Les écoliers représentent 92,1 %. Dans le département du Bas-Rhin et du Haut-Rhin, l'enseignement des langues et des cultures d'origine concernent huit pays qui sont : l'Algérie, l'Espagne, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Serbie, la Tunisie et la Turquie. Six langues sont enseignées car le Maroc, la Tunisie et l'Algérie sont regroupés dans l'arabe standard commun.

Les tableaux 18, 19, 20 montrent que les chiffres de l'ELCO en italien, espagnol et portugais sont faibles. Nous émettons l'hypothèse que ce chiffre s'explique par la reconnaissance, en tant que LVE ouvertes à tous, de ces trois langues, ce qui n'est pas le cas pour l'arabe, le turc et le serbe. Les tableaux 20 et 21 prouvent que les chiffres les plus importants dans le Bas-Rhin et le Haut-Rhin concernent l'ELCO turc.

Tableau 18 : répartition par pays d'origine dans les établissements du Bas-Rhin en 2013-2014²⁴

	LCO Algérie	LCO Maroc	LCO Tunisie	LCO Espagne	LCO Italie	LCO Portugal	LCO Serbie*	LCO Turquie	Total
Nombre d'écoles	39	56	3	1	6	4	1	90	106
Nombre des élèves	740	1 234	23	10	36	48	0	2 233	4 324
Nombre des collèges	2	4	/	/	/	/	/	25	26
Nombre des élèves en Collèges	6	22	/	/	/	/	/	346	374
Total élèves	746	1 256	23	10	36	48	0	2 579	4 698
Nombre d'enseignants	10	10	1	1	4	1	1	22	50

23 http://elco67.site.ac-strasbourg.fr/?page_id=20, consulté le 12.1.2017.

24 http://elco67.site.ac-strasbourg.fr/?page_id=20, consulté le 12.1.2017.

Tableau 19 : répartition par pays d'origine dans les établissements du Haut-Rhin en 2015-2016²⁵

	LCO Algérie	LCO Maroc	LCO Tunisie	LCO Espagne	LCO Italie	LCO Portugal	LCO Serbie*	LCO Turquie	Total
Nombre d'écoles	38	16	2	-	14	1	1	48	120
Nombre des élèves	838	216	25	-	281	26	32	948	2366
Nombre des élèves en collèges	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nombre d'enseignants	9	3	1	-	6	1	1	10	31

Tableau 20 : Répartition des élèves en ELCO du Bas-Rhin ²⁶et Haut-Rhin²⁷

	Bas-Rhin	Haut-Rhin
Turc	54,89 %	40,06 %
Arabe	43,10 %	45,60 %
Portugais	1,02 %	0,10 %
Italien	0,76 %	11,87 %
Espagnol	0,21 %	0,00 %
Serbe	0,00 %	0,13 %

Dans le tableau 21, nous constatons que le nombre d'élèves évolue différemment selon les langues. Le nombre d'élèves apprenant l'arabe-marocain, l'arabe-algérien, le turc, ou le serbe a augmenté entre 2001 et 2007. Par contre, le nombre des élèves apprenant l'arabe-tunisien, le portugais, l'italien et l'espagnol a diminué.

Tableau 21 : Evolution nombre d'élèves

	Effectifs 1er-2 nd degrés 2007	Evolution entre 2001 et 2007
Turc	18 604	+25
Arabe marocain	29 292	8,4 %
Arabe algérien	12 336	+49%
Portugais	9 324	-0,05%
Arabe tunisien	5 474	-0,05%

25 http://www.elco68.site.ac-strasbourg.fr/?page_id=10, consulté le 8.12.2016.

26 http://elco67.site.ac-strasbourg.fr/?page_id=20, consulté le 7. 12. 2016.

27 http://www.elco68.site.ac-strasbourg.fr/?page_id=10, consulté le 8.12.2016.

Italien	1864	-82%
Espagnol	1 386	-2%
Serbe	149	+4%
Croate	21	-
Total	78450	+4%
Source : DGESCO Bureau des écoles AI-I ²⁸		

En comparant les tableaux 21 et le 22, nous constatons qu'il existe un changement dans le nombre des élèves d'ELCO dans les écoles élémentaires de la région du Bas-Rhin depuis 2009. Dans cette région, le nombre des élèves qui apprennent l'algérien, le marocain, le portugais, le serbe, le tunisien, l'italien et l'espagnol augmente.

Tableau 22 : Les nombres des élèves ELCO selon les années dans les écoles élémentaires

Écoles Élémentaires	LCO Algérie	LCO Espagne	LCO Italie	LCO Maroc	LCO Portugal	LCO Serbie	LCO Tunisie	LCO Turquie	Total nbr. Elèves
Prévision rentrée 2013-2014	771	197	140	1422	129	22	44	2270	4995
Nombre constaté d'élèves 2012-2013	886	16	10	1298	92	16	56	2508	4882
(prévision rentrée scolaire 2012-2013)	862	120	104	1391	172	32	62	2553	5296
(prévision rentrée scolaire 2011-2012)	845	58	57	1354	143	20	75	2588	5140
(prévision rentrée scolaire 2002-2011)	895	73	58	1359	148	2	40	2639	5214
(prévision rentrée scolaire 2009-2010)	751	61	/	1363	124	0	36	2686	5021
Source : Les ressources inspection académique du Bas-Rhin, 2013									

Dans le tableau 23, concernant les collèges, nous constatons aussi que le nombre d'élèves apprenant l'arabe-marocain a augmenté dans la région du Bas-Rhin. Les cours d'italien, d'espagnol et d'arabe-tunisien vont s'arrêter au sein de l'ELCO. Les cours de langue turque ont perdu 167 élèves. Depuis 2009, le nombre d'élèves d'ELCO a diminué de 13,8% dans la région du Bas-Rhin.

²⁸ <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/ressources/2007-2008/ressources-31-pro.pdf>, consulté le 6.10.2016.

Tableau 23 : Les nombres des élèves ELCO selon les années dans les collèges

Collèges	LCO Algérie	LCO Espagne	LCO Italie	LCO Maroc	LCO Portugal	LCO Serbie	LCO Tunisie	LCO Turquie	Total nbr. Elèves
Prévision rentrée 2013-2014	40	0	/	71	/	/	/	421	532
Nombre constaté d'élèves 2012-2013	30	12	/	60	/	/	/	407	509
(prévision rentrée scolaire 2012-2013)	27	53	9	74	/	/	/	512	675
(prévision rentrée scolaire 2011-2012)	56	14	/	71	/	/	10	613	764
(prévision rentrée scolaire 2002-2011)	44	12	/	70	/	/	8	533	667
(prévision rentrée scolaire 2009-2010)	56	15	/	64	/	/	12	588	735

Source : Les ressources inspection académique du Bas-Rhin, 2013

1.4.6. L'évolution actuelle de l'ELCO

Depuis 2000, certaines innovations ont été mises en place, d'autres ont été supprimées avant même leur installation telles que la section internationale et la classe bi-langue français-turc. Les articles que nous avons lus, les entretiens que nous avons effectués et les informations que nous avons écoutées dans les médias concernant les attentats effectués par des musulmans en France, nous signalent un changement très radical depuis les événements de 2016. La suppression de l'ELCO est souvent évoquée. Il faut souligner qu'il s'agit d'une éventualité et cette incertitude provoque un malaise chez les responsables et chez les enseignants inquiets pour leur avenir.

L'ELCO se rapproche du cadre européen commun de référence (CECR) qui le fait basculer du statut de langue première langue d'origine à celui de langue vivante étrangère ouverte à tous. Ce changement est d'ores et déjà inscrit dans certains textes officiels et des courriers sont envoyés par l'inspection académique pour informer de ce statut.

« L'ELCO est ouvert dorénavant à tout enfant, quelle que soit son origine, dont la famille souhaite l'inscription, dans la limite des places disponibles » (circulaire ministérielle

n°2013-017 du 6-2-2013). A la rentrée 2014, les cours d'ELCO étaient ouverts à tous les élèves.

Suite à la réforme scolaire de la rentrée 2014, les cours intégrés ont été supprimés en France : « *Les cours d'ELCO, quels qu'en soient les lieux et les horaires, relèvent du temps périscolaire* » (Circulaire du 13.09.2013 du Ministre de l'Education nationale)²⁹. Il existe, par contre, une exception dans le cas de l'Alsace qui n'a pas encore envisagée ce changement.

En 2016, l'ELCO change de dénomination : « Conformément à la circulaire n° 2016-058 du 13 avril 2016, l'ELCO évolue progressivement vers un dispositif dénommé « *Enseignements Internationaux de Langues Etrangères* » (EILE) »³⁰

*« La réforme des rythmes à l'école primaire, engagée depuis la rentrée scolaire 2013 dans le cadre de la rénovation de l'école, a permis une organisation de la semaine plus propice aux apprentissages. Ainsi, le temps scolaire ELCO/EILE est articulé avec le temps périscolaire. Les cours d'ELCO/EILE trouvent leur place dans ce nouveau cadre, en fonction des situations et des modalités de mise en œuvre de la réforme. En 2015-2016, 66% des cours ont eu lieu en différé »*³¹

Les différents textes officiels suivants, dans le Bas-Rhin, permettent de comprendre l'évolution de l'ELCO :

- La circulaire 8.10.2013, n°51³² utilise le terme de langue vivante pour la première fois au lieu de langue d'origine. De plus, il indique que les cours en différé remplaceront les cours intégrés, c'est-à-dire en dehors du programme scolaire, dans les temps dits péri-éducatifs. Cette circulaire révèle un changement radical au sein de l'ELCO. Les cours d'ELCO s'ouvrent à tous les élèves de l'école. Donc, à partir de l'année 2013, les cours d'ELCO ne sont plus destinés qu'aux élèves issus de l'immigration. Ils sont ouverts à tous les élèves de l'école dans la limite des places disponibles. Un formulaire d'inscription est élaboré au niveau national et ce formulaire est distribué à tous les parents d'élèves. Cette circulaire

29 <https://sites.google.com/site/elco067/home>, consulté le 7.10.2016.

30 <http://www.elco68.site.ac-strasbourg.fr/>, consulté le 7.10.2016.

31 <http://elco67.site.ac-strasbourg.fr>, consulté le 7.10.2016.

32 <http://www.elco68.site.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2013/03/N°-51-circulaire-rentree.pdf>, consulté le 7.10.2016.

souligne aussi la continuité entre l'école élémentaire et le collège et une fiche spécifique complémentaire est rédigée à destination de tous les parents apportant toutes les informations nécessaires notamment sur le caractère laïc des enseignements.

- La circulaire datant du 14.10.2014³³ souligne que « *l'enseignement de langue et culture d'origine est un enseignement à part entière, soumis aux grands principes du service public d'éducation.* ». Il est spécifié qu'un Vade-mecum est élaboré pour les directeurs et un guide pour les professeurs d'ELCO.

- La circulaire 01.02.2016³⁴ ne signale pas de changement. Mais deux points sont accentués : la distribution des formulaires ministériels à toutes les familles sans discrimination et implicitement la suppression des cours intégrés.

- La circulaire n° 2016-058³⁵ du 13 avril 2016 décrit l'évolution progressive d'ELCO vers le dispositif nommé « Enseignements Internationaux de Langues Etrangères » (EILE).

- La note de service ministérielle du 7.07.2016³⁶ décrit les mesures d'application de cette évolution. Dans un premier temps, les cours de portugais et une partie des cours d'arabe-marocain sont transformés en des enseignements internationaux de langues étrangères (EILE).

*« Dans le cadre de l'application des mesures présentées dans la note de service ministérielle du 7.07.2016, les ELCO évoluent, dans le Bas-Rhin, vers des enseignements internationaux de langues étrangères (EILE) pour les cours de portugais et une partie des cours arabes portés par le Maroc. »*³⁷

1.4.7. Evaluation des compétences

Le changement de statut des langues d'ELCO, évoluant de langue d'origine à langue vivante, a une conséquence directe sur son mode d'évaluation. Dans l'apprentissage des langues d'ELCO, chaque pays met en place son propre programme. Dans le cadre des langues vivantes, les langues d'ELCO sont intégrées au CECR et les programmes sont adaptés à cette situation. Les examens sont faits en fonction des critères de CECR.

33 <http://www.elco68.site.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2013/03/ELCO-Circulaire-départ.-14.10.2014.pdf>, consulté le 7.10.2016.

34 <http://www.elco68.site.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2013/03/circulaire-ELCO-Rentrée-2016.pdf>, consulté le 7.10.2016.

35 <http://www.elco68.site.ac-strasbourg.fr/>, consulté le 7.10.2016.

36 <http://elco67.site.ac-strasbourg.fr>, consulté le 7.10.2016.

37 <http://elco67.site.ac-strasbourg.fr>, consulté le 7.10.2016.

A ce sujet, la région Alsace a effectué un changement : à partir de 2010-2011, les élèves de CM2 de l'Académie de Strasbourg (Bas-Rhin et Haut-Rhin) ont commencé à passer un examen de langue dans le cadre de l'ELCO (voir l'annexe p.155), ce qui n'était pas le cas avant. Cet examen a d'abord été proposé aux élèves apprenant le turc et l'arabe. Ensuite, il a été soumis aux élèves apprenant l'italien et le portugais. Il est envisagé qu'il englobe toutes les langues.

Les enseignants et les spécialistes préparent les questions en fonction des critères du CECR lors d'une commission créée à cette occasion. L'examen est effectué pendant deux semaines et s'adresse aux élèves de CM2 dans toutes les écoles. Le résultat à cet examen est indiqué dans une attestation de l'inspection académique et intégré au dossier de l'élève. L'examen évalue quatre compétences et vise un niveau A1 : la compréhension, l'expression orale et écrite, et les connaissances culturelles.

Selon le tableau 24, 25, 26, le taux de réussite est de 88,9% dans le Bas- Rhin, de 94% dans le Haut-Rhin.

Tableau 24 : le résultat 2016³⁸

	A1 %			A1+%		
Bas-Rhin	23,3			65,6		
Haut- Rhin	10			84		
Académie de Strasbourg	18,94%			71,62%		
	Compréhension orale %	Expression orale %	Lire %	Ecrire %	Connaissance culturel %	Score globale %
Bas-Rhin	89	75	81	62	92	77
Haut- Rhin	94,19	65,71	87,46	70,05	93,35	80,64
Académie de Strasbourg	90,70%	71,96%	83,12%	64,64%	93,35%	78,19%

38 <http://elco67.site.ac-strasbourg.fr>, consulté le 7.10.2016.

Tableau 25 : évaluation ELCO juin 2016 dans le Haut-Rhin³⁹

	Nombre d'élève	Niveau A1+		Niveau A1		Ni A1 Ni A1+	
Turc	180	158	88%	16	9%	6	3%
Italien	21	16	76 %	5	24%	0	0%
Arabe	92	77	84%	9	10%	6	7%
Totaux	293	251	86%	30	10%	12	4%

Tableau 26 : les résultats de l'examen 2016 dans le Haut-Rhin⁴⁰

Les langues	Compréhension orale	Expression orale	Compréhension de l'écrit	Expression écrite	Connaissance culturelle	% global
Turc	86,37	92,76	84,14	69,71	94,03	84,07
Italien	83,94	75,19	81,14	79,75	94,33	81,41
Arabe	94,19	65,71	87,46	70,05	69,13	80,64

En forme de conclusion de cette partie contextuelle, les immigrés turcs sont venus en France pour des raisons économiques. Ils n'avaient jamais expérimenté la colonisation durant leur histoire, venant, au contraire, d'un pays indépendant. La langue et la culture du pays accueillant étaient inconnues à leur arrivée. A travers la politique d'immigration, ils ont su transférer leurs réseaux en France tout en gardant des liens avec la Turquie. La grande majorité des turcs ont profité du regroupement familial, ce qui a permis à la langue turque de garder sa place au sein de la famille. Quant à la langue française, elle ne s'est pas imposée dans la famille. Ainsi, le niveau de français est resté insuffisant pour la socialisation. Le communautarisme s'est installé en raison de la « tore » et le niveau faible en français l'a renforcé. Face à l'inconnu, ils ont choisi de se regrouper et de former une communauté. Ils créent un marché économique au sein de leur communauté et ils reproduisent leur vie comme en Turquie.

Le niveau faible en français ne permet pas de décoder la culture française. Ils ne réussissent pas à construire des relations avec leurs voisins français ainsi qu'avec les autres immigrés. Les enfants monolingues, en ne parlant que le turc jusqu'à l'entrée à l'école,

39 <http://www.elco68.site.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2014/10/Synth%C3%A8se-globale-ELCO68.pdf>, consulté le 7.9.2016.

40 <http://www.elco68.site.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2014/10/Synth%C3%A8se-globale-ELCO68.pdf>, consulté le 7.9.2016.

éprouvent également des difficultés pour comprendre les cours et pour assimiler les consignes et connaissances transmises.

La langue turque n'est pas une langue internationale parlée dans le monde autant que l'anglais et l'espagnol. En France, cette langue reste confinée dans la communauté turque composée des représentants de cette langue, des immigrés turcs et de leurs descendants. Le dispositif d'ELCO a été mis en place par les politiques, suite au regroupement familial, dans une logique de droit à la différence. Cependant, ce dispositif n'a pas obtenu le statut attendu au sein de l'école : les enseignants d'ELCO ont souffert d'un manque d'intégration dans l'équipe pédagogique et, de surcroît, les parents qui ne sont pas d'origine turque ont ignoré ce dispositif ainsi que l'existence de ces enseignants.

1.5. La langue turque comme langue vivante étrangère dans le secondaire : la question du CAPES et du nombre insuffisant d'enseignants.

La présence d'une langue dans un pays s'inscrit dans une politique linguistique et prend forme à travers les relations entre deux pays. La présence de la langue française dans les écoles turques date des années 1800 (Uygun, 2003). Le français devient la première langue étrangère dans les périodes de la République Turque, mais cède au fur et à mesure sa place à l'anglais et à l'allemand par la suite. De nos jours, elle est présente sous forme de LV3 dans les écoles publiques turques. De plus, il existe, actuellement, 12 écoles primaires, 12 collèges et 12 lycées francophones.

L'analyse de la place de la langue turque, en France, nous permet de stipuler qu'avec l'arrivée des immigrés turcs dans les années 70, le turc prend sa place comme une langue d'origine par l'intermédiaire du dispositif ELCO et est enseigné au sein des écoles primaires, des collèges et des lycées professionnels.

« En France, l'enseignement de la langue turque a été mis en place par un arrêté en date du 21 novembre 1994 dans les collèges en qualité de langue vivante 2 et dans les lycées d'enseignement général et technologique en qualité de langue vivante 2 ou 3. Le programme d'enseignement qui est appliqué depuis 1996-1997 a initialement été détaillé dans le B.O

n°13, daté du 28 mars 1996, puis dans le volume 2 du B.O. hors-série n°5, daté du 26 septembre 1996. Dans ce programme, il est clairement mentionné que l'enseignement du turc ne doit pas être celui d'une langue maternelle. » (Salom 2015, p.2).

La Turquie vise surtout l'apprentissage du turc par ses immigrés en France. Quant à la France, elle cible le public élite, en Turquie, et souhaite l'apprentissage de la langue française par ces derniers. Nous pouvons stipuler, qu'à travers cela, la Turquie s'est surtout donnée comme objectif de faire apprendre la langue turque par les enfants des immigrés turcs dans le pays d'accueil sans développer une politique efficace qui permettrait à la langue turque de devenir une langue vivante étrangère dans les écoles françaises.

A l'heure actuelle, le turc, comme LVE dans le secondaire au collège et au lycée d'enseignement général et technologique, est enseigné au sein de six académies en France : l'Académie de Paris, de Nancy-Metz, de Grenoble, de Strasbourg, de Rennes et d'Orléans-Tours. En France, le choix du turc pour le baccalauréat est possible selon l'épreuve de LV et la série⁴¹ : les élèves de lycée général et technologique peuvent passer une épreuve de turc comme LV1 obligatoire, LV2 obligatoire, LV3 obligatoire (épreuve de spécialité en série L), LV facultative 1 et 2. Les cours d'ELCO sont dispensés, quant à eux, en lycée professionnel.

Il existe une contradiction car le nombre d'enseignants dans le primaire et le secondaire n'est pas équilibré. Dans les ELCO, le nombre d'élèves en France est de plus de 19 000 et d'enseignants de plus de 200. Par contre, dans le secondaire, il n'y a que 8 enseignants sur tout le territoire.

Concernant l'Alsace, il y a environ 3500 élèves qui suivent le cours d'ELCO et 32 enseignants et uniquement 2 enseignants titulaires et un enseignant contractuel dans le secondaire.

⁴¹https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ressources_d_accompagnement/56/3/FAQ_LV_05032013_247563.pdf, consulté le 10 mai 2017.

-Qu'en est-il du CAPES ?

« Pour enseigner dans un collège ou lycée de l'enseignement public, vous devez obtenir le concours du Capes, Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré. L'obtention du Capes permet, après validation de l'année de stage, de devenir professeur certifié. Un professeur certifié est, comme tout enseignant titulaire des établissements de l'enseignement public, un fonctionnaire de l'État »⁴²

Selon Salom (2015, p.3) : *« En 2000, le CAPES réservé de turc a été créé dans le but de donner le statut de professeur certifié aux maîtres-auxiliaires. Les sept maîtres-auxiliaires de l'époque ont été intégrés l'un après l'autre en vertu des lois Perben et Sapin, permettant la titularisation des personnels contractuels dans la fonction publique ».*

Le CNED de Rennes, créé en 2000, propose le turc aux bacheliers en tant que LV1 et LV2. Il existe environ 200 demandes au sein du CNED de Rennes par an, et lorsque nous regardons de près l'ensemble des académies, nous constatons qu'il y a plus de 3000 demandes pour passer le baccalauréat en turc (Salom, 2015).

En 2017, la liste des langues concernées par le CAPES est la suivante :

- Langue corse,
- Langues régionales (basque, breton, catalan, créole, occitan-langue d'oc),
- Langues vivantes étrangères (allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, hébreu, italien, japonais, néerlandais, portugais, russe).

Le CAPES turc n'existe plus et il n'y a pas eu de recrutement de fonctionnaires depuis les années 2000, excepté des contractuels.

Le changement de statut de l'ELCO en EILE relance la question du nombre insuffisant d'enseignants dans le secondaire et celle du recrutement si une demande augmente, en proposant cette langue ouverte à tous.

⁴² <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33985/enseigner-college-lycee-general-capes.html>, consulté le 11 mai 2017.

CHAPITRE 2 : CONCEPTUALISATION

2.1.L'intégration

L'intégration passe d'abord par un processus nécessaire d'adaptation des immigrés qui arrivent dans un territoire étranger. Les immigrés ont besoin d'une période d'adaptation pour comprendre la structure économique et socioculturelle du pays. L'accompagnement se réalise en fonction des traditions de chaque pays qui demandent aux immigrés de s'intégrer. Les pays d'accueil peuvent accompagner les immigrés en leur fournissant les différents moyens pour s'adapter tandis que d'autres pays peuvent laisser l'adaptation se faire progressivement.

Dans chaque pays, la période d'adaptation prend une dénomination et une signification différente. Cette dénomination et cette signification fait allusion à la politique d'intégration du pays. Certains pays appellent cette période « assimilation » ou « intégration », d'autres pays utilisent le concept d' « insertion ».

Lochak (2008, p.8) indique que « ces débats sémantiques en France ne sont compréhensibles que si l'on se rappelle que les mots ne sont pas neutres et qu'ils ont pendant longtemps servi de « marqueur idéologique » entre la droite et la gauche. Tandis qu'à la fin des années 1970, la droite commence à utiliser le terme d' « intégration » comme un substitut à l'« assimilation », la gauche prône en revanche l'« insertion sociale des travailleurs immigrés ». Une fois au pouvoir, elle finira par se rallier à l'« intégration » : la prise de conscience de la sédentarisation durable de la population immigrée explique que l'intégration, plus exigeante que la simple insertion, soit érigée en objectif de l'action publique. »

Aujourd'hui, en France, c'est le concept d'inclusion qui est de plus en plus utilisé, concept concernant historiquement plutôt les personnes en situation de handicap et qui s'élargit à tout type de public qui a des besoins spécifiques, en référence au principe européen : Children with special needs/ Enfants à besoins particuliers.

2.1.1. Le choix des concepts

Les trois concepts : assimilation, intégration et insertion se réfèrent-ils au même processus ? Historiquement, la France est dans une tradition assimilationniste. Comme le

précise Tribalat (2011), la France a décidé de ne plus parler d'assimilation au détriment de l'intégration parce que l'assimilation est devenue un « gros mot ». L'intégration est devenue également, selon nous, un « gros mot » car ciblant uniquement les étrangers. C'est la raison pour laquelle le terme d'inclusion est en vigueur aujourd'hui.

« Dans les années soixante-dix, le mot insertion remplace celui d'assimilation. Si les deux termes évoquent un même processus, celui qui consiste à reconnaître comme membre de la communauté nationale quelqu'un qui vient d'ailleurs, l'insertion suppose un plus grand respect de la culture d'origine de l'immigré. L'assimilation quant à elle est progressivement devenue tabou car faisant écho à la récente période d'occupation coloniale. Parler d'assimilation évoque la volonté de voir disparaître tout particularisme dans la société d'accueil, de voir les immigrés abandonner leur langue et tout leur bagage culturel pour se dissoudre, se fondre totalement dans la société française. Ce mot étant connoté d'une trop grande violence et d'un trop grand mépris, les hommes politiques ont petit à petit préféré parler d'insertion, laissant au Front National le monopole de l'emploi du terme assimilation. » (Caillot, 2010, p.15).

Selon le dictionnaire Larousse⁴³ : *« L'assimilation entraîne l'abandon de tout élément d'identité originelle. Elle suppose le modèle d'une nation homogène, fondée non pas seulement sur l'égalité de droit mais aussi sur la langue, les mœurs, les rites et les croyances. La loi de 1889 confère la nationalité française aux étrangers nés en France à leur majorité. »*

Le mot insertion était d'usage en France dans les années 80, à la période de création des ELCO, car plus souple par rapport à l'assimilation : l'immigré conserve sa propre identité. On attend de lui qu'il respecte les valeurs sociétales du pays d'accueil. L'Etat stipule que les immigrées peuvent rentrer dans leurs pays en cas de crise : *« Les ELCO reposent sur des accords diplomatiques entre les pays d'origine et la France en vue d'un hypothétique retour au pays des populations immigrées dans un contexte de crise économique. »* (Kerzil, 2002. p.139).

Ces nouveaux concepts agissent-ils sur des changements perceptibles ou sont-ils uniquement utilisés pour cacher une assimilation qui perdure ?

43 <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/int%C3%A9gration/61861>, consulté le 7.9.2016.

Revenons à l'histoire de l'accueil des immigrés en France afin de mieux appréhender l'évolution de ces concepts.

Depuis le début du XXème siècle, pendant la période d'industrialisation, pour combler son manque de main d'œuvre, la France accueille, dans un premier temps, les ouvriers des pays voisins européens ayant une culture similaire. Elle s'est ensuite éloignée géographiquement et culturellement pour accueillir également des ouvriers. Cette immigration temporaire devient au fil du temps durable. La France a accueilli des immigrés dont les plus anciens sont les belges, les italiens, les espagnols, les portugais, les polonais dans les années 1930, suivis par les algériens, les marocains, les tunisiens et africains de l'Afrique subsaharienne, suite aux indépendances, dans les années 1960. Les turcs sont arrivés dans les années 70.

La France a un passé esclavagiste et colonialiste avec une identité nationale forte et une politique active pour répandre sa langue et sa culture. Lors de l'esclavage et la colonisation, elle a propagé sa propre culture et sa langue dans de nombreux pays qui sont toujours sous son influence. Selon Wihtol de Venden (2011. p.18), *« le terme "intégration" n'est pas nouveau, puisqu'il avait été employé dans l'Algérie coloniale par Jacques Soustelle pour signifier l'incorporation des indigènes dans la France républicaine durant les années cinquante et soixante ; il signifie néanmoins, en 1974, qu'une nouvelle conception du vivre ensemble est introduite qui ne requiert plus l'abandon de toutes les caractéristiques culturelles et linguistiques au moment de l'entrée ou de l'installation en France »*.

L'année 1976 marque une nouvelle ère dans la politique d'immigration grâce au regroupement familial. Jusqu'à cette période, hors mis l'accueil, le logement et l'alphabétisation, la France ne s'intéressait pas vraiment aux hommes seuls car on pensait qu'ils rentreraient rapidement dans leur pays d'origine. Les institutions spécifiques chargées de l'intégration s'intéressent de plus près au sujet à partir de 2003 :

- En 2003, le Conseil français du culte musulman est créé.
- En 2005, La France met en place la Haute Autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité car de nombreuses discriminations existent dans l'emploi et le logement.

•En 2006, est mis en place le Contrat d'accueil et d'intégration, dont la signature par les « primo-arrivants » est obligatoire depuis 2007. Les nouveaux arrivants suivent une formation civique, linguistique et une session d'information sur la vie en France.

•En 2007, sous la présidence de Nicolas Sarkozy, est mis en place le Ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire. Il disparaîtra avec l'élection de François Hollande en 2012.

Depuis 2009, les immigrés sont pris en charge par l'Office Français de L'immigration et de L'intégration (OFII) pendant les cinq premières années de leur séjour. (Tucci, 2011).

2.1.2. Le modèle républicain français

Selon Poinot (2011. p.1), « *la société française semble de nos jours, moins capable d'intégrer tous les segments de sa population, quelle que soit leur origine.* » Jamet (2011) stipule que le problème n'est pas de s'intégrer à la France mais de s'intégrer à la République.

Quel est le modèle républicain ? Quels sont ces principes ? Il est fondé sur la constitution de la 5^{ème} République de 1958 dans lequel l'article 1 souligne que « *La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances.* »⁴⁴. L'article 2 indique que « *la langue de la République est le français* »⁴⁵. Ces principes reposent sur les valeurs de la Révolution française qui considère le citoyen comme un individu autonome, pouvant se détacher de ses groupes d'appartenance. La France ne reconnaît pas juridiquement les communautés culturelles (Regnault, 1996).

« *Le modèle républicain français repose sur un système politique où l'identité collective est créée par une adhésion volontaire de la communauté des citoyens à des principes et valeurs partagées* » (Bénichou, 2006).

La laïcité est également un concept phare de la République Française. Selon Baubérot (2013), la laïcité en France est composée de trois piliers inséparables qui visent à gérer le

44 <http://www.assemblee-nationale.fr/connaissance/constitution.asp>, consulté le 9.7.2016.

45 <http://www.assemblee-nationale.fr/connaissance/constitution.asp>, consulté le 9.7.2016.

rapport de l'Etat à la religion. Ces piliers sont : la séparation des pouvoirs entre l'Etat et la religion afin que le gouvernement agisse en fonction de l'intérêt de la population sans imposer des règles religieuses ; la neutralité vis-à-vis des croyances pour assurer une égalité de traitement pour chaque croyance et incroyance ; la reconnaissance de la liberté de conscience et de religion qui consiste à assurer une liberté d'expression dans le public et le privé.

Ce modèle républicain accepte certes la diversité culturelle et religieuse mais sans reconnaissance des communautés. L'objectif de la France n'est-il pas de « fabriquer » un citoyen modèle, en le séparant de sa communauté d'origine. (Poinso, 2011) ?

2.1.3. L'intégration réussit-elle ?

Certains chercheurs tels Schnapper (2011) émettent l'hypothèse que les politiques d'intégration mises en place depuis 1980 ne sont plus efficaces. D'autres, tels que Tribalat (2011), relativisent ce constat en indiquant qu'aucun outil d'évaluation fiable n'a été mise en place pour vérifier l'impact de ces politiques sur les personnes.

Nous considérons que la France est un pays multiculturel et plurireligieux et que la volonté de créer une société homogène n'est pas réaliste. Il est nécessaire de s'adapter aux différents groupes.

Premièrement, il faudrait peut-être mettre en place des objectifs d'intégration différenciés. Avec les anciens immigrés européens possédant une culture proche essentiellement catholique ou athée, le modèle de l'intégration de la France a réussi. Ces personnes ont intériorisé les valeurs laïques et peuvent développer des attitudes neutres, tout en pratiquant une religion dans la sphère privée. Les immigrés musulmans ont un rapport à la neutralité différent. Certains ne séparent pas l'espace public et privé. En plus, il faut prendre en compte que le temps de l'intégration pour un musulman et pour un chrétien n'est pas la même dans une société majoritairement chrétienne.

Deuxièmement, le temps d'intégration est aussi différent entre les immigrés qui ont connu la colonisation et ceux qui ne l'ont pas connu. La colonisation peut être un facteur facilitant l'intégration. De ce fait, la durée de l'intégration des immigrés Turcs, en France,

n'est pas le même que celle des autres immigrés ayant déjà connu la colonisation par la France.

2.1.4. L'école et l'intégration

L'école endosse le rôle le plus important dans l'intégration des enfants d'immigrés. Sommaire (2006) stipule que l'une des acteurs les plus pertinents de l'intégration est l'école. Selon l'article de Commission européenne (2009, p.6) La plupart des pays publient des informations sur le système scolaire dans la langue maternelle des familles immigrantes...Il met l'accent sur l'importance de la langue maternelle pour réussir sa scolarité et sur le rôle de soutien des parents.

Le même article souligne cette situation en France : *“les recommandations sur le recours à un interprète chaque fois que nécessaire sont mise en œuvre localement pour répondre à des besoins spécifiques : en particulier au moment de l'inscription, quand il s'agit de transmettre aux familles des informations importantes, ou encore lors qu'il est en question de l'orientation de l'élève. Les interprètes bénévoles provenant du monde des associations ou appartenir à la famille-même de l'élève d'immigrant.”* (Commission européenne, 2009, p.12).

En se basant sur tout ce qui a été dit ci-dessus, nous pouvons constater que les parents d'élèves de notre public sont absents dans la scolarité de ces enfants et face aux difficultés qu'ils rencontrent. Les élèves n'arrivent pas à atteindre un bon niveau de français durant le cursus scolaire et se retrouvent délaissés et incompris par leurs parents et l'école. Les recherches sur les élèves qui suivent les cours d'ELCO démontrent que ces élèves sont très seuls dans leur parcours scolaire.

Le ministère de l'Education a mis en place des réformes et des politiques de gestion de ces groupes d'enfants. Les circulaires, textes et rapports officiels, concernant la scolarisation et l'enseignement aux élèves allophones arrivants, sont les suivants. Les textes concernant les ELCO sont en gras.

•Loi n° 11 696 du 28 Mars 1882 : obligation et laïcité scolaire dans le primaire, pour les enfants du peuple. Jules Ferry sort la religion de l'école et précise que l'école n'enseigne que ce qui est commun à tous et indiscutable. La religion est dans la sphère privée car elle relève des opinions personnelles.

• Circulaire du 15 juillet 1968 concernant l'Amicale pour l'enseignement aux étrangers

• Circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970 : classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers.

• Circulaire n° 73-10008 du 2 février 1973 : enseignement du portugais à l'intention des élèves portugais scolarisés dans l'enseignement élémentaire.

• Circulaire du 13 septembre 1973 : bourse aux élèves étrangers du second degré, BO du 30/09/1973

• Circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973 : scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans.

•Circulaire n° 75-148 du 9 avril 1975 : enseignements de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés, dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires (ELCO)

• Circulaire n° 76-128 du 30 mars 1976 : utilisation des locaux scolaires en dehors des heures de classe, pour l'ouverture de cours de leur langue maternelle à des élèves étrangers des écoles élémentaires.

•Circulaire n° 76-387 du 4 novembre 1976 portant sur la création des CEFISEM (Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants).

•Arrêté du 29 juin 1977 : situation des maîtres étrangers chargés de dispenser un enseignement en leur langue nationale aux enfants immigrés scolarisés dans les écoles élémentaires françaises.

•Directive 77/486/CEE du Conseil du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants.

• **Circulaire n° 77-345 du 28 septembre 1977 concernant les ELCO** : la mise en place de cours de langues et de civilisations nationales en dehors du temps scolaire dans les collèges.

• Circulaire n° 77-447 du 22 novembre 1977 : enseignement de leur langue nationale aux élèves yougoslaves scolarisés dans l'enseignement élémentaire (serbo-croate, slovène,

macédonien, ...)

• **Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978 : scolarisation des enfants immigrés :** amélioration des conditions d'accueil de ces élèves et pour corriger des inégalités de scolarisation, un certain nombre de mesures ont déjà été prises localement dans les écoles, les collèges et les lycées.

• Circulaire n° 78-323 du 22 septembre 1978 : enseignement de leur langue nationale aux élèves Turcs scolarisés dans l'enseignement élémentaire.

• Circulaire n° 79-158 du 16 mai 1979 : création d'une commission pour les ELCO.

• Note de service n° 82-164 du 8 avril 1982 : enseignement de la langue et de la civilisation arabe aux enfants algériens fréquentant les écoles élémentaires françaises.

• Note de service n°82-165 du 13 avril 1983 : scolarisation des enfants immigrés, préparation à la rentrée.

• Circulaire n° 84-246 du 16 juillet 1984 : modalités d'inscription des élèves étrangers dans l'enseignement du premier et du second degré.

• Arrêté du 22 mai 1985 portant création du diplôme élémentaire de langue française (DELF) et du diplôme approfondi de langue française (DALF).

• Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986 : apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France.

• Circulaire n° 86-120 du 13 mars 1986 : accueil et intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées.

• Circulaire n° 86-121 du 13 mars 1986 : missions et organisation des CEFISEM

• La loi n°89-548 du 2 août 1989 ne rend obligatoire la possession d'un titre de séjour qu'à l'âge de 18 ans.

• Arrêté du 19 juin 1992 modifiant l'arrêté du 22 mai 1985 portant création de diplômes de langue française réservés aux personnes de nationalité étrangère (D.E.L.F. et D.A.L.F.)

• 1998 : document d'accompagnement des programmes de français pour la classe de Troisième, en relation avec le BO N°10 Hors-série 15 octobre 1998, Arrêté du 15 septembre 1998, J.O. du 30 septembre 1998

• **Loi n°98-170 du 16 mars 1998 : Adoption de la loi sur la nationalité**

• Décret n°99-179 du 10 mars 1999 [...] instituant un document de circulation pour l'étranger mineur.

• Circulaire DMP/CI1 n°99-315 du 1er juin 1999 relative à la mise en place du dispositif d'accueil des primo-arrivants.

• Circulaire du 2 mai 2000 : accès à la citoyenneté et la lutte contre les discriminations.

• Publication du MEN en 2000 : Le Français Langue Seconde

• Note d'information DPM/ACI 1 n° 2001/168 du 30 mars 2001 : mise en place de la convention cadre sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés de l'étranger en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires pour intégrer immédiatement une classe de cursus ordinaire

• 29 mai 2001 : déclaration de M. Jack Lang, ministre de l'éducation nationale, sur la scolarisation des enfants migrants et l'enseignement des langues.

• 2002 : les nouveaux programmes et la place accordée au Français Langue Seconde.

• MEN : les modalités de scolarisation des élèves non-francophones nouvellement arrivés en France, rapport mai 2002.

• Circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002 : modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés

• Circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002 : missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV)

• **26 mai 2004 : Rapport n°1618 de l'Assemblée Nationale sur les dysfonctionnements des ELCO :** la recevabilité de la proposition de résolution, l'opportunité de la création d'une commission d'enquête.

• Enquête Eurydice, Commission Européenne 2004 : l'intégration scolaire des enfants immigrants.

• Circulaire n°2004-084, 18 mai 2004 : respect de la laïcité, interdiction de port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics.

• Circulaire n°2004-163, 13 septembre 2004 : mesures visant à prévenir, signaler les actes à caractère raciste ou antisémite en milieu scolaire et sanctionner les infractions.

• Note de service du 19 octobre 2004 : attribution aux personnels enseignants des

premier et second degrés relevant du MEN d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires.

- 2007 : convention-cadre pour favoriser la réussite scolaire et promouvoir l'égalité des chances pour les jeunes immigrés ou issus de l'immigration.

- Livre vert de la Commission des Communautés Européennes du 3 juillet 2008 : migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens.

- Commission Européenne 2008 : rapport sur l'éducation et la formation tout au long de la vie au service de la connaissance, de la créativité et de l'innovation, février 2008.

- Note de service DGESCO A1-1 n°2008-0388 : ELCO, rentrée scolaire 2008-2009 : (extrait du site : http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/elco/elco_textes.htm).

- **Circulaire n°2009-095 du 28 juillet 2009 : Extension de l'opération expérimentale « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration »**

- Enquête Eurydice, Commission Européenne 2009 : l'intégration scolaire des enfants immigrants

- Arrêté du 7 mai 2010 relatif au diplôme de compétence en langue française professionnelle de premier niveau.

- Arrêté du 7 mai 2010 : Diplôme de compétence en langue étrangère professionnelle.

- Circulaire n°2011-123 du 11-7-2011, Opération « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » - année scolaire 2011-2012

- Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.

- Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012, Organisation des Casnav.

- Mai 2002 : les modalités de scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés.

- Rapport de 2009 : la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France et la carte scolaire du 1er degré⁴⁶

- **Rentrée 2013 : no° 51 circulaire rentrée : la réforme des rythmes scolaires et l'articulation du temps scolaire avec le temps péri-éducatif.** Les cours d'ELCO trouvent

⁴⁶ <http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2012/11/textes-et-rapports-officiels-concernant-les-élèves-allophones-arrivants-novembre-20121.pdf>.

leur place dans ce nouveau cadre.

Circulaire n°2013-017 du 06/02/2013 : L'organisation du temps scolaire dans le premier degré et des activités pédagogiques complémentaires dans les écoles maternelles et élémentaires.

• **Rentré 2014 : ELCO circulaire départ : 14.10.2014:** les cours ont lieu en plus des 24h obligatoires et doivent être intégrés dans le projet d'école. Avec la mise en place d'une nouvelle organisation de la semaine scolaire, les cours d'ELCO trouvent leur place dans ce cadre. Quel que soit le lieu et les horaires, ces enseignements relèvent du temps périscolaire.

• **Rentrée 2015: circulaire ELCO de rentrée 01.02.2016:** Des convictions internationales permettent l'organisation d'un enseignement de Langue et Culture d'Origine (ELCO) sous la responsabilité de l'éducation nationale, pour les enfants des écoles élémentaire (du CE1 au CM2) dont les parents en font la demande. Aucune obligation liée à la nationalité des parents ne s'impose.

Note de service n°4 2016-2017 : Suite à la réunion qui s'est tenue à la DSDEN sur l'évolution des dispositifs ELCO / EILE, le 19 octobre dernier, les conventions signées avec les pays partenaires comme de Portugal et le Maroc font basculer les ELCO vers les EILE pour ces deux pays. La note de service du 7 juillet 2016 rappelle les accords bilatéraux entre les pays partenaires et le Ministère de l'éducation nationale français qui font évoluer cet enseignement du CE1 au CP désormais. Cet enseignement est dispensé par des enseignants du pays d'origine. L'ELCO (*Enseignement des langues et cultures d'origine*) se transforme pour les pays signataires en EILE (*Enseignement international de langue étrangère*), pour une durée de 1 h 30 hebdomadaire en plus des 24 heures d'enseignement des élèves. Il s'adresse à tous les élèves volontaires, quels que soient leur origine, leur nationalité et leur niveau linguistique de départ.

Le dispositif ELCO voit le jour grâce à la politique d'intégration mise en place par la France, à cette époque. Les immigrés s'étant installés dès 1978, sans rentrer dans leur pays d'origine, l'intégration de leurs enfants français dans l'école actuelle n'impose plus des cours séparés pour la langue première et des cours disciplinaires ouvert à tous. Les questions de discrimination se sont également posées recentrant l'intégration vers le domaine des droits de l'Homme.

Voici les critiques émises envers les ELCO qui ont permis d'aboutir aux EILE.

Bertucci et Corblin (2007. p.1) évoquent le problème de statut de l'ELCO en ces termes :

« On soulèvera d'emblée l'ambiguïté du terme origine qui, selon Le Petit Robert (2006), renvoie à l'extraction, à la souche, au pays d'origine et aussi au milieu social. Or ce tissage des langues et du social dans les connotations du mot origine produit une impression péjorative de minorisation, qui donne à penser qu'elles ont aussi un problème de statut ».

Deprez (2003, p. 43) souligne que *« la dénomination « langues d'origine » renvoie au passé familial de l'enfant et souligne sa valeur symbolique identitaire en évoquant notamment ses « racines ». Mais une langue (sauf exception) ne vit pas de son passé : elle est avant tout fonctionnelle et, à ce titre, fortement déterminée dans ses formes et ses usages par son efficacité communicationnelle dans un certain nombre de domaines »*

Selon Bertucci (2007. p. 33) : *« L'efficacité du dispositif ELCO a également été mise en doute à travers des critiques relatives à son isolement, aux contenus de l'enseignement, à la formation des maitres et à leur maîtrise plus ou moins satisfaisante du français. Ces critiques sont venues d'instances diverses et ont souvent été assez largement évoquées dans les médias. Elles concernent principalement l'enseignement de l'arabe »*

Selon Bertucci et Corblin (2007), le mot « origine » produit une impression péjorative de minorisation, qui donne à penser qu'elles ont aussi un problème de statut. De ce fait, le problème de statut fait directement appel aux immigrés et leurs enfants qui apprennent leurs langues d'origine dans les écoles.

D'autres critiques émergent en 2013 : l'ELCO pousse au communautarisme chez les enfants d'immigrés (HCI, 2013). De plus, il minorise et infériorise les élèves à l'école du fait du mot « origine » dans sa dénomination (Bertucci, Corblin, 2007) et devient une source de marginalisation (Bertucci, 2007). Cependant, il précise que *“les nombreux dysfonctionnements relevés par les observateurs ont jeté un certain discrédit sur les ELCO, alors qu'ils ont ouvert la voie à une socialisation plurilingue, qui bien comprise, pourrait déboucher, au-delà de ce dispositif, sur une didactique du plurilinguisme complémentaire de la didactique du français et fondée sur une stratégie globale de l'enseignement des langues”.*

Reprenons la question dans le titre de la thèse : quel nouveau dispositif, quel nouveau public ? Si le dispositif ELCO renvoie à une articulation entre des finalités, des ressources et moyens et des pratiques, les finalités ont changé en 40 ans puisque les immigrés ne sont pas rentrés dans leur pays d'origine mais se sont installés durablement. En effet, les finalités visent une intégration des jeunes dans la société en ne les séparant plus selon les langues mais en les mélangeant aux autres enfants (Réf : circulaire ministérielle n°2013-017 DU 6-2-2013, Rentrée 2015 : circulaire ELCO de rentrée 01.02.2016, Note de service n°4 2016-2017). Le terme d'EILE (Enseignement International des Langues Etrangères) est en train de remplacer celui d'ELCO qui renvoie à la langue d'origine. (Note de service n°4 2016-2017). Au niveau des ressources et moyens, ces cours font partie des activités périscolaires et les enseignants n'ont pas changé de statut. Qu'en est-il au niveau des pratiques ? Est-ce que des enfants qui n'ont pas de lien avec les langues proposées dans l'EILE participent à ces cours ? C'est la question que pose la thèse concernant l'EILE turc.

De plus, n'existe-t-il pas un risque de dissolution des EILE dans les activités périscolaires nombreuses ? Est-il pertinent de mélanger ensemble, dans les EILE, des élèves avec des niveaux de langue différents ? Quels bénéfices pour les enfants dont la langue première est le turc et quels bénéfices pour ceux qui découvrent cette langue ?

2.2. Entre multiculturalisme, interculturel, éducation interculturelle et plurilinguisme :

Après avoir défini ce qu'est la culture au sens anthropologique, nous pointerons les différences entre multiculturalisme et interculturel pour nous centrer sur l'éducation interculturelle et le plurilinguisme en France à travers la transformation des ELCO.

Clanet (1990, p.13) définit la culture comme un *«"rapport au monde" médiatisé par des savoir-faire, des savoirs, des formes symboliques, ce qui l'a conduit à définir la culture comme l'ensemble des formes imaginaires/symboliques qui médiatisent les relations d'un sujet aux autres et à lui-même, et, plus largement au groupe et au contexte ; de même que, réciproquement, les formes imaginaires/symboliques qui médiatisent les relations du contexte, du groupe, des autres au sujet singulier »*. La culture va différencier un groupe par rapport à

un autre mais l'individu va reconstruire et réinterpréter sa propre culture tout au long de sa vie.

Selon Blanchet (2004. p. 7) : « *Une culture est un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui (comportement incluant les comportements verbaux, c'est-à-dire les pratiques linguistiques et les messages). Cette définition inclut la culture comme connaissance (les données) mais y ajoute une dimension concrète et active, en mettant l'accent sur la mise en œuvre de la culture lors des interactions* ».

Les langues occupent une place centrale dans la culture. Elles sont l'aboutissement d'une expérience historique et collective et elles expriment des conceptions du monde et des systèmes de valeurs. Selon l'Unesco (2006. p.13), « *la moitié des 6 000 langues parlées aujourd'hui dans le monde seraient menacées de disparition sont une cause d'inquiétude car elles impliquent la disparition des cultures avec lesquelles elles sont si étroitement liées ainsi que des systèmes de connaissances qu'elles renferment* ».

En France pays d'immigration, les valeurs, les pratiques culturelles et les langues premières sont très diverses. Le modèle républicain stipulant que la France est une République indivisible avec la langue de la République qui est le français est-il pertinent aujourd'hui ? Comment conserver des traditions communes en reconnaissant des différences ? Selon Perotti (1986, 1994), l'intégration est différente de l'assimilation et indique la capacité de confronter et d'échanger, dans une position d'égalité et de participation, valeurs, normes, modèles de comportement autant de la part de l'immigré que de la société d'accueil. L'interdépendance, la confrontation, l'échange et la position d'égalité caractérisent ce modèle socioculturel de l'intégration, qui passe par la construction de valeurs communes et la reconnaissance de différences.

2.2.1. Le multiculturalisme :

Le multiculturalisme est un concept indiquant la présence de nombreuses cultures dans une société donnée. Principalement utilisé dans le monde anglo-saxon, le terme a fait son apparition dans les années 1960 au Canada et aux USA :

« Plus ancien que le terme de multiculturalisme, l'adjectif " multiculturel " apparaît pour la première fois dans la langue anglaise en 1941 pour décrire une société cosmopolite, composée d'individus transnationaux pour qui les nationalismes d'antan n'ont plus la moindre signification. L'usage du terme " multiculturalisme " va se préciser à partir des années 1960-70 dans la presse anglo-canadienne mais aussi aux Etats-Unis. Sa popularité va croissant : pour une apparition dans 40 articles des grands journaux de la presse américaine en 1981, on compte 2000 occurrences en 1992 » (Lacorne, 1997, p. 19).

Le multiculturalisme se décline sous la forme d'une politique qui reconnaît toutes les cultures et ethnies et qui est garant de la démocratie, de l'égalité des droits pour tous dans la société. Dans ce modèle, la primauté de la culture dominante sur la culture minoritaire n'est pas envisageable. *« Dans sa version libérale, le multiculturalisme défend une politique de reconnaissance fondée sur un engagement en faveur de la liberté de choix et de l'autonomie. Cet engagement impose précisément que soit reconnue, dans une certaine mesure, l'appartenance culturelle. » (Svadan 2009, p. 29). « Généralement, ce modèle est mis en place quand les minorités ethniques refusent d'être soumises aux pratiques d'assimilation ou d'acculturation des groupes majoritaire. » (Meunier 2007, p.14).*

En France, le modèle est du type universaliste (Regnault, 2006). Il comporte un risque : un enfermement communautaire et une non rencontre de l'autre.

C'est la raison pour laquelle les chercheurs tels que Clanet (1990), Abdallah Pretceille (1996) et Regnault (2006) ont critiqué ce modèle en utilisant le concept d'interculturel au lieu de multiculturel car ce concept s'inscrit dans l'interaction avec autrui.

Meunier (2007, p.7) reprend ces propos dans la citation suivante : *« Si le modèle multiculturel donne lieu à la reconnaissance de la différence, chaque individu est considéré comme un élément de son groupe d'appartenance. Ainsi, les droits des individus sont tout*

d'abord garantis par rapport à ceux de son groupe et obéissent généralement à une juridiction spécifique. Cela peut donner lieu à un effet pervers : enfermer l'individu dans sa différence et d'une certaine manière l'empêcher d'accéder à l'universalité. À partir du moment où il est question d'éducation, le multiculturalisme peut difficilement se limiter au respect des identités culturelles et aux valeurs de solidarité et d'égalité entre les individus et nous pouvons alors nous demander s'il ne devrait pas assumer l'intégration des différences dans une culture commune. L'interculturalisation promeut la reconnaissance des différences en l'intégrant dans l'interaction entre les acteurs. Elle implique celle des limites de la hiérarchisation propre à chacun d'entre eux ainsi qu'une recherche de normes communes pour un vivre ensemble ».

Le modèle français retient notre attention car les ELCO se sont installés dans le cadre d'un droit à la différence qui s'éloigne de la tradition assimilationniste et universaliste.

« La France est souvent étudiée comme l'exemple le plus abouti d'une politique assimilationniste, le pouvoir assimilationniste de la nation française étant tel qu'il occulte l'importance du phénomène migratoire : vue de l'extérieur, elle donnerait l'image d'une société homogène avec une culture singulière et hautement distinctive » (Walzer, 1997, p. 37).

« L'idée de la reconnaissance de spécificités culturelles et de la prise en compte d'identifications minoritaires heurte ici en effet des valeurs historiques de la société comme la dimension universaliste et émancipatrice de la citoyenneté, le refus des « intermédiaires » entre l'État et le citoyen, la stigmatisation des « communautarismes », l'allégeance à la laïcité. » (Doytcheva, 2011, p.4)

La question de multiculturalisme est toujours d'actualité en France. Selon Le Coadic (2004 p. 25), *« le terme "multiculturalisme" a mauvaise presse en France, où il est fréquemment perçu comme une menace régressive d'éclatement des sociétés démocratiques modernes fondées sur la volonté des citoyens de vivre ensemble en multiples communautés ethniques figées, repliées sur elles-mêmes et négatrices de la liberté individuelle et des valeurs universelles »*

Selon Cabras (2015, p.1) : *« Les enjeux de l'Après 11 Janvier 2015 sont de rejeter le multiculturalisme qui fragmente et les formules d'assimilation qui effraient et de trouver de*

nouveaux équilibres ». Selon Bergier (2014), le « faire socius » a perdu son « allant de soi ». Il est un monde à explorer. Le « vivre ensemble » consisterait à accepter davantage les différences culturelles et religieuses tout en faisant en sorte que les individus s'entendent sur des valeurs communes, se rencontrent et dialoguent afin de construire ces valeurs. Comment inscrire la transformation des ELCO dans l'évolution actuelle de cette société interculturelle ?

2.2.2. L'interculturel

Pourtant, au début de sa création, ce dispositif a été présenté comme de l'éducation interculturelle : *« Les activités d'éveil à l'école élémentaire permettront de poursuivre cette valorisation ; ce sera particulièrement le cas dans les écoles où les maîtres étrangers, assurant des enseignements de langues nationales, pourront contribuer à l'organisation d'activités interculturelles offertes à tous les enfants »* (Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978).

Le terme interculturel est apparu en France en 1975 dans le cadre scolaire (Abdallah-Preteille, 1996). Premièrement, nous avons essayé de comprendre la définition. *« Le terme interculturel désigne un mode particulier d'interactions et d'interrelations, se produisant lorsque des cultures différentes entrent en contact, ainsi que l'ensemble des changements et des transformations résultant de contacts répétés ou prolongés »* Kerzil (2002, p. 123).

L'interculturel permet de comprendre les autres, de se comprendre et de mieux comprendre le monde. Les objectifs d'« humanisation », de « socialisation », de « personnalisation » constituent l'éducation culturelle et interculturelle (Clanet, 1996).

« Si une société multiculturelle nécessite que chaque groupe qui la compose soit reconnu, et respecté, une société interculturelle impose une exigence supplémentaire : qu'ils fassent « sens » ensemble. L'intelligence interculturelle s'appuie alors sur trois piliers. Elle prône de reconnaître, avec bienveillance, les différences culturelles qui la composent et accepte de les nommer et de leurs accorder un statut. Elle préconise ensuite de les intégrer dans l'ensemble d'accueil, à savoir ici la nation française, en portant une attention très exigeante aux équilibres déjà présents. Cela impose qu'une culture majoritaire donc soit reconnue et préservée. Il n'y a pas de stimulation à l'intégration des cultures minoritaires

sans préservation de la culture majoritaire. Sinon c'est la valeur d'exemplarité qui disparaît. Enfin, la société interculturelle combine ces différences culturelles dans un sens de la quête commun : nation, république, liberté. » (Cabras, 2015, p.1).

Vinsonneau (1999) souligne que les évolutions identitaires induites par les contacts interculturels sont loin d'être toutes positives.

Selon Blanchet (2004, p.14) « *Une issue fréquemment observée est celle de l'acculturation qui, dans le cadre d'une relation inégalitaire entre collectivités, réduit les différences au bénéfice du seul système dominant (ethnocentrisme). Cette négation de l'hétérogénéité culturelle, avec toutes les conséquences négatives qu'elle entraîne au plan identitaire, a caractérisé naguère les sociétés occidentales dans leurs contacts avec les sociétés dites « primitives » (lors des colonisations par exemple), puis lors des premières vagues d'immigration. »*

Selon Abdallah-Preteille (1996, p. 47) : « *L'amalgame entre "interculturel" et "immigration" a contribué au discrédit de l'interculturel qui a ainsi été beaucoup trop lié aux prises de positions alarmiste et catastrophiste, caractéristiques, des discours sur l'immigration ».*

2.2.3. L'éducation interculturelle

L'éducation interculturelle ne concerne pas uniquement la pédagogie et la vie dans l'école mais également la communication entre les personnes de cultures différentes dans la société (Regnault, 2006). Cette définition nous permet d'étudier non seulement les ELCO mais également les représentations sociales dans la société française vis-à-vis des immigrés Turcs. Nous nous demandons si l'ouverture des ELCO à tous les enfants est difficile en raison des stéréotypes concernant ces personnes.

Selon Deprez (2003, p. 42), « *le rôle de l'école est donc bien la reconnaissance institutionnelle des autres langues et la valorisation des acquis familiaux, mais aussi l'enseignement d'une forme codifiée et normée de ces langues, notamment en donnant accès*

aux élèves à leur forme écrite et ainsi légitimée ». Ainsi l'école éduque et instruit les citoyens par rapport aux finalités éducatives de l'Etat.

De nombreuses réformes sont mises en place par le ministère de l'éducation pour accueillir les enfants d'immigrés dans le système scolaire depuis les années 1970 (Regnault, 1995). La circulaire du 25 janvier 1978 indique que « *la création des classes d'accueil pour les enfants immigrés a été interprétée comme la première action visant l'instauration d'une éducation interculturelle* ». Grace à ces dispositifs, la France a reconnu et valorisé des langues et cultures d'origine. Kerzil (2002, p. 131) précise, en effet, que « *l'école française est donc traditionnellement assimilationniste et ce n'est que très récemment qu'elle a commencé à s'intéresser aux cultures minoritaires au nom du droit à la différence* ».

« *L'année 1981 paraît ouvrir une période de l'examen de cette question et met l'accent davantage sur l'ouverture aux grands problèmes contemporains, et la notion interculturelle s'inscrit dans une perspective mondialiste. En effet, la première journée du « Tiers monde à l'école » se déroule en octobre 1981. La coupure entre ces deux perspectives est de plus en plus nette, surtout à partir de 1986, où les thématiques mondialistes prennent beaucoup d'importance. On passe de la notion d'éducation interculturelle aux notions d'éducation aux droits de l'homme, à la Francophonie, à l'environnement et au Développement* » (Regnault, 1995 p.8). Le terme d'interculturel disparaît des textes officiels pour être remplacé par celui de droits de l'Homme sous l'impulsion européenne. En effet, ils se centrent sur les droits de l'Homme et la discrimination (Regnault, 1995). Actuellement, le gouvernement français insiste plutôt sur l'éducation à la citoyenneté.

2.2.4. Le plurilinguisme

Le plurilinguisme signifie qu'un individu parle plusieurs langues. Selon Coste, Moore et Zarate (2009, p. 5) : « *Le terme de plurilinguisme venant se substituer à celui de multilinguisme (réservé dès lors à l'étude du contact social...Le bi, duo, duel ou couple, mobilise des images d'équilibre ou de déséquilibre, de communion ou de distinction, de dialogue ou d'opposition. Les termes mêmes de bilingue et de bilinguisme se prêtent, dans l'usage courant mais aussi parfois entre spécialistes, à des ambiguïtés. Le pluri, entendu comme « plus de deux », a tôt fait d'évoquer, dans bien des analyses, une complexité ingérable*

et incontrôlable et, du coup, de susciter le recours nécessaire à une instance unificatrice ou dominante, choisie à l'intérieur ou en dehors de cette pluralité attestée. »

C'est seulement en 1997 que le plurilinguisme est clairement affirmé comme compétence au niveau européen. C'est une conséquence du développement des droits de l'Homme. Cependant, une hiérarchie est constatée entre les langues. Si les langues connues par l'individu ne figurent pas parmi les langues universelles, cette langue minoritaire n'est pas valorisée (Conseil de l'Europe, 2014, p. 32).

Selon le Conseil de l'Europe (2006), une personne plurilingue possède un répertoire de langues et de variétés linguistiques et des compétences de nature et de niveau différents selon les langues. Le plurilinguisme est source de richesse pour un individu. L'évolution est différente chez les personnes monolingues et celles plurilingues. Selon Couëtoux-Jungman, Wendland, Aidane, Rabain, Plaza et Lécuyer (2010, p. 293) : *« Si le bilinguisme précoce est aujourd'hui reconnu comme un facteur favorable au développement de l'enfant, en particulier dans le domaine de la flexibilité mentale, des capacités attentionnelles et des compétences métalinguistiques, il reste néanmoins perçu de façon contrastée. Sa complexité peut être vécue comme un désavantage comportant des risques de confusion et de difficultés pour l'enfant. De ce fait, les enfants grandissant au contact de plusieurs langues ne sont pas toujours encouragés dans leur bilinguisme ».*

Il est important de reconnaître le bilinguisme et le plurilinguisme à l'école et dans le milieu social afin d'aider l'enfant à construire son identité. Selon Couëtoux-Jungman, Wendland, Aidane, Rabain, Plaza et Lécuyer (2010), la reconnaissance de la langue et de la culture des enfants issus de la migration est importante pour leur développement affectif et identitaire.

Quelles sont les langues universelles et valorisées et quelles sont les langues minoritaires en Europe et plus particulièrement en France ? L'anglais est la langue la plus parlée et la plus reconnue. En France, la seule langue officielle est le français et il existe des LVE reconnues telles que l'anglais, l'allemand, l'arabe, le chinois, l'espagnol, l'italien, le néerlandais, le polonais, le portugais. Toutes ces langues peuvent être étudiées au lycée. Certaines LVE sont enseignées dans l'école élémentaire : l'anglais, l'allemand, l'italien et

l'espagnol depuis 1995 et l'allemand en Alsace-Moselle, langue également du voisin⁴⁷. Les langues premières issues d'une immigration ancienne telles que l'italien, l'espagnol et le portugais sont devenues des LVE. La langue arabe est proposée en tant que LVE dans certains établissements secondaires.

Les travaux du Conseil de l'Europe ont pour but de protéger toutes les langues pour favoriser le plurilinguisme, la diversité linguistique et la communication interculturelle : « *La perspective plurilingue invite à prendre en compte la/les langue/s d'origine des migrants pour s'en servir dans les apprentissages de la langue du pays d'accueil et pour légitimer celles-ci, de manière à ce qu'elles soient transmises, au moins en famille* » (Conseil de l'Europe, 2014, p. 32).

Les définitions du Conseil de l'Europe nous aident à préciser le vocabulaire lié au plurilinguisme :

« Le plurilinguisme : tous les citoyens européens ont le droit d'acquérir un niveau de compétence communicative dans plusieurs langues, et ce, tout au long de leur vie, en fonction de leurs besoins. La diversité linguistique signifie que l'Europe est un continent multilingue et toutes ses langues ont la même valeur en tant que moyens de communication et d'expression d'une identité. La compréhension mutuelle, la communication interculturelle et l'acceptation des différences culturelles reposent fortement sur la possibilité d'apprendre d'autres langues. La citoyenneté démocratique permet la participation aux processus démocratique et social dans des sociétés multilingues et facilitée par la compétence plurilingue de chaque citoyen. La cohésion sociale repose sur l'égalité des chances en matière de développement personnel, d'éducation, d'emploi, de mobilité, d'accès à l'information et d'enrichissement culturel dépend de la possibilité d'apprendre des langues tout au long de vie. » (Conseil de l'Europe, 2006, p. 4).

Il existe deux sortes de plurilinguisme :

- par obligation : beaucoup d'enfants grandissent dans un contexte plurilingue, au sein de la famille. Dans un quart des familles en France, il existe un

⁴⁷ www.education.gouv.fr, consulté le 5.5.2017.

plurilinguisme d'obligation : « 26 % des personnes de plus de 18 ans, vivant en France métropolitaine en 1999, ont eu une première socialisation bilingue ou ont vécu leur enfance dans une famille où on ne leur parlait pas le français. Ces 26 % représentent 11 millions de personnes qui ont donc entendues ou parlées (reçu ou donné) une autre langue dans leur famille, que le français. Ces 11 millions se répartissent très également entre : Locuteurs de langues régionales (5,5 millions) ; Locuteurs de langues étrangères (5,5 millions également) » (Deprez, 2003, p.35).

- par acquisition et apprentissage. Les enfants monolingues deviennent plurilingues par l'intermédiaire de l'école.

Les langues parlées par l'individu sont en concurrence. Dans le contexte familial et social comme l'école, une langue se développe, tandis que les autres langues restent limitées du fait d'usage non quotidien. Les personnes plurilingues n'utilisent pas de façon égalitaire.

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Coste, Moore et Zarate, 1997, p. 12).

Il existe une confusion dans la dénomination des langues chez les élèves d'ELCO. Il serait plus efficace d'admettre un nom en fonction du niveau de langue en français et en turc de ces élèves : est-ce que le turc est la langue maternelle pour ces élèves ? Dans quelle catégorie peut-on placer le français dans ce cas-là ?

Les enjeux et les objectifs sont totalement différents lorsqu'une langue devient langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère. Ce sont trois dénominations totalement différentes.

L'apprentissage du français à destination des étrangers dans un pays d'accueil francophone, et plus particulièrement en métropole, ne relève du FLS que comme « cas limite ». Il lui préfère l'appellation « Français Langue Seconde Hôte », employée « *pour désigner la langue apprise dans le pays, la région où cette langue est la langue dominante unique. [...] Dans tous les autres cas de figure, c'est-à-dire où la langue enseignée/apprise a un statut spécifique, on parlera de langue seconde* » (Pochard 2002 : 106). Verdelhan-Bourgade, enfin, souligne le fait que les élèves migrants vont devoir s'approprier la langue de l'école comme langue sociale mais aussi comme langue support des apprentissages, à la fois langue à étudier, langue de l'étude et langue de l'évaluation des savoirs construits par et dans cette langue. La notion de « langue de scolarisation » traduit ainsi implicitement un constat, « *celui d'une langue apprise et pratiquée à l'école, [qui] suppose qu'il existe une langue préalable des élèves, différente ou parallèle* » (Verdelhan- Bourgade, 2002 : 31) (Huver, E., Goi, C., 2012, p.27).

Chiss, (1997, p.57) spécifie que si on peut dire que le français n'est pas la langue de première socialisation des élèves ayant connu des situations de mobilité, (Même si le français peut être présent dans les familles...) il est « *la langue du milieu naturel, des échanges sociaux extra-familiaux et la langue de la scolarisation* ».

Concernant le même sujet, selon Rezzoug, De Plaën, Bensekhar-Bennabi et Moro (2007, p.67) « *À la lumière de notre expérience, acquise auprès de patients migrants et auprès de leurs enfants, il nous apparaît important d'encourager la transmission et la pratique de la langue maternelle. En effet, la bonne maîtrise de la langue maternelle et la structuration de savoirs sur le monde physique et social à travers elle, facilite l'acquisition de la langue du pays d'accueil et permet ainsi aux enfants de bénéficier des avantages cognitifs inhérents au bilinguisme* ». « *De même la pratique de la langue maternelle renforce l'ancrage des enfants dans leur filiation et dans leurs affiliations culturelles qui se trouvent faites de diversité. Cette pratique a l'avantage de promouvoir également les ressources créatives qui fabriquent du métissage* ».

Le plurilinguisme fonde le Cadre Européen Commun des Références (CECR) qui justifie le passage des ELCO aux EILE. Le CECR est un instrument qui vise le plurilinguisme comme finalité essentielle. Cet instrument a été présenté en 2001 en Europe : « *Le CECR est*

un instrument politique au service du plurilinguisme. Sa diffusion va favoriser une interprétation plus approfondie du plurilinguisme (et de la compétence plurilingue) comme une finalité éducative mettant en œuvre, pour ce qui est des langues, les valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe. Concevoir l'enseignement des langues à partir de ces valeurs, c'est marquer que ce qui est fondamental n'est pas tant « l'objet-langue » que l'on apprend, que ceux qui les parlent, la diversité des langues qu'ils parlent et qu'ils peuvent partager dans le dialogue interpersonnel et comme citoyens démocratiques. Le CECR est centré sur l'apprenant...Le CECR sort de la perspective qui fait de la compétence « native » le but atteindre pour tous et la véritable compétence en langue et il pose indirectement que le bilinguisme est à considérer comme un cas particulier d'organisation de la compétence langagière individuelle » Conseil de l'Europe, (2014, p. 2)

Le CECR précise les niveaux de compétences dans les langues cibles : A1, A2, B1, B2, C1, C2. Il vise quatre finalités à l'apprentissage des langues : « *Constituer un premier portefeuille plurilingue, éveiller à la pluralité des ressources et des supports d'apprentissage, enrichir une culture d'apprentissage, ouvrir à la relation interculturelle et internationale* »⁴⁸

« Nous définirons provisoirement la compétence plurilingue comme l'ensemble des connaissances et des capacités qui permettent de mobiliser les ressources d'un répertoire plurilingue et qui contribuent en outre à la construction, à l'évolution et à la reconfiguration éventuelle dudit répertoire... Suivant que l'on insiste sur un projet d'école davantage tourné vers la relation interculturelle, vers la citoyenneté européenne, ou vers une capacité à la relation internationale, les effets pour la conception de l'apprentissage des langues auront toute chance d'être différents » (Coste, 2011)⁴⁹

2.3.Représentations sociales, stéréotypes et préjugés

Nous nous demandons si l'ouverture des ELCO turcs à tous les enfants rencontre des difficultés en raison des représentations et stéréotypes concernant ces personnes.

48 <http://eduscol.education.fr/pid25239-cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html>, consulté le 24.02.2017.

49<http://eduscol.education.fr/pid25239-cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html>, consulté 20.2.2016.

Selon Abric (1987, p. 64) : « *La représentation sociale est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe, reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique* ». « *Les représentations sociales sont des systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres qui, orientent et organisent les conduites et les communications sociales* » Le choix de la langue turque par des parents qui ne parlent pas cette langue peut être conditionné par les représentations que ces personnes ont des immigrés turcs.

Selon Moscovici (1976), la représentation sociale est constituée de trois types d'éléments : les opinions, les attitudes et les stéréotypes. Ce qui nous intéresse est le dernier concept : les stéréotypes.

Selon Amossy, Herschberg Pierrot (1997, p.27) les stéréotypes sont des « *clichés, images préconçues et figées, sommaires et tranchées, des choses et des êtres que se fait l'individu sous l'influence de son milieu social (famille, entourage, études, profession, fréquentations, médias de masse etc.) et qui se déterminent à un plus ou moins grand degré nos manières de penser, de sentir et d'agir* »

Il peut prendre la forme de préjugé quand l'individu intériorise ces stéréotypes. Existe-t-il des stéréotypes en France, en Alsace, vis-à-vis des immigrés turcs ? Est-ce que le fait que la majorité est d'obédience musulmane et que ces personnes vivent en communauté influencent le choix de la langue turque ? Peut-on évoquer la peur d'une confusion entre enseignement de la langue et de la religion dans les cours d'EILE ?

2.4. Le nouveau dispositif ELCO

La plus grande réforme de l'ELCO est son acceptation en tant que langue vivante dans le cadre du CECR qui permet l'ouverture des cours à tous les élèves, quelles que soient leurs origines. Avec cette réforme, le contenu et le public de l'ELCO a changé. Mais les enseignants, eux, restent les mêmes. Ce changement effectué en 2013 a inscrit ELCO dans les normes européennes et a ouvert la voie de l'intégration dans les écoles. Ce changement peut faire entrer l'interculturel au sein de l'école puisque des enfants et des parents dont les langues premières sont différentes peuvent se rencontrer. Mais il est important de noter que

c'est une réforme unilatérale qui a été mise en place sans un réel travail en amont, en concertation avec les enseignants concernés. Les enseignants d'ELCO n'ont pas été informés de ce changement et ne sont pas formés pour gérer des groupes hétérogènes dans leur classe. De plus, les programmes ne sont pas adaptés à ce changement car le programme a été conçu pour les élèves ayant comme langue maternelle la langue turque. Or, avec ce changement, nous avons besoin d'une méthode et d'un programme adapté à la langue étrangère.

Une autre réforme importante détermine les horaires de cours d'ELCO : « *La réforme des rythmes scolaires à l'école primaire doit permettre une organisation de la semaine plus propice aux apprentissages : désormais, le temps scolaire est articulé avec le temps péri-éducatif. Les cours d'ELCO trouvent leur place dans ce nouveau cadre, en fonction des situations locales. Une attention particulière sera portée au dialogue avec la collectivité territoriale lorsque l'ELCO est développé dans le cadre d'un projet éducatif* »⁵⁰. Avec cette réforme, les cours intégrés deviennent des cours différés. Cette situation est conflictuelle dans le Bas-Rhin qui connaissait l'avantage des cours intégrés par rapport aux autres régions :

« *La réforme des rythmes à l'école primaire, engagée depuis la rentrée scolaire 2013, a permis une organisation de la semaine plus propice aux apprentissages. Ainsi, le temps scolaire ELCO/EILE est articulé avec le temps périscolaire. Les cours d'ELCO/EILE trouvent leur place dans ce nouveau cadre, en fonction des situations et des modalités de mise en œuvre de la réforme. En 2015-2016, 66% des cours ont eu lieu en différé.* »⁵¹ « *Les cours d'ELCO en lieu en plus des 24 heures obligatoires et doivent être intégrés dans le projet de l'école.* »⁵²

Une autre réforme en cours concerne le changement du nom d'ELCO. Les mots culture et origine sont enlevés de la dénomination qui devient Enseignements Internationaux de Langues Etrangère (EILE) : « *Dans le cadre de l'application des mesures présentées dans la note de service ministérielle du 7.07.2016, les ELCO évoluent, dans le Bas-Rhin, vers des enseignements internationaux de langues étrangères (EILE) pour les cours de portugais et*

50 <http://www.elco68.site.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2013/03/N°-51-circulaire-rentree.pdf>, consulté le 10.12.2016.

51 <http://elco67.site.ac-strasbourg.fr>, consulté le 7.10.2016.

52 <http://www.elco68.site.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2013/03/circulaire-ELCO-Rentree-2016.pdf>, consulté le 10.12.2016.

une partie des cours arabes portés par le Maroc »⁵³ A partir de 2017, cette application s'élargit à d'autres langues.

⁵³ <http://elco67.site.ac-strasbourg.fr>, consulté le 7.10.2016.

CHAPITRE 3 : PROBLEMATIQUE

L'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine (ELCO) a été mis en place, dans les années 70, à la suite de regroupement familial. Les accords bilatéraux d'ELCO ont, dans un premier temps, été signés entre la France et le Portugal en 1973, l'Italie et la Tunisie en 1974, l'Espagne et le Maroc en 1975, l'ex-Yougoslavie en 1977, la Turquie en 1978 et puis l'Algérie en 1981.

Selon la note de service de la DGESCO « Les cours d'enseignement des langues et de culture d'origine (ELCO) » respectent notamment :

- la directive européenne 77/486/CEE ;
- la convention internationale relative aux droits de l'enfant du 26 janvier 1990 (article 29.1).⁵⁴

L'objectif de l'ELCO était l'intégration scolaire des enfants qui venaient en France suite à un regroupement familial. Dans le texte officiel du 9 avril 1975, il est écrit : « *Le maintien des enfants étrangers dans la connaissance de leur langue et de leur culture d'origine peut constituer un élément positif de l'adaptation même de ces enfants dans les établissements scolaires français.* » (Réf : circulaire no 75-148 de l'avril 1975). Le cadre général de l'Enseignement des Langues et Cultures d'Origines est fixé par un texte de référence qui est la circulaire n° 76-128 de 1976 (Bertucci, 2007).

Le texte officiel du 22 novembre 1977 évoque l'existence de l'ELCO en indiquant : « *Le défaut de maîtrise de la langue maternelle entraîne en effet chez les nouveaux arrivants des difficultés pour l'apprentissage de la langue française ; la connaissance de la langue maternelle permettrait de surcroît le maintien des liens avec le milieu d'origine* » (Réf : circulaire ministérielle C no 77-447 du 22 novembre 1977).

Dans une autre circulaire de 2002, est présenté le but de l'ELCO : « *Il s'agit d'une mesure mise en place, à partir du milieu des années soixante-dix, dans le but d'assurer une meilleure intégration, dans le système scolaire français, des enfants venus de l'étranger, de maintenir un lien avec leur pays natal ou celui de leurs parents, notamment dans la perspective de leur retour* » (Réf : circulaire no 2002-102 du 25 avril 2002).

54 Réf : Note de service de DGESCO A1-1 no2016-0085, consulté le 7.01.2016.

Dans les années 70, l'ELCO était perçu comme une grande nouveauté pour le système éducatif français : les textes mentionnaient la multiculturalité, l'interculturalité et le plurilinguisme au sein de l'école, ce qui lui apportait une légitimité.

En effet, selon le Parlement européen (2008) : « *L'éducation interculturelle est une approche pédagogique qui vise à susciter une attitude tolérante et sensible à l'égard des différences ethniques, culturelles et religieuses entre les personnes.* ». L'éducation interculturelle faisait partie des recommandations officielles de la République française dans le milieu des années 1970.

Selon la circulaire officielle en date de 1978, il est écrit : « *La migration peut apporter à l'école des éléments précieux sur les plans culturel et éducatif. Le contact avec d'autres points de vue et perspectives peut être enrichissant pour les élèves comme pour les enseignants. Les compétences interculturelles et la capacité à dialoguer dans la tolérance et le respect avec des personnes d'une autre culture sont des aptitudes qui doivent et peuvent être développées.* » (Réf : Circulaire numéro 78-238 du 25 juillet 1978).

Par contre, à partir de 1998, le gouvernement français adopte un autre comportement face à l'interculturalité et le plurilinguisme. Il abandonne le terme « interculturel » dans les documents officiels, soulignant que la diversité culturelle est un enrichissement pour la communauté et que les minorités ne devaient pas faire l'objet d'un statut particulier (Regnault, 1995). En effet, selon le Parlement européen (2008), en France, le bilinguisme n'est pas reconnu comme une compétence dans la société car la plupart des gens ne parlent guère plus d'une langue. En conséquence, la société oblige les immigrants à renoncer à leur langue d'origine et ainsi à une partie de leur identité.

Bien que la France supprime l'interculturalité dans les documents officiels, dans la pratique, ce concept continue d'exister à travers le dispositif ELCO. Pour la première fois, l'Education nationale a autorisé l'apprentissage d'une autre langue que le français, la présence des enseignants étrangers au sein de l'école ainsi que la présence d'un deuxième enseignant au sein d'une classe, ce qui était inhabituel dans le primaire. En même temps, ce nouveau dispositif a donné de nouvelles responsabilités aux inspecteurs académiques, aux directeurs d'écoles, aux enseignants ainsi qu'aux personnels des écoles.

L'ELCO est d'abord un enjeu politique avant d'être un enjeu linguistique. Selon Bertucci (2007) : « *L'enseignement des langues et cultures d'origine fait du plurilinguisme un enjeu de la reconnaissance de l'autre et de la compréhension des phénomènes migratoires, tels qu'ils sont révélés par le contact versus conflit, ou contact versus complémentarité entre les langues ; ce qui prouve que la question est d'abord politique avant d'être didactique* » (p.3). Auger (2007), Luchini (2007), Bertucci & Corblin (2007) vont dans ce sens en précisant que l'ELCO s'inscrit dans la politique éducative de la France face à l'éducation interculturelle et au plurilinguisme.

Parmi les critiques faites à l'ELCO à partir de 2000, nous pouvons en énumérer quelques-unes :

- C'est une source de marginalisation car il existe des difficultés d'organisation, d'adaptation des méthodes et des programmes et des entorses aux principes du système éducatif français laïc (Lorcerie, 2000). Plusieurs institutions se sont accordées à souligner cet aspect (Bertucci, 2007).
- C'est un obstacle devant l'intégration scolaire et sociale des enfants car « *les défauts de pilotage ont des conséquences négatives sur l'intégration des élèves qui en bénéficient.* » (Haut Conseil à l'Intégration-HCI, 2013)
- Les enseignants d'ELCO ont des difficultés à s'intégrer dans l'école et ils n'ont pas le même statut que les autres enseignants au sein de l'école : « *L'extériorisation des professeurs de langues et cultures d'origine à l'équipe éducative contribue à l'absence ou l'insuffisance de travail en commun au sein de l'équipe des maîtres de l'école, nuisant à l'amélioration de la maîtrise de la langue française par ces mêmes professeurs de langues et cultures d'origine.* » (HCI, 2013).

Malgré ces critiques, ce dispositif continue d'exister en augmentant son effectif d'enseignants et d'élèves : « *Avec plus de 82 000 élèves concernés pour l'année scolaire 2008-2009, c'est une augmentation de près de 16% qui a été enregistrée au cours des six années scolaires précédentes.* » (HCI, 2011).

A partir de 2000, un grand changement concerne les Enseignements de Langues et Cultures d'Origine qui se sont rapprochés du cadre européen commun de référence des langues (CECR) pour devenir une langue vivante étrangère. Et c'est en 2013 que l'ELCO

bascule concrètement de la langue d'origine vers la LVE. Ce changement a été inscrit dans certains textes officiels et certains courriers envoyés par l'inspection académique. Il est mentionné que tout enfant, toute origine confondue, pourra avoir accès au cours : « *Il est ouvert dorénavant à tout enfant, quelle que soit son origine, dont la famille souhaite l'inscription, dans la limite des places disponibles.* » (Réf : circulaire ministérielle n°2013-017 DU 6-2-2013). A partir de 2014, les enfants qui ne sont pas natifs peuvent participer aux cours d'ELCO. Cette circulaire est une grande ouverture pour le dispositif. Avec ce changement, le public cible et le statut du turc changent.

Afin d'affiner notre problématique, nous avons mené une recherche exploratoire pour connaître le public actuel d'ELCO en Alsace et pour repérer les effets de cette nouveauté au sein du dispositif.

Voici la liste de nos constats :

- En Alsace, selon les données du Consulat Général de Turquie (2016), le nombre d'écoles est de 161. Dans ces écoles, il existe trois groupes au sein de l'ELCO turc comprenant en tout 3386 élèves et 31 enseignants. Le premier groupe concerne 3340 élèves qui parlent le turc couramment, le deuxième groupe concerne 36 élèves qui ne le parlent pas couramment mais qui comprennent certaines notions. Le troisième groupe concerne 10 élèves n'ayant aucune notion de turc. Nous sommes face à une classe de niveau hétérogène en turc.

- Le nombre d'élèves non turc qui choisissent cette langue est très faible (1,06%).

Nous nous demandons alors comment cette situation va être gérée par les enseignants. Peut-on parler d'une inégalité linguistique entre les élèves ? Comment peut-on gérer cette hybridité dans l'enseignement des langues ? La formation des enseignants est-elle adaptée pour gérer cette hybridité ? Cette inégalité linguistique peut-elle provoquer un découragement chez les élèves ? Quelles stratégies adopter pour l'enseignement du turc dans un pays d'immigration ?

Egalement, pourquoi très peu d'élèves ne parlant pas le turc chez eux choisissent cette langue ? Ce n'est pas seulement une question didactique mais également politique car il est important de s'intéresser au statut de la langue turque dans la société et de le comparer avec d'autres langues.

Depuis les années 90, les linguistes ont commencé à parler de la notion de représentations dans l'enseignement-apprentissage des langues. Chaque langue est soumise à un statut, une image et une représentation dans la société. Selon Castelotti et Moore (2002, p.6) : « *Les images partagées, qui existent dans un groupe social ou une société, des autres et de leurs langues peuvent influencer les attitudes envers ces langues et finalement l'intérêt des apprenants pour ces langues.* ». Ces auteurs stipulent que les apprenants potentiels ont souvent une image des langues qui pourrait les empêcher d'essayer de les apprendre.

Pour comprendre ce type de représentation, il est nécessaire d'établir un état des lieux, en France, du statut des langues de l'immigration et des LVE afin de cerner l'image qui s'offre à l'apprenant. Quels sont les facteurs de construction de ces représentations ? Quelle est l'image du turc aux yeux des élèves et de leurs familles ? Cette image peut-elle dévaloriser cette langue ?

Nous émettons l'hypothèse que le nom donné aux langues renvoie au statut de ces dernières. La dénomination, en France, de la langue turque est, en effet liée au statut de la langue dans ce pays :

- Langue de l'immigration, langue d'origine. Selon Bertucci et Corblin (2007, p.1) : « *Du mot origine produit une impression péjorative de minorisation, qui donne à penser qu'elles ont aussi un problème de statut. Cette question du statut des langues conduit à s'interroger sur le statut de ceux qui les parlent. On sait que le terme a été utilisé en France pour désigner les langues des migrants, c'est donc un peu du statut des migrants qui se maille ici dans l'espace dévolu aux langues d'origine* ».

- Langue minoritaire. Selon Armon (2003, p.209) : « *Qui dit minoritaire, dit aussi souvent minoration. Les minoritaires sont « plus vulnérables », possédant « une identité socialement infériorisée ou dévalorisée* ».

- Langue non territoriale. Selon la Délégation générale à la langue française et aux langues de France, (2010, p.3) : « *La réalité sociolinguistique de la France contemporaine amène à distinguer, à côté des langues régionales et des langues étrangères, des langues pratiquées par de nombreux français issus d'immigrations et donc sans lien avec une aire géographique particulière dans notre pays, mais qui y sont implantées depuis longtemps.*

Pour autant qu'elles n'aient pas de caractère officiel à l'étranger, ces langues minoritaires, dites « non-territoriales », forment avec les langues régionales ce qu'on appelle les « langues de France ».

- Enfin dernièrement, la langue turque est définie comme une langue vivante étrangère (Réf : circulaire ministérielle n°2013-017 DU 6-2-2013).

Nous constatons que cette langue a des difficultés à être reconnue comme une langue internationale, malgré ses 200 000 locuteurs dans le monde entier car, en France, cette langue est uniquement liée à l'immigration turque de Turquie.

Nous avons également examiné le statut du turc par rapport aux autres langues qui existent en France et leur promotion au sein de l'Education nationale. Selon Castelotti et Moore (2002, p. 6) : *« Dans la planification de politiques d'éducation linguistique, il est donc important d'analyser les représentations qui existent, et de les prendre en compte dans la promotion de l'apprentissage de langues. »*

Dans l'Education nationale, il existe deux catégories pour la langue turque, telles que la langue d'origine turque (ELCO en élémentaire, au collège et au lycée d'enseignement professionnel) et la langue vivante turque (au collège et au lycée d'enseignement général et technologique).

Pour les Turcs, le turc existe uniquement à travers l'ELCO et les langues vivantes au sein des écoles. Les autres langues telles que l'allemand, l'anglais, l'arabe, l'espagnol, l'italien, le chinois, l'hébreu, le néerlandais, le portugais et le russe bénéficient d'un CAPES et d'une agrégation. Parmi ces langues, ceux qui possèdent le statut de l'ELCO sont l'espagnol, l'italien, le portugais et l'arabe. L'agrégation et le CAPES d'italien et d'espagnol ont été fondées en 1900. L'agrégation de la langue arabe a été créée en 1905 et le CAPES d'arabe a été mis en place en 1975. Le CAPES de portugais a été mis en place en 1970, puis l'agrégation en 1974. Le turc n'est pas représenté par un CAPES.

À la rentrée 2012, au sein de l'Éducation nationale de France, 88 sections internationales sont ouvertes en école primaire⁵⁵, 15 langues sont proposées : allemand, américain, anglais, arabe, chinois, danois, espagnol, italien, japonais, néerlandais, norvégien, polonais, portugais, suédois. La langue turque ne figure pas dans la liste.

Au sein des collèges, il existe des classes linguistiques⁵⁶ :

- Les classes bilangues : l'allemand (LV1) et l'anglais (LV2 anticipée) en 6ème, l'anglais pouvant être couplé, selon les collèges, avec l'arabe, le chinois, l'espagnol, le portugais ou le russe.

- Les sections européennes ou de langues orientales : les sections européennes en allemand, en anglais, en espagnol, en italien, en néerlandais, en portugais, en russe. Les sections orientales en arabe, en japonais, en chinois, en vietnamien.

- Les classes bilingues : le français et l'allemand depuis la maternelle, en Alsace, avec un enseignement paritaire dans les deux langues.

Il s'avère que toutes les langues d'immigration de type ELCO connaissent une promotion au sein de l'éducation nationale et que la langue turque a un statut particulier.

La question que nous nous posons aujourd'hui est de savoir pourquoi il n'existe pas de CAPES et d'agrégation pour la langue turque. Et quelles sont les raisons de ce statut particulier en France ? Existe-t-il une incidence sur les représentations des parents qui pourraient choisir le turc en ELCO ouvert, considérant que peu d'élèves non turcs choisissent cette langue ?

Nous avons opté pour une démarche inductive sans hypothèses préalables en raison de la nouveauté du dispositif.

55 [http://www.education.gouv.fr/cid22541/les-sections-internationales-a-l-ecole-primaire.html#Quelles sont les spécificités des sections internationales ?](http://www.education.gouv.fr/cid22541/les-sections-internationales-a-l-ecole-primaire.html#Quelles_sont_les_spécificités_des_sections_internationales_?), consulté le 10.1.2016.

56 <http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/Au-college/Classes-du-college/Les-classes-linguistiques-au-college>, consulté le 9.1.2016.

DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE ET RESULTATS

CHAPITRE 4 : INTRODUCTION DE LA METHODOLOGIE

4.1. Le contexte de l'enquête

Notre étude porte sur l'enseignement de la langue et la culture d'origine turque en Alsace, plus particulièrement son public et son dispositif. Des entretiens semi-directifs avec les personnes qui sont en relation avec ce dispositif sont réalisés afin de comprendre les raisons du faible nombre d'élèves qui ne parlent pas le turc dans la maison, ayant choisi l'apprentissage de la langue turque par ce dispositif et la représentation de la langue turque en tant que langue vivante.

Bardin (1997, p.148) souligne l'importance du contexte pour la recherche qualitative. « *Le contexte du message mais aussi le contexte extérieur à celui-ci : quelles sont les conditions de production, autrement dit, qui parle à qui, dans quelles circonstances, quel est le moment et le lieu de la communication, quels sont les évènements antérieurs ou parallèles ?* ».

Nous avons choisi ce terrain de recherche car nous travaillons dans cette région en tant qu'enseignante ELCO. Ce poste facilite l'accès aux informations en ce qui concerne l'enseignement de la langue et la culture d'origine turque et une prise de contact avec les personnes qui nous intéressent pour cette étude.

Nous avons effectué cette étude dans deux départements d'Alsace : Bas-Rhin et Haut-Rhin. L'Alsace est une région ayant un statut particulier en France en ce qui concerne les langues. Elle a une spécificité historique et géographique. Cette région a été une source de tension importante entre la France et l'Allemagne. Elle a été à la fois allemande et française dans l'histoire. Depuis 1914, cette région est un territoire français. En parallèle à son histoire spécifique, elle a une particularité statutaire concernant la laïcité, en matière sociale et juridictionnelle (Leidner, 2010). Il existe également des dispositions spécifiques à l'Alsace-Moselle dans le Code Général des Collectivités Territoriales (CGCT) concernant les communes.

Au cœur de l'Alsace, Strasbourg accueille de multiples institutions européennes : le Parlement européen, le Conseil de l'Europe et la Cour européenne des droits de l'Homme. Strasbourg est également un grand centre économique, scientifique et universitaire. Elle

héberge les entreprises et les chercheurs de différents pays. En parallèle à cela, du fait de la force économique dans la région d'Alsace, elle accueille une forte communauté turque comme nous l'avons évoqué dans les parties précédentes.

Grace à son histoire et sa géographie, elle possède une grande richesse linguistique. Le tableau 27 montre la pratique déclarée des langues en Alsace. « 545 000 personnes de plus de 18 ans déclarent parler l'alsacien en 1999, ce dialecte est la deuxième langue régionale de France. Un quart des enfants nés en Alsace apprennent aujourd'hui le dialecte de leurs parents, contre neuf sur dix au début du siècle. » (INSEE 2002, p. 3). L'Alsacien est une langue régionale et l'un des dialectes de la langue germanique comme celle de l'Allemagne qu'on parle en Allemagne. Bien que la langue maternelle soit l'Alsacien pour la majorité des personnes vivant dans cette région, cette langue n'est pas enseignée dans les écoles. C'est l'Allemand qui a été proposé comme promotion dans les écoles en Alsace, l'Allemand comme langue du voisin.

Tableau 27 : La pratique déclarée des langues en Alsace

Langue autre que le français	Le nombre des locuteurs adultes en Alsace	Part des locuteurs adultes en Alsace (en%)	Part des locuteurs adultes en France (en%)
Alsacien	500 000	39,0	1,2
Autres langues régionales de France	13 300	1,0	4,9
Allemand	208 000	16,2	1,8
Anglais	75 000	5,9	6,3
Italien	27 600	2,2	1,8
Espagnol	15 300	1,2	2,7
Portugais	13 200	1,0	4,9
Turc	16 200	1,3	0,3
Arabe	29 200	2,3	2,5
Autres langues	33 600	2,6	2,9

Source : INSEE, 2002, Alsace Chiffres pour l'Alsace revue n° 12, p.3

« L'Alsace est une région transfrontalière de ce fait les langues proposées sont diverses et favorisées par les fonds communautaires. Dans cette région, il existe des langues qui ont des statuts différents et qui sont utilisées par une multitude d'acteurs. Comme nous voyons dans ce tableau, ce cadre transfrontalier va ainsi être utilisé par une multitude d'acteurs, européens, régionaux, nationaux, associant des espaces géographiques composites aux réalités institutionnelles et culturelles parfois fort différentes. » (Auburtin E, 2002, p.105).

La langue allemande bénéficie d'un statut particulier dans la carte scolaire. Le tableau 28 montre les statistiques de l'enseignement bilingue. « Depuis près d'une vingtaine d'années, on considère, dans les sphères éducatives alsaciennes, que près de 95 % des enfants du cycle 3 bénéficient d'un enseignement extensif de l'allemand, pour le distinguer, par cette épithète, de l'enseignement intensif, l'enseignement bilingue à parité horaire. Avec l'option « langue et culture régionales », cet enseignement constitue le socle du dispositif mis en place en grande partie entre 1982 et 1990 et détermine en grande partie la suite de l'apprentissage des langues : l'enfant qui a bénéficié de l'enseignement « précoce » de l'allemand à l'école élémentaire peut être admis dans des sections trilingues (actuelles sections bi-langues), voire dans des sections européennes en allemand. » (Morgen et Zimmer, 2009, p.31). En 2007/2008, plus de 17 000 élèves alsaciens bénéficiaient de cet enseignement.

Tableau 28 : Les statistiques de l'enseignement bilingue

2007/08 (Académie de Strasbourg)	Ecoles Collèges Lycées	classe	élèves		% de l'effectif total
			Nb total 2008/9		
Ecoles maternelles et élémentaires publiques ou sous contrat	250	635	181 722	15618	8,6%
Ecoles ou classes hors contrat					
Dont Ecoles maternelles et élémentaires ABCM Zweisprachigkeit					
Total élémentaire public et privé				16 492	
Collèges publique privées sous contrat (nb total de collèges)			86 671	2918	Env.3,4%
Lycées publics (LESGT) et privés	12 (101)		40 780	850	2%

sous contrat filière ABIBAC (nb total de lycées					
Total Alsace				20 260	
<p>Les effectifs des classes associatives ABCM sont déjà totalisés avec les classes sous contrat et le (...) TAB 2 : les statistiques de l'enseignement bilingue en 2006/07 (Sources : Mission académique aux enseignements régionaux et internationaux, académie de Strasbourg, Office pour la langue et la culture d'Alsace (OLCA), ABCM - Zweisprachigkeit) et Marchal (2008). NB : les sections européennes ne figurent pas dans cette totalisation. Source : Morgen et Zimmer, 2009</p>					

4.1.1. L'échantillon et les caractéristiques des interviewés

Comme nous l'avons précisé précédemment, nous avons déterminé cinq publics différents. L'échantillon est constitué de trente-cinq personnes. Le chercheur se donne ainsi une plus grande chance de recueillir des réactions variées et contrastées. (Campenhoudt et Quivy, 2011 p.146). Voici la liste des cinq groupes :

- Le premier groupe est composé de six élèves qui ne parlent pas le turc chez eux et ayant choisi la langue turque au sein de l'ELCO. Le nombre total d'enfants ayant choisi l'ELCO turc est de dix dans le Bas-Rhin et le Haut-Rhin. Nous avons contacté les dix familles de ces enfants, par l'intermédiaire des enseignants, mais nous n'avons obtenu que 6 réponses. A partir du moment où les enseignants ont joué le rôle d'intermédiaire, les six parents d'élèves n'ont pas rejeté les demandes d'entretiens. Les entretiens se sont déroulés avec les parents soit dans un café, soit dans une association, soit dans une maison privée, soit dans la salle des maîtres d'une école.
- Le deuxième groupe est composé des six parents de ces élèves ayant choisi la langue turque au sein d'ELCO.
- Le troisième groupe est composé de sept enseignants (ELCO) de langue turque ayant ces élèves dans leurs classes. Les entretiens ont été passés soit dans un café, soit à la MISHA (Maison Interdisciplinaire des Sciences Humaines d'Alsace), soit dans le jardin d'une école.
- Le quatrième groupe est composé de douze parents d'élèves non turcs et n'ayant pas choisi le turc. Le contact direct a été difficile. Nous avons utilisé notre réseau personnel pour constituer cet échantillon. Les entretiens se sont déroulés, soit dans une maison privée, soit dans une association.

- Le cinquième groupe est composé de quatre responsables institutionnels d'ELCO, les deux inspecteurs de l'ELCO dans le Bas-Rhin et le Haut-Rhin, le coordinateur de la carte des langues au sein de l'Inspection académique du Bas-Rhin et du Haut-Rhin et l'attaché de l'éducation au sein de l'ambassade de Turquie à Paris. Les entretiens ont été passés dans le bureau de ces personnes. Le passage par la voie hiérarchique, c'est-à-dire par l'Inspecteur d'Académie, a été nécessaire pour contacter les trois premiers responsables. Par contre, nous avons directement contacté l'attaché de l'éducation à l'ambassade.

Afin de préparer notre échantillon, nous avons demandé des informations auprès du Consulat de Turquie pour connaître le nombre d'élèves qui ne parlent pas le turc chez eux et qui apprennent le turc, le nombre d'enseignants qui enseignent la langue turque à ces élèves qui ne parlent pas le turc dans la maison.

Nous nous sommes rendus à Barr, à Bischwiller, à Haguenau, à Colmar et dans différents quartiers de Strasbourg comme Elsau, Neuhof, HautePierre, Robertsau, Koeningshofen.

Tableau 29 : Récapitulatif de la composition de l'échantillon

Groupes	Élèves		Leurs parents		Enseignants		Parents n'ayant pas choisi la langue turque		Autorités Institutionnelles	
	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F
Origine	Marocaine Tchadienne Azerbaïdjanaise (2) Tunisienne Bulgare		Marocaine Tchadienne Azerbaïdjanaise (2) Tunisienne Bulgare		Turque		Angolaise Arménien Congolaise Serbe Afghan Français (2) Cote D'ivoire Marocain Algérienne (3)		Français (3) Turc	
Sexe	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F
Nombre	4	2	2	4	4	3	1	11	3	1
Total	6		6		7		12		4	

La durée de séjours en France					
Moins de 5 ans			6		1
Entre 5 et 10 ans	6	2	1	10	
Plus de 10 ans		4		2	3
Age					
Moins de 10 ans	6				
Entre 30 et 50 ans		6	7	12	4
Niveau étude					
Sans diplôme		1		2	
Diplômé de l'école primaire		4		7	
Diplômé de collège				1	
Diplômé de lycée				1	
Diplômé de l'étude supérieure		1	7	1	4

4.1.2. Méthode et choix de l'outil : entretiens exploratoires et entretiens semi-directifs définitifs

Dans notre recherche, nous avons appliqué une méthode qualitative fondée sur les entretiens semi-directifs.

« L'analyse qualitative présente certaines caractéristiques particulières. Elle est surtout valable pour faire des déductions spécifiques à propos d'un événement, d'une variable d'inférence précise et non pour des inférences générales. Elle peut fonctionner sur des corpus réduits et établir des catégories plus discriminantes puisqu'elle n'est pas liée comme l'analyse quantitative à des catégories donnant lieu à des fréquences suffisamment élevées pour que les calculs soient possibles. » (Bardin, 1997, p.147).

La recherche qualitative nous permet de recueillir et d'analyser des données difficilement mesurables. Grâce à cette méthode, nous pouvons fournir une description complète et détaillée sur le sujet de recherche afin de comprendre les représentations des individus.

« Au plan méthodologique, la recherche qualitative s'inscrit dans une logique compréhensive en privilégiant la description des processus plutôt que l'explication des causes ; inductive, au sens où l'on acquiert la compréhension du phénomène de manière progressive ; récursive, invitant à réitérer les étapes de la recherche si nécessaire ; et souple en raison de l'absence de rigidité de la démarche le plus souvent inductive. Cette récursivité de l'entretien doit conduire à la formulation de nouvelles questions ou à la reformulation d'anciennes questions. » (Geneviève, 2010, p. 25).

Afin de construire notre guide d'entretien définitif, nous nous sommes appuyés sur la revue de la littérature, sur notre expérience en tant qu'enseignante ELCO et sur des entretiens exploratoires auprès de quatre groupes en Alsace : un élève, ses parents, un enseignant et un parent qui n'a pas choisi l'ELCO turc. Ces entretiens ont été menés en raison de la nouveauté du sujet et parce qu'il était nécessaire de sentir les réalités du terrain avant de nous engager dans des entretiens définitifs.

Les entretiens exploratoires sont essentiels pour jauger de l'efficacité des entretiens semis-directifs. Selon Campenhoudt et Quivy (2011), les entretiens exploratoires permettent toujours un gain de temps et une économie de moyens et nous aident à améliorer notre connaissance du terrain en nous exposant non seulement aux résultats de nos travaux mais aussi à la démarche entreprise, aux problèmes à prévoir et aux écueils à éviter. Ce genre d'entretiens ne demande pas de techniques particulières, mais il est d'autant plus fructueux que la question de départ est bien formulée et permet à l'interlocuteur de cerner avec précision les points d'intérêt.

« Les entretiens exploratoires ont pour premier objectif de s'informer le mieux possible sur la question étudiée avant d'entrer plus avant dans le vif du sujet et de mobiliser des ressources plus importantes, notamment en temps de travail. La crédibilité du travail en dépend. Un second objectif, tout aussi important, est de prendre conscience d'aspects du problème qui n'avaient pas été envisagés au moment de la formulation de la question de départ, d'imaginer de nouvelles pistes et donc, le cas échéant, de reformuler cette question de départ de manière plus adéquate et mieux fondée. » (Campenhoudt et Quivy 2011, p.59).

Grâce à ces entretiens exploratoires, nous avons pris conscience de la difficulté d'accès au public cible et que le lieu de l'entretien avait un impact direct sur les réponses

données. Nous avons également réalisé l'importance de questions simples pour les enfants et de l'adaptation nécessaire face à des personnes dont le Français n'est pas la langue maternelle.

Nous avons, ensuite, construit des guides d'entretien en nous référant à des auteurs et aux conseils donnés : « *L'entretien semi-directif est donc une conversation ou un dialogue qui a lieu généralement entre deux personnes. Il s'agit d'un moment privilégié d'écoute, d'empathie, de partage, de reconnaissance de l'expertise du profane et du chercheur. Ce dernier ayant établi une relation de confiance avec son informateur va recueillir un récit en s'appuyant sur un guide préalablement testé et construit à l'issue de travaux de recherche exploratoire.* ». « *Le chercheur doit adopter une démarche rigoureuse et éthique (Hopf, 2004). Cela implique la clarification et l'approfondissement de son questionnement de départ ainsi que les objectifs qu'il envisage de poursuivre tout en veillant à respecter les droits et la dignité des personnes interrogées.* » (Geneviève I, 2010, p.25).

Les entretiens semi-directifs sont très adaptés à notre type de recherche parce qu'ils « *sont souvent utilisés pour réaliser des études qualitatives portant sur des perceptions et les représentations des individus.* » (Fenneteau, 2007, p. 13).

4.1.3. Les guides d'entretien

Une longue réflexion a été nécessaire pour l'écriture des guides d'entretien et des questions. Les questions doivent être ouvertes, précises de sorte que l'interviewé réponde facilement. Les questions doivent être établies en fonction du statut et de l'âge de l'interviewé. Il ne faut pas formuler de questions du type administratif mais plus personnalisées et souples sans émettre de pression. La première et la dernière question du guide sont primordiales. « *La question introductive a une importance capitale car elle doit tout à la fois rappeler l'objet de l'entretien et être construite de façon à engager la personne interrogée dans une dynamique de conversation dont elle doit devenir l'acteur principal...Les questions finales du guide d'entretien sont l'occasion, sans confondre les rôles, de mettre la personne interrogée en position d'analyste du phénomène afin d'accumuler un maximum de pistes interprétatives.* » (Campenhoudt et Quivy, 2011, p.160).

Les élèves qui ne parlent pas le turc dans la maison, ayant choisi la langue turque

- Question d'ouverture : pourquoi as-tu choisi la langue turque ?

Autres questions :

- Comment as-tu été au courant de l'enseignement du turc à l'école ?
- Depuis quand tu apprends la langue turque ?
- Comment se déroulent les cours ?
- Es-tu satisfait des cours ?
- Est-ce que tu commences à parler le turc ? Avec qui ?
- Est ce que tu vas régulièrement aux cours ?

Les parents de ces élèves

- Question d'ouverture : quelles sont les raisons du choix de la langue turque ?

Autres questions :

- Comment avez-vous été au courant de l'enseignement du turc à l'école ?
- Pourquoi avez-vous choisi le turc ?
- Depuis quand votre enfant apprend la langue turque ?
- Comment se passent les cours ?
- Etes-vous satisfait ?
- Votre enfant parle-t-il la langue turque et avec qui ?
- Est ce qu'il va régulièrement aux cours ?

Les enseignants de langue turque ayant ces élèves

- Question d'ouverture : que pensez-vous du changement d'ELCO en terme d'ouverture à tous les élèves ?

Autres questions :

- Pourquoi ces élèves choisissent le turc ?
- Comment se passe leur intégration dans votre classe ?
- Pourquoi peu d'élèves choisissent-ils ce cours ?

Les parents d'élèves n'ayant pas choisi le turc

- Question d'ouverture : connaissez-vous le dispositif ELCO dans l'école ?

Autres questions :

- Êtes-vous au courant des différentes promotions des langues présentes à l'école ?
- Quelles sont les langues apprises par votre enfant ?
- Pourquoi avez-vous choisi ces langues ?

- En cas de cours d'ELCO, est-ce que l'enfant y va régulièrement ?
- Etes-vous satisfait de ces cours ?
- Est-ce que la langue turque pourrait faire partie de vos choix pour votre enfant ?

Les responsables institutionnels

• Question d'ouverture : quelle est, selon vous, la place de la langue turque dans les cartes de langues ?

Autres questions :

- Que pensez-vous de l'ouverture des ELCO ?
- Pourquoi n'y va-t-il pas de CAPES de turc et d'agrégation de turc ?
- Pourquoi le nombre d'enfants qui ne parlent pas le turc dans la maison, choisissant la langue turque est-il faible ?

4.1.4. Condition de passation des entretiens définitifs

Avant l'enregistrement des entretiens, nous avons demandé l'autorisation des personnes et respecté l'anonymat.

La difficulté pour les entretiens avec les enfants réside dans le fait que leurs réponses étaient soit très courtes, soit inexistantes.

Les parents des deux groupes se sont méfiés de nous puisqu'il s'agissait de cours concernant leur enfant. De ce fait, nous devions les rassurer en précisant que les entretiens ne causeraient aucun préjudice scolaire à leur enfant. Nous leur avons expliqué que les enregistrements effectués étaient uniquement utilisés par l'interviewer dans le but d'une meilleure retranscription. Nous avons donné également des précisions sur l'utilisation de ces données pour la recherche. Le niveau de connaissance dans la langue française a limité leurs réponses. Nous avons eu recours à la langue turque dès que c'était nécessaire.

Les entretiens avec les enseignants d'ELCO se sont déroulés en turc car le Français n'est pas leur langue maternelle. L'utilisation de leur langue maternelle a facilité les échanges.

4.1.5. La transcription et la traduction des entretiens

Le travail de retranscription était laborieux et coûteux en temps. Afin de respecter les normes, nous avons utilisé la Convention de transcription du groupe GEDO- GARS⁵⁷ (Groupe d'Etudes sur les Données Orales). Elle nous a aidés pour une exploitation facile et efficace.

4.1.6. Le traitement des données

Pour le traitement des données, il existait deux possibilités : soit nous pouvions les traiter manuellement, soit nous pouvions utiliser un logiciel qui facilite le traitement.

En effet, les logiciels d'analyse qualitative sont apparus dans les années 70. « *Leur création s'est inscrite dans le conflit historique « qualitatif/quantitatif ». Les chercheurs du courant qualitatif, tout en ne disposant pas d'outils et de méthodes analogues à ceux du courant quantitativiste, n'en ont pas moins cherché à instaurer le principe de rigueur dans le recueil et l'exploitation de leurs matériaux.* » (Duyck, 2001 ; Savall, Zardet, Bonnet et Péron, 2008). »

Selon Krief et Zardet (2013), il existe trois étapes chronologiques dans le processus et les méthodes de traitement des données qualitatives. « *La première, intitulée pré-analyse ou organisation des données, implique une segmentation et une décontextualisation. La seconde, considérée centrale et par ailleurs la plus longue, consiste à procéder aux opérations de codage, décompte ou énumération : c'est l'exploitation du matériel recueilli, dont le processus consiste à « découper le contenu d'un discours ou d'un texte en unités d'analyse (mots, phrases, thèmes...) et à les intégrer au sein de catégories sélectionnées en fonction de l'objet de recherche. La dernière étape consiste à interpréter les résultats, les synthétiser et en tirer des inférences* », (p. 222)

Nous avons choisi la méthode manuelle car la familiarisation avec ces logiciels demandait du temps, temps dont nous avons besoin pour les retranscriptions.

⁵⁷ http://jeanpascal.simon.free.fr/spip/IMG/pdf/normes_transcription.pdf, consulté le 20 novembre 2016

-La préparation du traitement des données

-La lecture flottante

Nous avons lu tous les entretiens que nous avons effectués, sans aucune consigne pour avoir un aperçu global. Cette lecture a permis de se familiariser avec les idées des interviewés.

-Choix des thèmes

Nous avons choisi l'analyse de contenu thématique. Selon Bardin (2016 p.136) : « *Le thème est l'unité de signification qui se dégage naturellement d'un texte analysé selon certains critères relatifs à la théorie qui guide la lecture. Le texte peut être découpé en idées constituantes, en énoncés et propositions découpés en idées constituantes, en énoncés et propositions porteurs de signification isolables.* »

Selon Berelson (1971) le thème est « *une affirmation sur un sujet. C'est à dire une phrase ou une phrase composée, habituellement un résumé ou une phrase condensée, sous laquelle un vaste ensemble de formulations singulières peuvent être affectées.* »

Les thèmes choisis sont :

- Elèves :

Thème 1 : Les raisons du choix de la langue turque.

Thème 2 : Processus d'intégration.

- Les parents de ces élèves

Thème 1 : Les raisons du choix de la langue turque.

Thème 2 : Processus d'intégration des enfants.

- Les enseignants :

Thème 1 : Les raisons du choix de la langue turque par les parents.

Thème 2 : Processus d'intégration des enfants

Thème 3 : Les opinions sur le changement de l'ELCO.

Thème 4 : Les raisons du choix de la langue turque par les parents.

Thème 5 : Les raisons du faible nombre d'enfants ne parlant pas le turc chez eux.

- Les parents qui n'ont pas choisi le Turc

Thème 1 : Le niveau de connaissance de l'ELCO turc

Thème 2 : Les raisons du choix de la langue vivante étrangère.

Thème 3 : La représentation de la langue turque

- Les responsables institutionnels

Thème 1 : L'opinion sur le changement de l'ELCO

Thème 2 : Processus d'intégration des élèves.

Thème 3 : La place de la langue turque dans la carte scolaire

Thème 4 : Les raisons du faible nombre d'enfants ne parlant pas le turc chez eux.

-Le codage des entretiens

Selon Bardin (2016, p. 134) : « *Le codage correspond à une transformation effectuée selon les règles précises des données brutes de texte. Transformation qui, par découpage, agrégation et dénombrement, permet d'aboutir à une représentation du contenu, ou de son expression, susceptible d'éclairer l'analyste sur des caractéristiques du texte qui peuvent servir d'indices.* » Nous avons codé des entretiens en raison de l'anonymat. Nous avons utilisé des acronymes suivis d'un nombre. Les initiales remplacent le prénom dans le tableau suivant :

- EACT pour les élèves ayant choisi la langue turque,
- PEACT pour les parents de ces élèves ayant choisi la langue turque,
- PENAPCT pour les parents d'élèves qui ne parlent pas le turc dans la maison, n'ayant pas choisi le turc,
- ET pour les enseignants de langue turque ayant ces élèves,
- RI pour les responsables institutionnels.

Ensuite nous avons créé le tableau 30 qui récapitule les entretiens en les codant.

Tableau 30 : Récapitulatif des entretiens avec codage

Les élèves qui ne parlent pas le turc dans la maison, ayant choisi la langue turque	Les parents de ces élèves ayant choisi la langue turque	les enseignants de langue turque	Les parents d'élèves n'ayant pas choisi le turc	Les responsables institutionnels
Z=EACT1	Z= PEACTION1	H=ET1	I= PENAPCTION1	P=RI1
R=EACT2	R= PEACTION2	A=ET2	S= PENAPCTION2	R=RI2
J=EACT3	J= PEACTION3	S=ET3	A= PENAPCTION3	C=RI3
E=EACT4	E= PEACTION4	G=ET4	J= PENAPCTION4	Z=RI4
A=EACT5	A= PEACTION5	D=ET5	K= PENAPCTION5	
I= EACT6	L= PEACTION6	M=ET6	L= PENAPCTION6	
		O=ET7	M= PENAPCTION7	
			N= PENAPCTION8	
			R= PENAPCTION9	
			Y= PENAPCTION10	
			T=PENAPCTION11	
			P=PENAPCTION12	

Selon Bardin (2016, p.134) : « *Il faut savoir pourquoi on analyse, et l'explicitier, pour savoir comment analyser.* ». Selon cette auteure (2016, p. 153) : « *Un ensemble de bonnes catégories doit avoir les qualités suivantes : l'exclusion mutuelle, l'homogénéité, la pertinence, l'objectivité et la fidélité, la productivité.* »

Nous avons découpé les textes bruts par thèmes qui ont été croisés avec chaque groupe dans un tableau à double entrée. Nous avons repéré les parties des entretiens qui correspondent aux thèmes sous forme d'extraits de discours. Nous avons conservé les groupes sans les comparer entre eux.

CHAPITRE 5 : ANALYSE DE CONTENU THEMATIQUE

Nous avons interviewé 35 personnes. Nous n'avons pas d'hypothèses préalables dans le cadre de notre travail de recherche. Nous avons opté pour une démarche inductive menant, dans la troisième partie, à des hypothèses finales. Le choix de la démarche inductive est justifié par un dispositif nouveau et un manque d'écrits scientifiques à ce sujet. « *Dans le contexte de la découverte, le chercheur met l'accent sur la formulation de la théorie ou de modèles à partir d'un ensemble d'hypothèse qui peuvent émerger pendant et après la recherche.* » (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1997, p.62).

Notre but est de comprendre les raisons du faible taux d'élèves choisissant la langue turque ainsi que les facteurs d'influence. Nous avons effectué une analyse de contenu thématique en décomposant les discours. A la suite, nous avons relié les arguments correspondants à chaque thème en fonction des groupes. Nos commentaires sont illustrés par des extraits de discours des interviewés.

5.1.Premier groupe : les données des entretiens des six élèves ne parlant pas le turc chez eux et inscrit en ELCO.

Ces enfants ont une moyenne d'âge de sept ans. Six d'entre eux sont bilingues et parlent une autre langue que le français chez eux : l'Azerbaïdjanais, le Bulgare, le Tchadien et l'Arabe.

Les thèmes pour le premier groupe sont :

Thème 1 : les raisons du choix de la langue turque.

Thème 2 : le processus d'intégration dans le cours d'ELCO.

5.1.1. Thème 1 : Les raisons du choix de la langue turque

Les arguments sont les suivants :

- a) Le lien amical.
- b) Le choix d'une langue et culture proche.
- c) Le choix par défaut d'enseignement de sa langue maternelle.

a) Le lien amical

Quatre sur six élèves (EACT2, EACT3, EACT4, EACT5) interviewés ont indiqué choisir le turc parce que leurs meilleurs amis sont turcs. Ils jouent avec leurs copains au sein et à l'extérieur de l'école. De plus, ils indiquent beaucoup apprécier ces camarades. De ce fait, le choix du turc devient évident pour eux.

EACT4 : « *On a des voisins turcs. Ils viennent chez nous chaque jour. Mon meilleur ami, il est turc. On est toujours ensemble, dans l'école, dans le quartier, dans la mosquée. Il me fait rire. Il est très fort en endurance. C'est le plus fort de l'école. Mon papa veut que je joue avec lui toujours. Il l'aime beaucoup. Il aime son papa aussi.* »

EACT5 : « *Mes meilleurs amis sont turcs. On joue ensemble, on joue au football. Souvent ils parlent entre eux. A chaque fois ils essaient de m'apprendre des mots en turc (rire). Mes copains ils m'ont dit. Tous mes copains l'ont choisi.* »

b) Le choix d'une langue et culture proche

Deux élèves sur six (EACT2, EACT6) affirment préférer le turc parce qu'il ressemble beaucoup à leur langue maternelle, l'Azerbaïdjanais qui fait partie des langues turcophones. EACT2 a indiqué que cette langue est plus facile pour elle.

EACT2 : « *Azerbaïdjanais, c'est un peu la langue de turque.... Moi, je suis turque un peu c'est pour ça je l'ai choisi...c'est facile pour moi.* »

EACT6 : « *Il ressemble beaucoup à l'azar.* »

c) Le choix par défaut d'enseignement de sa langue maternelle

Deux élèves sur six (EACT1, EACT3) ont indiqué que leur langue maternelle (le Bulgare et l'Arabe) n'était pas offerte à l'école. Parmi eux, EACT1 voulait apprendre le bulgare, son père a choisi cette langue à sa place. De ce fait, elle n'était pas volontaire pour apprendre le turc. EACT3 indique qu'en raison de l'absence de la langue arabe, après

discussion avec sa mère, le choix s'est porté sur le turc. Il affirme préférer le turc parce que ses amis sont inscrits au cours de turc.

EACT1 : « *Non, non, c'est pas moi, c'est mon papa, c'est lui, il le choisit, pas moi. Mais moi je n'aime pas, j'aime pas, j'aime bien la langue française et bulgare. Mais, parce que je ne comprends pas trop.* »

EACT3 : « *Ils ont marqué sur la feuille qu'il fallait mettre une croix si on le voulait. (...) Mais il n'y avait pas l'arabe. (Silence) (...) Je ne sais pas, c'est ma mère elle m'a demandé. J'ai pensé un peu. Mes copains voulaient faire turc. Je me suis dit, je vais faire le turc aussi. On fait plein chose. On rit beaucoup. Je suis très content.* »

5.1.2. Thème 2 : Le processus d'intégration dans le cours d'ELCO

Les propos sont les suivants :

- a) La diffusion de l'information à l'école.
- b) Le degré de satisfaction des cours.
- c) La présence en cours.
- d) La progression pédagogique.
- e) Le problème de communication avec l'enseignant.

a) La diffusion de l'information à l'école

Tous les élèves ont indiqué avoir reçu une feuille pour l'inscription.

EACT1 : « *Bah, parce que la maitresse, elle nous a donné une feuille et mon père il m'a inscrit.* »

EACT3 : « *Ils ont marqué sur la feuille il fallait mettre une croix si on le voulait.* »

b) Le degré de satisfaction des cours

Cinq élèves sur six élèves (EACT2, EACT3, EACT4, EACT5, EACT6) sont satisfaits des cours de turc car ils indiquent jouer à des jeux, s'amuser (EACT2), faire de multiples activités et beaucoup rigoler (EACT3). Un élève affirme bien travailler en cours et obtenir de très bonnes notes (EACT4). Par conséquent, il est satisfait et épanoui en cours de turc. Quant à EACT7, elle stipule aimer le turc car elle apprend de nouvelles choses.

EACT6 : « *Je suis content parce que j'apprends des nouveaux trucs.* »

Deux élèves sur six (EACT1, EACT4) ont un problème : les camarades de classe, connaissant la langue turque, se moquent de leur accent en turc. Cette situation les rend vulnérable et les décourage. Une élève évoque le fait que les autres élèves suivant le cours d'ELCO parlent déjà le turc tandis qu'elle-même ne connaît pas cette langue, ce qui est difficile à vivre. Elle s'ennuie en cours et a des difficultés de compréhension. Elle continue de poursuivre son apprentissage car elle aime beaucoup ses camarades qui lui manquent même pendant les vacances.

EACT1 : « *Oui, mais c'est difficile pour moi. (...) Mais je ne comprends pas, les autres comprennent tout. Je m'ennuie. Quand je ne comprends pas les garçons rigolent, j'aime pas. (...) Enfin... si, ils parlent turc, ils savaient français, moi je ne sais pas le turc mais mes copines me traduisent quand même.* »

EACT4 : « *On travaille bien, mais il y en a qui m'embête. (...) Je ne sais pas ils m'ont déjà engueulé, ils ont déjà pris mon bonnet, ils ont écrit sur mon cahier. Quand je parle, ils répètent ceux que je dis. J'aime pas ça. J'ai pas envie de parler.* »

Deux élèves sur six (EACT1, EACT2) indiquent réviser le turc avec leur famille, ce qui leur permet de passer un bon moment avec eux.

EACT1 : « *Je demande aussi à mon papa il m'aide. Quand il m'aide je suis contente. On rigole trop. Je l'aide en français. On échange.* »

EACT2 : « *Il y a des jeux dans mon livre. On le fait ensemble. Maman m'aide. On travaille ensemble. Je lis les livres. Elle m'écoute. Elle me pose des questions.* »

c) La présence en cours.

A l'unanimité, tous les élèves évoquent poursuivre régulièrement les cours d'ELCO.

EACT2 : « *Oui, tous les mardi matin, j'y vais.* »

d) La progression pédagogique.

A l'unanimité, les élèves stipulent ne pas parler le turc mais comprendre juste quelques mots. Parmi eux, deux élèves (EACT2, EACT6) indiquent avoir appris à lire le turc, ce qui a permis de lire les contes en turc à la maison.

EACT2 : « *Je veux te lire mon livre (lecture d'un conte).* »

e) Le problème de communication avec l'enseignant

Deux élèves sur six (EACT1, EACT2) évoquent un problème de communication avec l'enseignant du fait que cette dernière ne parle pas français. Le fait que leur camarade sache parler les deux langues est une source de réconfort pour eux car ces derniers peuvent traduire les souhaits et les besoins des uns et des autres ainsi que les attentes des enseignants. Cette situation devient difficile à vivre pour ces élèves car ils sont toujours dans l'obligation d'avoir un interprète pour comprendre les consignes de l'enseignant.

EACT1 : « *Je ne suis pas contente, enfin... moyen. (...) Ma maitresse ne sait pas parler français mais de temps en temps elle essaie de parler français pour m'expliquer. Je comprends. Je suis contente. Quand je ne comprends pas la langue ça me donne un petit peu... je m'ennuie, j'aime parler avec mes parents le bulgare et le français c'est pour ça que je m'ennuie un petit peu. Mais j'adore... quand même aller à l'école. (...) Enfin, ils savent le turc, c'est pour ça qu'ils sont inscrits au ELCO turc.* »

EACT2 : « *Il (maître) ne sait pas parler français. Il ne comprend pas. Je demande à mes copines. Elles m'expliquent.* »

5.2. Deuxième groupe : les données des six parents de ces élèves.

Ces personnes sont également bilingues comme leurs enfants.

Les thèmes pour le deuxième groupe sont les suivants :

Thème 1 : Les raisons du choix de la langue turque.

Thème 2 : Le processus d'intégration des enfants dans les cours.

5.2.1. Thème 1 : Les raisons du choix de la langue turque

Les arguments sont les suivants :

- a) Le lien amical.
- b) Une langue et une culture proche
- c) Le choix par défaut d'enseignement de sa langue maternelle.
- d) Une langue utile dans la vie quotidienne.
- e) Les projets pour l'avenir professionnel de l'enfant.

a) Le lien amical

Quatre parents sur six (PEACT2, PEACT3, PEACT4, PEACT6) lient le choix du turc à leur entourage amical et à leur voisinage. Parmi ces parents, PEACT2, d'origine azerbaïdjanaise, affirme être arrivée en France 16 ans auparavant sans réellement maîtriser le français. Elle progresse en turc grâce à l'apprentissage de cette langue par son enfant et peut ainsi communiquer avec ses voisins qui parlent le turc. Un autre parent parlant l'arabe (PEACT4) souhaite également mieux converser avec ses amis turcs. Il progresse aussi grâce à son enfant.

PEACT2 : « *Oui, parce que j'ai beaucoup d'amis turcs. Depuis 16 ans je suis en France. Quand je suis venue ici, il n'y avait pas d'Azerbaïdjanais il y avait des français, je ne connaissais pas le français. Il y avait des turcs. Il y avait des arabes je ne connaissais pas*

l'arabe. Donc j'ai aimé beaucoup les turcs. On est devenu amie. Mais le problème, les turcs ne connaissent pas le français, pour communiquer avec eux j'ai appris le turc. Depuis 5 ans je connais une famille Azerbaïdjanaise à part, tous mes amies sont turques. De ce fait on peut dire que notre langue maternelle est devenue la langue turque (rire). »

PEACT4 : « *J'ai choisi le turc parce que j'aime les turcs. La Turquie, c'est un pays que j'aime bien. (...) Euh, je fréquente beaucoup de gens de la communauté turque ici à Barr. J'ai de bonnes relations avec eux. C'est normal pour pouvoir communiquer avec eux. Il y a beaucoup de gens qui ne parlent pas le français et parfois il y a la barrière de langue qui nous empêche d'aller jusqu'au bout de nos pensées. Parfois on peut exprimer quelque chose euh, on a heurté la langue. C'est donc euh, j'ai dû apprendre cette langue. Ils acceptent pas les adultes. Il n'y avait un autre moyen. Mon fils et moi on essaye d'apprendre quelques mots. »*

b) Une langue et une culture proche

Quatre parents sur six (PEACT1, PEACT2, PEACT4, PEACT6) indiquent qu'ils ont choisi le turc car c'est une langue proche de leur langue maternelle (Bulgare-Turc⁵⁸-PEACT1, Azerbaïdjanaïse- PEACT2 et PEACT6, Arabe-Marocain- PEACT4) et parce qu'il existe une proximité culturelle. Le parent PEACT4 stipule que, bien que l'alphabet soit différent, des ressemblances sont constatées entre l'arabe et le turc à travers des mots en commun (par exemple : *Merhaba* et *Selam* en turc et *Marhaba* et *Salam* en arabe). De ce fait, le turc n'est pas trop difficile pour lui.

PEACT1 : « *Parce que nous sommes des turcs qui habitent en Bulgarie. (...) Mon père et ma mère, ils sont turcs. J'ai des familles en Turquie aussi. (...) (Rire) Notre origine est turque. Avec ma mère et mon père on est obligé de parler en turc. Et aussi on a des familles en Turquie, cet été, on va partir en Turquie pour une fête de mariage. On est obligé d'apprendre. »*

PEACT2 : « *Avec moi et son père elle parle le turc. Quand on est parti en Azerbaïdjan mes amis me demandent est-ce que vous vivez en Turquie ou en France ? Parce qu'on parle*

⁵⁸ Les Turcs de Bulgarie constituent près de 9,4% de la population bulgare. Ils représentent la plus grande minorité du pays (Wikipédia).

le turc toujours. On est toujours dans la communauté turque mon mari aussi il parle très bien le turc. On dit en Azerbaïdjan « un peuple deux états ».

PEACT4 : *« L'écriture, c'est l'alphabet romain donc ce n'est pas difficile. Il y a beaucoup de mots turcs que je connaissais déjà. Parce qu'il y a une certaine similitude entre l'arabe et le turc donc ce n'est pas trop difficile. La seule difficulté et le fait que les gens parlent trop vite et ce n'est pas évident ; (...) Oui, je connais quelques mots oui. »*

PEACT6 : *« Parce que.... Nous sommes « Une nation, deux États ». C'est pour cela ; On est frère et sœur. C'est pour ça, nous avons choisi le turc. On est plus proche. C'est pour cela. L'arabe est très loin. »*

c) Le choix par défaut d'enseignement de sa langue maternelle

PEACT3 indique qu'il lui fallait absolument choisir parmi les langues proposées dans le cadre des cours intégrés. Par défaut d'offre de la langue arabe, elle a choisi la langue turque, considérée comme la plus proche de sa langue maternelle.

PEACT3 : *« C'est juste pour qu'il apprenne une autre langue. C'est plus simple de choisir le turc parce que c'était la seule proposition de l'école. (...) Non. Il n'y avait pas l'arabe non. Du coup... »*

d) Une langue utile dans la vie quotidienne

Une des parents d'élèves sur six (PEACT2) indique qu'elle connaît déjà sa langue maternelle qui est l'Azerbaïdjanais ainsi que le russe. En revanche, elle a besoin d'un traducteur en turc pour ses affaires administratives.

PEACT2 : *« Ici, en France aussi c'est très utile la langue turque. Car quand on a des choses à faire, on cherche les turcs pour la traduction. On ne demande pas la traduction en russe ou en azerbaïdjanais. (...) En France, s'il y a quelque chose d'important, par exemple une réunion importante, on demande toujours un traducteur turc. On peut demander le russe, l'azerbaïdjanais mais on demande toujours turc, on dirait que le turc est notre langue*

maternelle (Rires) On sait lire et écrire en turc. Par exemple, mes amis turcs ne savent pas l'azéri. Je leur demande « j'ai appris votre langue, pourquoi vous n'apprenez pas ma langue ? ». Ils me disent qu'on comprend mais on n'arrive pas à parler. Par exemple, ils disent qu'ils comprennent, quand ils regardent à la chaîne d'Azerbaïdjan, mais ils ne parlent pas. (...) Oui ils m'ont aidé beaucoup. Quand je suis venue en France, je comprenais un peu le turc parce qu'il y avait la chaîne turque en Azerbaïdjan aussi. On regardait les émissions, les séries turques mais on ne parlait pas du tout. »

e) Les projets pour l'avenir professionnel de l'enfant

Deux parents sur six (PEACT1, PEACT2) pensent que la langue turque va permettre de trouver un travail pour leurs enfants. PEACT1 précise que les Bulgares immigreront en Turquie pour trouver du travail et que la majorité de sa famille proche est déjà partie dans ce pays et y a trouvé de bonnes conditions de vie. S'il trouve une occasion, il partira lui aussi. De ce fait, il souhaite que sa fille apprenne le turc. Le PEACT2 a indiqué qu'aujourd'hui, il existe des investisseurs turcs en Azerbaïdjan qui préfèrent recruter les gens qui parlent le turc.

PEACT1 : *« Je suis l'actualité de la Turquie régulièrement la Turquie à l'heure actuelle est très forte en économie. Mais malheureusement la Turquie n'accepte pas tout le monde. Peut-être il est beaucoup avantageux, c'est pour cela peut être. Je ne sais pas... Si la Turquie donne la carte identité turque aux bulgares, personne ne restera en Bulgarie. (...) La Turquie c'est dix fois mieux que la Bulgarie. C'est difficile d'aller à la retraite. Le salaire de retraité est zéro. Mais en Turquie... En Turquie, j'ai des amis ils ont un bon salaire. S'il y a une convention et si la Turquie donne une carte d'identité aux bulgares tous les bulgares vont partir en Turquie. Personne ne restera en Bulgarie. (...) On dirait, on vit en Turquie. Ma mère chaque semaine elle est en Turquie. (...) On connaît beaucoup des personnes en Turquie. On a de la famille, des amis en Turquie ils sont fort économiquement. Mes grands oncles sont immigrés en Turquie en 1939. Mes oncles sont nés en Turquie. En 1989 mes camarades de l'école, ils ont immigrés en Turquie. Il y avait eu la possibilité pour partir en France aussi je me suis dit il faut que j'essaye en France premièrement. A l'époque la Turquie économiquement n'était pas fort qu'aujourd'hui. En 1989, la Turquie avait la même situation que la Bulgarie actuelle. Par exemple il n'avait des bons salaires, la sécurité sociale n'était pas correcte mais aujourd'hui c'est complètement différent. On a décidé de venir en*

France mais j'espère on va partir un jour en Turquie. Par exemple moi je peux travailler dans un hôtel facilement. (...) Je peux partir de la France. Car je peux dire que la France va finir économiquement bientôt. Oui, ce n'est pas un mensonge. (...) J'ai plusieurs amis, ils ont parti en Turquie définitivement. Je parle avec eux encore. Ils travaillent. Ils sont bien. Les gens qui sont de ma famille ils travaillent à la mer Marmara. C'est très joli. Je pars en Turquie régulièrement. Je me sens à la maison. Par exemple, nos immigrés quand ils sont partis en Turquie ils ont créé un village. On dirait notre village en Bulgarie. »

PEACT2 : *« Quand on vivait en Azerbaïdjan personne ne savait le turc. Mais maintenant on dirait qu'on est en Turquie. En Azerbaïdjan, il y a des magasins turcs, des restaurants turcs, il y a tout. Si mes enfants apprennent bien cette langue, ils peuvent travailler avec les turcs soit en Azerbaïdjan, soit en Turquie. (...) Il y a beaucoup de turcs en Azerbaïdjan. À l'époque, la première fois j'ai vu les turcs en France. Mais, maintenant quand on est parti en Azerbaïdjan on dirait qu'on est en Turquie. Les azéries, ils partent en Turquie, les turcs viennent en Azerbaïdjan comme j'ai vous ai dit les turcs ont beaucoup investi en Azerbaïdjan. Ils ont des usines, des écoles, des restaurants, des magasins, il y a beaucoup de turcs. Surtout à Bakou. La langue turque est utile toujours pour nous. »*

5.2.2. Thème 2 : le processus d'intégration des enfants dans les cours.

Les propos sont les suivants :

- a) La diffusion de l'information à l'école.
- b) Le degré de satisfaction des cours.
- c) La présence dans les cours.
- d) La progression pédagogique.
- e) Le problème de communication avec l'enseignant.

a) La diffusion de l'information à l'école

Quatre parents d'élèves (PEACT1, PEACT2, PEACT4, PEACT5) affirment avoir été au courant de l'offre du turc, suite à une feuille d'information distribuée à l'école. PEACT4 a été informé à travers son réseau social par hasard. PEACT5, d'origine tchadienne, précise n'avoir été au courant de rien. En effet, elle a pris connaissance du choix du turc par son

enfant, suite à notre demande d'entretien. Elle indique n'avoir signé aucun document et que ce choix du turc a été totalement fait par son enfant lui-même.

PEACT4 : *« Oui depuis l'année dernière. Mais ça fait depuis quelques années qu'il voulait le suivre. Mais à chaque fois, ils m'ont dit il faut attendre jusqu'au CE1. Lorsqu'il était au CP, il était dans une autre école. Il n'avait pas le cours de turc. Cette année, maintenant, il est venu à cette école où il y a les langues et par hasard je l'ai appris dans la mosquée qu'il y a des cours de turc dans cette école. Je l'ai inscrit. Je lui ai demandé. Il était d'accord. »*

PEACT5 : *« Bah, je ne savais pas comment il est parti. Il ne m'a même pas dit. C'était hier quand vous m'avez appelé vous m'avez dit je suis enseignante etc. Je lui ai demandé : « tu fais le turc ? » Il m'a dit : « Oui, je fais le turc » et je lui ai dit : « Pourquoi tu fais la langue turque ? Tous mes copains ils sont partis pour faire le turc c'est pour cela moi aussi je fais turc. »*

b) Le degré de satisfaction des cours

Deux parents (PEACT1, PEACT2) indiquent qu'ils ne connaissent pas le français suffisamment pour aider leurs enfants lors des devoirs à la maison. Ils soulignent qu'ils sont frustrés en tant que parents d'élèves. Par contre, en turc, ils ont un niveau suffisant pour aider leurs enfants. Les cours de turc leur permettent de participer, de partager leurs connaissances et compétences avec les enfants. L'enseignement du turc devient un moyen de communication qui leur permet de se sentir utile et valorisé.

PEACT1 : *« Je m'occupe avec elle de temps en temps. Je l'aide. Elle m'aide en français. (Rire) Au moins une heure on travaille ensemble pour réviser le turc. Elle avance mais pour parler c'est un peu tôt... En été deux mois on va rester dans notre pays. Elle aura l'occasion pour pratiquer ce qu'elle a appris. C'est vrai qu'elle a qu'une heure et demie par semaine. Quand même elle avance. »*

PEACT2 : *« J'étais une bonne élève en Azerbaïdjan. J'étais très forte en maths. Je les aide en maths. Mais en français, non. En tant qu'une maman je voulais beaucoup l'aider. Les*

cours de turc me permettent de partager des moments avec ma fille et je trouve une occasion pour l'aider en tant qu'une maman. Je souffre parce que je n'arrive pas à l'aider en français. C'est très difficile pour une maman. »

Seul PEACTION5 évoque n'avoir aucune connaissance de ce qui est enseigné durant les cours de turc.

PEACTION5 : *« Non, je ne sais pas comment ça se passe. Je ne sais rien du tout ».*

Deux parents d'élèves (PEACTION1, PEACTION4) critiquent l'insuffisance d'heures de turc car deux heures par semaine ne suffisent pas.

PEACTION1 : *« Non, les cours sont à la fin de l'école. Après l'école. Une heure et demie par semaine n'est pas suffisant. »*

PEACTION4 : *« Oui, mais je trouve qu'il n'y a pas beaucoup d'heure. Une heure et demie par semaine c'est pas suffisant pour apprendre vraiment la langue, c'est un début. »*

c) La progression pédagogique.

Tous les parents affirment être satisfaits des cours de turc, même si leur enfant ne le pratique pas encore suffisamment. Parmi eux, trois parents (PEACTION1, PEACTION2, PEACTION3) indiquent apprendre le turc grâce à leurs enfants. PEACTION2 a progressé dans la lecture dans sa langue maternelle : l'Azerbaïdjanais qui est une langue proche du turc. PEACTION3 pense que son enfant aime les cours de turc, qu'il a appris de nombreux mots et qu'il commence à leur enseigner ce qu'il a retenu.

PEACTION1 : *« Ça va. Quand elle vient à la maison je contrôle son cahier. Elle a commencé à apprendre les jours de la semaine, les mois. C'est difficile de communiquer avec l'enseignante. Si je sais bien elle ne parle pas français. Ma fille elle ne sait pas le turc donc c'est difficile de comprendre ce qui se passe. (...) Je m'occupe avec elle de temps en temps. Je l'aide. Elle m'aide en français. (Rire) Au moins une heure on travaille ensemble pour réviser le turc. Elle avance mais pour parler c'est un peu tôt. »*

PEACT2 : *« J'étais contente d'avoir une possibilité comme celle-ci. Mes fils ont étudié aussi dans cette école. Ils ont suivi des cours de turc aussi. Ils peuvent parler aussi le turc. Ils ont appris à lire et écrire en turc et grâce à la langue turque ils arrivent aussi à lire en azerbaïdjanais parce qu'on a le même alphabet. »*

PEACT3 : *« Ça va. Il aime bien il apprend quelques mots. Il nous enseigne aussi, j'apprends quelques mots en turc. »*

d) La présence en cours

Les six parents d'élèves indiquent que leurs enfants se rendent régulièrement aux cours de turc.

e) Le problème de communication avec l'enseignant.

Deux parents d'élèves (PEACT1, PEACT3) affirment que le non maîtrise du français par l'enseignant réduit la communication avec ce dernier. Ils ont ainsi du mal à communiquer avec l'enseignant.

PEACT3 : *« J'ai vu une fois son maître. J'ai lui ai posé quelques questions mais il n'a pas compris je pense. »*

5.3. Troisième groupe : les données des sept enseignants.

Ils sont monolingues en turc.

Les thèmes sont les suivantes :

Thème 1 : Les raisons du choix de la langue turque par les parents.

Thème 2 : Le processus d'intégration des enfants.

Thème 3 : Les opinions sur le changement de l'ELCO.

Thème 4 : Les raisons du choix de la langue turque par les parents.

Thème 5 : Les raisons du faible nombre d'enfants ne parlant pas le turc chez eux.

5.3.1. Thème 1 : Les raisons du choix de la langue turque par les parents.

Les arguments sont les suivants :

- a) Le lien amical.
- b) Le choix, pour les parents, d'une langue et culture proche.
- c) Le choix par défaut d'enseignement de la langue maternelle des parents.
- d) Les projets pour l'avenir professionnel de l'enfant.

a) Le lien amical

Tous les enseignants stipulent que les élèves et les parents qui souhaitent apprendre le turc le font car ils ont des liens proches avec leurs amis et voisins turcs.

ET2 : « *Simplement, ils ont des voisins turcs. Ils fréquentent beaucoup les turcs. Ils vont à la mosquée turque. Ils pensent qu'il faut parler un peu le turc avec les turcs. Ils ont des amis turcs. Euh... je pense qu'il essaie de créer un lien avec la communauté turque par l'intermédiaire de leurs fils.* »

ET6 : « *Dans cette région il y a beaucoup de turcs qui y habitent. De ce fait Il y a beaucoup de personnes qui ont des relations avec les turcs. Il y a des relations de voisinages et professionnels, par exemple la mère de mon élève non turcophone m'avait dit qu'ils ont beaucoup des voisins turcs. C'est pour cela je veux que ma fille apprenne le turc. C'est important de connaître des cultures et échanger culturellement. Je suis très content que j'ai un élève non turcophone. Je pense que c'est très important d'échanger entre les cultures et apprendre des autres langues. C'est très important. Je suis heureux de voir qu'un élève qui n'est pas turc veuille apprendre le turc.* »

b) Le choix, pour les parents, d'une langue et culture proche

Cinq sur sept (ET2, ET3, ET5, ET6, ET7) affirment que les parents choisissant le turc pour leurs enfants le font en fonction d'une langue proche de leur culture et de leur langue d'origine.

ET3 : « *Je pense que les familles ont des amis turcs ou voisinages avec les turcs dans des petites villes, c'est pour cela que les familles veulent que leurs enfants apprennent la langue turque. Ou bien les enfants non turcophones ont des amis turcs. Surtout les enfants d'origines arabes se sentent plus proche de la culture turque.* »

c) Le choix par défaut d'enseignement de la langue maternelle des parents

Un seul enseignant sur sept (ET3) indique que les élèves sont dans l'obligation de choisir une langue, parmi les langues ELCO enseignées dans les écoles où ces cours sont intégrés. Dans les écoles où il n'existe pas assez de demandes, certains cours de langues ne peuvent pas être offerts aux élèves, de ce fait, les élèves choisissent le turc par défaut.

ET3 : « *Oui, les cours sont intégrés. A cette heure-là, tous les enfants sont obligés de participer aux cours des langues. Donc tous les enfants sont obligés de choisir une langue. S'il y a leur langue maternelle comme une promotion de langue tant mieux. S'il n'y a pas... ils doivent choisir aussi. À mon avis, ils choisissent le plus proche. (...) S'il n'y a pas suffisamment d'élèves pour ouvrir les cours d'arabe, les élèves préfèrent les cours du turc. Par exemple, cette année, dans notre école, il n'y a qu'un élève d'origine arabe et un tchéchène, ils sont obligés de choisir une langue. Dans les promotions des langues, il n'y a pas leur langue maternelle. Enfin, ils ont choisi la culture plus proche. Ils ont choisi la langue turque... Ils préfèrent la culture proche. C'est logique.* »

d) Les projets pour l'avenir professionnel de l'enfant

Un enseignant sur sept (ET2) indique qu'à Strasbourg, les patrons turcs sont nombreux. Ainsi le fait de connaître le turc peut être un avantage pour pouvoir travailler dans des domaines spécifiques.

ET2 : « *Bien sûr, il y a des raisons économiques. Si vous travaillez disons, avec des personnes qui ont différentes origines, c'est avantageux de connaître leur langue. Il y a beaucoup de patrons d'origine turque qui ont des entreprises, qui travaillent avec les français, les roumains et les bulgares aussi. Quand vous embauchez quelqu'un, s'il connaît votre langue, il sera plus avantageux que les autres. Économiquement aussi c'est intéressant,*

par exemple, il y a un marché économique important entre la France et la Turquie. L'un de mes parents d'élèves, il est parti en Turquie pour travailler, car il parlait un peu le turc donc son patron lui a proposé d'aller en Turquie. Il gagnait 2000 euros en France. Il va gagner 3000 euros en Turquie. 1000 euros de plus, ce n'est pas mal ! »

5.3.2. Thème 2 : Le processus d'intégration des enfants dans les cours

Les propos sont les suivants :

- a) La durée de cours insuffisante.
- b) Le problème de communication de l'élève avec l'enseignant.
- c) La problématique de gestion d'une classe hétérogène.
- d) L'aspect pédagogique ignoré par les décideurs.

a) La durée de cours insuffisante

Cinq enseignants (ET1, ET2, ET3, ET4, ET5) sur sept estiment qu'il faut accorder plus de temps aux enfants dans les cours d'ELCO. Dans les cours d'ELCO, on peut retrouver plusieurs niveaux dans une même classe soit les CE1 et les CE2 ou les CM1 et les CM2 soit les CE1, CE2, CM1 et CM2. Cette différence de niveau s'accroît avec ceux qui ne parlent pas la langue turque chez eux. Les enseignants ont tous affirmé qu'il faut accorder beaucoup plus de temps à ce dernier groupe. Parmi eux, deux enseignants (ET2, ET4) stipulent que la plupart des élèves de l'ELCO ont cessé d'assister au cours à cause du temps limité accordé par l'enseignant.

Concernant les élèves qui ne parlent pas turc à la maison, ET5 a indiqué qu'une seule élève a choisi ce cours, ce qui permet à l'enseignant de lui accorder beaucoup plus de temps. Elle lui traduit tout ce qui est échangé dans la classe.

ET1 : « *On voit un élève une fois, une heure par semaine. C'est un désavantage. On n'a pas le temps pour travailler suffisamment sur les sujets. On n'a pas le temps pour la répétition. C'est vrai que je n'ai pas beaucoup de temps pour m'occuper des élèves. En général, je commence avec les turcophones et une fois qu'ils ont des activités à effectuer, je m'occupe des non turcophones.* »

ET4 : « *Mais je n'ai pas eu beaucoup de temps à lui consacrer. Cette année, pareil, on a qu'une heure et demie car je m'occupe avec les CE1, CE2, et avec elle. Donc le temps n'est pas suffisant pour s'occuper de tous les groupes.* »

ET3 affirme essayer de suivre à la lettre le programme scolaire de l'ELCO mais que pour pouvoir intégrer les élèves qui ne parlent pas le turc aux cours il doit faire faire différentes activités en dehors du programme.

ET3 : « *Pendant les cours, à chaque fois, je leur propose de donner des exemples dans leurs langues pour les intégrer, pour qu'ils ne s'ennuient pas. Par exemple, si on apprend les chiffres en turc, je leur demande de compter jusqu'à 10 dans leur langue maternelle. Euh... ils enseignent à compter dans leurs langues maternelles à leurs camarades. C'est aussi intéressant de découvrir une autre langue par ses camarades. On fait l'échange entre les langues. On découvre des cultures différentes qui existent dans notre classe. Les enfants aiment bien. Ils se sentent bien et à l'aise dans la classe. Ce n'est pas facile bien sûr. Mais on peut dire qu'on fait éveiller aux langues et à cultures différentes. Les enfants sont très curieux pour découvrir d'autres langues et cultures, vous ne pouvez pas imaginer. Ils posent plusieurs questions.* »

b) Le problème de communication de l'élève avec l'enseignant

Quatre enseignants sur sept (ET1, ET3, ET4, ET6) ont des problèmes de communication avec les élèves du fait de leur méconnaissance en français, ce qui réduit leur capacité à accompagner les élèves.

ET1 : « *Je leur conseille de s'asseoir avec un camarade qui arrive à traduire en français. C'est vrai que les élèves n'arrivent pas à traduire correctement. Ils ont des difficultés quand ils traduisent. Ou bien c'est moi, j'essaie de l'expliquer car quand il ne comprend rien, il va sentir mal ; bien sûr pour éviter tout ça, je fais beaucoup d'efforts. C'est vrai que je les surveille à chaque moment pendant le cours. Ça nous demande un travail et une énergie supplémentaire.* »

ET3 : « *A part ça, on a un programme à respecter. Par l'intermédiaire d'une élève qui arrive à traduire en français-turc, j'essaie de construire un dialogue avec les élèves qui ne savent pas le turc. Moi, je ne connais pas le français donc il n'y a pas un dialogue entre nous. On n'a pas d'autre moyen pour pouvoir communiquer. Je communique avec eux par l'intermédiaire d'une élève.* »

ET4 : « *En plus, je ne parle pas suffisamment le français pour pouvoir communiquer avec elle. Ses camarades l'aident. Mais au fur et à mesure, ses camarades ne pouvaient pas l'aider. Donc je l'ai laissée.* »

ET6 indique que l'intégration à ces cours n'est pas uniquement difficile pour les élèves mais également pour les enseignants. Ces élèves progressent grâce à l'aide précieuse des élèves qui parlent le turc chez eux.

ET6 : « *Pour une élève étrangère c'est difficile d'être intégré à la classe. C'est un peu difficile quand il s'agit de l'enseignement. Parce qu'elle ne connaît rien. Pour moi aussi, moi c'est la première fois que j'enseigne dans un pays étranger et c'est la première fois que j'enseigne le turc à une élève étrangère qui ne sait pas parler. Je ne savais pas quoi faire. Je ne savais rien. La situation est très étrange pour moi. Je ne savais pas ce que je peux faire. C'était très difficile au début. On a commencé avec les choses simples, les chiffres avec les couleurs, je lui ai dit qu'elle doit parler en turc avec ses camarades pendant les cours de turc. J'essaie de mettre en place un programme pour elle. C'est la première fois que j'ai rencontré une élève qui ne parle pas le turc. Pour moi aussi c'est une nouveauté. Je réfléchis sur ce sujet, sur ce que je peux faire pour elle je réfléchis encore.* »

ET6 : « *C'est vrai que comme je vous ai dit je ne suis pas suffisamment expérimenté, c'est la première fois dans ma vie professionnelle que je rencontre une élève comme celle-ci il y a deux trois semaines qu'elle a commencé à suivre mes cours. Je ne sais pas exactement ce que je peux faire. Si l'année prochaine elle participe aux cours je vais chercher des méthodes qui sont adaptées à son niveau. Je fais ce que je peux faire pour elle. A l'heure actuelle j'ai des documents mais je ne sais pas quoi faire, comment je peux être plus pertinent pour elle sincèrement je ne sais pas. Comme je vous ai dit je ne suis pas expérimentée. La formation que j'ai ne me permet pas de gérer la situation actuelle avec cette élève. Je vais faire des recherches sur l'enseignement d'une langue étrangère.* »

Selon ET7, les élèves, ayant comme langue maternelle une langue proche du turc, sont plus avantagés et s'intègrent plus facilement que ceux qui ont une langue éloignée du turc.

ET7 : « *Bien sûr que c'est difficile. Les élèves d'origine turque ont déjà un bagage rempli quand ils commencent. Par exemple, les enfants Azerbaïdjanais, Ouzbek ont des langues plus proche. Ils ont des avantages par rapport aux autres. Mais pour un élève syrien, il est difficile d'apprendre le turc. Ce n'est pas la même chose. Pour l'intégrer les enfants, je fais plus d'effort, bien sûr dans les classes.* »

c) La problématique de la gestion d'une classe hétérogène.

Tous les enseignants stipulent avoir préparé un programme spécifique pour les nouveaux élèves. De ce fait, une pédagogie différenciée est nécessaire pour chaque groupe de niveau.

ET4 : « *Si l'élève ne sait rien du tout, on commence avec les mots. Après avoir appris suffisamment de mots, on passe à la construction de phrases simples ; les phrases simples que nous utilisons dans la vie quotidienne. Mes élèves savent parler quand ils commencent. Donc je leur enseigne la lecture et l'écriture en turc. On compare les deux langues. Quand ils arrivent, ils savent déjà lire et écrire en français. Donc il nous reste à comparer deux langues et montrer les différences. Mais avec les élèves qui ne parlent pas la langue turque dans la maison, je ne peux pas faire la même chose.* »

ET5 : « *Les enfants non turcophones ne savent rien du tout, ni un mot, ni une phrase, ni les chiffres, ni les couleurs, ils ne connaissent pas même les choses qui sont très faciles. Ils doivent apprendre tout. Ils doivent apprendre les mots, la grammaire, la construction des phrases, la structure de la langue etc. Mais les turcophones savent parler déjà, donc on développe leurs niveaux, on corrige les fautes, on leur raconte des choses qu'ils connaissent déjà. On fait des activités sur la compréhension, l'analyse du paragraphe, on leur pose des questions sur un texte, on leur raconte la culture etc. Les contenus des cours doivent être complètement différents pour ces deux groupes.* »

Parmi ces enseignants, quatre (ET1, ET2, ET4, ET7) évoquent le fait qu'avec l'augmentation de l'âge, le décalage se creuse encore plus entre les élèves qui ne parlent pas la langue turque dans la maison et les turcophones. Cette situation est une source de démotivation pour les élèves qui ne parlent pas le turc. Surtout à partir de la classe de CM1, les situations se compliquent car l'intégration au cours pour ces élèves devient beaucoup plus difficile car le vocabulaire se complexifie. Selon ET7, il existe un décalage entre les deux groupes au niveau de leur résultat scolaire.

ET1 : « *C'est plus facile d'intégrer les petits. On travaille avec les dessins, on fait des jeux. On enseigne que les mots de toute façon, ce n'est pas difficile de travailler avec les deux groupes. Dans les classes de CM c'est plus compliqué car le décalage entre deux groupes devient plus marquant. Si l'élève commence à partir de CM1 la première fois, c'est très compliqué. Imaginer un élève en CM2, il commence à apprendre la langue turque. On peut dire qu'il y aura un décalage plus fort dans la classe qu'une élève qui commence à partir de CE1. Mais de toute façon, je trouve des solutions pour gérer la situation.* »

d) L'aspect pédagogique ignoré par les décideurs

Cinq enseignants sur sept (ET1, ET2, ET3, ET4, ET5) précisent que l'aspect pédagogique n'est pas saillant actuellement car peu d'élèves choisissent ce cours.

Selon ET2 les problèmes se poseront quand le nombre d'élèves augmentera.

ET2 : « *Pour l'intégration, il n'y a pas de soucis pour l'instant. Mais l'augmentation des élèves qui ne parlent pas le turc, peut poser des problèmes. Dans ce cas-là, on aura besoin d'une organisation bien préparé, bien réfléchi.* »

Selon les sept enseignants, la différence entre les deux groupes est grande car, pour les premiers, la langue turque est maternelle et pour le second, elle est étrangère. Les besoins de l'apprenant peuvent être totalement différents et de ce fait, les méthodes d'apprentissage utilisées doivent être différenciées. ET4 précise que 98% des élèves qui débutent le cours d'ELCO savent déjà parler la langue. Selon ET1, les compétences enseignées sont différentes.

Pour les premiers, le passage à la lecture et à l'écriture est rapide ; pour le second, il faut commencer par l'alphabet et le vocabulaire.

ET1 : « Ici, en France quand on enseigne la langue turque, on prend en compte les choses qu'ils savent déjà et on prépare les cours en fonction de cela. On ajoute des renseignements sur une base déjà existante et acquise. Lire en turc c'est facile ; on lit comme on écrit. Donc on n'a pas besoin de consacrer beaucoup de temps pour les activités de lecture. Mais il y a des différences dans les deux alphabets, pour cela on doit utiliser deux méthodes différentes. La pédagogie des deux groupes doit être différentes : avec un des groupes, il faut commencer à partir de « bonjour, comment allez-vous ? » Il faut utiliser la même méthode que l'anglais comme nous utilisons en Turquie ou bien la méthode qu'utilisent les enseignantes de l'allemand en France. Pour les enfants turcophones, c'est pas la peine d'enseigner « bonjour, au revoir etc. » Les élèves turcophones savent déjà communiquer en turc. Les enfants qui ne savent pas parler, ne connaissent pas la différence entre « tu et vous » non plus en turc. Il faut leur enseigner tous ces mots. Pour les groupes déjà turcophones, on doit leur enseigner cette langue comme si c'était une langue maternelle, donc on leur enseigne la lecture et l'écriture en turque car ils connaissent déjà beaucoup de mots. Pour ces enfants, il faut leur enseigner comme une langue étrangère comme si on enseignait l'anglais en Turquie. On doit commencer à partir de « bonjour ». C'est complètement différent comme méthode. Donc ça nous pose de nombreux problèmes d'avoir les deux groupes dans la même classe. C'est-à-dire, il y a deux groupes différents : le premier groupe apprend la langue turque comme une langue maternelle, le deuxième groupe l'apprend comme une langue étrangère. Pour chaque groupe, la méthode de l'enseignement est différente. »

ET4 : « On ne peut pas utiliser la même méthode pour les élèves qui ne savent pas parler et les élèves d'origine turque. La langue turque pour ces élèves, est une langue étrangère. Il faut utiliser les méthodes pour les langues étrangères. Les élèves d'origine turque quand ils commencent, ils parlent déjà, 98 % d'élèves d'origine turque comprennent et parlent la langue turque. On utilise une autre méthode pour eux, on enseigne différentes choses. On ne leur enseigne pas les mots ou bien la structure de la phrase. Pour ces élèves, la langue turque est une langue étrangère. Il faut utiliser les méthodes des langues étrangères. Les besoins de ces deux groupes sont complètement différents. Ils ne savent rien en turc. Il s'agit de différentes approches dans l'enseignement des langues. En plus, elle était unique

dans la classe c'est encore plus difficile pour elle. Donc pour ces deux groupes il faut deux différentes méthodes et deux différentes classes. »

Trois enseignants sur sept (ET1, ET2, ET5) mettent en avant la difficulté d'établir une discipline dans la classe avec l'arrivée des nouveaux élèves. Deux enseignants (ET2, ET5) précisent que, lorsque les élèves qui ne parlent pas le turc prononcent mal le turc, les autres élèves les imitent et se moquent d'eux, ce qui empêche la mise en place d'un climat scolaire serein au sein de la classe.

ET5 : « Quand elle parle avec un accent, les autres rient. Elle répète tout ce que je dis pendant le cours. C'est sympa mais cette situation influence aussi la discipline de la classe. On perd le rythme. Psychologiquement, c'est très difficile aussi pour elle. Quand elle prononce mal, ses camarades rigolent, elle a la honte. Je pense que ces cours ne sont pas adaptés à son niveau, ni à ses besoins. Quand elle parle avec l'accent les autres rigolent. Cette situation influence le rythme des cours. Je ne pense pas qu'elle profite suffisamment des cours. On pourrait mieux faire ! »

ET3 stipule que les enfants d'origine turque ne comprennent pas parfaitement le turc et que cela complexifie la pédagogie.

ET3 : « Premièrement, avant de parler des élèves qui ne sont pas d'origine turque, il faut souligner qu'on a aussi des problèmes avec les élèves d'origine turque. Car quand je parle en turc dans la classe ils ne comprennent pas la plupart du temps. Ils parlent, mais ils ne me comprennent pas. Je ne sais pas parler français. Donc j'ai des problèmes de communication aussi avec les élèves d'origine turque. »

Selon ET2, aucun ouvrage en turc utilisé au sein du cours ne correspond aux attentes des enfants des deux groupes. Il souhaite que soit mis en place un programme en fonction des besoins et des niveaux. Une enseignante indique ne pas utiliser les ouvrages recommandés pour ces cours.

ET1 : « Les livres pour CM ne sont pas adaptés aux élèves turcophones. De temps en temps, j'utilise le texte de ces livres. Mais il y a des mots que les enfants en Turquie ne peuvent pas comprendre. Je l'ai utilisé peut-être deux fois pour faire lire les élèves. Vraiment,

le niveau de ces livres est très élevé pour tous les élèves que j'ai. Les livres de CE1 sont adaptés à notre public. Je n'utilise que la première partie de ce livre. Il y a des chiffres, les mots etc. Pour les élèves d'origine turque aussi, je choisis des activités, mais pour ceux qui ne savent pas parler, ils ne sont pas du tout adaptés. Je n'utilise que les livres d'activités. Ces livres ne sont pas adaptés ni aux élèves turcophones, ni aux autres. (Rire) À chaque fois, je choisis les activités attentivement. La première partie de ce livre ça va mais quand on avance (rire) on n'arrive pas avancer. (Rire) On ne peut pas continuer avec ces livres. »

5.3.3. Thème 3 : Les opinions sur le changement de l'ELCO.

Les arguments sont les suivants :

- a) Une préparation des enseignants insuffisante.
- b) L'ouverture de l'ELCO permet une reconnaissance de la langue turque.
- c) Une standardisation de la langue turque est possible

- a) Une préparation des enseignants insuffisante.

Six enseignants sur sept interviewés (ET1, ET2, ET3, ET5, ET6, ET7) affirment n'avoir pas été préparé suffisamment. Un enseignant sur sept indique que cette décision a été prise de manière unilatérale, que les autres pays concernés n'ont pas été informés du changement et des décisions et que les enseignants ont accueilli les élèves qui ne parlent pas le turc sans aucune préparation.

ET1 : « *Mais je pense qu'il fallait bien réfléchir pour cette ouverture. Il fallait faire une préparation. Il fallait parler avec les enseignants. Il fallait demander leurs avis. Il faut ouvrir l'ELCO aux autres élèves mais je pense qu'il faut ouvrir une autre classe pour eux. Si on ouvre une autre classe l'enseignement pourra être plus efficace. On peut les mettre dans une classe. On peut, mais les niveaux de deux groupes ne sont pas pareils. Il y a beaucoup de décalage. Les enfants n'ont aucune notion de turcs mais les enfants d'origine turque parlent quand ils commencent. Donc on ne peut pas les mettre dans la même classe pédagogiquement. Pour un enseignement efficace, il faut les séparer. »*

Deux enseignants sur sept (ET3, ET5) précisent qu'ils ne connaissent pas les changements et les enjeux derrière ces changements. ET5 pense que les personnes à l'origine de ces changements ne connaissent pas réellement le dispositif ELCO et de ce fait, ne prennent pas en considération l'aspect pédagogique.

b) L'ouverture de l'ELCO permet une reconnaissance de la langue turque

Selon trois sur sept enseignantes (ET1, ET3, ET5), cette ouverture est positive pour les élèves dans le cadre de la connaissance de langues vivantes dans la société actuelle car l'apprentissage d'une langue est toujours une source de richesse. Une enseignante ET1 pense que cette ouverture a valorisé la langue turque. ET5 précise que les élèves d'origine turcs sont très fiers de voir leur langue apprise par des autres élèves.

ET1 : *« Je pense que c'est une évolution positive pour la langue turque. Il apporte plus de valeur à la langue turque. Le nombre de locuteur est important pour une langue. »*

c) Une standardisation de la langue turque est possible

Un enseignant sur sept (ET7) considère cette ouverture comme une adaptation de la langue turque aux standards mis en place par l'Education nationale française. La langue turque est alors plus intégrée dans le système français.

ET7 : *« L'ouverture d'ELCO, je crois que c'est une nouveauté pour standardiser l'enseignement des langues d'origine par l'Education nationale de la France. Je pense que c'est une bonne chose. De ce fait, l'enseignement des langues est plus intégré dans le système français. Je suis contente de cette ouverture, il fallait le faire ! »*

ET3 : *« Oui, les cours sont intégrés. A cette heure-là, tous les enfants sont obligés de participer aux cours des langues. Donc tous les enfants sont obligés de choisir une langue. S'il y a leur langue maternelle comme une promotion de langue tant mieux. S'il n'y a pas... ils doivent choisir aussi. À mon avis, ils choisissent le plus proche. »*

Un enseignant sur sept (ET3) précise qu'il met en place de l'interculturalité en valorisant toutes les langues existantes dans la classe en plus du turc. Les élèves qui remarquent une sollicitation et un usage de leur langue maternelle sont ravis et motivés pour la suite. Cette méthode est très efficace pour intégrer les élèves qui ne parlent pas le turc chez eux. Ainsi l'enseignant affirme commencer également une période d'apprentissage en même temps que ses élèves. C'est une source de richesse pour lui. Cette méthode permet également la connaissance et l'apprentissage de l'identité linguistique, ce qui enchante les enfants.

ET3 : *« J'ai deux élèves un d'origine arabe et un tchéchène. Je connais l'arabe. De temps en temps je leur enseigne le turc par l'intermédiaire de la langue arabe. Les élèves d'origine arabe sont contents d'entendre quelques mots arabes pendant les cours. Ils se sentent bien. On joue avec les mots. Les enfants adorent. C'est la richesse trois langues français, turque, l'arabe dans une classe. Mais malheureusement je ne sais pas un seul mot tchéchène. J'essaie d'apprendre pour que mon élève soit contente d'entendre sa langue maternelle dans la classe comme les autres. Donc, il y aura quatre langues, imaginez quelle richesse. (...) Pendant les cours, à chaque fois je leurs propose de donner des exemples dans leurs langues pour les intégrer, pour qu'ils ne s'ennuient pas. Par exemple, si on apprend les chiffres en turc je leurs demande de compter jusqu'au 10 dans leurs langues maternelles. Euh... ils enseignent à compter dans leurs langues maternelles à ses camarades. C'est aussi intéressant de découvrir une autre langue par ses camarades. On fait l'échange entre les langues. On découvre des cultures différentes qui existent dans notre classe. Les enfants aiment bien. Ils se sentent bien et à l'aise dans la classe. Ce n'est pas facile bien sûr. Mais on peut dire qu'on fait éveiller aux langues et aux cultures différentes. Les enfants sont très curieux pour découvrir des autres langues et cultures, vous ne pouvez pas imaginer. Ils posent plusieurs questions.(...) Comme je vous ai dit. On trouve les liens entre les langues. On a des mots communs avec la langue arabe. Ils découvrent qu'il y a des mots arabes dans la langue turque. C'est étonnant pour eux. On n'arrive pas à aller trop profond dans l'enseignement de langue. Mais on fait des choses simples on découvre, on s'amuse avec les mots des différentes langues. Cet échange crée une bonne ambiance dans la classe. C'est une façon de reconnaître les autres.»*

Un enseignant (ET6) sur sept indique ne rien connaître à propos de ce changement.

ET6 : « *Je suis venu cette année je ne connais pas beaucoup des choses. Vous parlez des élèves qui ne sont pas turcs. Je ne sais pas, j'ai qu'une seule élève.* »

5.3.4. Thème 4 : Les raisons du choix d'une langue vivante étrangère en général par les parents

Les arguments sont les suivantes :

- a) L'utilité d'une langue.
- b) La représentation d'une langue.

a) L'utilité d'une langue

Selon un enseignant (ET7), les élèves choisissent la langue qu'ils peuvent pratiquer dans le futur. La langue turque est considérée comme belle et chantante par les parents mais ce n'est pas une langue prisée dans le monde. D'après lui, les langues européennes comme l'Anglais et l'Allemand sont les plus demandés. Les parents d'élèves choisissent une langue pour des raisons utilitaires.

ET7 : « *Je ne pense pas qu'un élève apprend l'espagnol ou l'italien premièrement. En général, ils apprennent l'anglais et l'allemand et après les autres langues. L'échange entre les cultures peut favoriser l'apprentissage du turc. En Turquie, c'est la même chose pour les turcs aussi. Il y a une hiérarchie entre les langues. En Turquie, il y en a trois, le turc était enseigné 2 heures par semaine et l'anglais, 10 heures par semaine dans les lycées. Et après, ils ont diminué les heures d'anglais à 6 heures par semaine. Maintenant, il y a 2 heures de turc, 6 heures d'anglais par semaine dans le lycée en Turquie. L'allemand est la deuxième langue en Turquie. Les heures du turc et les heures de d'allemand sont pareilles.* »

b) La représentation d'une langue

Trois enseignants (ET1, ET3, ET4) ont évoqué l'image qu'ils se font de la langue turque. Selon ET4, cette langue est la cinquième langue parlée dans le monde entier. Mais ce n'est pas une langue européenne et le choix d'une langue dépend de l'image de ce pays. Elle

souligne que la Turquie n'est pas assez représentée dans le monde, et pour cette raison, il n'y a pas beaucoup de demande pour cette langue.

ET1 : « *On peut dire que la présentation de la Turquie et la langue turque ne sont pas suffisante. A mon avis, elle n'est pas suffisamment connue. On entend assez souvent « je vais apprendre l'espagnol, je vais apprendre l'italien » mais on n'entend jamais « je vais apprendre le turc ». C'est-à-dire, on ne fait pas connaître suffisamment le turc. Ou bien, ils ne nous connaissent pas bien. En Turquie, on apprend l'anglais, l'allemand. Ces langues sont importantes pour la Turquie. La langue turque n'est pas une langue importante. C'est le premier facteur, nous aussi, on ne la voit pas dans la catégorie des langues vivantes. L'enfant se pose comme question « pourquoi je dois apprendre la langue turque ? ». C'est clair qu'il ne trouve pas de réponse. L'enfant peut aussi penser que l'apprentissage du turc ne lui servira à rien. Il ne trouve pas un motif pour apprendre le turc. Ils connaissent la Turquie, mais ils ne savent pas où est ce qu'ils peuvent utiliser cette langue. Comme j'ai dit précédemment, la langue turque n'est pas une langue demandée dans le monde entier. Donc ils ne la choisissent pas. On a besoin de faire connaître la Turquie et la langue turque. »*

5.3.5. Thème 5 : Les raisons du faible nombre d'enfants ne parlant pas le turc chez eux.

Les arguments sont les suivants :

- a) Des informations qui ne sont pas diffusées suffisamment et un dispositif peu connu.
 - b) Une communauté culturelle fermée.
 - c) Une préférence, par les parents, pour des cultures plus proches de la leur.
 - d) Une langue non internationale.
 - e) Un enseignement inadapté.
-
- a) Des informations qui ne sont pas diffusées suffisamment et un dispositif peu connu.

Trois enseignants sur sept (ET1, ET4, ET5) précisent que, bien que les écoles diffusent les fiches d'inscriptions, les parents d'élèves n'ont pas encore suffisamment pris conscience du changement. Une enseignante (ET4), insiste sur le fait qu'il faut bien expliquer aux parents

d'élèves qu'ils peuvent choisir toutes les langues et que ce n'est pas seulement un choix en fonction de la langue d'origine. Selon une enseignante (ET5), les informations sont diffusées sans explication et les élèves ne savent pas qu'ils peuvent choisir la langue turque. De plus, les directeurs des écoles diffusent ces fiches par rapport aux origines des élèves et restent enfermés dans l'ancien dispositif. Les parents d'élèves ne connaissent pas, non plus, toutes les promotions des langues dans l'école.

ET1 : *« Peut-être... on peut attirer l'attention, peut-être. On n'a pas suffisamment diffusé le turc. Par exemple, récemment la langue turque est devenue une langue de communication au parlement européen. Peut-être, petit à petit, la langue turque pourrait être demandée par les autres. J'espère ! Nous, on a une responsabilité aussi. Je pense que nous, les enseignants, au début de l'année on doit faire quelque chose pour faire connaître ELCO dans l'école. Une fête des langues par exemple, pourquoi pas ? Chaque enseignant peut présenter sa langue. Ou bien un atelier, soit dans les classes, soit pendant la récré. Je ne suis pas sûr que les parents d'élèves nous connaissent. Les enseignants de l'école ne me connaissent pas non plus. (Rire) On dirait que je suis le fantôme de l'école. J'ai le sentiment que je suis dans une solitude profonde dans l'école. Ils m'ignorent. C'est vrai que j'interviens qu'une fois par semaine dans l'école. Mais ce qui est étonnant, c'est qu'ils me rappellent en cas de désorganisation dans l'école, s'il y a un bruit dans le couloir, ou s'il y a quelque chose qui est cassé dans la classe. Ils se rappellent que j'existe à ce moment-là. Ils viennent directement vers moi. Au début, ça me gênait beaucoup, mais là je me suis habitué. Il y a une autre chose aussi qui me gêne, quand les enseignants parlent avec moi, on dirait ils sont supérieurs que moi. Bref, voilà, voilà, en résumé, je pense que les parents d'élèves ne connaissent ni la langue turque, ni les enseignants de turc, ni ELCO. »*

ET4 : *« Mais quand même, je peux vous dire qu'il y a beaucoup de choses à savoir dans l'école. L'école propose plusieurs activités aux enfants. A mon avis, c'est compliqué pour les parents d'élèves. C'est vrai qu'on travaille dans les quartiers populaires, le niveau d'étude de nos parents d'élèves n'est pas suffisamment élevé pour comprendre tout ce qui se passe dans l'école. Il faut bien leur expliquer. »*

ET5 : *« Á mon avis, ils ne savent pas qu'ils peuvent choisir la langue turque. Non, non les élèves ne savent pas qu'ils peuvent choisir la langue turque. (...) Car la direction de l'école diffuse les renseignements que pour l'élève d'origine turque. La direction donne les*

fiches aux élèves d'origine turque. Il ne le donne pas aux autres. Les autres ne sont pas au courant qu'ils peuvent choisir la langue turque car dans les feuilles qu'ils diffusent, il y a un seul choix, que la langue turque. Cette feuille, c'est fait que pour les turcs en deux langues : français-turc. Ils ne parlent pas des autres langues. Donc les autres ne sont pas au courant. Au collège, la plupart du temps, ils ne diffusent pas les feuilles. Les élèves le demandent eux-mêmes. Ou bien les enseignants donnent des informations dans les classes. Les élèves pensaient que ces cours étaient que pour les turcs. Les cours de langue turque sont pour les turcs. Les cours d'arabe sont pour les arabes. Le fonctionnement est comme ça. (...) Oui, oui, il y a que la langue turque. Je peux vous montrer la fiche. Attendez ! Dans notre région, il n'y a pas choix. Voilà, la feuille ! La moitié est en turc l'autre moitié est en français. Donc, c'est-à-dire qu'ils ne le donnent pas aux élèves ne parlant pas le turc. »

ET2 propose de rencontrer les parents d'élèves pour les convaincre de l'utilité des langues vivantes dans la vie.

ET2 : « D'abord, il faut parler avec les parents. Il faut leur raconter qu'il existe l'enseignement de différentes langues dans l'école. Il faut leur raconter l'utilité de ces langues vivantes. Il faut diffuser correctement les informations. Il faut bien leur expliquer. Ils ne connaissent pas ELCO. Ils ne connaissent pas les enseignants de l'ELCO, nous sommes qui, on enseigne comment. Par exemple, au début de l'année, nous pouvons proposer des rencontres avec les élèves et leur parent pour présenter des langues qui existent dans l'école. Parce que certains parents pensent qu'on vit en France donc ça sert à quoi d'apprendre le turc. Il faut bien raconter l'utilité de ces langues et il faut convaincre les parents. Une fois que les parents sont d'accord, les enfants ne vont pas réagir pour apprendre. À mon avis, les parents ne nous connaissent pas. »

ET7 souligne que l'ELCO est mal perçu au sein de l'école. D'après lui, cette résistance à ce dispositif influence les parents d'élèves et les élèves.

ET7 : « Deuxièmement, Il y a une autre chose que je dois parler, on a une représentation négative je pense. Je ne sais pas d'où ça vient mais même dans l'école, je ne me sens pas à l'aise. Il y a un préjugé envers nous. Ça ne vient pas de moi personnellement, parce que depuis le début, j'ai ce sentiment car l'accueil au premier jour n'était pas très chaleureux J'ai rien fait de mal. Imaginez, même l'école a du mal à accepter l'existence de

l'ELCO. Donc les parents d'élèves, les élèves sont capables de le sentir. Même l'école, quand elle donne les informations, ça se voit qu'elle n'est pas trop volontaire. Mais honnêtement je ne sais pas pourquoi, j'aimerais bien le savoir. »

b) Une communauté culturelle fermée

Cinq enseignants sur sept (ET1, ET2, ET3, ET5, ET7) ont souligné que les turcs ne sont pas suffisamment connus en France. De ce fait, la langue turque reste également méconnue.

Selon ET1 les turcs de France n'ont pas beaucoup de réseau et de relation en raison d'un niveau faible en français, c'est pour cela que les gens ne connaissent pas véritablement ces personnes. Elle stipule que les femmes n'ont pas un niveau correct en français et ne peuvent pas se débrouiller seule. A l'école, les parents d'élèves restent entre eux, ils ne s'ouvrent pas aux autres communautés, ils n'osent pas parler. ET2 indique que la communauté turque est fermée sur elle-même et très conservatrice.

ET1 : *« Les turcs qui vivent en France ne présentent pas notre langue car ils ne parlent pas bien le français surtout les femmes. Il y a des turcs, ils sont en France depuis 20 ans. Ils n'arrivent même pas à gérer leur vie quotidienne. Ça c'est impressionnant ! Ils utilisent encore les mains pour demander quelque chose ou bien ils utilisent quelques mots simples. C'est tout ! De ce fait, ils restent entre eux. Ils n'ont pas de contact avec leur entourage. Ils se marient entre eux. Je les vois dans l'école en attendant leurs enfants, ils sont toujours entre eux. Ils n'arrivent pas à parler suffisamment donc ils sont timides. A mon avis, ils n'osent pas parler. »*

ET3 : *« Il y a des ghettos en France. Les turcs vivent entre eux, les arabes vivent entre eux. Les mosquées aussi sont différentes. Il y a des mosquées turques, des mosquées arabes. Ils vivent dans leurs cultures. »*

ET5 : *« Elle n'est pas présente dans la vie économique et sociale. (...) Le turc n'est pas présent à la télé et sur l'ordinateur etc. »*

ET5 : *« La culture turque n'est pas suffisamment diffusée. Même l'arabe est plus connu que le turc. Car l'arabe est la langue de l'islam. La culture turque n'est pas suffisamment connue. Par exemple, quand on dit « Italie », on pense à la gastronomie, à la mode. Quand on dit « Japon », on pense à la technologie mais quand on dit « la Turquie », ce qui vient à l'esprit seulement est Istanbul. La Grèce aussi on connaît sa cuisine, ses chansons etc. Mais quand on dit « la Turquie », ce qui vient à l'esprit c'est seulement le kebab et Istanbul. »*

c) Une préférence par les parents, pour des cultures plus proche de la leur

Selon ET3, dans le choix d'une langue, c'est la langue d'origine qui est la plus influente, et si elle ne figure pas parmi les choix de langues, les parents et les enfants choisissent la langue ou la culture la plus proche de la leur.

ET3 : *« Dans l'école il y a aussi des élèves d'origine italienne, espagnole et les français. Mais les arabes la choisissent seulement. Ce n'est pas une langue attirante pour les élèves (...) Quand ils sont obligés de choisir une langue, si le nombre des élèves de la même origine est suffisant pour ouvrir une classe d'ELCO, ils choisissent leur langue d'origine. Si ce n'est pas suffisant naturellement ils choisissent le plus proche. Les parents préfèrent la culture proche. Les espagnols, les italiens ne sont pas suffisamment nombreux, ils choisissent les cours de portugais car ils ont des cultures proches. Ils se réunissent autour de cultures européennes dans la même classe. »*

ET3 : *« Les parents préfèrent la culture proche. Les espagnols, les italiens ne sont pas suffisamment nombreux, ils choisissent les cours de portugais car ils ont des cultures proches. Ils se réunissent autour de cultures européennes dans la même classe. »*

Selon ET7, le fait que le turc soit la langue d'un pays musulman est un critère important pour ne pas choisir cette langue. Ces dernières années, l'islam et le terrorisme sont souvent associés et, de ce fait, cette situation influence ce non choix.

ET7 : *« Ici, la religion est très marquée et la communauté vit dans un milieu très très politisé et religieux. On parle que de religion. Il n'y a rien sur la culture. C'est pour cela que*

les gens les définissent seulement comme des musulmans. (...) Ça pouvait être un avantage si les arabes avaient une autre position. Depuis des années, les musulmans et le terrorisme se prononcent ensemble. Donc il y a une islamophobie dans le monde. Bien sûr que ce climat influence l'enseignement d'une langue qui appartient à un pays musulman. Les élèves ont des préjugés sur le turc, c'est logique, parce que les turcs en France comme je vous ai dit se définissent eux-mêmes seulement comme musulmans. »

d) Une langue non internationale

Six enseignants sur sept (ET1, ET2, ET3, ET4, ET5, ET6) ont indiqué que la langue turque n'est pas suffisamment une langue internationale pour être demandée. ET2 émet l'hypothèse que ce sont les parents, en général, qui décident à la place des enfants. Les parents préfèrent les langues internationales utilisées dans le monde entier pour trouver un travail et voyager.

ET5 : *« Elle n'est pas présente dans la vie économique et sociale. (...) Le turc n'est pas présent à la télé et sur l'ordinateur etc. (...) La culture turque n'est pas suffisamment diffusée. Même l'arabe est plus connu que le turc. Car l'arabe est la langue de l'islam. La culture turque n'est pas suffisamment connue. Par exemple, quand on dit « Italie », on pense à la gastronomie, à la mode. Quand on dit « Japon », on pense à la technologie mais quand on dit « la Turquie » ce qui vient à l'esprit seulement est Istanbul. La Grèce aussi on connaît sa cuisine, ses chansons etc. Mais quand on dit « la Turquie », ce qui vient à l'esprit c'est seulement le kebab et Istanbul. »*

ET6 : *« Le turc n'est pas une langue internationale. Ils choisissent l'allemand car c'est plus proche et pour trouver un travail, c'est utile. L'anglais, déjà c'est une langue internationale. En France, il y a beaucoup d'élèves qui choisissent l'anglais. Le turc n'est pas dans ce classement des langues. La langue turque ne leur donne pas d'espoir pour leur avenir. C'est pour cela qu'il n'y a pas beaucoup d'élèves qui choisissent le turc. Quand on choisit une langue, la puissance et la force de cet état sont très importants. C'est pour cela que tout le monde préfère l'anglais. Si un jour la Turquie devient un pays riche économiquement fort. Ils vont la préférer je pense. De ce fait, le nombre d'élèves peut augmenter. Le choix de langue dépend de la puissance du pays. »*

e) Un enseignement inadapté

Deux enseignants (ET3, ET6) pensent que cet enseignement n'est pas adapté au public ciblé. Selon ET3, les méthodes utilisées ne sont pas adaptées à ce public nouveau.

ET3 : « *Il n'y a pas beaucoup de demandes car les nouveaux ne parlent pas suffisamment le turc. Ça c'est démotivant. La méthode que nous utilisons, nous impose un enseignement qui n'est pas adapté à notre public. Il faut souligner aussi que le but des parents est de créer un lien avec la culture turque. En fait le but n'est pas seulement d'apprendre la langue.* »

ET6 estime que les élèves turcs sont déjà mécontents des devoirs supplémentaires à la maison, ce qui peut démotiver les nouveaux arrivants lorsqu'ils ont des relations amicales avec ces élèves turcs.

ET6 : « *Les élèves turcs non plus ne sont pas contents de ces cours. On a beaucoup de devoirs, l'école est déjà difficile on n'a pas le temps. Les élèves turcs ne sont pas contents de ces cours. Imaginez les autres élèves.* »

5.4. Quatrième groupe : Les données des douze parents d'élèves qui n'ont pas choisi le turc.

Onze parents sur douze possèdent une autre langue que le français à la maison. Une seule personne est monolingue.

Les thèmes sont les suivants :

Thème 1 : Le niveau de connaissance de l'ELCO turc.

Thème 2 : Les raisons du choix d'une langue vivante étrangère, en générale

Thème 3 : La représentation de la langue turque.

5.4.1. Thème 1 : Le niveau de connaissance de l'ELCO turc

Les arguments sont les suivants :

- a) La diffusion de l'information à l'école.
- b) Le degré de satisfaction dans le choix des autres cours d'ELCO.

a) La diffusion de l'information à l'école

Dix parents d'élèves sur douze (PENAPCT1, PENAPCT2, PENAPCT3, PENAPCT4, PENAPCT5, PENAPCT7, PENAPCT9, PENAPCT10, PENAPCT11, PENAPCT12) indiquent avoir reçu une fiche d'inscription ; ces derniers ne connaissent pas le nom du dispositif mais savent qu'il y a une offre variée de langues au sein de l'école.

PENAPCT5 : « *On reçoit à la fin de l'année une feuille pour inscrire les enfants pour suivre les langues étrangères. Il y a la langue arabe, la langue turque, je pense que chez nous, à l'école il y a que l'arabe et le turc et on doit cocher et signer et puis... pour la langue on veut. On veut mettre nos enfants... selon le père. C'est le turc, en générale c'est comme c'est turc. C'est l'arabe, c'est l'arabe voilà...* »

PENAPCT9 : « *Bah, la directrice qui donne une petite feuille et puis... il y a différentes langues. Il y a le turc aussi il y a l'arabe, il y avait eu cours de chrétienté en même temps, ceux qui utilisent les cours d'arabes, ceux qui utilisent les cours de turcs, les cours de chrétienté et de catéchisme etc. A ce moment-là nous choisissons ce qu'on veut.* »

b) Le degré de satisfaction dans le choix des autres cours d'ELCO

Trois sur douze parents (PENAPCT10, PENAPCT1, PENAPCT3) précisent que leur enfant n'est pas satisfait des cours d'ELCO.

PENAPCT10 regrette que son enfant rentre trop tard de l'école. PENAPCT1 et PENAPCT3 précisent que leurs enfants ont rapidement abandonné les cours. PENAPCT3 considère que l'enseignant a poussé à l'abandon par sa pédagogie.

PENAPCT3 : « *Non c'est fini. Il l'a suivi une période ; deux, trois mois. Après il a arrêté. Il veut faire autre chose. Il ne voulait plus y aller. (...) Parce que c'est assez compliqué pour lui de comprendre déjà les mots, les lettres, l'alphabet en arabe. Ecrire son*

prénom, son nom, plein des choses comme ça, pour lui c'était assez compliqué. Il n'a pas voulu y aller. Après je n'ai pas insisté parce que nous nous le parlons. Moi je parle avec lui, ma mère parle avec lui à la maison donc Il n'y a pas de... Je pense qu'au fil du temps je pense que... quand même il va l'apprendre j'espère. (...) Non. Après moi, je pense aussi ça vient du professeur. S'il n'y a pas de bonne personne devant lui qui lui explique correctement les choses, ça peut bloquer aussi. »

5.4.2. Thème 2 : Les raisons du choix d'une langue vivante étrangère, en général

Les arguments sont les suivants :

- a) Le choix, pour les parents, d'une langue et culture proche
- b) Une langue internationale.
- c) Le choix de langue en fonction des besoins de l'enfant.
- d) Le choix en fonction de la continuité de la langue

a) Le choix, pour les parents, d'une langue et culture proche

Six parents d'élèves sur douze (PENAPCT1, PENAPCT4, PENAPCT7, PENAPCT9, PENAPCT10, PENAPCT3) ont indiqué choisir leur langue maternelle pour leurs enfants. Par exemple, PENACT1 a choisi le portugais car c'est sa langue maternelle.

PENAPCT4, d'origine berbère, n'a pas pu choisir sa langue maternelle et a opté pour l'arabe par défaut. Grâce à cette langue, son enfant pourra parler tous les dialectes arabes de tous les pays arabes et il pourra également lire et comprendre le Coran. Deux autres parents (PENAPCT7, PENAPCT9) ont également choisi l'arabe pour les mêmes raisons.

PENAPCT4 : *« Oui, on a choisi la langue de notre pays d'origine mais en revanche, nous on est des berbères. (...) Ce n'est pas ma langue d'origine mais c'est la langue de tout le pays au Maroc. L'administration est arabe. Les gens apprennent déjà l'arabe à l'école. Ça aide l'enfant pour parler un peu l'arabe dialectale. (...) Nous, de ma part je pense pour que un enfant qui acquiert l'arabe c'est une chance de s'ouvrir à la culture arabe et aussi la plupart du temps les parents disent qu'ils doivent apprendre l'arabe pour lire le coran pour découvrir la tradition musulmane la religion d'islam. (...) C'est de savoir parce qu'une fois*

laissé parler l'arabe, une fois il apprend l'arabe ça veut dire qu'il peut comprendre tous les dialectes arabes : libanais, égyptien, tunisien, marocain. Ils ont quelque chose de commun. Il y a juste des mots qui changent. »

PENAPCT7 : *« (Rire) Parce que nous sommes arabes (rire). Parce que nous sommes arabes vraiment, on veut bien que nos enfants apprennent l'arabe. Pour arriver à lire et écrire l'arabe et pour lire le Coran. Quand on part au Maroc, on a besoin de parler l'arabe avec les autres. »*

PENAPCT9 : *« Oui, c'est mon pays d'origine. Mais... l'arabe en fait moi... je veux qu'ils apprennent l'arabe littéraire, j'ai choisi l'arabe littéraire parce que, ça n'a rien avoir avec l'arabe. Je ne peux pas parler de religion je pense... dans votre...Parce qu'en fait en Arabie Saoudite, on parle l'arabe littéraire, moi j'ai vu quand je suis partie en Arabie Saoudite. Je n'ai pas compris ceux qu'ils disaient avec la même langue, c'est de l'arabe. Mais ce n'est pas la même chose. Par exemple si je pars avec tous mes enfants, je ne peux pas comprendre ceux qu'ils disent. Ce n'est pas la même langue que nous. On apprend avec nos parents avec grand père, grand-mère et tout, L'Arabie saoudite a une autre langue d'arabe, c'est la langue littéraire. Par exemple, l'Egypte aussi. (...) L'Egypte aussi c'est littéraire. Mais il n'y a pas beaucoup de différence. Si on comprend l'arabe littéraire on comprend toutes les langues arabes. »*

Deux parents d'élèves sur douze (PENAPCT3, PENAPCT10) indiquent avoir choisi leur langue d'origine pour leurs enfants, mais que ces derniers n'ont pas poursuivi le cours. Une mère évoque avoir choisi le portugais qui était proposé par l'école proche de chez eux, pour leur fille, mais comme sa fille rentrait tard le soir, et que son mari pensait qu'il fallait choisir parmi les trois langues principales importantes et le plus utilisées en Europe, elles ont orienté leur fille vers l'anglais. Un parent (PENACPT3) affirme avoir choisi l'arabe pour son enfant mais que, par la suite, ce dernier a cessé d'assister aux cours.

PENAPCT3 : *« Non c'est fini. Il l'a suivi une période ; deux, trois mois. Après il a arrêté. Il veut faire autre chose. Il ne voulait plus y aller. (...) Parce que c'est assez compliqué pour lui de comprendre déjà les mots les lettres l'alphabet en arabe. Ecrire son prénom, son nom, plein des choses comme ça, pour lui c'était assez compliqué. Il n'a pas voulu y aller. Après je n'ai pas insisté parce que nous nous le parlons. Moi je parle avec lui,*

ma mère parle avec lui à la maison donc Il n'y a pas de... Je pense que au fil du temps je pense que... quand même il va l'apprendre j'espère. (...) Non. Après moi, je pense aussi ça vient du professeur. S'il n'y a pas de bonne personne devant lui qui lui explique correctement les choses, ça peut bloquer aussi. (...) Oui, mon fils par exemple avec la maitresse ça n'allait pas. Il ne l'aimait pas au CE1 mais en CE2 elle était géniale, il n'y avait pas de souci. »

b) Une langue internationale.

Trois parents d'élèves sur douze (PENAPCT6, PENAPCT8, PENAPCT12) ont préféré choisir une langue considérée par eux comme internationale pour la réussite scolaire et professionnelle de leurs enfants. PENAPCT6 indique qu'elle aurait préféré l'enseignement de l'anglais dans une école publique gratuite pour éviter de dépenser de l'argent⁵⁹.

PENAPCT6 : « C'est surtout les langues internationales au début. C'est l'anglais partout... les voyages... Si on ne sait pas parler la langue du pays, si on sait parler l'anglais c'est déjà très bien. On peut se débrouiller. Si on va dans n'importe quel pays du monde, même en Allemagne, aussi au Norvège, si on va en Espagne, en Angleterre, si on sait parler l'anglais on peut se débrouiller. Pour communiquer c'est important de parler l'anglais, c'est très important et après une autre langue s'ils veulent. Mais d'abord l'anglais. (...) A l'école ils ne nous ont jamais proposé des possibilités de langues. L'école propose l'allemand. C'est juste l'allemand. Pour l'anglais il y a une association qui vient pour donner des cours d'anglais aux enfants. C'est une association extérieure de l'école. Ça ne fait pas partie de l'école. Ça ne fait pas partie de la mairie et les parents ils les souhaitent peuvent inscrire leurs enfants dans les pays. Tous les trimestres ; tous les trois mois il faut payer 90 euros... Ça fait à peu près trois cents euros par an pour une heure par semaine. Moi j'ai inscrit ma fille pendant deux ans et après j'ai arrêté parce que... parce que son niveau a augmenté, ça veut dire qu'en fait, les groupes se sont mélangés. Il y a tout ; les petits avec les moyens avec les grands. Alors ma fille quand elle a commencé elle était petite. Mais ensuite quand elle a continué elle s'est retrouvée de nouveau avec les petites. Ils ne savent pas parler l'anglais. Donc, en fait elle faisait tout le temps la même chose, la même chose ce qu'il fait que son niveau n'a pas évolué. Alors j'ai pensé que ce n'était pas intéressant qu'elle continue. (...)

⁵⁹ En Alsace, c'est uniquement l'allemand qui est enseigné dans les écoles publiques en raison de la proximité avec l'Allemagne. L'anglais est offert à partir du collège ou dans des écoles publiques internationales.

Les intervenants sont des étudiants pour la plupart des étudiantes en langue anglaise ou... c'étaient des étudiants ce n'étaient pas des professeurs titulaires. (...) Oui, seulement pour l'anglais. Aucune autre langue pas pour l'arabe, pas pour le turc aucune autre langue(...) Non, en dehors des heures d'école. C'est à dire quand les enfants finissent, le professeur arrive à l'école et les enfants qui sont inscrits, vont avec lui dans une salle. Ils travaillent pendant une heure et ensuite les parents les cherchent. »

PENAPCT8 : *« Alors, c'est vrai qu'en termes de stratégie du coup, ce n'est pas des langues rares. C'est des langues qui ne sont pas beaucoup parlées pour le moment par exemple le chinois pour le moment stratégiquement ça peut être intéressant parce que la chine prend beaucoup d'importance et je pense que pour le moment, il n'y a pas beaucoup de monde qui parle le chinois. Et la chine est en train de devenir une super puissance. C'est vrai que la stratégie m'orientera vers les pays très importants aussi comme ça, quoi. L'année prochaine mon fils en 6ème, il va faire l'anglais et le chinois. »*

PENAPCT12 : *« Mais c'est mieux l'anglais aujourd'hui. Tout le monde parle l'anglais. Ou bien l'espagnol. Elle peut continuer de les apprendre au collège, au lycée, même dans l'université. Il faut une continuité. Sinon ce n'est pas la peine. On l'oublie toute de suite. L'anglais c'est obligé dans l'université en France. Quand on cherche le travail on vous demande l'anglais. »*

c) Le choix de langue en fonction des besoins de l'enfant

Deux parents d'élèves sur douze (PENACPT2, PENACPT11) indiquent être arrivés en France depuis 3 ans et que leurs enfants ont encore des difficultés en français. De ce fait, il vaut mieux développer cette langue.

PENAPCT2 : *« Mais je n'ai pas choisi parce que j'ai pas besoin. J'ai choisi l'activité pour le français. Parce que ça fait trois ans que je suis venu en France. Mes enfants ont encore des difficultés en français. »*

PENAPCT11 : *« Elle apprend que l'allemand. C'est bon. Dans la famille on parle russe, arménien, français. Pour elle aussi c'est difficile. Maintenant elle a tout mélangé. Elle*

mélange trois langues. Elle m'a dit une phrase avec les mots de trois langues, arménien, russe, français et encore l'allemand. L'allemand aussi c'est très difficile. (...) A la maison nous parlons russe et arménien parce que mes trois enfants sont nés en Russie et j'ai habité en Russie. (...) L'Arménien, c'est ma langue maternelle. »

d) Le choix en fonction de la continuité de la langue

Deux parents d'élèves (PENAPCPT2, PENAPCPT6) pensent qu'il vaut mieux choisir l'allemand pour une meilleure continuité au collège et au lycée. Parmi elles, une mère évoque l'obligation de l'allemand dans leur école.

PENAPCT6 : « *Quand ils vont arriver au collège, au collège, ils ont la possibilité de choisir, soit ils vont conserver l'allemand ou une autre langue. Mais la plupart du temps la langue proposée, c'est l'anglais. »*

5.4.3. Thème 3 : La représentation de la langue turque

Les arguments sont les suivants :

- a) Une préférence pour leur langue maternelle.
- b) L'inutilité de cette langue.
- c) La difficulté de l'apprentissage de cette langue
- d) Le choix d'une langue ayant une continuité au collège.

a) Une préférence pour leur langue maternelle

Quatre parents (PENAPCT4, PENAPCT7, PENAPCT9, PENAPCT1) préfèrent leur langue en premier choix. Trois parents (PENAPCT4, PENAPCT7, PENAPCT9) ont opté pour le turc car leur langue maternelle ne figurait pas parmi les choix proposés par l'école. Un parent d'élève indique que sa priorité est sa langue maternelle et ne pas connaître la langue turque et les turcs.

PENAPCT4 : « *J'aimerais bien. Mais en le mettant à côté de l'arabe, on dit arabe, après le turc. »*

PENAPCT7 : « *Pourquoi pas, oui. Parce que comme on le dit dans un proverbe arabe, chaque langue c'est une personnalité. C'est une autre personnalité. Pourquoi pas oui. C'est bien d'apprendre le turc oui. Même moi j'aime beaucoup apprendre beaucoup des langues. C'est bien. Mais première langue c'est l'arabe pour moi. C'est ma langue maternelle.* »

PENAPCT9 « *Non, non si jamais... de promotion... s'il n'y a pas d'arabe dans une école je peux prendre de la langue turque. Pas portugais, pas italien. La langue turque c'est intéressant. (...) J'aime bien. J'aime bien les gens. J'aime bien la Turquie. J'aime bien notre voisin. J'ai bien discuté avec eux. J'ai une ancienne amie à ma mère, quand elles se sont rencontrées ma mère et elle, sont devenues des meilleures amies. Elle a déménagé. J'ai du mal à parler avec elle parce qu'elle ne comprend pas très bien français. Je l'aime bien, je l'aime bien. On a grandi avec elle etc. Ça sera bien de comprendre bien le turc pour comprendre ce qu'elle dit...Je ne sais pas comment elles comprennent toutes les deux, parce qu'elle parle turc, ma mère parle arabe, un peu français (rire) un petit peu français.* »

PENAPCT1 : « *En fait, d'abord le portugais c'est ma langue à moi... Parce que nous sommes colonisés par des portugais. Parler le portugais, c'est déjà bien. Quand on rentre chez moi, j'ai des parents, j'ai des amis, j'ai ma famille. Chez moi, on parle pas français. Alors, c'est bon pour parler notre langue.* »

b) L'inutilité de cette langue

Trois parents (PENAPCT6, PENAPCT8, PENAPCT10,) indiquent préférer des langues plus utiles que la langue turque pour leurs enfants. Selon PENAPCT6, sa priorité est l'anglais comme langue internationale. Cette personne ne connaît pas l'existence de l'offre en turc. Si elle avait la possibilité, elle aurait opté pour le choix de sa langue maternelle qui est l'arabe. PENAPCT8 préfère faire du tourisme en Turquie plutôt que d'apprendre la langue turque et qu'il est plus pertinent de choisir une langue internationale.

PENAPCT6 : « *On n'a jamais pensé la langue turque. La priorité pour nous, c'est qu'ils apprennent l'anglais. Parce que c'est la langue internationale par excellence qui*

peuvent utiliser un peu partout dans le monde pour voyager. Ensuite, j'ai des affinités avec l'espagnol. J'aimerais bien qu'ils apprennent l'espagnol. Parce que je trouve que c'est une langue facile. Et aussi je trouve que c'est une langue chantante, facile à apprendre. Et puis toute l'Amérique latine le parle. Donc plus tard, quand ils voudront voyager dans tous les pays hispaniques, ça sera plus facile pour eux. Et moi je suis d'origine algérienne donc j'aimerais bien aussi si un jour le souhaite apprendre l'arabe. Voilà parce que ça peut être une langue supplémentaire pour eux par la suite. Mais le turc, on n'a jamais pensé apprendre le turc jamais. Pourtant mes enfants ont beaucoup d'amis turcs dans l'école qui viennent de Turquie mais on n'a jamais pensé pour nous le turc. Ça se parle seulement en Turquie. Je me dis si on ne part pas en Turquie, ça va servir à quoi. (...) Mais toutes les langues sont intéressantes. J'aimerais bien mais ma fille aime beaucoup les langues parce que sa meilleure amie est turque, l'autre est russe. Elle me dit toujours elle voudra apprendre le russe et le turc. Je lui dis que c'est bien mais il faut d'abord apprendre les langues qui sont le plus parlées et après peut être les autres, si elle en a envie. »

PENAPCT8 : « Mais je ne passerai pas par la langue. J'aimerais découvrir le pays, sa richesse culturelle. Mais pas forcément aller jusqu'à apprendre cette langue vous voyez je serai contente d'aller visiter la Turquie de découvrir toutes les richesses artistiques culturelles de la Turquie. Mais pas forcément passer par l'apprentissage de cette langue moi je dis ça pour la Turquie parce que vous m'avez demandé pour le turc. On dira la même chose pour l'Italien, pour l'allemand, pour... Et après vous allez me dire ce sera pareil pour le français parce que j'imagine que d'autres personnes avec les mêmes raisonnements pour pas forcément apprendre le français par exemple aux États-Unis. Ils ne vont pas forcément apprendre le français. Ils vont apprendre l'espagnol. Beaucoup des personnes qui parlent l'espagnol aussi aux États-Unis par exemple. C'est vrai voilà, j'irai plutôt à quelque chose d'utile. »

PENAPCT10 : « Normalement bon, moi... Comme tous les langues, comme tous les langues, parce qu'on a beaucoup des pays, on a beaucoup des nationalités. Vous voyez je vois ça normal comme tous les langues. (...) Je préfère l'anglais. Je sais que dans plusieurs pays on peut parler l'anglais. C'est ça. Je peux aller même là-bas, en Turquie. Je peux trouver même une ou deux personnes qui parlent l'anglais. Vous voyez. J'ai dit comme ça, un jour peut-être, je peux aller là-bas en Turquie. (...) Je peux trouver des personnes qui parlent l'anglais...Si je ne connais pas le turc vous voyez ? c'est ça. »

Une parent d'élève sur douze (PENAPCT5) indique ne pas savoir le turc et même n'avoir jamais pensé à choisir cette langue, car elle n'a pas de sens pour elle.

PENAPCT5 : « *Nous, on ne parle pas turc... Je ne pense pas que ça va... ça ne me serait pas venu à l'idée (rire) le turc. Une autre langue peut être. Mais la langue turque ça ne me serait pas venir à l'idée... ça me dit rien. Non.* »

c) La difficulté de l'apprentissage de cette langue

Trois parents (PENAPCT11, PENAPCT12, PENAPCT3) ont peur que l'apprentissage d'une nouvelle langue méconnue soit difficile pour leurs enfants, qu'avec plusieurs langues apprises, il existe un risque de confusion des langues. PENAPCT3 a certes des amies turques mais trouve leur langue difficile.

PENAPCT11 : « *Elle apprend que l'allemand. C'est bon. Dans la famille on parle russe, arménien, français. Pour elle aussi c'est difficile. Maintenant elle a tout mélangé. Elle mélange trois langues. Elle m'a dit une phrase avec les mots de trois langues, arménien, russe, français et encore l'allemand. L'allemand aussi c'est très difficile. (...) A la maison nous parlons russe et arménien parce que mes trois enfants sont nés en Russie et j'ai habité en Russie. (...) L'Arménien, c'est ma langue maternelle. (...) Pour moi, c'est bon s'ils savent beaucoup des langues c'est bien. Ma fille elle ne veut pas apprendre une autre langue. C'est très difficile. Maintenant c'est quatre langues pour moi c'est très difficile mais après... »*

PENAPCT12 : « *J'aime bien les langues, mais je n'ai jamais pensé le turc. Peut-être l'arabe, peut-être. Mais le turc, je ne sais pas je connais pas la Turquie, je connais pas les turcs. Je ne sais pas. En plus ce n'est pas facile d'apprendre une langue, ça demande beaucoup de travail.* »

PENAPCT3 : « *Oui pourquoi pas ? Moi je suis libre. (...) Pour nous oui pour moi il n'y a pas de différence. On est tous pareil. (...) Je trouve que c'est assez compliqué quand même. (...) Parce que j'ai grandi avec des amis turcs. Quand je les entends parler je trouve que c'est compliqué comme langue. Comme nous ils peuvent dire la même chose pour nous. Quand ils nous entendent ça doit être compliqué. Mais je pense que ça doit être assez compliqué. Je pense euh, je ne sais pas beaucoup.* »

d) Le choix d'une langue ayant une continuité au collège.

Un parent (PENAPCT2) évoque une préférence parmi les langues permettant une continuité d'apprentissage au collège, au lycée et même à l'université.

PENAPCT2 : « Euh, Je ne sais pas, je sais pas maintenant. Les enfants pensaient pour progresser aller au lycée au l'université. Ils ont essayé de choisir les langues pour entrer facilement. Je parle avec mes enfants. Ici je ne connais rien. Ma grande fille, elle est au lycée international Pontarlier. Comme elle était là, elle m'a dit : « maman ici, c'est important les langues internationales les gens qui connaissent déjà le russe, l'espagnol, l'allemand. Et après c'est facile d'entrer pour tous les lycées internationaux. Pour mes enfants c'est trop dur parce que ma fille elle avait 15 ans quand elle est arrivée ici, en France. Elle était en troisième. Après trois mois elle a commencé en troisième. Pendant sept mois elle a travaillé. Elle a passé l'examen avant d'entrer au lycée international. Elle connaît déjà la mathématique très bien, l'anglais. Pendant sept-huit mois elle a travaillé pour le français. Après elle est entrée au lycée. Après elle a dit qu'ici je dois choisir le LV2. Elle a choisi l'allemand. Elle avait dit, elle ne connaissait rien. On a accepté le LV2 quelqu'un qui a déjà travaillé au collège l'allemand. Après elle a choisi c'était très très difficile. Je suis parti là-bas l'espagnol en LV3 encore je pense la LV2. Elle arrive. Elle a choisi le perse. On parle le perse. Il y a possibilité pour le BAC de passer en LV2 perse. Maintenant elle fait préparation pour écrire tout, en langue maternelle. Elle va passer LV2 comme ça. »

5.5.Cinquième groupe : Les données des quatre responsables institutionnels.

Deux sont des inspecteurs de l'Education nationale dans le Bas-Rhin et le Haut-Rhin. Une personne gère la carte scolaire au Rectorat de l'Académie de Strasbourg. La quatrième est responsable de l'ELCO turc au niveau national et dépend de l'ambassade turque.

Les thèmes sont les suivants :

Thème 1 : L'opinion sur le changement de l'ELCO

Thème 2 : Le processus d'intégration des élèves.

Thème 3 : La place de la langue turque dans la carte scolaire.

Thème 4 : Les raisons du faible nombre d'enfants qui choisissent le turc.

5.5.1. Thème 1 : L'opinion sur le changement de l'ELCO

Les arguments sont les suivants :

- a) Une évolution vers une intégration républicaine : cohérence avec les principes de la République.
- b) Un changement unilatéral décidé par la France.
- c) Une suppression du dispositif ELCO.
- d) L'image d'ELCO, en général, dans l'Education nationale
- e) La reconnaissance et la visibilité de ce dispositif.
- f) Les cours d'ELCO différés en dehors de l'emploi du temps.

- a) Une évolution vers une intégration républicaine : cohérence avec les principes de la République

Les trois responsables institutionnels (RI2, RI3, RI1) indiquent que cette ouverture a été opérée par le Ministère de l'Education nationale. D'après eux, le ministère prend en compte différemment l'intégration des immigrés de deuxième et troisième génération. La France va vers un changement dans sa politique d'intégration des immigrés. Selon RI2, ce changement permet une meilleure cohérence entre l'ELCO et les principes républicains, où les valeurs qui fondent l'ancien dispositif ne sont plus acceptées dans ce nouveau système. De plus, selon lui, sont constatés, à l'heure actuelle, des durcissements sociaux dans la vie politique qui se cristallisent suite aux derniers attentats commis en France. Un cours offert uniquement à une partie de la population n'est plus possible car il fait directement référence au communautarisme et au particularisme. Par conséquent, ouvrir toutes les langues à tous les élèves s'est avéré nécessaire.

RI2 : « A cette époque-là, non. Depuis 2013 non, en tournant on pourra le comprendre. Dirais-je. On veut mettre en cohérence les principes de la République... portés par l'Education Nationale notamment et euh, le principe de l'ELCO, dont le fait que l'enseignement soit ouvert à tous les enfants quelle que soit leur nationalité. C'est simplement républicain. On ne peut plus maintenant euh, accepter dans un système qui fait de la promotion... des valeurs étiquetées etc. Voilà, on va réserver un enseignement pour les enfants qui ont des parents des nationalités différentes. Ça, c'est quelque chose qui est, qui est bien tombé, il faut savoir aussi que je pense que, c'est à mettre en lien... avec certains

durcissements sociaux, dans la vie politique générale en France. Ça s'est cristallisé avec malheureusement par les attentats... récemment... qui ont fait aussi que l'on se soit interrogés sur ces dispositifs qui, finalement... je ne veux pas dire stigmatisés, mais réservent un enseignement particulier pour quelques-uns... Ça, ça soulève toujours une souscription de la particularité, des particularismes, des communautarismes, vous voyez les... on a très vite fait des amalgames à partir de ce moment-là donc... que l'Etat décide, une fois pour toute. Pour que cet enseignement soit ouvert à tous, dans le cadre de l'Education Nationale. Donc voilà si elle veut apprendre l'arabe elle va pouvoir apprendre l'arabe... au même titre qu'un enfant ayant un des parents d'origine algérienne, tunisienne. Vous voyez donc... donc moi, j'interprète si vous voulez, je ne porte pas à faux. Mais on peut interpréter si vous voulez cette évolution là comme ça... c'est un principe éthique qui a pris le dessus. Parce qu'il faut quand même, pas oublier que... je veux dire, au sein même des institutions tout le monde n'est pas favorable aux ELCO. »

RI3 précise que le changement au sein de l'ELCO n'est pas une ouverture en soi mais une évolution car le public de l'ELCO a changé. Ce n'est plus les mêmes objectifs de départ qui étaient mis en place pour les immigrés de première génération, car les immigrés ne rentrent plus dans leur pays mais restent en France. Le dispositif doit, selon ce dernier, évoluer parallèlement en fonction des principes de l'Education Nationale française. Si le public change, l'ELCO doit également s'adapter.

RI3 : *« Alors... Je vais vous répondre... en vous disant que moi, je n'ai rien à penser sur l'ELCO. C'est-à-dire que... c'est une décision du ministre. Moi, en tant que, représentant que... en tant qu'inspectrice... voilà, je n'ai pas pensé, j'ai appliqué (rire). Euh, ce n'est pas une ouverture... c'est l'évolution. Euh si vous voulez... mon opinion euh, je crois que, il est temps... effectivement on trouve... une évolution à ce dispositif. Euh, parce que... c'est un espace l'appellation ELCO, c'est un espace d'évolution ELCO, qui n'a pas évolué depuis les années 50. Euh, l'histoire de l'ELCO c'est quand même, euh, l'objectif premier, c'était quand même de permettre aux enfants dont les parents avaient immigré en France, de conserver une culture, une langue dans l'objectif de retour au pays. On est plus du tout sur... on est plus là-dessus du tout... Ce qui est important de toute façon aux ELCO dans ce sens, on est témoin notamment sur l'académie de l'évaluation en langue ; langue arabe, turque, italienne et portugais. Portugais depuis cette année euh que... nous ce qu'on voit à travers l' ELCO, c'est vraiment une possibilité pour tout enfant, ce n'est pas seulement réservé aux enfants de la*

langue de pouvoir bénéficier d'un enseignement d'une langue autre. Euh... donc ce que ce dispositif évolue bah oui, je crois c'est important un moment donné. Euh... on fonctionne plus en France. Je crois que ce dispositif, il participe aussi à une offre qui doit aussi évoluer au même titre que l'enseignement de façon général en France. Euh, D'autant plus ça va dans le sens cette évolution elle va dans le sens euh de la grande diversification des offres des langues... au sein de nos établissements, peut être que c'est favorable.»

D'après RI1, la politique du ministère a changé car, au début avec l'arrivée des premiers immigrés, on souhaitait l'apprentissage de la langue et la culture d'origine, en pensant qu'ils allaient rentrer chez eux plus tard. Mais de nos jours, les immigrés s'installent en France et, de ce fait, la philosophie de l'ELCO change et devient un dispositif interculturel avec son ouverture aux autres élèves. Avec cette ouverture, on essaye d'éviter le communautarisme.

RI1 : *« Bah, moi je n'ai pas d'opinion. Ça, c'est le Ministère qui a décidé. Au départ on avait l'idée des familles immigrées en France ou dans d'autre pays de l'Europe, l'ELCO était l'idée de maintenir un contact avec les pays d'origine, de maintenir le contact avec les enfants qui sont nés dans un pays étranger, qui ne connaissaient pas le pays d'origine. Et peut-être, ce qu'on m'a dit, l'idée est de préparer un retour éventuel au pays de la famille aujourd'hui ça a complètement changé. On est plus sur une rencontre interculturelle. Ça me paraît comme ça... Donc en fait on a effectivement vécu un changement de philosophie de l'ELCO qui fait qu'on a moins gardé les contacts des pays d'origine et préparer leur retour. Ça ne se fait plus, ils s'installent, maintenant. On est à la deuxième, troisième, quatrième génération, je pense que les enfants des personnes immigrées, on doit leur donner un partage culturel, c'est une rencontre interculturelle et c'est aussi une éducation à la citoyenneté. Je pense que c'est aussi pour éviter une forme de communautarisme linguistique peut être. C'est pour ça aussi je pense que l'évolution, l'esprit de mélange des francophones qui sont intéressés, qui ont un niveau dans la langue, avec des natifs pour justement créer une sorte de rencontre interculturelle et linguistique. Ça me paraît plutôt intéressant. A part ça, je n'ai pas d'opinion sur... sur le fond. »*

b) Un changement unilatéral décidé par la France.

Deux responsables institutionnels (RI4, RI2) évoquent que les deux pays concernés par l'ELCO n'agissent pas en partenariat pour mettre en place ce nouveau dispositif et que la France a unilatéralement procédé aux changements sans échanger, en amont, avec la Turquie. RI4 estime que ces changements ne sont pas officiels, qu'il n'est au courant des différentes modifications qu'à travers les médias.

RI4 : « *On ne sait rien à ce sujet, je ne sais pas si on va faire un changement ou pas je ne sais pas. On a entendu que quelques informations via le media. Ça peut être une information fausse. Officiellement, on a rien reçu.* »

RI4 : « *Oui bien sûr, s'il s'agit d'un changement il faut faire une autre convention. Il faut annuler ce système et il faut faire une convention qui prend en compte les nouveautés au sein de l'ELCO. Ce n'est pas unilatérale, le côté français a des problèmes aussi en Turquie, peut-être qu'on peut prendre des décisions pour résoudre les problèmes réciproques. Après avoir parlé avec les autorités françaises on peut régler les problèmes. Après avoir réalisé une réunion avec les français on leur a donné un texte mais on n'a pas encore de réponse.* »

RI2 : « *Non, on ne peut pas comme ça... rompre... les accords binationaux... de façon brutale... c'est une évolution en tout cas je pense qu'on prendra en compte... On continuera à intégrer ... les professeurs qui sont en disposition par les pays pour... dans le cadre intervenant extérieur, voyez ça c'est un enseignement. On joue encore sur les mots et les mots ont un poids... C'est important il y a une très grande souplesse dans le premier degré ça c'est vrai, une très grande souplesse.* »

c) La suppression du dispositif ELCO.

Selon les trois fonctionnaires responsables institutionnels (RI2, RI3, RI1) le dispositif ELCO étant supprimé devient l'EILE (Enseignement International en Langue Etrangère).

RI2 : « *On ne parlera plus d'ELCO. On est bien d'accord ELCO, c'est la langue et culture d'origine... avec... avec... l'objectif de départ, qui était de permettre aux enfants de*

ne pas rompre avec leurs origines pour pouvoir bénéficier des apprentissages en cas de retour au pays. L'objectif on ne la voit plus... On est plus dans le même... dans la même perspective à l'époque de la création de l'ELCO durant les années 70... depuis les années 80. »

Selon RI3, ces classes d'ELCO prennent petit à petit la forme d'une classe à vocation internationale et le ministère va effectuer, en aval, des échanges avec les pays concernés comme ce fut le cas avec le Portugal.

RI3 : *« Volonté du ministre... a déclaré c'est... de progressivement euh... transformer tous les cours ELCO en classe à vocation internationale ... Donc... elle a engagé avec tous et certain, je ne sais pas exactement où on en est, où exactement dans ce travail, elle souhaite engager un dialogue avec chacun des pays pour travailler la transformation à ses cours, à vocation internationale. Donc pour le Portugal c'est fait. Euh... on attend euh... on attend euh... la suite avec les autres pays. »*

RI1 : *« ELCO est en train d'être complètement modifié par le Ministère. Maintenant on va appeler ça l'Enseignements Internationaux de Langue Etrangère, EILE. On change de statut. »*

d) L'image d'ELCO, en général, dans l'Education nationale

Les trois responsables institutionnels (RI2, RI1, RI3) pensent que l'ELCO a une image négative. En effet, selon un inspecteur, les enseignants d'ELCO ne sont pas toujours clairs avec les principes de laïcité et l'ELCO n'est pas suffisamment contrôlé.

RI2 : *« Parce qu'il faut quand même, pas oublier que... je veux dire, au sein même des institutions tout le monde n'est pas favorable aux ELCO. Parce que l'image ici ou là, a pu être assez négative avec des expériences... parfois troublantes. Vous voyez, avec l'un ou l'autre professeur qui n'est pas au clair avec les principes de la laïcité... Voyez, donc bien sûr il peut avoir un cadrage derrière. Il faut qu'il soit informé. Donc il y a toujours ce risque de dérive qui est toujours là. Parce que ces enseignements dans les établissements quand il n'y a personne, le contrôle... on le fait mais il est, il est, il est difficile. Voilà donc cadrer les choses*

et les inscrire clairement dans les gérants de l'Education nationale avec les mêmes principes que ceux de l'Education Nationale. Voilà ça permet... ça permet une plus grande clarté. »

Cette même autorité indique que l'Education nationale a certes des principes d'ouverture culturelle en termes de reconnaissance des langues mais que la majorité de la population n'est pas favorable à l'apprentissage de certaines langues issues de l'immigration. Selon lui, les gens préfèrent choisir soit des langues internationales valorisées, soit des langues proches de leur culture et de leur langue maternelle.

RI2 : « La peur, la crainte, la suspicion, une autre...la langue qu'on ne connaît pas, on maîtrise pas, ça sera de l'intégrer à l'Education nationale. Vous voyez, il y a une très très forte majorité de la population qui serait opposée, je pense que, si on fait un sondage une très forte majorité sera opposée. Alors, l'Education nationale a des principes d'ouverture, ouverture culturelle, la reconnaissance des langues c'est bien, je vais défendre, je vais tout faire pour le faire. Mais, il faut savoir que c'est une lutte, c'est une lutte... tous les jours, on n'a pas forcément l'opinion avec soi. Pas forcément, je n'ai pas de soucis avec ça. Donc, du coup voyez, l'image... qui est véhiculée dans le public... voilà enseignement d'une langue différente des langues, on le connaît historiquement l'espagnol, l'anglais, l'allemand... voilà ça vient, c'est une question qui vient rencontrer d'autres phénomènes d'actualité vous voyez et qui... »

Selon RI2, l'ELCO n'est pas valorisé et reconnu et les enseignants ont des difficultés non seulement à enseigner mais également avec le fonctionnement de l'école car ils n'échangent pas avec leurs collègues. De plus, les enseignants d'ELCO n'ont pas le même statut que les enseignants titulaires de l'école et ils ne sont ni présents ni visibles dans les réunions d'équipes pédagogiques.

RI2 : « Finalement les ELCO, on n'a pas...on ne les a pas trop valorisés, pas trop reconnus. Les cours ont lieu en temps scolaire sur les moments des autres enfants... ils ont des activités périscolaires ludiques...pas seulement mais, souvent. Euh, les enfants ont une fois parlé au professeur qu'il y a des difficultés pédagogiques, il y a des difficultés de fonctionnement, il y a des difficultés pour les professeurs d'être en... vraiment en concertation, en collaboration avec des collègues, finalement on ne les voit pas, quand ils arrivent, ils sont partis. Voyez, ils se croisent très très difficilement d'un point de vue

professionnel, pour un enseignant ELCO d'être engagé dans une équipe pédagogique au même titre que les autres même si nous on le défend, on insiste que des relations secrètes se fassent, que les professeurs d'ELCO soient présents et visibles... On organise des choses en termes de formation continue pour ces professeurs d'ELCO, pour que...pour que cette reconnaissance arrive dans des écoles. Je crois que ça se développe beaucoup plus, c'est bien, mais il reste un constat vraiment insuffisant voilà. »

RI3 insiste sur l'importance de changement du nom de l'ELCO car, selon lui, il était adapté aux années 1950 et ne l'est plus actuellement. Il propose que cet enseignement soit évalué davantage pour la validation des compétences. Il précise que l'Académie de Strasbourg propose déjà cette évaluation.

RI3 : *« Alors, il y a le, il y a le... il y a le changement de nom oui. Je pense que c'est important. Parce que enseignement des langues et cultures d'origine ça renvoie à quelque chose que, c'était plus... dans les années 1950. Euh... il y a aussi la volonté clairement que ces enseignements dans ce cadre-là soient évalués. Alors sur l'académie de Strasbourg, il y a des évaluations. Vous voyez, c'est l'exception, c'est l'exception partout ailleurs où ces enseignement ELCO sont proposés ce n'est pas évalué. Si on est dans un cursus classe à vocation internationale alors ces enseignements-là sont évalués. Pour une validation, pour une validation des compétences euh... que les élèves comment pourront ... montrer... »*

e) La reconnaissance et la visibilité de ce dispositif.

Selon RI2, RI3, ces nouveautés vont permettre aux langues d'ELCO d'être reconnues comme des langues vivantes. Ils indiquent également que, dans le premier degré, les enseignants envoyés par leur pays enseigneront l'EILE, mais que dans le second degré, ce seront les enseignants du pays d'accueil qui dispenseront des cours de langue étrangère. Ces nouveautés sont considérées par ces deux responsables comme une réelle valorisation pour les langues de l'ELCO et une grande diversification des élèves.

RI2 : *« Donc on va vraiment vers une reconnaissance dans l'enseignement des langues vivantes étrangères pour les ELCO, pour les immigrés avec les reconnaissances de*

langue vivante étrangère. Donc les professeurs sont mis à disposition par les pays seconds dans des dispositifs dans le premier degré ça ne changera pas grand-chose. »

RI3 : « J'aime bien quand même... je ne saurais répondre euh, je crois que c'est une belle évolution pour les ELCO vraiment, vraiment... Dans le dispositif qui était là... quelque chose qui n'a pas évolué depuis tellement d'années. Il n'y avait rien du tout avec euh... avec les objectifs initiaux qui sont, le terrain a évolué clairement. Voilà... vraiment c'est une vraie valorisation des langues, une vraie offre pour la diversification des élèves. Voilà, qui va permettre, à ces enseignement d'ELCO de pouvoir... donc une valorisation. Je crois que, euh... moi, je le comprends comme ça. ».

f) Les cours d'ELCO différés en dehors de l'emploi du temps

RI2 précise que dans le premier degré, les cours resteront différés après 24 heures d'enseignements obligatoires et de ce fait, les cours intégrés seront tous supprimés. De plus, cette situation permettra d'intégrer l'enseignant d'ELCO à l'école et dans l'équipe pédagogique.

RI2 : « Je viens de dire que dans le premier degré les cours resteront différés après 24 heures d'enseignements obligatoires. Et puis il y a une meilleure visibilité et il y a une meilleure ... on demandera alors. Je n'ai pas tous les textes. Mais je pense qu'il sera demandé aux corps d'inspections d'être beaucoup plus présents en termes de... d'inspection de contrôle pédagogique et alors les textes insistent déjà sur... sur l'intégration des professeurs d'ELCO, dans les équipes pédagogiques. Donc il faudra rajouter encore... des éléments en termes d'heures. »

RI2 indique que dans le Haut-Rhin, il n'existe pas de cours intégrés et que cette situation se poursuivra également dans le Bas-Rhin dans quelques années. Puisque la journée scolaire a diminué avec les nouveaux rythmes scolaires, l'ELCO peut plus facilement s'intégrer dans le projet éducatif car il fait partie des activités périscolaires.

RI2 : « Depuis déjà au moins deux, trois rentrées dans le Bas-Rhin, il ne doit y avoir aucun cours d'ELCO intégré, dans le temps scolaire au Haut-Rhin. Au Bas-Rhin c'est le cas,

parce que historiquement voilà, ça évolue différemment euh, dans le Haut-Rhin ce n'est pas le cas. (...) Toujours différé, ailleurs, en France c'est différé. Il y a un texte circulaire national qui le dit clairement. Voilà depuis la réforme des rythmes scolaires, on fait référence à 2013. On a eu petit à petit ce rythme de périscolaire qui amène à mettre en œuvre et à mettre en place après le temps scolaire des activités périscolaires parce que les journées sont raccourcies. On peut faire court, la journée scolaire est raccourcie. Mais on peut envoyer les enfants dans la rue chez eux ? Il n'y a personne donc les collectivités locales qui ait pris le relais pour mettre en place une offre culturelle, sportive... complémentaire dans le cadre c'est ce qu'on appelle le projet éducatif territorial. Voyez... c'est très intéressant, du coup, l'ELCO peut trouver sa place en parallèle dans ce projet éducatif voyez. »

RI2 préfère que les cours d'ELCO ne soient pas obligatoires et différés car il est difficile de trouver des salles de cours disponibles pour les enseignements de l'ELCO dans certaines écoles.

RI2 : *« La fréquentation est obligatoire. Alors que c'est ça la différence, c'est en même temps la complexité. Un enfant qui va dans un atelier de musique après l'école avec les animateurs payés par la ville ; il y va sur la base de volontariat. La famille qui l'inscrit ou ne l'inscrit pas ; il va une fois, il va deux fois, il y va plus. Voilà alors que dans un même temps s'il l'inscrit en cours d'ELCO, on va exiger de l'obliger lui et sa famille dans la régularité de fréquentation. Parce que ce n'est pas la peine dans un cadre, dans un cadre d'éducation des apprentissages vous voyez ça c'est la difficulté. Avec la réforme d'aujourd'hui en 2016, c'est la difficulté finalement elle n'est levée parce que l'ELCO sera toujours différé et se trouvera toujours dans ces créneaux-là, après le temps scolaire. Après en même temps c'est facilitateur parce que du coup les salles de classes sont disponibles alors que sur le temps scolaire simplement moi je vois à Mulhouse j'ai les écoles dans lesquelles il n'y a pas de salle, il n'y a vraiment aucune salle, il n'y a pas parfois même pas de bibliothèque parce que la population scolaire se développe, on supprime les bibliothèques pour créer des classes. Il n'y a plus d'espace disponible. C'est, c'est fréquent dans les grandes villes. Donc voilà s'il y en a, qui ont décidé d'intégrer sur le temps scolaire de façon systématique on sera des endroits difficulté parce qu'on sera dans l'incapacité matérielle de le faire. Voyez. »*

5.5.2. Thème 2 : Le processus d'intégration des élèves.

Les arguments sont les suivants :

- a) Une communication inefficace entre parents d'élève et l'école.
- b) L'intégration difficile des enseignants de l'ELCO dans l'école.
- c) Les mauvaises conditions de travail.

- a) Une communication inefficace entre parents d'élève et l'école.

Trois responsables institutionnels (RI3, RI2, RI4) sur quatre expriment les difficultés de communication entre l'école et les parents d'élèves à propos des cours d'ELCO. Parmi eux, RI3 évoque une insuffisance d'informations dans les feuilles d'inscription concernant ces cours. Seules les familles habituées à ces cours peuvent comprendre l'intitulé et le déroulement de ces cours, les nouveaux ne comprennent pas vraiment ce qui est demandé et ce qui est transmis dans ces cours. Par contre, dans quelques régions, des réunions sont organisées pour expliquer le fonctionnement d'ELCO mais elles sont en minorité. Il faut de ce fait, selon lui, réfléchir à la diffusion de l'information et donner davantage d'explications pour valoriser et présenter l'ELCO.

RI3 : « *Par exemple pour les inscriptions euh... en fait les directeurs des écoles, je pourrais dire la majorité des cas euh... mettent le papier dans le cahier des élèves dans le carnet de liaison. Euh... disons aux parents à la rentrée on propose tel et tel cours d'ELCO. Si vous souhaitez que votre enfant participe à un cours voilà, voulez-vous me préciser.... On voit l'information elle est plus comme ça. Donc bah, il y a un petit mot là, ce n'est pas... si ça parle pour les parents qui connaissent ce dispositif qui sont de tradition des parents de la langue, pour les autres y a pas de sens. Voyez quand on fait une... quand on... euh... on accueille des enfants en petite section et en moyenne section ça dépend des secteurs en classe bilingue. Une réunion, une réunion qui est organisée, ça c'est dans un cadre, une convention entre euh... les collectivités donc la région, le département et l'Education Nationale rien ! Aucune réunion qui est organisée par la mairie. ... Donc mais je pense qu'il va falloir... On s'interroge sur la façon on va présenter ce dispositif ce que l'on dit, ce qu'on en explique. Alors... la question de l'évaluation on l'avait déjà, donc ce n'est pas quelque chose qui va être nouveau. Quoi qu'il va falloir aussi qu'on fasse évoluer notre dispositif. »*

RI2 met en avant deux points essentiels à examiner : le premier est la communication avec la famille, le second est le choix de la langue. De ce fait, il faut, selon lui, dans un premier temps, communiquer avec la famille et ensuite évoquer le choix d'une langue. De plus, l'arrivée tardive des enseignants d'ELCO en France, en raison d'un visa tardif, est un critère important pour le non choix de cette langue, car le temps qu'ils s'installent et présentent ce dispositif, les choix sont déjà effectués par les familles. Selon lui, l'offre périscolaire, en général, est plus claire pour les familles car elles sont financées par l'Etat qui recrute des animateurs ayant de réelles compétences. Les familles choisissent davantage les activités périscolaires telles que le sport, la musique, ... tandis que l'ELCO demande une concentration et des devoirs à la maison. En effet, les enfants, concentrés toute la journée à l'école, doivent faire preuve d'une attention supplémentaire dans les cours d'ELCO.

Selon RI2, l'influence du directeur d'école est primordiale car certains ne diffusent aucune information aux parents. Le Ministère demande à ce que les documents d'inscription soient distribués à tous les élèves sans aucune discrimination mais il est difficile de vérifier la bonne application de cette démarche.

RI2 : *« Ça, c'est une vraie question. Je crois qu'il y a deux phénomènes qu'on doit prendre en compte, ceux-là : l'aspect et la communication et ensuite le choix de parents. Vous avez des familles qui... soit parce que la mise en place en début d'année elle est plus ou moins aisée, plus ou moins facilitée ...cette année on a eu des difficultés avec des professeurs marocains qui...pour des raisons techniques de visa. Ils sont venus très très tardivement c'est-à-dire un trimestre après la rentrée des classes. Voilà évidemment les familles ont fait d'autres choix pour leurs enfants à ce moment-là, voilà ils sont le mardi soir, l'école termine à 15h45. Voyez, qu'est-ce que je fais de mon enfant ? On avait promis ELCO, le professeur n'est pas encore là...Je vais l'inscrire au pingpong, au tennis, au football, à la bibliothèque. Donc, il y a aussi le choix de famille... et puis comme maintenant l'offre périscolaire...elle est beaucoup plus claire de la part des communes, organisée, structurée, les communes sont financées par l'état, en partie, pour payer, pour recruter des animateurs avec des vraies compétences. Du coup, il y a une offre qui est devenue intéressante pour la famille. A Mulhouse par exemple, les familles peuvent choisir un parcours c'est afficher comme parcours éducatif, un parcours scientifique, musical... avec des animateurs pointus, recrutés... sur profil si vous voulez. Bah, l'offre s'est diversifiée donc les familles font un choix alors, l'enfant souhaite davantage*

jouer, pratiquer un sport, autres choses au détriment de la langue. Voyez continuer l'école, après l'école, en fin d'après-midi avec des exigences d'attention, d'écoute, il y a des devoirs, il faut apprendre... les enfants qui prennent la décision qui disent aux parents, les parents qui suivent, il y a aussi ce phénomène là... moi je ne sais rien à propos du choix de la langue vivante au collège... j'échange avec les enseignants et les directeurs des écoles ils disent maintenant ces sont les enfants qui décident, pas les parents. Moi, je vais faire anglais au collège... voilà euh, il y a des affections de plus en plus fortes. On a allemand forcé trois heures par semaine dans des écoles. Quand il n'y a pas bi-langue malgré ça on a une augmentation continue, du choix de première langue pour l'anglais. Vous voyez cette question on peut la poser aussi pour l'enseignement de la première langue, il y a des affections... ça c'est peut-être un phénomène de société. Les enfants choisissent, les enfants décident, de plus en plus de cas. Alors, ce n'est pas le cas pour la population aisée, qui habite dans les villages. Les gens qui n'habitent pas dans les quartiers périphériques de la ville. Vous voyez, qu'est-ce que j'entends quand je parle avec les directeurs d'école. C'est assez, c'est assez net. Ensuite, le deuxième phénomène vous avez raison, vous avez raison. Quand j'étais au Bas-Rhin, quand nous diffusions les informations, les fiches d'inscription dans l'établissement, surtout le cas de collège, on avait en demande le retour, on donnait une date, dans quinze jours trois semaines les noms d'élèves qui s'inscrivent pour telle langue, pour telle langue le jour même de l'envoi on avait des réponses des collèges qui disaient chez nous c'est zéro. Donc la famille n'a pas eu l'information. Il y a une rétention d'information dans des établissements c'est vrai. Ça existe, ce n'est pas normal. Ce n'est pas normal. Euh, moi la rentrée dernière, j'ai accompagné pour la préparation la carte scolaire pour la rentrée 2016, j'ai accompagné les documents avec une note claire où je dis que toutes les familles de l'école doivent être informées de l'existence du dispositif ELCO. (...) Moi je vous enverrai la note euh, la note que j'ai transmise, il y a ça en disant il n'y a pas à discriminer. Il n'y a pas à discriminer. Quand j'ai eu le directeur de l'école, j'interviens aussi dans la formation initiale et continue des directeurs d'école, en leur disant on ne fait pas de discrimination. Ce n'est pas parce que l'enfant est un petit peu brun qu'il va forcément suivre les cours d'arabe ou parce qu'il a un nom qui termine en ich ou it qui va suivre les cours de serbe. Voyez, on ne fait pas de discrimination. Mais là, on retombe sur : est-ce que tous nos professeurs d'école, tous nos directeurs de l'école ont intégré cette idée-là ? Je n'en suis pas sûr. »

RI4 précise que certains directeurs d'école ne diffusent pas les documents d'informations et se plaignent ensuite du manque d'élèves. Selon lui, les parents sont aussi négligents car ils ne cherchent pas l'information.

RI4 : « *Il faut créer une collaboration avec les français. Il faut maintenir un ELCO plus fort qu'avant. ELCO doit trouver sa place dans le système scolaire, dans le temps scolaire. On doit travailler en collaboration avec les français. Euh, par exemple, certains directeurs des écoles ne diffusent pas les papiers d'inscription d'ELCO. Ils ne donnent pas les informations aux parents d'élèves pour l'inscription. Euh, il y a la même négligence chez les parents aussi. Les directeurs des écoles et les responsables des ELCO sont négligents aussi comme les parents d'élèves turcs. Ils ne diffusent pas les documents pour l'inscription et après ils disent qu'il n'y a pas d'élèves. Et après, le nombre d'élèves diminuent.* »

RI4 indique que le retour des fiches d'inscription permet de faire des statistiques et d'anticiper le recrutement des enseignants.

RI4 : « *Oui, bien sûr il y en a ! C'est clair dans la convention. Dans cette convention, il y a une explication pour un fonctionnement efficace dans les écoles. Il permet un système qui peut fonctionner dans l'école. Il faut diffuser correctement les informations. Les enquêtes sont très importantes pour le fonctionnement d'ELCO. La mutation des enseignants est liée à ces enquêtes, les livres etc. pour organiser l'année prochaine. Il faut savoir le nombre des élèves correctement. Si on n'ouvre pas une classe à la rentrée, les parents élèves réagissent dans la moitié de l'année. Ils ne donnent pas les feuilles d'inscription. Donc on ne sait pas combien d'enseignants on aura besoin pour l'année prochaine. Ou bien l'Education nationale ne sait pas non plus s'il y aura des élèves ou pas. Les enquêtes sont très importantes pour une organisation efficace. Certains directeurs des écoles récupèrent les enquêtes mais ils ne les envoient pas aux inspections. Ils les gardent. Je pense que c'est une chose involontaire mais surtout c'est une négligence. Euh, on a des problèmes comme ceux-ci.* »

b) L'intégration difficile des enseignants de l'ELCO dans l'école.

RI2 propose que l'enseignant assiste à des cours en France pour comprendre et intégrer le fonctionnement du système français. C'est également une source de reconnaissance pour pouvoir établir des projets communs avec les autres enseignants de l'école.

RI2 : « Voilà pour que les professeur ELCO ait connaissance de ça. Moi je me demande... c'est une demande d'ailleurs de la centrale du ministère que les nouveaux professeurs qui arrivent assistent un cours de langue dans les écoles, moi je vais plus loin. Je demande chaque année que tous les professeurs d'ELCO qu'ils soient nouveaux ou anciens, suivent une classe pendant une journée. Ça s'est fait et c'est très apprécié, très apprécié par tout le monde ; par les directeurs d'école, par les enseignants, par les enseignants d'ELCO voilà ... Je pense qu'il faut travailler de plus en plus, est-ce que nos professeurs se connaissent bien ? Quitte à ce que de temps en temps les lier à une co-intervention. Voyez, est-ce que le professeur des ELCO, qui a une expertise d'enseignement dans son pays, pas seulement dans la langue, mais aussi dans les disciplines mathématiques etc., du fait qu'ils connaissent bien les collègues dans l'académie, intervienne. Bah... tiens, la semaine prochaine la leçon sur la terre on va la faire ensemble. On va la piloter ensemble dans la classe. Pour l'enseignement, voyez, moi je vais jusqu'à là. Je pense que la reconnaissance, vraiment le statut de professeur d'ELCO, il devrait aller jusqu'au là. A condition que les gens se connaissent. Donc voilà je demande chaque année qu'on suive une classe pendant toute la journée. »

Il précise également que les enseignants doivent beaucoup plus se manifester et fournir plus d'efforts pour s'intégrer et établir des projets avec les autres enseignants.

RI2 : « Oui, c'est pour ça qu'il faut raisonner je pense en termes de pédagogies, il faudrait qu'un professeur d'ELCO monte un projet avec un... avec les professeurs de CE1, CE2. Je ne sais rien. En disant, allez, on va travailler les mathématiques, je ne sais rien moi, des automobiles donc moi je vais orienter quelques séances de langue autour de vocabulaire automobile ; des déplacements, des transports, je ne sais rien. Et puis, tous les élèves vont faire un travail similaire, je ne sais pas, voyez, dans leur classe ordinaire. Et puis ensemble on ira visiter le musée automobiles et le professeur d'ELCO accompagne... Il y a une

exploitation pédagogique, il y a un travail qui se fait en amont, il y a une visite, il y a un moment fort et après il y a une exploitation derrière en français, dans la langue turque par exemple. Voyez, est ce que tous les professeurs sont prêts à travailler vraiment ensemble ? »

c) Les mauvaises conditions de travail

Selon trois responsables (RI4, RI2, RI1), les enseignants ont de mauvaises conditions de travail dans les cours d'ELCO car les directeurs d'école ne souhaitent pas réserver une classe pour leurs cours alors que c'est un droit accordé à ces enseignements, établi dans la convention. RI2 évoque également l'indisponibilité des salles de classe en donnant l'exemple d'utilisation de la bibliothèque.

RI4 : *« Certains directeurs d'école refusent de réserver une classe pour les cours d'ELCO. En réalité, c'est un droit, pourquoi ils ne la donnent pas. Il y a une convention qu'on a faite avec la France. »*

RI2 : *« Sur le temps scolaire, simplement moi je vois à Mulhouse, j'ai les écoles dans lesquelles il n'y a pas de salles, il n'y a vraiment aucune salle, il n'y a parfois même pas de bibliothèque parce que la population scolaire se développe, on supprime les bibliothèques pour créer des classes. Il n'y a plus d'espace disponible. C'est, c'est fréquent dans les grandes villes. »*

Cette même personne évoque le problème d'utilisation de la photocopieuse et une autre, RI1, des conditions médiocres et des moyens limités.

RI2 : *« Après se pose la question des photocopies et voilà les directeurs d'école ils gèrent comme ils peuvent. »*

RI1 : *« Ils ont des cours mais ils n'ont pas beaucoup d'heures, ils sont regroupés parfois aussi en seconde, ce n'est pas une bonne condition, je suis d'accord. Pour l'instant elle est un peu limitée par les moyens et par les ressources humaines. »*

5.5.3. Thème 3 : La place de la langue turque dans la carte scolaire.

Les arguments sont les suivants :

- a) La place importante du turc en élémentaire.
- b) Pas de continuité du turc au collège.
- c) Pas de CAPES et d'agrégation en turc.

a) La place importante du turc en élémentaire.

Les quatre responsables précisent que l'ELCO turc est davantage présent en élémentaire.

Selon RI2, dans l'ELCO en élémentaire en France et en Alsace, le turc est en seconde position après l'arabe qui regroupe les trois pays maghrébins. Selon eux, la Turquie est le pays qui investit le plus dans l'ELCO. Ceci est prouvé par les chiffres en augmentation, les remarques des directeurs d'écoles et des enseignants.

RI2 : « *Dans l'académie de Strasbourg, c'est une place importante puisque c'est la deuxième langue, deuxième langue en ELCO après la langue arabe. Maintenant si on prend indépendamment, je n'ai pas tous les chiffres sous les yeux. Nous pouvons vous les envoyer précisément. Si on regarde précisément... chacune des nations qui sont présentes dans l'ELCO quelque soit le département du Haut-Rhin, où que ce soit dans l'Académie de Strasbourg, on aura le même constat qui est le suivant : premièrement, le premier pays à fournir... à mettre à disposition, à servir le dispositif ELCO, c'est la Turquie. Ensuite, on a chacun des pays du Maghreb qui additionnés tous les trois ensembles forment... La première offre linguistique en ELCO. Si on regarde indépendamment les pays, c'est la Turquie qui est... qui est la première langue si vous voulez. Vous voyez, voilà donc... une place très importante, très très importante avec certainement beaucoup d'enfants. C'est le constat qu'on fait sur le terrain, ce que disent les directeurs des écoles, les enseignants, les professeurs ELCO eux-mêmes. »*

Selon RI1, il existe une grande communauté turque en Alsace voulant apprendre le turc à l'école. 3000 élèves sont concernés par ces cours. D'après RI2, cette envie d'apprentissage du turc est très importante pour les descendants turcs car les enfants sont

toujours liés à l'origine, à la langue et à la culture et que la langue turque est toujours la langue parlée à la maison.

RI1 : *« Pour l'instant, la langue turque est présente dans les cartes que dans le premier degré en ELCO. Ce qu'on constate dans l'académie, c'est qu'il y a une grosse communauté turcophone qui souhaite un enseignement du turc à l'école. On a quand même, je crois 3000 élèves dans cet enseignement donc, c'est beaucoup. »*

RI2 : *« Avec beaucoup d'enfants qui ont encore une pratique de la langue, même si ce n'est pas forcément pour tous au même niveau, peut être que c'est peut-être de moins en moins parlé maintenant, ou juste encore à la maison, mais la langue entendue, la langue parlée des parents, ça l'est certainement encore. On a presque plus que des enfants d'origine magrébine. Voilà, il y a peut-être dans les pays... concernés par l'ELCO, dans les pays dans l'académie de Strasbourg, ç'est peut être le pays... qui ont des enfants qui ont encore le plus de lien avec la culture, avec la langue d'origine, plus que les autres. Voilà hormis peut-être quelques familles serbes qui sont arrivées récemment mais... voilà... mais... les serbes sont très peu nombreux en ELCO. »*

b) Pas de continuité du turc au collège.

Les quatre responsables indiquent que le turc n'est pas assez visible dans le second degré. Parmi eux, RI2 précise qu'il existe néanmoins une organisation concernant le turc puisqu'il figure parmi les choix de langues au baccalauréat. Il existe, selon eux, des différences dans la place du turc entre le Bas-Rhin et le Haut-Rhin. Dans le Bas-Rhin, le turc est plus présent en élémentaire et au collège. Dans le Haut-Rhin, le turc n'est offert qu'à l'école élémentaire.

RI2 : *« Il a des informations... qui... supervisent la question que vous sous entendez, qui concernent surtout le second degré, finalement c'est la place, visible ou pas de certaines langues dans les cartes des langues pour l'instant... Euh... il y a une considération objective... Il y a une prise en compte des... par exemple des élèves qui présentent l'option turc au bac, voilà... il y a une organisation de cette affaire-là. Il y a des professeurs qui sont en charge et bon, ça c'est une question superficielle par Monsieur ER11, là-dessus je ne*

pourrai pas vous répondre en détail dans le département du Haut-Rhin. Je suis chargé de l'ELCO, donc euh, exclusivement dans le premier degré. Voilà, il n'y a pas de prise en compte dans le second degré pour ce qui concerne, ce qui fait une différence avec le département du Bas-Rhin où l'ELCO est très présente dans le second degré au collège et ici non. Non, dans le Haut Rhin, non. Alors, à ma connaissance, il doit y avoir trois ou quatre cours qui sont ouverts comme maintient et, mais on m'a demandé de ne pas gérer ni la carte scolaire, ni des affaires au sein de l'ELCO au second degré. Dans le Bas- Rhin, il y a beaucoup d'ELCO et il est très présent dans le second degré. »

Selon RI1, le turc est parfois offert au lycée comme une LVE et non au collège, ce qui produit une rupture dans la continuité éducative. Il précise que des travaux sont en cours et qu'un rapport va être proposé à l'académie en fonction de la demande des parents à ce sujet.

RI1 : *« Pour l'instant, la langue turque est présente dans les cartes que dans le premier degré en ELCO. Ce qu'on constate dans l'académie, c'est qu'il y a une grosse communauté turcophone qui souhaite un enseignement du turc à l'école. On a quand même, je crois 3000 élèves dans cet enseignement donc, c'est beaucoup. Mais ce qui ne fonctionne pas bien pour l'instant dans l'Académie de Strasbourg c'est qu'il n'y a pas de suite au collège. Et que les élèves qui sont motivés, ils retrouvent l'enseignement du turc seulement au lycée. Mais il y a un trou dans le parcours qui se situe au niveau de collège. En répondant à votre question, la langue turque localement est importante, parce qu'il y a une grosse communauté qui existe et qui demande cet enseignement. Donc l'Académie, on va se pencher sur la question de la continuité du parcours : c'est-à-dire comment on peut offrir à un élève depuis le CP, jusqu' à la terminale un parcours de turc qui soit cohérent. Donc après ça dépend des moyens de l'Académie. Donc là, l'année prochaine moi, je vais déposer au recteur mon projet de carte des langues au mois de décembre et on essaiera de le mettre en œuvre à la rentrée 2017, et là, on devrait proposer dans quelques collèges expérimentaux euh, un enseignement du turc soit LV1, soit LV2, soit bi-langue anglais-turc. Ça c'est le projet académique. (...) Oui expérimentale. Donc, on va d'abord tester si la famille répond à l'offre. Parce que peut-être que la famille préfère l'anglais ou l'allemand au collège aussi. On ne sait pas donc pour l'instant. Les élèves en ELCO, ils ont une heure et demie par semaine - deux heures. Ce n'est pas beaucoup. Après, on sait que s'ils veulent avoir un enseignement scolaire du turc ou non. Donc, on va proposer ce qui parait le plus pertinent en termes de communauté. »*

RI4 rappelle que, dans le début des années 90, des travaux avaient été élaborés entre les deux pays afin que le turc soit enseigné en tant que langue étrangère dans les collèges, mais que ce projet n'a pas abouti. Il a peur que la suppression de l'ELCO fasse disparaître l'offre concernant cette langue.

RI4 : « Dans les années 90, le Ministère de l'Education de la France a élaboré un programme pour les collèges. Il a précisé le cadre de l'enseignement de la langue turque et l'a envoyé à tous les collèges. Je ne me rappelle pas de la date exacte, mais c'était à la fin des années 80, au début des années 90. Aujourd'hui, je vous demande dans quel collège est-ce qu'existe l'offre de la langue turque. Est-ce que vous connaissez un collège qui propose la langue turque comme langue étrangère ? Il n'y en a pas. Donc, il faut examiner ça. Vous connaissez un collège qui la propose ? Non. Aujourd'hui, si vous proposez la langue turque comme une langue étrangère avec les langues comme l'anglais, l'allemand, l'espagnol dans les écoles élémentaires. Le résultat sera pareil que les collèges. C'est-à-dire, si vous supprimez l'ELCO et ensuite vous proposez les langues des ELCO : l'arabe, l'italien, le portugais, le turc comme une langue étrangère dans les écoles élémentaires, même si l'Education nationale élabore un programme et même si elle envoie les textes officiels aux académies, ça ne changera pas le résultat. La langue turque va rester sur les papiers. Elle n'existera pas dans la pratique. Comme on l'avait expérimenté dans les collèges depuis des années. »

RI3, RI1 indiquent qu'avec le changement, une continuité devrait être assurée au collège : l'ELCO deviendrait une classe à vocation internationale, et au collège, ce serait une classe bilingue ou une classe internationale.

RI3 : « Dans le premier degré, dès cette rentrée les ELCO deviennent des classes à vocation internationale. Euh et en 2017... le temps que, euh... les élèves montent en 2017 il y aura des ouvertures de classe soit bi-langue, soit internationale en collège c'est ce qui est prévu. »

Selon RI1, le ministère souhaite modifier le statut de la langue dans le premier degré, en proposant un enseignement du cours en différé, qui va garantir une continuité au collège en tant que LV1 ou LV2, comme des langues intégrées.

RI1 : « *Pour l'instant, on ne sait pas beaucoup de choses, le Ministère peut faire avec cet enseignement ; En tout cas ce qui est clair c'est qu'ils veulent modifier le statut de la langue dans le premier degré pour que ce soit enseigné dans le temps scolaire, en dehors du temps scolaire. Ce qu'on appelle différé. Et ensuite, ils veulent garantir la continuité au collège. Soit bi-langue, soit LV1, soit LV2.* »

c) Pas de CAPES et d'agrégation en turc.

RI3, RI1, RI2 pensent que cette question doit être posée au Ministère de l'Education car c'est une décision qui doit être prise par ce dernier. RI2 émet l'hypothèse que le CAPES turc existera bientôt. Ce manque tient, selon lui, à des relations récentes entre la France et la Turquie, ce qui n'est pas le cas de la France avec les pays maghrébins, d'où l'existence d'un CAPES arabe. Les relations entre l'Allemagne et la Turquie étant historiquement plus fortes, le turc est davantage valorisé en Allemagne.

RI2 : « *Alors, ça c'est une bonne question. (...) Il faudra poser cette question au ministère, j'ai franchement, oui. (...) Je n'ai pas la réponse qu'est-ce qui fait que. (...) Non, non, le ministère qui décide, qui ouvre, qui prend cette décision d'ouvrir. (...) Oui, je pense qu'il faut du temps et qu'on y arrivera... mais pour l'instant oui, ce n'était pas... pour quelles raisons... je crois historiquement pour l'arabe par exemple, depuis 1905 on peut passer le baccalauréat en arabe à Paris, en France. Bon, parce que les liaisons entre, les relations entre la France et le pays du Maghreb, étaient très très étroites depuis longtemps... un siècle... Vous voyez... alors que la relation économique, sociale etc. entre la France et un pays comme la Turquie, l'Empire Ottoman... c'était pas du tout de la même nature. C'était beaucoup plus éloigné... Par exemple c'est, c'est, l'histoire qui explique ça. Si vous posez la question à un inspecteur allemand, il vous ne dira pas... la même chose, il vous dira oui mais... oui chez nous... il existe, parce qu'il y a des liaisons beaucoup plus fortes en politique, géopolitique, historique etc. depuis plus longtemps la France, c'est un pays plus éloigné ou, la France voyait pas l'intérêt, je ne sais rien mais c'est l'histoire qui explique ça... et puis l'arrivée de l'immigration d'origine turque en France est plus tardive que l'arrivée... des italiens qui date déjà du 19ème siècle, les portugais... début vingtième... les espagnols début vingtième, vous voyez c'est... c'est lié aussi à des mouvements... géopolitiques.* »

RI1 : « *Moi, ce que je crois en fait, vous voyez par rapport à l'Allemagne, l'Allemagne a une histoire commune avec la Turquie ; une histoire d'immigration, de travailleurs... La France, c'est plutôt une histoire avec le Maghreb. On voit bien quand vous dites qu'il y a un CAPES arabe, il y a l'immigration arabe, il y a l'immigration arabe et le turc est un petit peu, une langue morte pour l'histoire de la France, son immigration, et peut être que le ministère ne porte pas assez d'attention à cette langue.* »

RI3 : « *Alors pourquoi il y a en a pas pour le turc. Ça doit y avoir certainement des explications historiques je pense. Euh... c'est une vraie question, c'est une vraie question. Je peux pas vous répondre, je n'ai pas trop d'avis. Je n'ai pas vraiment des éléments de réponse euh... (...) Moi, je pense qu'un moment donné, il s'est trouvé qu'on a mis en place, pourquoi on a mis en place ... des CAPES, des agrégations en langue arabe. Pourquoi ça ce n'est pas fait... je pense qu'il y a eu des éléments qui ont fait, implanté. Pourquoi pas le turc, je ne sais pas, voyez... je sais pas.* »

RI2, RI1 précisent que la population turque est massivement présente en Alsace par rapport au reste de la France car les personnes ont choisi l'Alsace afin d'être proche de leurs familles en Allemagne. Selon eux, le CAPES sera mis en place dans un avenir proche en Alsace car il existe un réel manque de titulaires et de personnels qualifiés parlant le turc.

RI2 : « *Mais bon, après hormis la présence forte de population d'origine turque en Alsace, je ne sais pas, s'il n'est pas ailleurs sur le territoire donc il faudra voir globalement. Si l'offre de demandes, la pression qu'on a parlé, est ce qu'il est significatif sur l'ensemble du territoire pour pouvoir dire voilà... on va ouvrir un CAPES et... une agrégation pour cette langue. Mais je suis dépassé par ces stratégies-là. Parce que je n'ai pas de vision là-dessus.* »

RI1 : « *C'est possible et même j'allais dire que sur le territoire français à mon avis, on a quand même beaucoup plus de communautés turques sur l'Est, peut-être dans d'autre région française... Pour nous c'est un problème, un besoin très important mais vu de Paris, ce n'est peut-être pas si important. Du coup, il manque un peu cette pression du terrain. Et puis c'est l'histoire de la France qui fait qu'on est plus tourné vers l'arabe que vers le turc historiquement je crois. Mais c'est personnel, je n'ai pas d'euh, je peux pas vous dire. Il y a un vrai besoin, il y a un vrai besoin du personnel titulaire, qualifié et recruté surtout par la*

France parce qu'on a des enseignants recrutés par des pays d'origine et voilà ça peut être aussi ... »

Selon RI2 et RI4, la Turquie ne manifeste pas assez d'intérêt pour la mise en place du CAPES. Cependant, une réunion concernant la nécessité de ce concours a été organisée dernièrement entre les représentants politiques des deux pays.

RI2 : *« Moi je pense, après, il faut demander au Ministère... après je pense que les représentants turcs ; ambassadeur etc. exercent... leurs pouvoirs, leurs pressions, les arguments auprès du Ministère de l'Education Nationale pour que ces affaires évoluent. »*

RI4 : *« Je l'ai verbalisé pendant la dernière réunion qu'on a faite avec les français. C'était en novembre je pense. Euh, il faut mettre en place le CAPES pour la langue turque. Euh, les diplômés notamment les diplômés d'étude turque ne pourraient pas travailler comme enseignants de turc. Ils n'ont pas droit. Si la France veut mettre en place un enseignement du turc comme une langue étrangère d'abord il faut le CAPES. S'il n'y a pas de CAPES il n'y aura pas l'enseignement de la langue turque comme une langue étrangère au sein des établissements scolaires. »*

5.5.4. Thème 4 : Les raisons du faible nombre d'enfants qui choisissent le turc.

Les arguments sont les suivants :

- a) Le choix de langues prioritaires.
- b) L'image du dispositif ELCO chez les parents.
- c) L'insuffisance de connaissance du dispositif ELCO par les parents.
- d) Problème de continuité de la langue entre l'élémentaire et le collège.
- e) Les problèmes d'organisation de l'ELCO.

a) Le choix de langues prioritaires.

Les trois fonctionnaires responsables pensent que les personnes préfèrent choisir les langues européennes. Parmi eux, RI2 stipule que la représentation du turc et de l'arabe est

différente par rapport à celle concernant les langues latines. Elle est encore très liée à la représentation des personnes qui les parlent, perçues encore comme des immigrés étrangers.

En 2013, avec l'ouverture de l'ELCO à tous les élèves, l'espagnol, l'italien et le portugais ont connu un grand succès car, culturellement parlant, ces langues sont proches du français.

RI2 : « *Franchement je ne sais pas... s'il y a une stigmatisation par rapport à une langue particulière ou l'autre. Il faut quand même distinguer les langues d'origine, en fin les langues d'origine... les langues d'Europe, les langues latines, les langues romaines, voyez les langues structurellement qui sont très différentes, l'arabe, le turc. Certainement il y a, certainement une position, la population, une perception, il y a une perception de ces langues par les populations qui est...ça dépend dirais-je, où vous habitez, est-ce qu'on connaît des gens ou pas ...c'est très complexe. Il faudrait faire une analyse avec un sociologue. Comment les langues sont perçues par les habitants d'une région ...* »

RI2 : « *Les parents font le choix pour une autre langue, c'est pas facile ça...je ne suis pas sûr qu'on se croise avec quelqu'un dans la rue, on lui demande vous seriez prêt que votre enfant apprenne l'arabe demain ou apprenne le serbe ou apprenne l'italien. Il serait très ouvert aux langues européennes. Ça, c'est ce qu'on le constate depuis, depuis 2013, quand on a dit que ça devait être ouvert à tous pays. On a eu une très, très forte demande sur les langues européenne : l'espagnol, le portugais, portugais beaucoup moins mais l'espagnol et l'italien et le portugais bon alors... pourquoi parce que ces sont des langues latines, proche du français... voilà parce l'italien et l'espagnol sont des langues enseignés... après, pour l'italien pas forcément au collège mais pour l'espagnol oui donc... voilà ensuite il y a des proximités je veux dire beaucoup des gens qui partent en vacances ils ont des affinités personnelles, familiales avec ces pays-là, voyez il y a des gens qui ont une fascination pour l'Italie parce qu'on a une culture, une histoire aussi commune parce que... on le voyait ça pour l'opéra, voyez, moi j'aimerais bien apprendre l'italien parce que j'ai la passion pour l'opéra je suis en difficulté quand j'écoute parce que je ne maîtrise pas la langue. Donc, j'aimerais bien savoir l'espagnol pour d'autre raison on peut comprendre que les gens sont plus dans cette région-là de l'Europe occidentale, intéressés par les langues latines. Parce qu'il y a des passerelles culturelles, même économiques peut être plus évidentes que pour la langue arabe, pour le japonais, pour le turc.* »

RI2 : « Euh... il faudra poser cette question à un sociologue quelle image se font les gens... les enfants serbes, les enfants turcs... (...) Les langues... franchement je ne sais pas... s'il y a une stigmatisation par rapport à une langue particulière ou l'autre. Il faut quand même distinguer les langues d'origine, enfin les langues d'origine... les langues d'Europe, les langues latines, les langues romaines, voyez les langues structurellement qui sont très différent, l'arabe, le turc. Certainement il y a, certainement une position la population, une perception, il y a une perception de ces langues par les populations qui est...ça dépend dirais-je, ou vous habitez, est-ce qu'on connaît des gens ou pas ...c'est très complexe. Il faudrait faire une analyse avec une sociologique. Comment les langues sont perçues par les habitants d'une région... »

Cette personne ajoute que l'Alsace a une spécificité puisque, déjà, l'alsacien n'est pas enseigné à l'école puisque l'allemand, langue du voisin, a été choisi comme langue à la place de l'alsacien. Il existe, comme dans le cas du turc, une revendication de l'enseignement de sa langue maternelle.

RI2 : « Je crois que c'est une question d'image, c'est une question d'image ensuite... dans l'esprit de certaines personnes, il y a parfois des appels au bureau, des gens dans les villages qui nous appellent qui nous disent, oui... voilà... j'ai vu vous étiez responsables des ELCO qu'est-ce que ça veut dire ça ? Dans mon village... on apprendra l'arabe. Qu'est-ce que ça veut dire ça ? Alors, il faudrait d'abord venir avec l'alsacien. Voyez-vous, il y a aussi une pression locale qui est très forte. Les gens qui pensent que, peut-être à juste raison, la langue...le dialecte d'origine n'est pas enseigné, n'est pas enseigné et en train de se perdre... Alors, on a à la place de l'allemand qui est la langue écrite de référence de l'alsacien. Mais dans l'esprit de beaucoup des gens ce n'est pas alsacien. Ce n'est pas alsacien. Et... Ça, ça crée des tensions. Ça crée des tensions. »

RI2 : « Donc effectivement, ce que vous dites bon... c'est vrai il y a peu d'élèves...d'origine alsacienne. Encore, je ne sais pas qu'est-ce que ça veut dire d'origine alsacienne, moi je suis alsacien mais d'origine polonaise voyez... mais... qui font les choix ... d'une autre langue dont les parents font le choix pour une autre langue.»

RI4 stipule que les élèves choisissent une langue pouvant être pratiquée tout au long de leur vie, et que cette situation est similaire en Turquie, où l'anglais prime également. Par contre, selon lui, il faudrait quand même protéger les autres langues du monde comme le français et le turc qui sont également une richesse pour l'humanité et, de ce fait, fournir des efforts pour diffuser ces langues. Aujourd'hui, en France, selon lui, il existe 800 000 personnes de nationalité turque dont la moitié sont des jeunes enfants. Cependant, uniquement 25% assistent aux cours d'ELCO. Ce qui signifie que les personnes qui parlent le turc à la maison préfèrent d'autres langues plus valorisées.

RI4 : « *Oui bien sûr, ils préfèrent les langues qui sont utiles pour leur vie. Avant, en Turquie on enseignait le français. Dans chaque école les élèves choisissaient le français, mais maintenant ils ne le préfèrent pas. Pourquoi ? Il préfère l'anglais vous voyez, c'est la même situation. Les enfants préfèrent les langues plus réputées, plus demandées. Les parents aussi. En Turquie s'il y a l'offre de l'anglais personne ne préfère le français. Maintenant la langue dominante c'est l'anglais dans le monde entier. En Turquie, s'il y a la promotion de l'anglais personne ne préfère le français. C'est la réalité. C'est pour cela qu'on doit faire une collaboration avec les français pour protéger nos langues. Il faut protéger le français, il faut protéger le turc. Toutes les langues qui existent sur la terre doivent vivre, même les langues des tribus. C'est la richesse du monde. C'est pour cela, les français doivent soutenir la langue turque, plus que nous en France. Il y a au minimum 800 000 personnes de nationalité turque en France. La moitié de ce peuple sont des enfants. Mais le taux qui apprend la langue turque au sein d'ELCO n'est que de 25 %. Ils sont où les 75% ? »*

b) L'image de dispositif ELCO chez les parents.

Selon RI2, le faible choix du turc provient de l'image négative de l'ELCO en France et ce faible taux ne concerne pas uniquement les cours de turc mais tous les cours d'ELCO. Cette image négative dépasse celle de la langue car elle concerne les stéréotypes sur les pays et les populations qui les composent.

RI2 : « *C'est la même question qu'on peut poser pour toutes les langues d'ELCO. Si, si, si... je pense que c'est une question d'image, c'est une question d'image qui est parfois foncée dans des écoles. Quand j'ai réuni récemment les directeurs d'école dans le cadre de la*

formation continue pour expliquer ce que c'est l'ELCO. Voyez, c'était très intéressant. Quand on échange avec eux les directeurs des écoles affichent, voilà, dans mon école tous les lundis ... j'ai de l'ELCO algérien... bah... non ce n'est pas ELCO algérien. C'est un enseignement de la langue culture d'origine arabe. Voyez, les professeurs, ils trouvent qu'il est algérien, voilà mais la langue qui est enseignée c'est l'arabe. Donc il y a, il y a une focalisation en termes d'image sur les pays... et pas sur la langue. Voyez c'est que je veux dire. Du coup du fait de la réforme dont je vous parle celle de Nadia Belkasem qui... comment dirais-je... qui met la loupe sur le phénomène des langues, plus que sur le pays. Ça, c'est cohérent, c'est cohérent c'est très très pertinent. »

Selon RI2, les personnes se méfient de l'ELCO car ils sont perçus comme favorisant le communautarisme. Ces représentations négatives justifient le changement de nom afin de faire disparaître le terme « origine ».

RI2 : « On est toujours suspecté, quand on parle de l'ELCO quand on organise les enseignements etc. ...il y a ici ou là des maires qui ne veulent pas entendre parler d'installation des cours d'ELCO dans leurs communes... qui refusent. Alors maintenant, il un arrêt du conseil d'état il y a un arrêt de justice qui oblige maintenant... qui ne peut plus autoriser un maire à refuser l'ouverture d'ELCO quand il a été décidé... par les principes vous connaissez que ça passe par l'ambassade, l'ouverture par le ministère la transmission par l'académie, les pays mettent des professeurs à disposition. Voilà mais jusqu'à là, un maire pourrait refuser. Ça arrive, ça arrive... voyez, donc, ça montre bien que... il y a ce problème d'image. Voyez, ça s'est cristallisé, c'est la deuxième fois je l'utilise le même mot. Ça s'est cristallisé avec les attentats. »

RI2 : « La peur, la crainte, la suspicion, une autre la langue qu'on ne connaît pas, on maîtrise pas, ça sera d'intégrer à l'Education Nationale. Voyez, il y a une très très forte majorité de la population qui serait opposée, je pense que, si on fait un sondage une très forte majorité sera opposée. Alors, l'Education nationale a des principes d'ouverture, ouverture culturelle, la reconnaissance des langues c'est bien je vais le défendre, je vais tout faire pour le faire. Mais, il faut savoir que c'est une lutte, c'est une lutte... tous les jours, on n'a pas forcément l'opinion avec soi. Pas forcément, je n'ai pas de soucis avec ça. Donc, du coup, voyez, l'image... qui est véhiculée dans le public... voilà l'enseignement d'une langue différente des langues qu'on connaît historiquement l'espagnol, l'anglais, l'allemand... voilà

ça vient, c'est une question qui vient rencontrer d'autre phénomène d'actualité vous voyez et qui... »

RI2 : « Oui, et après, il y a des amalgames, il y a des pensées fausses. Il y a des représentations fausses...Le ministère décide. Dire ça s'appellera plus ELCO. Mais on parlera bien d'enseignement des langues vivantes étrangères, on parle plus d'origine parce que dès qu'on parle d'origine on désigne les autres qui ne sont pas comme nous, vous voyez et... on fin de compte des images fausses. Ce n'est pas une bonne chose. La réforme, à mon avis elle s'inscrit dans cet esprit-là. »

c) L'insuffisance de connaissance du dispositif ELCO par les parents.

Selon RI3, la cause principale est l'invisibilité de l'ELCO et le non accrochage de ces langues avec la langue maternelle des personnes. Elle pense que la distribution de la fiche d'inscription n'est pas suffisante et qu'il faut travailler en amont sur les représentations de ces langues.

RI3 : « Euh... bah... moi, je pense qu'il y a une autre raison. Euh... c'est la question de l'invisibilité du dispositif. Il y a des parents français du coup ils me demandent c'est quoi la langue d'ELCO ? Parce que les parents sont bien conscients aujourd'hui euh... de l'importance du choix qu'on fait en matière d'avenir pour ses enfants. Ça dépend, de plus en plus entre guillemets pas de consommateur de l'école, vous connaissez bah... mais oui je veux dire que les parents sont de plus en plus très... conscients des propositions, ce qui est normal. Mais là, l'enseignement de langues et de cultures d'origine, moi je n'ai pas d'origine voilà ça c'est... ça j'ai pensé que c'est une des raisons, c'est la principale raison qui pourra évoluer avec une autre collaboration, un autre positionnement de ces cours, là dans un autre cadre. Moi, je pense que ça fait... on va voir euh, on va vérifier mais... bon et puis euh... c'est vrai que si ces cours- là pour les communautés sont connus, reconnus pour des parents qui sont pas de la communauté c'est pas très visible en fait, ce n'est pas affiché, c'est un petit mot qui passe, c'est pas trop expliqué je ne sais pas, quelque chose qui est tellement invisible. »

Il existe, selon ce même responsable, un affichage conséquent des autres langues par rapport aux langues de l'ELCO. De plus, le changement du statut de l'ELCO n'est pas visible

et connu, ce qui empêche les personnes de choisir une langue non parlée à la maison car l'ELCO garde encore son aspect communautaire.

RI3 : « Voyez, dans une école, on propose la filière bi-langue. C'est affiché, c'est, on voit bi langue. L'ELCO, ce n'est pas affiché comme ça. On pourrait mettre après dans le plaqué de l'école. »

RI3 : « Ils disent je n'ai pas d'origine moi, j'ai pas d'origine, ça me concerne pas. Ça ce n'est pas pour moi. Quand on regarde, on voit bien pour la langue turque ces sont tous les enfants turcs. Voyez, ce qui pourra changer avec la transformation à vocation international. »

d) Problème de continuité de la langue entre l'élémentaire et le collège.

Selon RI1, RI3, étant donné que ces cours ne connaissent pas une continuité au collège, il est difficile pour les parents de choisir ces langues.

RI3 : « Euh... l'Education nationale à destination des parents... Euh... on... on explique euh... en quoi consiste cet enseignement, la suite possible en collège, la suite possible au lycée etc. Euh... on n'est pas du tout, on est pas du tout euh... même fonctionnement concernant ELCO que, euh... si on est sur une classe à vocation internationale, on va faire évoluer ce dispositif. Ça va être pourquoi par la réunion d'information qui présente, qui explique les choix les cursus possibles, on a un démarrage pour l'instant, on attend... on a vraiment des informations aussi en tout cas moi guère plus vite que... que... en tout cas au fur et à mesure on les donne. Donc mais je pense qu'il va falloir qu'on s'interroge sur la façon dont on présente ce dispositif ce que l'on dit, ce qu'on en explique. »

Selon ces deux personnes, l'anglais n'a pas de problèmes d'existence car il bénéficie d'une continuité.

RI1 : « Oui, c'est pour ça, qu'on a plutôt accès à l'anglais LV1, le turc LV2 même si au niveau de turc, ils sont vraiment débutants. Ce n'est pas très grave parce que comment vous dite il y a un problème de continuité. L'anglais ils le trouveront partout. Le turc c'est

pas sûr. On va peut-être mettre l'anglais LV1 et pour garantir ceux qui sont au lycée professionnel, l'anglais est partout. Le turc n'est pas offert toujours, tout le temps. Donc stratégiquement, on offrait l'anglais LV1, le turc LV2. Pour ces raisons-là. »

e) Les problèmes d'organisation de l'ELCO

Selon RI1, le fait que l'ELCO soit proposé le mercredi soir et le samedi matin ne favorise pas le choix de ces langues.

RI1 émet l'hypothèse que l'écart entre le niveau de langue des élèves avancés qui parlent le turc à la maison et des débutants qui ne le parlent pas est un frein au choix de l'ELCO.

RI1 : *« (soupir) Je ne peux pas vous dire. Peut-être parce que d'abord, les conditions déjà en ELCO je ne sais pas. S'il y a beaucoup de francophones ou non turcophones, pour le lycée en revanche-je sais qu'il y a une vraie LV3 mais le problème c'est qu'en fait l'offre linguistique du lycée c'est pour rattraper le manque qu'il y a eu au collège. Ce sont des élèves turcs qui se n'inscrivent pas, des élèves francophones ou non turcophones qui veulent apprendre une nouvelle langue, donc il y a un très grand écart de niveaux. Je pense que c'est un peu dû aux élèves non turcophones et puis la deuxième raison ce sont les conditions défavorables. Car le cours est le soir, le mercredi soir ou le samedi matin et ça ça ne donne pas tellement envie aux élèves. Ça c'est un problème du système éducatif. C'est un problème technique du calendrier. »*

**TROISIEME PARTIE : SYNTHESE, HYPOTHESES,
RECOMMANDATIONS ET PERSPECTIVES D'AVENIR**

CHAPITRE 6 : SYNTHÈSE

Dans cette partie, nous avons établi un tableau avec tous les arguments qui ont émergé dans nos entretiens. Dans le tableau 31 ci-dessous, nous avons croisé les groupes de notre échantillon et les thèmes récurrents repris par chaque groupe. Cette opération nous permettra, dans le prochain chapitre, de dégager des hypothèses finales.

Tableau 31 : les thèmes récurrents repris par chaque groupe

	Elèves	Parents	Enseignants	Parents non-turcs	Responsables institutionnels
Thème A : Les raisons du choix de la langue turque					
Le lien amical joue un rôle	X	X	X		
Une préférence pour une langue et une culture proche	X	X	X	X	X
Le choix du turc par défaut d'enseignement de sa langue maternelle	X	X	X		
Une langue utile dans la vie quotidienne		X	X		
Les projets pour l'avenir professionnel de l'enfant		X	X		
Thème B : Le processus d'intégration dans le cours d'ELCO					
Des informations qui ne sont pas diffusées suffisamment et un dispositif peu connu		X	X	X	X
Satisfaction du cours de turc	X	X	X		
Une présence régulière des élèves	X	X	X		
Le sentiment de progression pédagogique	X	X	X		
Le problème de communication	X	X	X		
La durée de cours insuffisante		X	X		
La problématique de gestion d'une classe hétérogène			X		
L'aspect pédagogique ignoré par les décideurs			X		
L'intégration difficile des enseignants de l'ELCO dans l'école			X		X
Les mauvaises conditions de travail			X		X

Thème C : Les opinions sur le changement de l'ELCO					
Une préparation des enseignants insuffisante			X		
L'ouverture de l'ELCO permet une reconnaissance de la langue turque			X		X
Une standardisation de la langue turque est possible			X		X
Une évolution vers une intégration républicaine					X
Un changement unilatéral décidé par la France			X		X
Une suppression du dispositif ELCO					X
L'image négative d'ELCO, en général, dans l'Education nationale			X		X
La reconnaissance et la visibilité de ce dispositif			X		X
Le besoin d'assurer la continuité avec le collège et le lycée				X	X
Les cours d'ELCO différés en dehors de l'emploi du temps					X
Thème D : Les raisons du choix d'une langue vivante étrangère, en général, par les parents					
Utilité de la langue			X	X	
La représentation positive d'une langue			X	X	
Thème E : Les raisons du faible taux d'enfants choisissant la langue turque et ne parlant pas le turc chez eux					
Des informations qui ne sont pas diffusées suffisamment et un dispositif peu connu		X	X	X	X
Une communauté culturelle fermée		X	X	X	X
Une préférence, par les parents, pour des cultures plus proches de la leur		X	X	X	X
Une langue non internationale			X	X	X
Un enseignement inadapté			X		X
La difficulté de l'apprentissage de cette langue				X	X
Le choix d'une langue ayant une continuité au collège				X	X
Le choix de langues prioritaires, soit internationales, soit maternelles.			X	X	X
L'image négative du dispositif ELCO chez les parents					X
Problème de continuité de la langue entre l'élémentaire et le collège				X	X

Les problèmes d'organisation de l'ELCO			X		X
Thème E: La place de la langue turque dans la carte scolaire.					
La place importante du turc en élémentaire			X		X
Pas de CAPES et d'agrégation en turc			X		X

Lorsque nous prenons en considération les raisons du choix du turc chez les élèves, nous remarquons que le lien amical joue un rôle fondamental dans le choix de cette langue. Une autre explication est l'enfermement de la communauté turque sur elle-même, ce que nous avons pu montrer dans le contexte de la thèse. Ce phénomène ne permet pas à la langue turque d'être connue.

Les parents d'élèves ont aussi choisi la langue la plus proche de leur langue et culture d'origine, tels que les parents azerbaïdjanais et bulgares. Il est à souligner que certains parents d'élèves préfèrent l'enseignement de leur langue maternelle et choisissent le turc par défaut. En effet, le français et le turc ne sont pas reliés par une histoire commune entre les deux pays et par des racines linguistiques et culturelles, ce qui est le cas des langues latines tels que le français, l'italien, l'espagnol et le portugais.

Les parents choisissent une langue qu'ils estiment être pertinente et utile pour leurs enfants pour la suite de leur parcours scolaire et professionnel. Le turc n'est pas non plus considéré comme une langue internationale par ces derniers. La non continuité au collège ne favorise pas le choix de cette langue.

L'invisibilité du dispositif à l'école et sa marginalité ne facilite pas la reconnaissance de cette langue. Outre la langue en elle-même, la façon de la proposer par un formulaire à remplir, sans réunion au préalable est préjudiciable également. Le fait que les enseignants de l'ELCO sont issus des pays d'origine et peu intégrés à l'école fragilise le dispositif. De plus, les parents, les élèves et les enseignants évoquent un manque de communication avec l'enseignant ELCO du fait de son insuffisance de maîtrise du français.

Nos recherches démontrent cependant que les élèves suivants les cours d'ELCO sont satisfaits, qu'ils s'y rendent régulièrement et qu'ils progressent. Cependant, les enseignants et les parents considèrent que les horaires de turc ne sont pas suffisants. En revanche, comme indiqué dans la partie contextuelle, lorsque nous prenons en considération la réussite scolaire

des enfants, nous constatons que même si les enseignants ne savent pas parler le français, ils enseignent leur matière au niveau stipulé par l'Education nationale. Lorsque nous analysons les résultats obtenus lors de l'évaluation de l'Education nationale en fin de CM2, nous constatons que les élèves sont dans une réussite scolaire en turc.

Sur le plan pédagogique, se pose la question chez les enseignants de l'apprentissage à la fois d'une langue maternelle et d'une langue étrangère dans une même classe. La pédagogie ne peut être identique et de ce fait, les compétences des enseignants qui enseignent la langue maternelle et celles des enseignants qui enseignent la langue vivante ne sont pas identiques. Cette situation est similaire pour les élèves : les besoins des élèves apprenant la langue maternelle sont totalement différents des besoins des élèves apprenant une langue étrangère.

Du côté des responsables institutionnels, le changement s'inscrit dans la volonté d'une meilleure intégration républicaine en ne séparant pas les élèves par langue mais en les réunissant tous autour d'une même langue. De plus, l'ouverture de l'ELCO doit permettre une reconnaissance de la langue turque au sein de l'école à égalité avec les autres langues. Avec le passage à l'EILE (Enseignement International de Langue Etrangère) mis en place, depuis septembre 2016, sous forme expérimentale dans le cas du marocain et du portugais, tous les cours intégrés seront proposés en différé dans le périscolaire. Selon les responsables, les autorités des deux pays ne se sont pas réellement mises d'accord, ce qui crée un problème de préparation et d'organisation et de méconnaissance des changements. Les enseignants ont affirmé également qu'ils n'étaient pas préparés aux différents changements. La continuité du turc au collège sera assurée dans les années à venir, ce qui nécessite le recrutement d'enseignants qui ont réussi le CAPES turc.

CHAPITRE 7 : HYPOTHESES

Hypothèses par groupe

Pour les élèves ne parlant pas le turc à la maison :

- L'amitié avec des camarades d'origine turque est la raison principale du choix de cette langue.

Pour les parents ayant choisi le turc pour leurs enfants :

- L'amitié avec des voisins d'origine turque et une langue et culture proches de la leurs expliquent le choix de cette langue.
- Les parents d'élèves préfèrent leur langue maternelle car elle permet aux enfants de communiquer avec les personnes qui ne parlent pas le français dans la famille proche et lointaine.

Pour les parents n'ayant pas choisi le turc :

- Les parents ne choisissent pas le turc pour leurs enfants car ils ne connaissent ni des turcs, ni leur langue. De plus, ils ne considèrent pas le turc comme une langue internationale et utile qui est de plus sans continuité avec le collège.

Pour les enseignants ELCO :

- La méconnaissance du français par les enseignants empêche leur intégration dans l'école, ce qui influence le manque de visibilité de l'ELCO par les parents.
- Les changements ont été décidés de manière unilatérale par la France, sans préparation et formation des enseignants. Non formés à une pédagogie avec le nouveau public, ils ne savent pas comment gérer cette hétérogénéité.

Pour les responsables institutionnels :

- L'ELCO a une mauvaise image car il n'est pas cohérent avec les principes républicains et la politique actuelle d'intégration de la France.
- L'ELCO a un manque de reconnaissance et de visibilité au sein de l'école car les directeurs de l'école ne diffusent pas les informations nécessaires à l'égalité de l'ELCO avec les autres langues.
- En France, il n'existe pas de CAPES en turc car les autorités turques n'interviennent pas suffisamment auprès des instances françaises.

Hypothèse conclusive

- Si l'EILE continue d'être invisible dans les mêmes conditions que l'ELCO, alors la langue turque restera une langue d'immigration et ne deviendra pas une langue étrangère qui a sa place au même titre que les autres langues.

CHAPITRE 8 : RECOMMANDATIONS

A partir des résultats et des hypothèses, nous pouvons émettre des recommandations. Le concept de dispositif entre finalités, moyens, ressources et pratiques nous donne un cadre de référence pour ces recommandations : selon Agamben (2007. p. 31), le dispositif est « *tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants.* »

Les propositions sont les suivantes :

• **Finalités :**

•• Développer un meilleur partenariat entre les deux pays qui partagent les mêmes valeurs républicaines avec l'objectif d'ouvrir les cours de turc à tous les enfants.

• **Moyens et ressources :**

•• Assurer une meilleure diffusion, de façon à ce qu'elle soit adaptée au public. Prendre en compte la diversité du public dans les réseaux d'éducation prioritaire, et de ce fait, adapter l'information sous forme orale (réunions d'information) et écrite (affiche et formulaire distribué), pour bien faire comprendre les enjeux de l'EILE. Des portes ouvertes, des fêtes linguistiques et culturelles et des rencontres avec les parents d'élèves élus peuvent être organisées.

•• Le recrutement des enseignants, leur formation au nouveau dispositif et leur statut dans l'école sont des éléments essentiels à prendre en compte pour la réussite de l'EILE.

La création d'une commission commune entre experts turcs et français permettrait de choisir les enseignants de manière collégiale et responsable. Dans le cas de l'enseignement élémentaire, il faudrait recruter des enseignants ayant enseigné au moins 5 ans dans les écoles élémentaires en Turquie, étant francophones et ayant une expérience dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans le cas des collèges et lycées, il faudrait recruter des enseignants ayant enseigné au moins 5 ans dans les collèges en Turquie, étant francophones et ayant une expérience dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ces enseignants venant de Turquie doivent passer le CAPES en turc et être rémunérés par la France.

La formation continue des enseignants doit être adaptée au programme scolaire français et au nouveau public hétérogène composé d'enfants nés en France. Il serait pertinent de former ces enseignants aux principes généraux du système français et à la gestion d'une classe hétérogène.

- Le statut de ces personnes dans l'école ne doit pas rester périphérique. Il est important de les faire participer au conseil pédagogique, au conseil d'école et à toutes les activités culturelles. Des cours plutôt intégrés à l'école et non différés de peur d'être noyés dans le périscolaire et de rester encore une fois en marge de l'école. Une continuité avec le collège avec l'organisation du CAPES en turc est nécessaire. Les inspecteurs doivent aussi contrôler davantage l'implication des enseignants dans l'école.

- Un changement dans le contenu des manuels scolaires : dans le dispositif ELCO concernant uniquement les enfants parlant le turc chez eux, les manuels scolaires sont centrés sur la Turquie, en termes de culture et de langue. Nous proposons de modifier le contenu puisque le public change dans le cadre de l'EILE. Ces ouvrages doivent intégrer les deux pays : la Turquie et la France, leurs cultures et leurs langues et également leur relation historique et actuelle. Présenter l'histoire de l'immigration des turcs dans la société française permettrait aux parents des enfants concernés par le dispositif EILE de mieux comprendre les raisons de la présence de la communauté turque en France.

Nous faisons l'hypothèse que ces améliorations auront des effets sur les pratiques et que davantage d'enfants qui ne parlent pas le turc à l'école seront attirés par les cours de turc.

Cependant, ce dispositif amélioré ne suffit pas. Il est important de valoriser la langue turque dans la société afin qu'elle puisse être reconnue comme une langue internationale au même titre que les autres. Selon Regnault (2006), l'éducation interculturelle ne concerne pas uniquement la pédagogie et la vie dans l'école mais également la communication entre les personnes de cultures différentes dans la société. En effet, dans le cas qui nous concerne, une valorisation dans la société des immigrés turcs est nécessaire. Les responsables politiques français, à travers l'institution scolaire et les associations, doivent également créer des ponts entre les différents groupes composant la société afin que la communauté turque, comme

d'autres communautés, ne reste pas enfermée sur elle-même. Il faut être et agir ensemble par le dialogue et la confrontation d'idées. Selon Bergier (2014), le « faire socius » a perdu son « allant de soi ». Il est un monde à explorer, entre repli sur soi et solidarité nécessaire.

CHAPITRE 9 : PERSPECTIVES D'AVENIR

Actuellement, nous sommes enseignante d'ELCO. Nous avons enseigné à Tours pendant cinq ans et à Strasbourg également pendant cinq ans. Nous avons coordonné le dispositif ELCO sous la tutelle de l'Education nationale turque pendant quatre ans.

Nous allons intégrer à nouveau notre poste de professeur des écoles en Turquie. Nous envisageons de devenir enseignante-chercheuse dans une université en Turquie dès notre retour.

Nous souhaiterions développer nos recherches autour de la problématique de l'intégration, dans les écoles turques, des enfants syriens réfugiés. Cette thèse et les résultats obtenus nous permettront de réfléchir à la possibilité de transfert de notre problématique vers la question de l'intégration de ces enfants, en analysant les dispositifs linguistiques mis en place depuis un ou deux ans et en continuant à établir un lien entre dispositif et représentations sociales, par la population turque, des Syriens déplacés et de leur langue qui est l'arabe.

Le dispositif concernera-t-il un enseignement de l'arabe uniquement aux enfants syriens comme l'ELCO en France ou un enseignement de l'arabe ouvert à tous les enfants syriens et turcs tel que l'EILE ?

La question de la comparaison des contextes sera nécessaire afin de voir si le transfert est possible d'un contexte à l'autre. Ne faut-il pas des aménagements en fonction des spécificités locales puisque les enfants syriens sont réfugiés et que les enfants dans les ELCO français sont issus d'une immigration économique ?

Porcher (2002) définit le transfert, en éducation comparée, comme suit :

Un concept seul, parce qu'il est élaboré, construit, validé, donc être intellectuel, peut se transférer c'est-à-dire s'appliquer dans un autre domaine éducatif que celui dans lequel il a été forgé, moyennant, bien entendu (précaution trop rarement prise), qu'on l'adapte pour tenir compte du contexte nouveau dans lequel il est transporté..... Le transfert forme donc une donnée fondamentale de l'éducation comparée dans la mesure où celle-ci met en présence deux systèmes éducatifs différents. (Porcher, 2002, p. 427).

Develay (1998) considère le transfert comme une capacité à réutiliser une habileté acquise dans des contextes différents. Quand une pédagogie est transférée dans une nouvelle culture, elle remodèle la culture, de même, elle est remodelée par la culture. Quand un concept ou une idée se transforme en contact réciproque avec une autre culture, sa définition d'origine est souvent déplacée. Schön (1963) appelle ce processus « le déplacement du concept ».

CONCLUSION

Nous avons mené ce travail de recherche en parallèle avec notre enseignement de l'ELCO. Nous faisons partie du public d'enseignants interrogés. Nous sommes ainsi très impliqués. Pendant toutes les années de recherche, il a fallu que nous prenions des distances vis-à-vis de nos représentations concernant le dispositif ELCO et EILE.

Au départ, nous avions tendance à défendre à tout prix l'ELCO et à critiquer fortement l'EILE. Grâce à nos recherches sur le modèle français d'intégration républicaine, nous avons pris conscience des raisons des résistances non seulement institutionnelles (responsables, directeurs d'école et enseignants classiques) mais également chez les parents face au dispositif ELCO. Ces résistances marginalisent l'ELCO et le laisse en périphérie de l'école. Nous pensions que le problème était uniquement linguistique car les responsables, dans les diverses réunions auxquelles nous avons participées, n'évoquaient pas la spécificité française en terme d'intégration républicaine.

Actuellement, les finalités du nouveau dispositif EILE nous paraissent pertinentes afin de réunir tous les enfants d'une même classe sans les séparer par communautés. Cela permet de donner un statut de langue étrangère à la langue turque.

Cependant, ce dispositif doit évoluer afin de mettre en œuvre ces finalités. Si l'EILE continue d'être invisible dans les mêmes conditions que l'ELCO, alors la langue turque restera une langue d'immigration et ne deviendra pas une langue étrangère qui a sa place au même titre que les autres langues.

N'existe-t-il pas un risque de dissolution de l'EILE dans les activités périscolaires nombreuses ? Est-il pertinent de mélanger ensemble, dans les EILE, des élèves avec des niveaux différents de langue si les enseignants ne sont pas formés à cette diversité ?

Comment donner envie aux parents qui n'ont pas de lien avec la communauté turque d'inscrire leurs enfants dans ces cours ? Comment valoriser le lien social autour du Vivre ensemble afin que les citoyens dans la société française se rencontrent et découvrent non seulement des différences mais également des similitudes entre eux ?

BIBLIOGRAPHIE

- Abadan, N. (1964). Batı Almanyadaki Türk işçileri ve sorunları. Ankara.
- Abdallah-Preteille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Economica, coll. Pédagogie, p.47.
- Abdallah-Preteille M. (1999). *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF.
- Abric, J-CL. (1987). *Coopération, compétition et représentation sociale*. Cousset : DelVal.
- Agemben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris : Rivages Poche / Petite Bibliothèque.
- Auburtin, É., (2002), *Langues régionales et relations transfrontalières dans l'espace Saar-Lor-Lux*, Hérodote 2/2002 (N°105), p.105.
- Akkari, A., Changkakoti, N., (2009). *Les relations entre parents et enseignants. Bilan des recherches récentes*, La revue internationale de l'éducation familiale, 1/2009 (n° 25), p. 109.
- Akinci, M. A. (2006). *Du bilinguisme à la bilittéracie Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français*, Langage et société 2/2006 (n° 116), p. 93-110.
- Akinci, M. A. (2007). *Fransa'da Türkçe Ana Dili Eğitimi ve _İki Dilli Türk Çocuklarının Dil Becerileri*, II. Avrupa Türk Dili Bilgi Şöleni, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Söğütözü, Ankara (Turquie), 5-6 mai.
- Aldogan, Y. (1978). *Fransa'daki Türk İşçileri*. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi cilt :33, sayı :3, Ankara.

Amossy, S., et Herschberg Pierrot, A. (1997), *Stéréotypes et clichés – langue, discours, société*. Paris, Nathan.

Armagnague, M. (2010). Les dynamiques d'adaptation sociale des communautés turques en France et en Allemagne. Le cas des jeunes générations, *Sociologie* 2/ 2010 (Vol. 1), p. 235.

Armon V. (2003). « Minorité », dans G. Ferréol & G. Jucquois (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin, p.209.

Arnold, J., (2006). « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2006/4 (n° 144), p.408.

Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion, *Le français aujourd'hui* 3/2007 (n° 158), p. 76.

Bardin L. (2016). « L'analyse de contenu », *Presses universitaires de France*, p.134.

Bergier, B. (2014). *Comment vivre ensemble ? La quadrature du sens*. Lyon : Chronique sociale.

Barou, J. (2007). *La communauté contre le communautarisme ?* *Informations sociales* 5/2007 (n° 141), p. 55.

Baubérot, J. (2013). *Histoire de la laïcité en France*. Paris : PUF : Que sais-je ?

Beauchemin, C. Lagrange, H., Safi, M., (2010). Entre ici et là-bas : un aperçu des pratiques « transnationales » de la population vivant en France métropolitaine, p.27.

Beauchemin, C. Hamer, C., Simon, P. (2010). *Enquête sur la diversité des populations en France*, Trajectoires et Origines, Documents de travail 168.

Bénichou, M. (2006). *Le multiculturalisme*. Bréal, cité par Rodolf, Guimond, De Oliviera, Er-Rafiy et Brauer, 2012, p.53.

Berelson, B., (1971). *Content analysis in communication research*, New York, III. Univ. Press, 1952, Hanfer Publ. Co., cité par Bardin L. (2016), « L'analyse de contenu », Presse universitaire de France, p.134.

Bergier, B., (2014). *Comment vivre ensemble ? La quadrature du sens*. Lyon : Chronique sociale.

Bertucci, M-M. (2007). L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statut et ambiguïté des missions, *Le français aujourd'hui* 3/2007 (n° 158), p. 28-38.

Bertucci, M-M. et Corblin, C. (Eds) (2007). « Enseigner les langues d'origine ». *Le Français aujourd'hui*, n° 158, Paris : A. Colin.

Bertucci, M-M, (2007). *Enseignement du français et plurilinguisme*, *Le français aujourd'hui*, 1/2007 (n° 156), p. 49-56.

Beuscart, J-S., Peerbaye, A., (2006). *Histoires de dispositif (introduction)*, *Terrain & travaux*, 2/2006 (n°11), p. 3-15.

Billiez, J., Trimaille, C. (2001). Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale, *Langage et société* 4/2001, n° 98, p. 105-127.

Blais, M., Martineua, S., (2006). « L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. », *Recherche Qualitatives-vol.26(2)*.

Blanchet, P., (2004). *L'approche interculturelle en didactique du FLE*, Haute Bretagne, Université Rennes 2.

Brinbaum, Y., Mogueru, L., Primon, J., (2012). Les enfants d'immigrés ont des parcours scolaires différenciés selon leur origine migratoire, p.46.

Brinbaum, Y., Guégnard, C., (2012). Parcours de formation et d'insertion des jeunes issus de l'immigration au prisme de l'orientation, *Formation emploi*, 118 | 2012, 61-82.

Boucher, M., (2007). « Les théories de l'intégration à l'épreuve de la régulation sociale », *Vie sociale*, 2/2007 (N°2), p. 23-43.

Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H., (2002). « Une Introduction Pratique a L'usage des enseignants, Division des politiques linguistiques. » *Développer La Dimension Interculturelle de l'enseignement des langues*, direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur, DG IV, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p.9.

Cabras, A., (2015). « La société multiculturelle est morte vive la société interculturelle ! » *Management interculturel et médiation religieuse*, de Sciences Po Aix.

Caille, J-P, (2005). *Les projets d'avenir des enfants d'immigrés*, Les immigrés en France, édition 2005, p.14. Caillot, S. (2010), *La politique française d'intégration. Légitimation d'une politique publique fondée sur une notion équivoque*. *Sociology*.

Campenhoudt, L. V., Quivy, R., (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris, 2011 p.59-60.

Canut, C., Duchêne, A., (2011). « Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question », *Langage et société* 2011/2 (n° 136), p. 5-12.

Castellotti, V., (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, CLE (Didactique des langues étrangères), cité par (Geiger-Jaillet, A. 2005 en bibliographie à la fin).

Castellotti, V., Moore, D., (2002). *Représentation sociale des langues et enseignements guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, Division des Politiques linguistiques.

Charaudeau, P. (2001). « Langue, discours et identité culturelle », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2001/3 (n° 123-124), p. 341-348.

Chiss J.-L. (1996). « La transmission des savoirs sur la langue », dans S. Auroux, S. Delesalle & H. Meschonnic (éds.), *Histoire et grammaire du sens*, Paris, Armand Colin, cité par Bertucci, M-M, (2007), *Enseignement du français et plurilinguisme*, Le français aujourd'hui, 1/2007 (n° 156), p. 49-56.

Clanet, C. (1990). L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines. Toulouse : PUM, p.13.

Clanet, C., (1996). L'interculturel et la formation des maitres : institution et subjectivation, Institut Universitaire de Formation des Maitres de Toulouse, p.228.

Coadic, R., (2004). « Le multiculturalisme. », Ronan Le Coadic, Elena Filippova. Débats sur l'identité et le multiculturalisme : Actes du 11e colloque annuel du Réseau de suivi ethnologique et de prévention des conflits, Rennes., Institut d'ethnologie et d'anthropologie, Académie des sciences de Russie, p.25.

Commission européenne, (2009). L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe. p.12.

Condon, S., Régnard, C., (2010). *Diversité des pratiques linguistiques*, Trajectoire et Origines Enquête sur la diversité des populations en France, Document de travail 168, p.33.

Conseil de l'Europe, (2006), L'éducation plurilingue en Europe, 50ans de coopération internationale, Division de politique linguistique Strasbourg, p.5.

Conseil de l'Europe, (2014). « Les langues pour la démocratie et la cohésion sociale. Diversité, équité, qualité. Soixante ans de coopération européenne », Unité des Politiques linguistiques DG II, p.21.

Conseil de l'Europe, (2014). « Développer la compétence interculturelle par l'éducation », Série Pestolozzi n°3, publishing Consul de l'Europe p.71.

Coste, D., Moore, D., Et Zarate, G., (2009). « Compétence Plurilingue Et Pluriculturelle », Division Des Politiques Linguistiques, Strasbourg.

Couëtoux-Jungman F, Wendland J, Aidane E, Rabain D, Plaza M, Lécuyer R, (2010), « Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance. Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce », *Devenir*, 4/2010 (Vol. 22), p. 293-307.

Délégation générale à la langue française et aux langues de France, (2010). *Les langues de France*, Paris, p.3.

Deprez, C. (2003). *Évolution du bilinguisme familial en France*, Le français aujourd'hui 4/ 2003 (n° 143), p. 35-43.

Develay, M. (1998). De l'impossible et de la nécessaire pensée du transfert, *Éducatives*, n° 15, mars-avril 1998, 8-10.

Doytcheva, M., (2003). Existe-t-il un multiculturalisme à la française ? Une étude sur la Politique de la ville, 1981-2003. Sociologie. EHESS – Paris p.22.

Doytcheva, M., (2011). « Le multiculturalisme » La découverte, p.4.

Dumont, P., Perouse, J-F., de Tapia, S., Akgonul, S., (2002). *Migrations et mobilités internationales : la plate-forme turque*, Istanbul, novembre, p.82.

Duyck, 2001 ; Savall, Zardet, Bonnet et Péron, 2008. Cité par Krief N, Zardet V, 2013). « Analyse de données qualitatives et recherche intervention », *Recherches en Sciences de Gestion*, 2/2013 (N° 95), p. 211.

Fenettenau, H., (2007). *Enquête : Entretiens et questionnaire*, Dunod 2ème Edition, p.13.

Fitzgerald, T. K., (2002). Race, classe et éducation : un exemple afro américain, *Carrefours de l'éducation* 2/2002 (n° 14), p. 106-119.

Geiger-Jaillet, A., (2005). *Le bilinguisme pour grandir*, l'Harmattan, Paris, p.11.

Geneviève I, (2010), « L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie », *Recherche en soins infirmiers* 2010/3 (N° 102), p. 23-34.

Guillou, A., (2007), *Configurations Migratoires Turques dans trois villes Bretonnes : Réflexion sur le local*, Migration Turques dans un monde globalisé le poids du local, Presse Universitaire de Rennes, p.122.

HCI, (2011). Les défis de l'intégration à l'école-rapport.

HCI, (2013). Étude relative à l'avenir de l'enseignement des langues et cultures d'origine-rapport.

INSEE, (2002). Alsace Chiffres pour l'Alsace • revue n° 12, p.3.

Huver, E., Goi, C., (2012), *FLE, FLS, FLM : Continuum ou interrelations ? Le Français Aujourd'hui*, Armand Colin / Dunod ; Association française des professeurs de français ; Association français des enseignants de français (AFEF), p.27.

Icduygu, A., Erder, S., Genckaya, O-F., (2014). *Türkiye'nin Uluslar arası Göç Politikaları, 1923-2023 Ulus-devlet Oluşumundan Ulus Ötesi Dönüşümlere*, Mirekoç Araştırma Raporları1/2014 Tübitak, İstanbul, Ocak, p.173-261.

Jamet, M-A. (2011). L'intégration républicaine : la véritable exigence, *Hommes & Migrations* 6/2011 (n° 1294), p. 42-47 p.4.

Kamiejski, R., Guimond, S., De Oliveira, P., Er-Rafiy, A., Brauer, M. (2012). *Le modèle républicain d'intégration : implications pour la psychologie des relations entre groupes*. *L'Année Psychologique*, pp.53.

Kaya, A., (2009). Des individus aux institutions, *Hommes & Migrations* 4/2009 (n° 1280), p. 62.

Kerzil, J. (2002). L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes, *Carrefours de l'éducation* 2/2002 (n° 14), p. 120-159.

Lacorne, D., (1997). La crise de l'identité américaine. Du melting-pot au multiculturalisme, Paris, Fayard, p.19.

Lazaridis, M., Seksig, A. (2005). L'immigration a l'école- Evolution des politiques scolaire d'intégration. In : Santé Société et Solidarité, no1, 2005. Immigration et intégration, pp.156.

Leidener, J., (2010). « Le statut particulier de l'Alsace-Moselle : un héritage de l'histoire. »

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., et Boutin, G., (1997). La recherche qualitative : fondements et pratique. Bruxelles, Belgique, France, p.62.

Linard, M. (2002). *Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation*. Education permanente, Paris : Documentation française, Regards multiples sur les nouveaux dispositifs de formation, pp.143-155.

Lucchini, S. (2007). L'enseignement des langues d'origine, à quelles conditions ? Le français aujourd'hui 3/2007 (n° 158), p. 9-19.

Ludi, G., (1998). L'enfant bilingue : chance ou surcharge ? ARBA 8, Elaboration d'un projet linguistique pour la Suisse.

Maguérrou, L., Brinbaum, Y., Primon, J., (2010). *Niveaux de diplôme des immigrés et de leurs descendants*, Trajectoire et Origines Enquête sur la diversité des populations en France, Document de travail 168, p.48.

Mestre, M., (2015). « Les parents migrants et l'école », Spirale 2015/3 (N° 75), p. 186-187.

Meunier, O., (2007). « Approches interculturelles en éducation », Institut National de recherche pédagogique, service de veille scientifique et technologique, p.7.

Morgen, D., et Zimmer, A., (2009). « L'enseignement de la langue régionale en Alsace et en Moselle », Tréma.

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses Universitaires de France.

Parlement européen, (2008). *Education interculturelle dans les écoles*, Bruxelles, p.1-3 Education interculturelle dans les écoles p.32.

Peeters, H., Charlier Ph., (1999). « Contribution à une théorie du dispositif », Hermès n° 25, CNRS Editions, Paris, p.15-23.

Perotti, A. (1986). *Petit lexique. Presses et immigrés en France*, Paris, n° 142, juin 1986.

Perotti, A. (1994). *Plaidoyer pour l'interculturel*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Petek, G., Pope, N. (2009). *Les turcs et la France le regard de deux communauté ifri programme Turquie contemporain* ».

Poinsot, M., (2011). *La fabrique du citoyen*, Hommes & Migrations 6/2011 (n° 1294), p. 1-2.

Porcher, L. (2002). *Transfert*. In *Dictionnaire d'éducation comparée*. Paris : L'Harmattan. Coll. Education Comparée, 427-428.

Potte-Bonneville, M., (2002). *Dispositif. Foucault prêt-à-porter*, Vacarme, 1/2002 (n° 18), p. 48-49.

Puren, C. (2001). « Représentations de l'enseignement/ apprentissage de la grammaire en didactique des langues », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2001/2 (n° 122), p. 135-141.

Regnault, E. (1995). *La Formation des Enseignants en éducation interculturelle en France*, Commission Européenne. Institut Européen d'Education et de Formation, Université de Valenciennes, p.8.

Regnault, E., (1996). Les manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires publics en France et en Allemagne. *Education Comparée*. Jean-Jacques Paul et Serge Tomamichel (Eds), n° 51, mai 1996, 95-114.

Regnault, E., (2006). *Good Practices in Intercultural Education in Europe*. Education and Society, Melbourne: James Nicholas Publishers, vol 24, 1 (July issue), 45-56.

Rezzoug, D., De Plaën S., Bensekhar-Bennabi M., Moro MR., (2007). *Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités, Le français aujourd'hui*, 3/2007 (n° 158), p. 58-65.

De Robillard, D. (2007). *Les langues de l'avant...*, *Le français aujourd'hui* 3/ 2007 (n° 158), p. 86-90.

Rioufreyt, T., (2016). « La transcription d'entretiens en sciences sociales : Enjeux, conseils et manières de faire. » Ce document est une fiche méthodologique à l'usage des chercheurs et des étudiants en sciences sociales. p.11.

Salom, P., (2015). L'enseignement du turc dans le système éducatif français, Enseigner les langues orientales à l'université : quelles approches ? No°4/2015, Paris.

Safi, M. (2011). Penser l'intégration des immigrés : les enseignements de la sociologie américaine, *Sociologie*, 2011/2 Vol. 2, p. 149-164.

Savidan, P., (2009). « Multiculturalisme libéral et monoculturalisme pluriel », *Raisons politiques* 2009/3 (n° 35), p. 11-29.

Schön, D. (1963). *Displacement of Concepts*. New York: Humanities Press.

Sommaire, J-C. (2006). La crise du modèle français d'intégration, *Vie sociale* 4/2006 (N° 4), p. 13-25.

Schnapper, D. (2011). L'utopie démocratique de l'égalité, *Hommes & Migrations* 6/2011 (n° 1294), p. 24-28.

Tableau de bord de l'Intégration, (2010). Ministère de l'Intérieur, de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration et à l'intégration, Département des Statistiques des Etudes et de la Documentation p.26.

Tapia, S. de (2002). Immigrations turques en Europe : typologies des espaces et des réseaux, in S. Akgönül, P. Dumont, J.-F. Pérouse et S. de Tapia eds., Migrations et mobilités internationales : la plateforme turque. Istanbul, « Les dossiers de l'IFEA 13 » : 30-77.

Tapia, S. de (2002). Immigrations Turques en Europe : typologies des espaces et des réseaux, Université de Strasbourg, p.39.

Tapia, S. De (2007). *Migrations turques dans un monde globalisé le poids du local*, Collection Essais Presses, Universitaire de Rennes, p.22.

Tapia, S. de, (2009). Permanences et mutations de l'immigration turque en France, *Hommes & Migrations* 4/2009 (n° 1280), p. 8-20.

Tribalat, M. (2011). La France sait-elle encore intégrer ses immigrés ? *Hommes & Migrations* 6/2011 (n° 1294), p. 60-66.

Tucci, I. (2010). Les descendants de migrants maghrébins en France et turcs en Allemagne : deux types de mise à distance sociale ? *Revue française de sociologie* 1/ 2010 (Vol. 51), p. 9.

Tucci, I. (2011). Immigration, intégration et diversité en France et en Allemagne, *Informations sociales* 1/2011 (n° 163), p. 116-123.

L'Unesco, (2006). Principes des directeurs l'Unesco pour l'éducation interculturelle, Paris.

Uygun, S. (2003). Türkiye'de dünden bugüne özel okullara bir bakış, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.

Walzer, M. (1997). A Response. *Ethics & International Affairs*, p.37.

Wihl de Wenden, C. (2011). L'intégration en France à la lumière de deux rapports récents du Haut Conseil à l'intégration, *Hommes & Migrations* 6/2011 (n° 1294), p. 18.

Vinsonneau, G., (1999). *Inégalités sociales et procédés identitaires*, Paris.

Yahya, C., (2010). L'enseignement de l'arabe en France, *Hommes et migrations*, 1288 | 2010, 92-103.

Les sites d'internet

[http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/belge/fransa_raporu\(2009\).pdf](http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/belge/fransa_raporu(2009).pdf),
consulté le 10.7.2016.

http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/32/373079/dosyalar/2013_01/05033158_112trklerdenetoplumyapisi.pdf, consulté 01.05.2017.

http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/32/373079/dosyalar/2013_01/05033158_112trklerdenetoplumyapisi.pdf, consulté 01.05.2017.

<http://strazburg.bk.mfa.gov.tr>, consulté le 9.6 .2016.

<http://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-langue-culture-origine-elco.html#lien0>, consulté le 6.07.2016.

<http://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-langue-culture-origine-elco.html#lien0>, consulté le 6.07.2016.

http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/elco/docs_elco/circ220978.pdf, consulté le
4.12.2016

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2012/1/5/MEND1122533D/jo>, consulté le
5.08.2016

Note de service DGESCO A1-1 no :2016-0085, consulté le 7.07.2016

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000026979035&categorieLien=id>, consulté le 5.08.2016

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006524510&dateTexte=&categorieLien=cid>, consulté le
4.8.2016

<http://elco67.site.ac-strasbourg.fr>, consulté le 6.8.2016

<http://www.elco68.site.ac-strasbourg.fr>, consulté le 6.8.2016

http://elco67.site.ac-strasbourg.fr/?page_id=20, consulté le 6.8.2016

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000400740>, consulté le 6.8.2016

<http://elco67.site.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2014/11/ELCO-67-Guide-du-directeur-2015-2016.pdf>, consulté le 12.12.2016

http://elco67.site.ac-strasbourg.fr/?page_id=20, consulté le 12.1.2017

http://elco67.site.ac-strasbourg.fr/?page_id=20, consulté le 12.1.2017

http://www.elco68.site.ac-strasbourg.fr/?page_id=10, consulté le 8.12.2016

http://elco67.site.ac-strasbourg.fr/?page_id=20, consulté le 7. 12. 2016

http://www.elco68.site.ac-strasbourg.fr/?page_id=10, consulté le 8.12.2016

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/ressources/2007-2008/ressources-31-pro.pdf>, consulté le 6.10.2016

<https://sites.google.com/site/elco067/home>, consulté le 7.10.2016

<http://www.elco68.site.ac-strasbourg.fr/>, consulté le 7.10.2016

<http://elco67.site.ac-strasbourg.fr>, consulté le 7.10.2016

<http://www.elco68.site.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2013/03/N°-51-circulaire-rentree.pdf>, consulté le 7.10.2016

<http://www.elco68.site.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2013/03/ELCO-Circulaire-départ.-14.10.2014.pdf>, consulté le 7.10.2016

<http://www.elco68.site.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2013/03/circulaire-ELCO-Rentrée-2016.pdf>, consulté le 7.10.2016

<http://www.elco68.site.ac-strasbourg.fr/>, consulté le 7.10.2016

<http://elco67.site.ac-strasbourg.fr>, consulté le 7.10.2016.

<http://elco67.site.ac-strasbourg.fr>, consulté le 7.10.2016.

<http://elco67.site.ac-strasbourg.fr>, consulté le 7.10.2016.

<http://www.elco68.site.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2014/10/Synth%C3%A8se-globale-ELCO68.pdf>, consulté le 7.9.2016.

<http://www.elco68.site.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2014/10/Synth%C3%A8se-globale-ELCO68.pdf>, consulté le 7.9.2016.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ressources_d_accompagnement/56/3/FAQ_LV_05032013_247563.pdf, consulté le 10 mai 2017.

<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33985/enseigner-college-lycee-general-capes.html>, consulté le 11 mai 2017.

<http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/int%C3%A9gration/61861>, consulté le 7.9.2016.

<http://www.assemblee-nationale.fr/connaissance/constitution.asp>, consulté le 9.7.2016.

<http://www.assemblee-nationale.fr/connaissance/constitution.asp>, consulté le 9.7.2016.

<http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2012/11/textes-et-rapports-officiels-concernant-les-élèves-allophones-arrivants-novembre-20121.pdf>.

<http://www.education.gouv.fr>, consulté le 5.5.2017.

<http://eduscol.education.fr/pid25239-cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html>, consulté le 24.02.2017.

<http://eduscol.education.fr/pid25239-cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html>, consulté 20.2.2016.

<http://www.elco68.site.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2013/03/N°-51-circulaire-rentree.pdf>, consulté le 10.12.2016

<http://elco67.site.ac-strasbourg.fr>, consulté le 7.10.2016.

<http://www.elco68.site.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2013/03/circulaire-ELCO-Rentree-2016.pdf>, consulté le 10.12.2016.

<http://elco67.site.ac-strasbourg.fr>, consulté le 7.10.2016.

[http://www.education.gouv.fr/cid22541/les-sections-internationales-a-l-ecole-primaire.html#Quelles sont les spécificités des sections internationales ?](http://www.education.gouv.fr/cid22541/les-sections-internationales-a-l-ecole-primaire.html#Quelles_sont_les_specificites_des_sections_internationales_?), consulté le 10.1.2016.

<http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/Au-college/Classes-du-college/Les-classes-linguistiques-au-college>, consulté le 9.1.2016.

Réf : Note de service de DGESCO A1-1 no2016-0085, consulté le 7.01.2016.

Les circulaires

Circulaire numéro 75-148 du 9 avril 1975.

Réf : circulaire ministérielle C no 77-447 du 22 novembre 1977.

Circulaire numéro 78-238 du 25 juillet 1978.

Réf : circulaire no 2002-102 du 25 avril 2002.

Circulaire ministérielle n°2013-017 DU 6-2-2013.

Gulsen DERVISOGLU

« L'enseignement de la langue et culture d'origine turque en Alsace depuis 2013 : quel nouveau dispositif, quel nouveau public ? »

Résumé

L'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine (ELCO) a été mis en place, dans les années 70, à la suite du regroupement familial. L'ELCO a été créé dans le but d'intégrer les enfants d'immigrés dans le système éducatif français et de leur permettre de garder un lien avec leur langue d'origine en cas de retour des parents.

Notre recherche porte sur l'enseignement de la langue et la culture d'origine turque en Alsace et, plus particulièrement, sur son nouveau dispositif et nouveau public. En effet, depuis 2013, l'ELCO s'ouvre dorénavant à tout enfant, quelle que soit son origine. Dans cette recherche, notre but est de comprendre les raisons du faible taux d'élèves choisissant le turc et ne parlant pas cette langue à la maison ainsi que les facteurs d'influence.

Une recherche qualitative a été menée dans le Bas-Rhin et le Haut-Rhin, auprès d'élèves, de parents élèves, d'enseignants et de responsables institutionnels. Nous avons opté pour une démarche inductive sans hypothèses préalables en raison de la nouveauté du dispositif. Le taux faible d'élèves s'explique par un nombre important de variables : par exemple : l'invisibilité du dispositif au sein de l'école, la non considération du turc par les parents comme une langue internationale et la non continuité de la langue turque au collège.

Mots-clés : dispositif ELCO, langue turque, immigration turque, intégration, multiculturalisme, interculturalité, éducation interculturelle, plurilinguisme, langue maternelle, langue vivante étrangère, représentations sociales, stéréotypes, préjugés.

Abstract

The teaching of original languages and cultures (ELCO) was implemented in the 70s, after the family reunification policy. The purpose of ELCO is to integrate children from immigrant's backgrounds in French educational system, and to preserve their original language in case of return to their parents' native country.

Our study deals with the teaching of Turkish as original language and culture in Alsace and more specifically, in the new change in ELCO that opens the class to a different public. Indeed, since 2013, ELCO has been opened to all children applying for it, regardless of their origin.

In our research, we aim at understanding the reasons and the external factors of the low number of pupils that chose Turkish, among children that are not speaking Turkish at home.

We selected an inductive approach without starting hypothesis due to the newness of the system. This approach led to final hypothesis in the third part. The low number of pupils is explained by multiple variables, such as the irrelevance ELCO within the school, the fact that Turkish is not considered as an international language or the lack of continuity of Turkish learning in junior high school.

Keywords: ELCO, Turkish language, Turkish immigration, integration, multiculturalism, interculturality, intercultural education, multilingualism, mother tongue, modern foreign languages, social representation, stereotypes, prejudices