

1

Qu'est-ce que l'enseignement de la Langue et de la Culture d'Origine (LCO) et quel est son but ?

1A

Contextualisation

Basil Schader, Markus Truniger

1. Introduction ; la notion d'enseignement LCO

Par enseignement LCO, on désigne habituellement l'enseignement complémentaire facultatif de la langue d'origine ou de la langue première proposé, dans de nombreux pays, aux élèves issus de la migration. Au sein des pays et régions germanophones, l'enseignement LCO est aussi appelé « muttersprachlicher Unterricht » (enseignement de la langue maternelle) – c'est le cas en Autriche et en Rhénanie du Nord-Westphalie –, ou bien « Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur » (enseignement de la langue et de la culture d'origine, soit HSK), comme en Suisse alémanique. Dans les régions francophones, on parle d'enseignement LCO ou d'ELCO (Enseignement de la langue et de la culture d'origine), et de « supplementary schools » en anglais.

La « langue d'origine » se définit comme la langue d'origine de l'élève ou de ses parents ou grands-parents et désigne la langue principalement ou partiellement parlée dans la famille (avec les parents). Un « enseignement complémentaire » signifie que l'enseignement LCO complète ou vient s'ajouter à l'enseignement ordinaire.

Nous aborderons plus loin les buts et les raisons d'être de l'enseignement LCO mais, globalement, il vise à renforcer la langue d'origine, à élargir des connaissances de la culture d'origine et à soutenir les processus d'intégration et d'orientation sur le lieu de vie ainsi que dans le pays où réside la famille.

Les enseignants LCO sont des locuteurs natifs de la langue cible, c'est-à-dire que la langue enseignée est leur langue première ou leur langue maternelle. Pour la majeure partie, ce sont des enseignants qualifiés dont la plupart ont terminé leurs études dans leur pays d'origine.

L'enseignement LCO est le plus souvent proposé en bloc de deux leçons par semaine (voire, plus rarement, trois ou quatre) et se déroule dans les écoles publiques ordinaires. Une même classe compte souvent des élèves d'âges et de niveaux différents (jardin d'enfants, primaire, secondaire).

Certains pays d'origine (ex. le Kosovo/a et la Serbie) ont élaboré un programme d'études spécifique pour l'enseignement LCO, à titre de conditions générales ou cadre légal. Certains pays d'immigration ont eux aussi des programmes spécifiques pour l'enseignement LCO, développés en collaboration avec les organisateurs de cours. En Suisse, il s'agit par exemple du « Plan d'études général pour les cours de langue et de culture d'origine (LCO) » du canton de Zurich, également utilisé dans de nombreux autres cantons de Suisse alémanique.

En revanche, très peu de pays d'origine ont développé leur propre matériel pour l'enseignement LCO (manuels de cours, etc.) Les enseignants des autres langues et pays élaborent le plus souvent eux-mêmes leur matériel au prix d'un travail intensif : ils ont recours, entre autres, à des textes extraits des manuels scolaires du pays d'origine qu'ils adaptent et simplifient.

L'offre d'enseignement LCO dépend en premier lieu de l'intérêt, de l'initiative et de la contribution des parents, de la communauté linguistique et du pays d'origine. Il existe une grande palette d'organismes responsables, qui va d'un petit groupe de parents sur le plan local à une importante organisation de parents et d'enseignants au niveau national, d'un enseignement plus ou moins subventionné à un financement complet et une organisation prise en charge par le pays d'origine (via les ambassades et consulats par exemple), jusqu'au système de formation du pays d'immigration qui propose l'enseignement LCO en coopération ou sous sa propre responsabilité.

Beaucoup de règles juridiques, organisationnelles et administratives diffèrent non seulement d'un pays à l'autre mais aussi à l'intérieur d'un même pays, d'une région ou d'un canton à l'autre. Elles définissent notamment qui est autorisé à proposer l'enseignement LCO (consulat et/ou organisme privé), l'intégration de l'enseignement LCO dans le système scolaire ordinaire, la coopération entre cet enseignement et l'école ordinaire, le recrutement, la rémunération des enseignants LCO et leurs possibilités de formations continues. Le présent chapitre présente une partie de ces problématiques, les autres étant développées aux chapitres suivants.

2. Les objectifs de l'enseignement LCO

Si l'on compare les documents existants sur l'enseignement LCO (programmes, règlements, informations et recommandations adressées aux parents, etc. – voir les indications bibliographiques), on constate que les raisons, les tâches et les objectifs suivants sont mentionnés à maintes reprises.

- **Encourager les élèves dans leur langue d'origine**

Pour de nombreux élèves issus de l'immigration, la langue du pays d'accueil – qu'ils utilisent dans leur environnement et à laquelle ils sont constamment confrontés dans l'enseignement ordinaire – est devenue la langue dominante.

Souvent, la langue d'origine n'est maîtrisée que dans un registre oral de tous les jours et uniquement dans une forme dialectale, surtout chez les élèves issus de familles défavorisées sur le plan éducatif. Sans l'enseignement LCO, ces derniers deviendraient pour la plupart, à plus ou moins long terme, analphabètes dans leur langue première et perdraient le lien avec la culture écrite. Pour promouvoir la langue première, il convient de prendre en compte d'autres aspects importants tels que la familiarisation avec des graphèmes spécifiques ou l'écriture dans la langue d'origine, l'élargissement du vocabulaire, la maîtrise grammaticale et l'entretien d'un lien avec la littérature du pays d'origine.

- **Développer et renforcer le bilinguisme ou le plurilinguisme**

Cet objectif est étroitement lié au précédent. Le plurilinguisme constitue une richesse personnelle, sociale et culturelle ainsi qu'un atout sur le marché du travail et mérite, à ce titre, d'être cultivé. L'enseignement LCO fournit de nombreuses occasions d'enrichir systématiquement le vocabulaire de la langue première par la comparaison avec d'autres langues, ou la mise en corrélation de la langue première avec la langue seconde.

- **Développer et élargir les connaissances sur le pays d'origine et sa culture**

Transmettre des connaissances adaptées à l'âge des élèves en géographie, histoire, culture (littérature, peinture, musique, etc.) sur le ou les pays d'origine (comme dans le cas de l'enseignement LCO de l'arabe) représente également un objectif important. Dans ce cas, l'utilisation de médias comme Internet, Skype, etc. peut s'avérer très utile pour permettre aux élèves d'effectuer par eux-mêmes des recherches. Il est important d'établir des liens entre le pays d'origine et le pays où

vivent les élèves, lequel leur est souvent plus familier (comparaisons, similitudes et différences, explications).

- **Soutenir le processus d'intégration et d'orientation dans l'école du pays d'immigration**

Ce sont surtout les élèves issus de familles défavorisées sur le plan éducatif qui profitent pleinement d'un enseignement LCO transmis par une personne de leur propre culture d'origine, non seulement en termes de connaissances, mais aussi de stratégies d'apprentissage, de motivation, de conseils et d'informations. N'estime-t-on pas, à juste titre, qu'« une bonne maîtrise de la langue maternelle ou langue première [...] constitue non seulement une valeur en soi, mais aussi une aide dans l'apprentissage des autres langues » ? (Landesinstitut Hamburg) Par conséquent, la participation à des cours LCO a probablement un impact positif sur la réussite scolaire des élèves dans le pays d'immigration.

- **Soutenir le processus d'intégration et d'orientation dans la société du pays d'immigration**

Conformément aux nouvelles dispositions, l'enseignement LCO a également pour tâche de soutenir les élèves (et en partie aussi leurs parents) dans leur processus d'intégration et d'orientation au sein du pays d'immigration.

Cette fonction remplace celle qui consistait principalement à préparer les élèves à réintégrer le système scolaire de leur pays d'origine, après leur retour au pays : en effet, on sait à présent que les élèves, dans leur majorité, ne retourneront pas ou rarement dans le pays d'origine. Par conséquent, il s'agit d'enseigner à ces jeunes gens leur langue et culture d'origine tout en tenant compte de leur vie en tant que jeunes issus de l'immigration dans un environnement multiculturel, c'est-à-dire avoir conscience des opportunités et des problèmes (discrimination, etc.) auxquels ceux-ci sont confrontés. Voyez à ce sujet la déclaration explicite de Hamburg : « Les enseignants de langue et de culture d'origine ont, à partir du 1^{er} août 2009 deux tâches principales : ils enseignent la langue d'origine et servent de médiateurs linguistiques et culturels (Landesinstitut Hamburg). »

• Encourager les compétences et les capacités interculturelles

Cet objectif ne concerne pas seulement l'enseignement LCO, mais toute l'école et l'éducation. Cependant, il peut être traité dans le cadre de l'enseignement LCO dans des contextes particulièrement authentiques, car les élèves LCO, qui grandissent entre deux cultures (en particulier ceux issus de la 2^e ou 3^e génération), sont confrontés à l'interculturalité dans leur vie quotidienne.

Vous trouverez une bonne présentation des objectifs et des idées directrices au chapitre 3 du « Plan d'études général pour les cours de langue et de culture d'origine (LCO) » du canton de Zurich, disponible par ailleurs en 20 langues sur Internet (cf. indications bibliographiques à la fin du chapitre 1 A).

3. Organismes responsables : recrutement et rémunération des enseignants LCO

(voir aussi chapitre 13 A)

L'enseignement de la langue et de la culture d'origine des différents groupes linguistiques est organisé essentiellement par trois types d'organismes responsables :

- 1) les établissements scolaires du pays d'immigration (ex. en Suède, en Autriche ou dans les lands en Allemagne),
- 2) les consulats ou ambassades des pays d'origine (c'est le cas pour l'enseignement LCO du portugais, du croate et du turc en Suisse),
- 3) des organismes non gouvernementaux (associations, fondations). Ainsi, l'enseignement LCO de l'albanais en Suisse est organisé par des enseignants albanais et l'association de parents « Naim Frashëri » ; l'enseignement LCO du kurde est quant à lui parrainé par une association de parents).

Les organismes 2) et 3) doivent généralement être reconnus par les autorités scolaires compétentes sur le plan national ou cantonal pour être autorisés à organiser des cours LCO au sein des écoles publiques, avoir accès aux salles de classe et inscrire, dans le livret scolaire, les notes obtenues dans le cadre de l'ensei-

gnement LCO. Cette habilitation est en principe accordée si l'enseignement LCO est neutre sur les plans politique et confessionnel, à but non lucratif et dispensé par des enseignants qualifiés.

Il existe par ailleurs des organismes non reconnus (ex. les associations religieuses) qui proposent un enseignement de type LCO, dans des lieux privés. On trouve aussi, à titre exceptionnel, des entités mixtes incluant les trois types énumérés ci-dessus. Elles existent et ont existé dans quelques classes pilotes en Suisse (St. Joann à Bâle, Limmat A à Zurich). Dans ces écoles, l'enseignement LCO est intégré à l'enseignement ordinaire ; elles correspondraient alors au type 1) même si, dans le reste du canton, l'enseignement LCO est organisé selon les types 2) et 3).

Il convient d'ajouter que pour le type 2) (pays d'origine comme organisme responsable), la durée de travail dans le pays d'immigration est généralement de quatre ans, en raison du principe de rotation. Ce n'est pas le cas avec les organisations non gouvernementales. On peut supposer qu'un séjour plus long dans le pays d'immigration est bénéfique pour exercer des fonctions dans le domaine de la médiation culturelle et de l'aide à l'intégration.

Le recrutement et la rémunération des enseignants LCO relèvent, en règle générale, des organismes compétents (selon les types définis ci-dessus), c'est-à-dire du service local dédié à l'éducation pour le 1), du pays d'origine pour le 2) ou d'un organisme non gouvernemental pour le 3). Le type de financement le moins favorable est à n'en pas douter celui des organisations non gouvernementales : si elles disposent de peu de moyens, les parents doivent apporter leur contribution (voir à ce sujet Calderon et al., (2013), p. 9, pp. 67-68 et p. 81sq.). Nombre d'enseignants appartenant à ce groupe ne peuvent vivre de leur salaire et doivent prendre un emploi supplémentaire. Précisons encore que certains pays du sud de l'Europe ont aujourd'hui, en raison de la crise financière, de grandes difficultés à financer l'enseignement LCO, si bien qu'ils commencent à exiger des contributions financières parentales.

4. Intégration dans le système scolaire

(voir aussi chapitre 13 A)

La nature et l'ampleur de l'intégration de l'enseignement LCO au sein du système scolaire ordinaire du pays (ou bien du land, canton ou commune) diffèrent grandement d'un pays à l'autre. La meilleure situation est celle où l'enseignement LCO fait partie intégrante de l'enseignement ordinaire et de la scolarité, comme en Suède, à Vienne, à Hambourg ou en Rhénanie-du-Nord-Westphalie. L'organisation et l'administration de l'enseignement, ainsi que la rémunération des enseignants, relèvent ici de l'État ou des autorités scolaires locales. Les cours de formation continue destinés aux enseignants LCO sont une évidence (à Hambourg, par exemple, les enseignants LCO ont l'obligation de suivre une formation 30 heures par an et peuvent chaque année choisir entre cinq séries de séminaires). Ce modèle offre les meilleures conditions pour une coopération coordonnée et fructueuse entre les enseignements LCO et ordinaires. Ses effets s'avèrent particulièrement positifs pour la réussite scolaire (voir notamment Codina, 1999, cité dans Reich et al., 2002, p. 38).

À l'opposé, la situation la plus défavorable est celle où l'intégration de l'enseignement LCO se limite au mieux à l'autorisation d'utiliser les salles de classe aux heures creuses (en fin d'après-midi ou pendant les demi-journées et samedis libres), sans qu'il y ait de coopération avec l'enseignement ordinaire. Les enseignants LCO se sentent alors, à juste titre, peu valorisés tant sur le plan personnel que professionnel. Une telle marginalisation n'est assurément pas très motivante pour les parents et leurs enfants (voir chapitre 1 B.3).

Enfin, il existe une situation intermédiaire, à savoir celle des pays, lands ou cantons qui ne prennent pas du tout en charge le financement des enseignants LCO, mais apportent leur contribution à la valorisation et au fonctionnement de l'enseignement LCO dans les écoles de diverses façons : procédures de reconnaissance, collaboration institutionnalisée, inscription de la note LCO dans le livret scolaire de l'enseignement ordinaire, offres de formation continue, recommandations pour une coopération pédagogique, etc. Dans ce cas, l'enseignant responsable de la classe est généralement invité à attirer l'attention des élèves issus de l'immigration et celle de leurs parents sur l'existence d'un enseignement LCO, ou à les y inscrire.

Une grande difficulté réside dans le fait que les enseignants LCO dispensent souvent leurs cours lors des heures creuses et dans différentes écoles. Cela accroît leurs difficultés d'intégration et empêche une meilleure collaboration avec les enseignants du système scolaire ordinaire (voir à ce sujet le chapitre 2 B.1).

Ce problème ne peut être résolu que si l'enseignement LCO est pleinement intégré au système scolaire ordinaire afin que les enseignants LCO fassent automatiquement partie de l'équipe enseignante de l'école et soient également indemnisés pour leur temps de coordination et de réunion.

5. Les élèves LCO

La plupart des classes LCO se caractérisent par une forte hétérogénéité, et ceci sous différents aspects (voir aussi les articles des chapitres 1 B et 2 B).

• Âge :

Dans une même classe ou un même groupe d'apprentissage, on trouve souvent des élèves d'âges et de niveaux scolaires différents, voire dans des cas extrêmes, des enfants d'âge préscolaire avec des élèves de huitième ou neuvième année.

• Passé migratoire et identité :

Certains élèves viennent d'arriver dans le pays, ils ont peut-être eu de bonnes expériences scolaires dans leur pays d'origine, mais ils sont préoccupés par leur orientation linguistique et culturelle au sein du nouveau pays. D'autres – et ceci concerne la majorité des élèves LCO – sont nés ici ou vivent depuis longtemps dans le pays d'immigration et maîtrisent mieux la langue du pays que leur langue maternelle. Quelques-uns sont déjà issus de la troisième génération. De nombreuses familles ont déjà adopté la nationalité du pays d'immigration et évoluent culturellement et linguistiquement entre la première et la deuxième culture de façon naturelle. Pour ceux-ci, le terme de « contexte migratoire » se rapporte principalement à la biographie des parents ou des grands-parents.

• Compétences linguistiques :

Certains élèves possèdent de bonnes compétences dans leur langue première, d'autres la maîtrisent très mal, seulement sous une forme dialectale et dans un registre oral. Le degré de compétence est indépendant de l'âge ; il peut arriver qu'un enfant de 9 ans soit plus à l'aise dans sa langue première qu'un enfant de 13 ans.

• Contexte familial :

Certains élèves sont issus de familles ayant un bon niveau de formation, qui montrent un intérêt pour la scolarité de leur enfant et peuvent leur fournir un soutien. D'autres ont des parents qui se préoccupent peu de l'école et qui ne fournissent ou ne peuvent fournir aucun soutien.

L'affirmation suivante est particulièrement importante, surtout pour les nouveaux enseignants LCO :

Tous les élèves LCO présentent une identité à multiples facettes dans laquelle se mélangent, à des degrés divers, les éléments, les expériences et l'intérêt pour la culture d'origine ou la culture du pays d'immigration ainsi que le milieu social et les spécificités culturelles de la deuxième génération.

Toute remarque du type « Toi, en tant que Turc, tu devrais pourtant... » perd son sens et dépasse la réalité et l'expérience de vie des élèves.

6. Spécificités de l'enseignement LCO

L'enseignement de la langue et de la culture d'origine se différencie de l'enseignement dans le pays d'origine (ainsi que de celui dans le pays d'immigration !) sur certains points précis qui seront également développés dans les parties B des chapitres 1 et 2. Certains ont déjà été traités, d'autres seront approfondis au chapitre 2. Voici brièvement les principaux points :

- Une plus grande hétérogénéité des classes à différents niveaux (voir ci-dessus) ; un défi particulier pour l'apprentissage et l'individualisation au sein de groupes d'âges mélangés (cours à plusieurs niveaux)
- Seulement 2 ou 3 leçons par semaine en règle générale ; une continuité de l'apprentissage sévèrement interrompue.
- Des enseignants LCO souvent peu intégrés au sein du système scolaire local (peu de contacts avec les enseignants natifs, incertitudes quant à l'orientation, etc., voir à ce sujet les conseils au chapitre 1 B.5).
- Des conditions de travail souvent difficiles : intervention dans différentes écoles, souvent en dehors des heures scolaires avec des élèves fatigués, salaire en partie symbolique.
- Des enseignants formés dans leur pays d'origine et souvent pas ou insuffisamment préparés à la situation particulière de l'enseignement dans un pays d'immigration.
- Un nouveau cadre qui offre la plupart du temps peu de possibilités de formation continue.

-
- Une orientation nécessaire entre deux plans d'études, voire trois : le plan d'études du pays d'origine (si existant), le plan d'études LCO du pays d'immigration (si existant), le plan d'études de l'enseignement ordinaire du pays d'immigration.

-
- Matériel pédagogique du pays d'origine souvent pas ou partiellement utilisable. Par exemple, les manuels sont trop exigeants sur le plan linguistique et ne font pas référence, en matière de contenu et de culture, aux spécificités des élèves LCO qui grandissent entre deux cultures.

-
- Matériel pédagogique spécialisé LCO disponible pour seulement quelques groupes linguistiques.

-
- Aide à l'intégration et médiation culturelle comme une tâche supplémentaire pour les enseignants LCO en collaboration avec les parents.

-
- Pour les nouveaux enseignants LCO : propres problèmes en termes d'orientation et d'intégration au sein d'un nouveau contexte, éventuellement des difficultés de maîtrise de la langue du pays ou d'ordre financier.

7. Histoire de l'enseignement LCO

(voir aussi chapitre 13 A.2)

L'enseignement de la langue et de la culture d'origine existe depuis le début du XX^e siècle environ. À cette époque, certaines nations industrielles n'ont pas seulement recruté des travailleurs, mais leur ont aussi donné la possibilité d'emménager avec leurs familles. En Suisse (qui était encore un pays d'émigration au XIX^e siècle), l'enseignement LCO de l'italien est apparu dès les années 30, en France, il existe depuis 1925 (sources : voir ci-dessous : Giudici & Bühlmann ; France). Après le tournant de la Seconde Guerre mondiale et le nouvel essor des pays industrialisés occidentaux, l'Allemagne, la Suisse et l'Autriche, entre autres, ont recruté dans les années 1950 à 1970 des travailleurs venus cette fois davantage du sud et du sud-est de l'Europe. Nombre d'entre eux ont ensuite fait venir leur famille, même si la plupart avaient pour objectif de vivre juste quelques années dans le pays pour y gagner de l'argent. En raison de ce projet de retour au pays, un enseignement LCO a bientôt été organisé et proposé dont l'objectif premier était d'assurer l'intégration ou la réintégration des élèves concernés dans le système scolaire de leur pays d'origine. Les réfugiés politiques ont également mis en place, de leur propre initiative, une offre d'enseignement LCO, comme les Italiens antifascistes en Suisse avant et pendant la Deuxième Guerre mondiale.

À la migration liée au travail s'est ajoutée, à partir des années 90, la migration des réfugiés politiques et des réfugiés des pays en guerre comme celle, au milieu et à la fin des années 90, des Albanais du Kosovo, des Tamouls du Sri Lanka ou de ceux qui fuyaient la guerre syrienne. L'enseignement LCO pour ces langues a souvent été initié, demandé et/ou proposé par les associations de parents.

Avec la mondialisation et la libre circulation des personnes en Europe depuis 2000, l'immigration de personnes bien qualifiées a augmenté. Ces « nouveaux » immigrants se montrent également très intéressés par l'enseignement LCO pour leurs enfants et s'organisent en associations de parents pour le proposer ; ils bénéficient souvent d'un certain soutien du pays d'origine, tout en conservant leur indépendance vis-à-vis de ce dernier. C'est le cas notamment en Suisse pour l'enseignement LCO du français, du néerlandais, du russe et du chinois.

Face à l'afflux de nouveaux groupes et à l'élargissement de l'offre de cours à un nombre croissant de langues, les pays d'immigration – ou bien les lands, cantons et communes – ne peuvent demeurer inactifs : il leur faut alors régler la nature et l'ampleur de l'intégration de l'enseignement LCO au sein du système scolaire public à l'appui de règlements, recommandations, etc. Cette intégration s'est déroulée et se déroule encore aujourd'hui de manière très différente selon les pays (voir aussi chapitre 13). Pour une bonne vision d'ensemble sur les cas de la Suisse, l'Allemagne, la France et l'Autriche, nous vous renvoyons à l'ouvrage de Giudici & Bühlmann (2014), pp. 12-22.

Indications bibliographiques

- Calderon, Ruth; Rosita Fibbi; Jasmine Truong (2013): Arbeitssituation und Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Neuchâtel: rc consulta. Lien: www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung_d_def.pdf
- Allemagne (exemple Hambourg): Landesinstitut Hamburg (o.D.). Lien : <http://li.hamburg.de/herkunftssprachlicher-unterricht>
- France: Lien: <http://eduscol.education.fr/cid45869/quel-avenir-pour-les-enseignements-des-langues-et-cultures-d-origine%A0.html>
- Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK): Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK, Reihe «Studien und Berichte». Lien: <http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf>
- HSK-Info für Elternvereine. Informationen und Forum für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Lien: hsk-info.ch
- Autriche: Schule mehrsprachig, Österreich (o.D.). Lien: <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=46>
- Reich, Hans H.; Hans-Joachim Roth et al. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport. Lien: <http://li.hamburg.de/contentblob/3850330/data/download-pdf-gutachten-spracherwerb-zweisprachig-aufwachsender-kinder-und-jugendlichen.pdf>
- Suisse (exemple Zurich). Lien: <http://www.vsa.zh.ch/hsk> (dort auch der Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK), herausgegeben von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2011).
- vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts» (div. Beiträge).