

Jean-Luc  
**SOCHACKI**

**L'immigration à l'école,  
S'appropriier une histoire**

\* \* \*

**Sous la direction de Madame Ottavi**



**Master II Sciences de l'éducation**  
**Université de Caen Basse-Normandie**  
**Année universitaire 2010**



## **Sommaire**

Résumé/ Abstract.....	Page 4
Remerciements.....	Page 6
Propos liminaires .....	Page 7
Introduction.....	Page 10
I Immigration et éducation en France (1974-2009)	
1. L'illusion du provisoire.....	Page 15
2. La fin du provisoire .....	Page 25
3. Immigration et identité nationale.....	Page 31
II Enfants, parents et enseignants : Etat des savoirs	
1. Les enfants et l'immigration.....	Page 38
2. Les parents.....	Page 46
3. Les enseignants.....	Page 52
III Penser l'enseignement du fait migratoire au cycle III	
1. Enseignement du fait migratoire et vivre ensemble .....	Page 61
2. Penser la diversité et répondre à un besoin de reconnaissance identitaire... Page 71	
3. Penser contre l'oubli et la mythification .....	Page 78
Conclusion générale.....	Page 88
Table des annexes .....	Page 93
Bibliographie .....	Page 94
Table des matières.....	Page 101

## Résumé

La France est un pays d'immigration. Aujourd'hui, près de 18 millions de français ont un ascendant venu d'un autre pays. A l'école primaire, les élèves qui ont des origines étrangères souhaitent parfois évoquer leurs pays d'origines lors d'exposés, de recherches Internet ou plus simplement, lors de discussions. Mais dans les textes officiels, nous sommes dans le règne de l'implicite concernant l'enseignement du fait migratoire (on parle de « prise en compte de la diversité », de « colonisation et émigration »). Il faut attendre 2009 et les nouveaux programmes de classe de 3<sup>ème</sup> (au collège) pour que ce thème soit abordé explicitement à travers « l'étude des apports successifs de l'immigration ». Nous savons toutefois qu'il existe un écart entre les programmes, les manuels et les pratiques effectives (entre curriculum prescrit et curriculum réel). Certains enseignants et certains enfants parlent déjà de ce sujet à l'école. Ils se sont (en quelque sorte) approprié cette Histoire. Il conviendrait de penser l'enseignement du fait migratoire au cycle III. Ce travail a pour but de dresser un « état des lieux » de l'enseignement du fait migratoire à l'école primaire (au cycle III). Une étude de terrain a été effectuée dans plusieurs écoles de l'agglomération caennaise.

**Mots clés :** *immigration, enseignement, élèves, vivre ensemble, reconnaissance, mémoire*

### ***Abstract***

France is a country of immigration. Today, nearly 18 million Frenchmen have a parent who comes from to another country. In primary school, pupils who have foreign origins may want to talk about their mother country during presentations, internet searches or simply during discussions. But in official texts, we are in the realm of the tacit regarding the teaching of migration (known as "consideration of diversity", "colonization and emigration). It was not until 2009 and new 3rd class programs (college) that the topic was explicitly through "the study of successive waves of immigration." We do know that there is a gap between programs, textbooks and actual practices (between the prescribed syllabus and the real curriculum). Some teachers and some children are already talking about this topic at school. They

(somehow) the appropriate history. Should then consider the teaching of the migration in cycle III. This work aims at compiling an "inventory" of the teaching of migration in primary school (cycle III). A field study was conducted in several schools in the city of Caen.

**Keywords** : *immigration, éducation, childrens, living together, recognition, memory*

## **Remerciements**

Je tiens tout d'abord à remercier ma Directrice de mémoire Madame Dominique Ottavi pour sa confiance, son écoute, son attention, ses conseils avisés, son aide et sa disponibilité. Mes remerciements vont aussi à l'équipe de professeurs du CERSE de Caen qui ont organisé et participé à cette année de Master II.

Je remercie également tous ceux qui ont directement contribué à mon travail de recherche en répondant aux questionnaires et entretiens. Ces remerciements vont aux élèves, aux enseignants, aux parents d'élèves et aux directeurs/directrices des écoles Françoise Giroud de Démouville, Louis Aragon de Giberville et Jean Moulin de Caen Venoix.

Enfin, j'ai une pensée pour les élèves de l'école Pasteur qui m'ont (involontairement), par leurs propos, à travers leurs « revendications identitaires », à travers ce qu'ils sont vraiment et sincèrement, m'ont donné l'idée d'effectuer ce travail.

Je remercie également mes collègues du groupe scolaire Aragon-école Pasteur de Giberville pour leur contribution et leur bienveillance.

Merci aussi à Sophie et Teddy mes « relecteurs »

## **Propos liminaires**

### *De l'appropriation*

\*\*\*

Assistant d'éducation dans une école de la banlieue caennaise (classes de CE2-CM1-CM2) depuis 3 ans, j'ai remarqué que les élèves qui ont des parents étrangers ou d'origines étrangères affirment volontiers et ont envie d'évoquer leurs pays d'origines à travers des travaux de recherches ou plus simplement lors de discussions. J'ai aussi pu constater que cette thématique était assez ignorée des programmes scolaires et enseignements du primaire (constat similaire à Benoît Falaize dans son ouvrage *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*<sup>1</sup>).

Toutefois, ces élèves issus de l'immigration n'attendent pas les directives ministérielles et mises en place des programmes de l'Education nationale pour parler d'immigration, pour évoquer leurs origines et pour mettre (parfois) en avant leurs particularismes culturels à l'école. Les enfants apportent, par leur spontanéité et leur sincérité, une vision « saine » sur le fait migratoire. (Cette vision « saine » du thème de l'immigration s'oppose bien sur à celle trop souvent « malsaine », car trop souvent instrumentalisée, chez les adultes). Par exemple, lorsque des élèves doivent réaliser un exposé et que l'enseignant leur laisse une liberté dans le sujet, certains font le choix d'évoquer le pays d'origine de leurs parents dans le cadre de ce travail. Conscients de leurs origines, de leurs racines (conscients que ceci peut être une richesse et non un handicap) ils les évoquent sans hypocrisie, sans cynisme ou sans gêne, c'est de cette parole libérée et spontanée qu'il faut tirer partie.

Certains enseignants également n'ont pas attendu des directives pour parler immigration au sein de leurs classes. Benoît Falaize souligne ce décalage et constate

---

1 Benoît Falaize (dir.), *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Lyon, Editions INRP, 2009.

un « *écart entre les programmes, les manuels et les pratiques effectives, que la didactique appelle écart entre curriculum prescrit et curriculum réel, ne peut à ce jour être mesuré...Jamais en tout cas, elles [ces incursions sur le terrain de l'immigration] n'ont pu s'adosser à des outils pédagogiques conséquents ou à des directives ministérielles*<sup>2</sup>. » François Durpaire rapporte les propos d'un professeur d'histoire-géographie à l'IUFM de Créteil, au centre de Livry-Gargan (Seine-Saint-Denis) qui se disait « *frappée tous les ans par la méconnaissance par les stagiaires de l'histoire de l'immigration en France. Plusieurs d'entre eux, pourtant sont même issus de l'immigration*<sup>3</sup>. »

Dans un pays où près d'un tiers des habitants ont au moins un ascendant immigré, nous pouvons penser que le fait migratoire devrait être traité dès le cycle III, que l'institution scolaire s'empare à son tour de ce thème. Il conviendrait d'intégrer harmonieusement l'étude du fait migratoire et non d'alourdir (encore) des programmes et taux horaires déjà lourds surtout depuis la rentrée 2008 où 2 heures hebdomadaires de classe ont été supprimées (suppression du samedi matin). Le pire serait d'ajouter une matière sans en délimiter les buts et sans s'en doter de moyens (à l'image de ce qui a été fait avec la mise en place de l'enseignement de l'histoire de l'art à l'école primaire instaurée en 2008). Marie Claude Blanc-Chaléard évoque « *l'insertion de courtes séquences à des moments variés est sûrement une meilleure solution que l'introduction d'une nouvelle question dans les programmes qui sont toujours trop lourds*<sup>4</sup> »

Sur le terrain, nous constatons que certains acteurs principaux de la vie scolaire, enseignants et élèves, se sont eux déjà à leur manière, appropriés le thème de l'immigration entre les murs de leurs classes et de leurs écoles. D'autres pas encore.

Nous tenterons donc, avec ce travail de recherche et de terrain (effectué dans des écoles de l'agglomération caennaise), de dresser un *état des lieux* de la question

---

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> François Durpaire, *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle, Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois*. Paris, CNDP/ Hachette éducation, 2002.

<sup>4</sup> Marie-Claude Blanc-Chaléard, « Pourquoi et comment enseigner l'histoire de l'immigration », *Diversité, enseigner l'histoire de l'immigration*, n°149, juin 2007



migratoire en France et plus précisément, nous étudierons la façon dont cette étude du fait migratoire est envisagée ou non à l'école primaire.

## Introduction

Parler d'immigration, c'est avant tout parler d'Humain, d'êtres humains. Il faut constamment garder à l'esprit qu'avant d'être un sujet de débat, de discussion ou d'étude, avant d'être des chiffres ou de simples statistiques, l'immigration c'est des histoires d'hommes, de femmes, d'enfants. C'est évoquer, pour reprendre l'expression d'Abdelmalek Sayad « *l'immigré, ce double de l'émigré* ». C'est des histoires de vies qui viennent se jeter dans le grand fleuve de l'Histoire. C'est l'histoire de familles qui partent de Pologne au début des années 1920 pour rejoindre les coronas du nord de la France. C'est l'histoire de soldats républicains qui quittent l'Espagne au lendemain de la chute de Barcelone en février 1939 pour venir s'échouer dans un camp entouré de barbelés sur la plage d'Argelès-sur-Mer. C'est l'histoire d'une famille de Russes blancs qui fuient la Russie après la Révolution d'Octobre 1917. C'est l'histoire d'Arméniens qui ont survécu au génocide des 24 et 25 avril 1915 et échappent la répression Ottomane. C'est l'histoire d'Italiens (ces « Ritals » si bien racontés par François Cavanna), de Serbes, de Portugais, de Maliens, de Sénégalais, de Bosniaques, de Tchétchènes...venus en France.

L'immigration, c'est aussi l'histoire d'un pays qui va chercher la main d'œuvre chez ses voisins frontaliers en pleine révolution industrielle entre 1830 et 1860. D'un pays qui a besoin de soldats et de combattants pendant les conflits de 1914-1918 et de 1939-1945 puis de main d'œuvre après ces deux guerres. C'est aussi un pays - pays des Droits de l'homme - qui a inscrit dans sa carte génétique le devoir d'accueil. L'immigration en France c'est une composante à part entière de son identité nationale. Comme l'expliquait Gérard Noiriel « *La France se singularise par l'extrême diversité des populations qui sont venues s'installer sur son territoire depuis plus de 2000 ans* »<sup>5</sup> car « *les déplacements massifs d'individus d'un lieu à un autre ne sont nullement des spécificités du monde moderne* »<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Gérard Noiriel, *Population, immigration et identité nationale en France (XIXe-XXe siècle)*, Paris, Hachette, collection. "Carré-Histoire", 1992, p44

<sup>6</sup> *Ibid.*

En Basse-Normandie, le taux d'immigré est estimé à 2%<sup>7</sup> comme en ... 1931. Pourtant, à cette même époque, des communes du Calvados étaient fortement peuplées de populations immigrées. Par exemple, 20% des habitants de la commune de Mondeville étaient issus de l'immigration, 37% à Colombelles et plus de 67% dans le petit village de mineurs de Potigny alors surnommé « la petite Varsovie ». Cette répartition était toutefois inégale, si les villes industrielles du Calvados concentraient de fortes populations immigrées, d'autres n'étaient pas habitées par des gens venus d'autres pays. En observant les chiffres de 1999, nous constatons que cette inégale répartition sur le territoire bas-normand reste une constante, et la population immigrée est plus présente dans les grandes agglomérations de la région comme Hérouville Saint-Clair (7,9%), Caen (4.1%), Alençon (5.7%) ou Flers (6.2%).

Le travail de terrain mené dans le cadre de ce travail a été mené dans trois écoles de l'agglomération caennaise (Giberville, Démouville, Caen Venoix) auprès de 296 enfants élèves de cycle III, de 131 parents d'élèves et de 5 entretiens menés auprès d'enseignants. Aussi, ce travail ne concerne pas seulement les primo-arrivants mais les enfants et leurs parents, grands-parents et arrière-grands-parents et leurs origines. Bernard Stasi dans son livre *L'immigration, une chance pour la France* écrivait que 18 millions de français sont des descendants d'immigrants, à la première, deuxième ou troisième génération. Marc Pottier dans son ouvrage *Normands de tous pays*, a mis en lumière le fait que la région et plus particulièrement l'agglomération caennaise a connu de fortes arrivées d'immigrés souvent liées à l'activité de la Société Métallurgique Normande.

Des marques attestent encore aujourd'hui la présence de ces personnes venues d'autres pays, comme l'église orthodoxe Saint Serge de Colombelles bâtie par les Russes en 1926, l'église « polonaise » Notre-Dame-des-Prés de Mondeville où la messe du dimanche matin est dispensée en langue polonaise depuis de nombreuses années ou les équipes de football de l'Amicale turque Dostlukspor d'Hérouville-Saint-Clair ou l'AS Foot Portugais de Caen. Si la présence numérique d'immigrés dans le Calvados n'a jamais été élevée (contrairement par exemple, à des régions comme l'Île de France, les Alpes maritimes ou les Pyrénées orientales), il

---

<sup>7</sup> INSEE, *Les populations immigrées en Basse-Normandie* [En ligne] Disponible sur : [http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref\\_id=8600](http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=8600) (Consulté en mars 2010)

est intéressant de noter que l'immigration dans ce département est le reflète ce qui s'est passé sur le territoire national au XXème siècle, c'est à dire arrivées de Russes, Polonais, Italiens, Ukrainiens avant la Seconde guerre mondiale puis venue de Portugais, Algériens, Marocains, Algériens, Tunisiens, Sénégalais après le conflit mondial de 1939-1945.

Nous allons donc nous interroger sur la place exacte de l'enseignement du fait migratoire à l'école. Dans une France en partie forgée par les différents courants migratoires, dans une école de la République, la question de l'immigration en France reste très largement ignorée. Elle n'est pas (ou peu) évoquée dans les programmes scolaires et recommandations officielles. Peut-être ne l'est-elle pas dans les classes ? (nous savons qu'il existe un écart entre les programmes, les manuels et les pratiques effectives (entre curriculum prescrit et curriculum réel). Nous nous demanderons en quoi et pourquoi l'enseignement du fait migratoire pourrait être pensé et envisagé à l'école primaire et plus exactement au cycle III ?

Sans remonter jusqu'au « melting-pot » gaulois évoqué par Gérard Noiriel et pour contextualiser ce travail, nous reviendrons dans un premier temps, sur les principales dates, faits, événements, évolutions, décisions ou déclarations significatives ou symboliques qui ont contribué à faire l'histoire de l'immigration en France entre 1970 et aujourd'hui. Bien entendu, nous essaierons aussi de voir comment le fait migratoire a été traité dans la recherche universitaire et surtout à l'école au cours de ces années.

Nous essaierons ensuite de dresser un état des savoirs (pour reprendre les mots du regretté Philippe Dewitte<sup>8</sup>) sur l'immigration et nous tenterons de voir si l'enseignement du fait migratoire y est présenté et la façon dont il est ou non prescrit. En détournant la formule de Dominique Schnapper qui disait que « *la France est un pays d'immigration qui s'ignore* », nous nous demanderons si l'institution scolaire primaire ignore l'immigration. Nous nous interrogerons sur ce que savent aujourd'hui les différents acteurs du système scolaire (élèves de cycle III, les parents d'élèves et les enseignants) sur ce sujet au moment où certaines voies

---

<sup>8</sup> Philippe Dewitte (dir.), *Immigration et intégration : état des savoirs*, Paris, La découverte, 1999, 442p.

d'universitaires s'élèvent en faveur d'un enseignement du fait migratoire à l'image de Marie-Claude Blanc-Chaléard qui affirme que « *l'histoire de l'immigration est aujourd'hui une nécessité* »<sup>9</sup> ou de Benoît Falaize qui explique « *Il faut enseigner le fait migratoire dans toutes les écoles pour une meilleure cohésion de la société Française* ».

Enfin, nous verrons comment et pourquoi, l'enseignement du fait migratoire peut être pensé au cycle III en relation avec les thèmes du vivre ensemble, de la reconnaissance, de l'Histoire et de la mémoire.

---

<sup>9</sup> Marie-Claude Blanc-Chaléard, « Pourquoi et comment enseigner l'histoire de l'immigration », *Diversité, enseigner l'histoire de l'immigration*, n°149, juin 2007, p.91

## I Immigration et éducation en France (1970-2010)

Afin de contextualiser ce travail de recherche, nous essaierons de dégager les temps forts, les changements de cette question migratoire, les décisions politiques qui l'ont réglementée. Parallèlement, nous tenterons de voir comment l'immigration est entrée dans l'école, et à l'université en évoquant les travaux et prises de positions d'historiens, sociologues et spécialistes de cette question.

L'immigration en France c'est une longue histoire. Aujourd'hui, dans ce pays, près de 22% des habitants ont un grand-parent étranger<sup>10</sup>, 3 millions ont au moins un parent immigré<sup>11</sup> et « 18 millions sont descendants d'immigrants de 1ère, 2nde ou 3ème génération (plus d'un tiers de la population française est donc d'origine non-française) <sup>12</sup> ».

Nous commencerons notre rétrospective au début des années 1970 car ces années voient arriver les derniers courants massifs et c'est le temps des décisions radicales qui sont prises au plus haut niveau de l'Etat (fermeture des frontières, arrêt du regroupement familial...). C'est également au cours de cette période que la question migratoire va entrer dans la vie scolaire (création des Classes d'Initiation...). En résumé, c'est l'époque où l'immigration commence à être pensée en France. Comme l'explique Gérard Noiriel : *"Le terme de modèle laisse penser à tort que la République aurait eu un projet d'insertion des immigrants. Avant les années 1970-1980, cependant aucun gouvernement ne s'est jamais vraiment penché sur la question. Depuis la fin du XIXe siècle, les immigrants et leurs descendants se sont fondus dans la société française sans que les gouvernants et experts s'en mêlent<sup>13</sup>"*.

---

<sup>10</sup> Jacques Reland « *C'est Sarkozy, la plus grande menace pour l'identité* » [En ligne] Disponible sur : <http://www.liberation.fr/societe/0101600895-c-est-sarkozy-la-plus-grande-menace-pour-l-identite> (Consulté en avril 2010)

<sup>11</sup> *Etre né en France de parents immigrés*, INSEE première, n°1287, mars 2010

<sup>12</sup> François Durpaire, *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle, Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois*. Paris, CNDP/ Hachette éducation, 2002, p. 120.

<sup>13</sup> Gérard Noiriel, *La République et ses immigrants, Petite histoire de l'intégration à la française* [En ligne] Disponible sur : <http://www.monde-diplomatique.fr/2002/01/NOIRIEL/15983> (Consulté en février 2010)

Les dates, faits et événements mentionnés dans cette partie visent à restituer les moments significatifs ou symboliques qui ont contribué à faire l'histoire de l'immigration en France entre 1970 et aujourd'hui.

## **1. L'illusion du provisoire**

### **1.1. Les années Giscard (1970-1981)**

#### **1.1.1. Le temps des derniers grands courants migratoires**

La fin des années 1960 jusqu'au milieu des années 1970 est une période caractérisée par l'arrivée de populations portugaises et maghrébines en France. Les portugais fuient la dictature de Salazar et la misère. Beaucoup d'hommes quittent leur terre natale pour éviter d'être enrôlé dans la guerre de décolonisation menée en Angola par le Portugal. Ainsi, en 1968 il y avait 500 000 Portugais en France (en six ans, de 1962 à 1968, leur nombre avait été multiplié par dix). Lors des années 1969 et 1970, il est entré 80 000 portugais et portugaises et 120 000. En 1971, un accord signé entre la France et le Portugal fixe le nombre de travailleurs autorisés à venir en France à 65 000. Entre le début et la fin des années 1960, le nombre de Portugais en France est passé de 50 000 à plus de 700 000<sup>14</sup>.

Ces années sont aussi marquées par l'arrivée de populations qui viennent du Maghreb, surtout d'Algériens, qui viennent en France suite à la décolonisation. Après les accords d'Evian, 650 000 Pieds Noirs bénéficient de mesures officielles d'intégration et entrent en France en 1962. Ils sont environ 80 000 à venir en 1963. Parallèlement, 111 800 algériens arrivent en 1961, 180 000 en 1962 puis 262 000 en 1963. Ces mouvements de populations d'Algérie vers la France ont aussi vu arriver

---

<sup>14</sup> Marie-Christine Volovitch-Tavarès, *Les phases de l'immigration portugaise, des années vingt aux années soixante-dix* [En ligne] Disponible sur : <http://barthes.enssib.fr/cli/revues/AHI/articles/volumes/volovitch.html> (Consulté en mars 2010)

environ 270 000 harkis très souvent « *abandonnés dans l'isolement des camps de regroupement* »<sup>15</sup> pour reprendre le terme de Marie Claude Blanc-Chaléard.

Ces flux d'Algériens vont inquiéter les autorités algériennes comme françaises. Le nouvel Etat algérien s'associe à la France dans la mise en place d'un traitement discriminant. Ainsi, une série d'accords (comme ceux Nekkache-Grandval signés en avril 1964) imposent un contingent fixé à 35 000 travailleurs par an à partir de 1968 puis 25 000 à partir de 1971. On parle encore à cette époque de travailleurs lorsque l'on évoque les immigrés.

Avec ces nouvelles vagues migratoires du début d'années 1970, nous constatons que la population étrangère présente en France se diversifie. Nous voyons aussi le déclin des immigrations du passé. Par exemple, il y avait plus de 260 000 Polonais en France en 1954 qui n'étaient plus que 94 000 en 1975. A l'inverse, les Portugais qui étaient 20 000 en 1954 sont 759 000 en 1975 et les Algériens qui étaient 212 000 en 1954 sont 711 000 en 1975. Aussi, il ne faut pas oublier qu'entre 1962 et 1982, 229 120 personnes nées dans les DOM-TOM arrivent en France et se mêlent à la population métropolitaine<sup>16</sup>. Si les personnes originaires des DOM-TOM étaient 53 180 en 1962, elles sont 282 300 en 1982.

### **1.1.2 Valéry Giscard d'Estaing et l'aide aux retours volontaires**

Un texte de loi visant à sanctionner le racisme (loi Pleven) est adopté le 1<sup>er</sup> juillet 1972. L'article I de ce texte indique que : « *Ceux qui, soit par des discours, cris ou menaces proférés dans des lieux ou réunions publics soit par des écrits, imprimés, dessins, gravures, peintures, emblèmes, images ou tout autre support de l'écrit, de la parole ou de l'image vendus ou distribués, mis en vente ou exposés dans des lieux ou réunions publics, soit par des placards ou des affiches exposés au regard du public (...) auront provoqué à la discrimination, à la haine ou à la violence à l'égard d'une personne ou d'un groupe de personnes en raison de leur origine ou de leur appartenance ou de leur non-appartenance à une ethnie, une*

---

15 Marie-Claude Blanc-Chaléard, *Histoire de l'immigration*, Paris, La découverte (collection Repères ; n°327), 2001.

16 Valentin-Marie Claude, *Un quart des personnes nées aux Antilles vivent en métropole*, Antiane INSEE, n°52, mai 2002, p.16



*nation, une race ou une religion déterminée, seront punis d'un emprisonnement d'un mois à un an et d'une amende de 2.000 F à 300.000 F, ou de l'une de ces deux peines seulement*<sup>17</sup> ». Mais à partir de 1970, l'immigration devient un enjeu politique important. Dès le début de cette décennie, outre les accords entre pays évoqués précédemment, plusieurs décisions politiques visant la réduction du nombre de travailleurs étrangers sont prises.

En 1972, des textes visant à restreindre les flux migratoires sont adoptés. Il s'agit des circulaires Marcellin (du 24 janvier) et Fontanet (du 23 février) qui réglementent la politique de recrutement de travailleurs étrangers en adéquation avec la situation de l'emploi. Avec ce dispositif, la perte de travail implique la perte de la carte de séjour et la délivrance de la carte de séjour est subordonnée à un contrat de travail d'un an et d'une attestation de logement (sauf pour les ressortissants des ex-colonies françaises en Afrique). Toutefois, ce dispositif restrictif, connaît de profondes modifications. En juin 1973, la circulaire Gorse (ministre du travail) consiste à suspendre la circulaire Fontanet et entraîne la régularisation de 35 000 travailleurs. Puis en janvier 1975, un arrêt du Conseil d'Etat annule plusieurs dispositions des circulaires Marcellin-Fontanet.

L'année 1974 marque l'arrivée au pouvoir de Valéry Giscard d'Estaing mais aussi le début d'une crise économique. Le nouveau Président contribue largement à politiser la question immigrée et multiplie les gestes symboliques comme en janvier 1975 lorsqu'il visite un bidonville et va à la rencontre de ces populations immigrées à Marseille. Aussi, Giscard d'Estaing restaure le secrétariat à l'Immigration (disparu depuis 1938) et met en place une politique de construction de logements sociaux pour les immigrés (le secrétaire Paul Dijoud trouve les fonds nécessaires à cette politique en soustrayant 0,1% à la taxe du % patronal). Mais dans ce contexte de crise, Valéry Giscard d'Estaing décide de suspendre provisoirement toute immigration (familles et travailleurs) le 3 juillet 1974 (il est dans l'obligation de rétablir le regroupement familial en avril 1976 car il est impossible de dénier le droit à une famille de se regrouper, droit reconnu à l'échelle internationale).

---

<sup>17</sup> MRAP (Mouvement contre le racisme et pour le rapprochement entre les peuples), [En ligne] Disponible sur : [http://www.mrap-nord.org/article3.php3?id\\_article=16](http://www.mrap-nord.org/article3.php3?id_article=16) (Consulté en avril 2010)

En 1976, le cap du million de chômeurs est franchi, la vieille équation « *trop de chômeurs = trop d'immigrés* » ressort comme le note Marie Claude Blanc Chaléard<sup>18</sup>. En 1977, le nouveau secrétaire d'Etat Lionel Stoléru met en place une politique d'aide au retour volontaire et instaure le « Million des immigrés » appelé aussi (ironiquement) « Million Stoléru » qui se révèle être un échec. Patrick Weil raconte qu'avec ce dispositif les gens partaient, revenaient et reprenaient les 10 000 francs, certains l'auraient fait jusqu'à six fois<sup>19</sup>.

### **1.1.3 Entre échec de l'aide au retour volontaire et stigmatisation**

La fin des années 1970 (qui correspond aussi à la fin du mandat de Valéry Giscard d'Estaing) est marquée par un durcissement de la politique migratoire. La forte réduction des flux migratoires est un but affiché par le pouvoir en place. En 1978, après l'échec des lois Stoléru, une politique de retours forcés est pensée. L'objectif est d'organiser le retour au pays de 500 000 migrants sur quatre ans. Ce projet contesté par les politiques de Droite comme de Gauche est finalement abandonné.<sup>20</sup> Le cœur du projet Stoléru annoncé en 1979 consistait au non-renouvellement des cartes de séjours (dont beaucoup expiraient cette même année) des travailleurs algériens. Après l'échec de l'aide au retour volontaire, nous assistons à un changement radical de méthode. C'est dans ces conditions que la loi dite « Barre-Bonnet » de janvier 1980 est adoptée et rend les conditions d'entrée encore plus difficiles sur le territoire. Avec ce texte, l'entrée ou le séjour irrégulier sur le territoire devient un motif d'expulsion, la reconduite à la frontière (ou détention en centre s'il ne peut pas quitter le territoire immédiatement) d'auteurs de délit mineurs est instaurée. Enfin, en 1981, la loi Peyrefitte légalise les contrôles d'identité à titre « préventif ».

Toutefois, quelques 110 000 demandeurs d'asile seront accueillis en France entre 1975 et 1980 à l'image des « boat people » victimes des conflits indochinois.

---

<sup>18</sup> Marie-Claude Blanc-Chaléard, *Histoire de l'immigration*, Paris, La découverte (collection Repères ; n°327), 2001.

<sup>19</sup> Olivier Lamour (réal.) *Immigration, 30 ans d'illusions*. Paris : MK2TV, DVD, 53 min.

<sup>20</sup> Marie-Claude Blanc-Chaléard, *Histoire de l'immigration*, Paris, La découverte (collection Repères ; n°327), 2001, P.75

Dans le climat de crise économique et sociale des années 1970, l'immigré est stigmatisé. Le projet abandonné de retours forcés de Lionel Stoléru évoqué précédemment « *contribue pourtant à conforter les français dans l'idée que les étrangers, notamment les Algériens, doivent repartir* »<sup>21</sup>. Aussi, comme l'écrit Yves Gastaut, « *la crise n'a pas constitué le point de départ, mais plutôt un révélateur d'une xénophobie déjà largement répandue dans l'opinion française* »<sup>22</sup>. Gastaut précise que « *sous le septennat de Valéry Giscard d'Estaing, l'image des travailleurs immigrés s'est effectivement dépréciée* ». Cette dépréciation est aussi encouragée et présente dans des paroles d'hommes politiques. Par exemple, en 1976, le Premier ministre Jacques Chirac déclare sur TF1 : « *Un pays dans lequel il y a près d'un million de chômeurs, mais où il y a 2 millions d'immigrés, n'est pas un pays dans lequel le problème de l'emploi est insoluble.* »<sup>23</sup> Lionel Stoléru, en juillet 1977, au journal télévisé d'Antenne 2 explique « *Quand il y a en France un million de personnes au chômage et deux millions de travailleurs immigrés, cela dénote une situation anormale* »<sup>24</sup>.

L'immigration et plus particulièrement le rejet de l'étranger devient aussi un thème de films. Le « million Stoléru » évoqué précédemment inspire le cinéaste Mahmoud Zemmouri qui réalise *Prends 10 000 et casse toi* en 1980. Ce film relate le retour en Algérie d'une famille qui a accepté l'aide au retour proposée par le gouvernement français. Ce film illustre bien les problèmes que pouvaient entraîner ces retours (les enfants qui ne parlent pas arabes, qui sont « occidentalisés »...). Puis Claude Gastaut explique : « *En 1974, alors que le gouvernement du nouveau président de la république Valéry Giscard d'Estaing décidait de fermer les frontières aux étrangers, le succès du film d'Yves Boisset Dupont Lajoie* »<sup>25</sup> *confirmait cette tendance : la France se fermait et devenait raciste* ».

Les années 1970 voient aussi émerger de nouveaux médias qui ostensiblement affichent leur soutien à l'extrême droite et leur rejet de l'immigré. Par exemple, dès

---

<sup>21</sup> Marie-Claude Blanc-Chaléard, *Histoire de l'immigration*, Paris, La découverte (collection Repères ; n°327), 2001, P.75

<sup>22</sup> Claude Gastaut, *Français et immigrés à l'épreuve de la crise (1973-1995)*, [En ligne] Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2004-4-page-107.htm> (Consulté en mars 2010)

<sup>23</sup> *Ibid.*

<sup>24</sup> *Ibid.*

<sup>25</sup> Ce film est une dénonciation du racisme. Il raconte l'histoire de Georges Lajoie cafetier parisien qui tue la fille d'un ami de vacances et fait ensuite accuser des travailleurs immigrés d'un chantier avoisinant le camping.

le milieu de cette époque, le journal *Minute* adopte une ligne d'extrême-droite et affiche clairement son soutien au Front national. Au cours de ces années, le *Figaro Magazine* est considéré comme l'une des tribunes des intellectuels d'extrême-droite baptisés Nouvelle Droite dont Louis Pauwels en est le chef de file et éditorialiste. Nous pouvons aussi citer la création du Club de l'Horloge en 1974 qui regroupe des membres de la droite de gouvernement, du Front national et du Mouvement pour la France (Henry de Lesquen, Jean-Claude Bardet, Yvan Blot, Jean-Yves Le Gallou ou Bruno Mégret). Ce Club est à l'origine de la « préférence nationale ».

## **1.2 Face aux nouvelles populations, des solutions scolaires.**

C'est en toute logique, suite à ces mouvements massifs de populations, que la question des enfants issus de l'immigration à l'école primaire va apparaître dans les années 1970. Cette thématique si présente dans la société de ces années Giscard ne va pas épargner l'école.

Suite aux vagues migratoires des années soixante et à la faveur du regroupement familial, 600 000 enfants (essentiellement issus des migrations nord-africaines) sont scolarisés dans le primaire au cours des années 1970. Dès le début de cette décennie, les enseignants du premier degré qui exercent dans un environnement où les élèves sont en grande majorité issus de l'immigration intègrent la question de l'immigration dans les apprentissages comme l'a montré par exemple la première recherche-action sur « *l'accueil des réalités socioculturelles de l'immigration* » menée à Gennevilliers dès 1966. Il convient aussi de préciser que nous sommes alors dans une période post-68 où on tente de redéfinir une nouvelle école libérée des carcans institutionnels et où des travaux critiques comme ceux de Suzanne Citron réclament une meilleure prise en charge du monde contemporain. C'est aussi à cette époque que les Publications de l'Ecole moderne française (pédagogie Freinet) s'emparent de ce sujet (Annexe 1). Dans ces bulletins de l'EMF, il y a une réelle volonté de compréhension et d'explication. Les conditions de vie, les difficultés de logement (les bidonvilles), les raisons de leur venue en France mais aussi le racisme. Le tout basé sur des témoignages d'enfants immigrés et d'enfants d'immigrés.

Au cours de ces années, un ensemble de dispositifs va être mis en place dans une double démarche contradictoire, d'une part les enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO) marqués par l'idée du retour au pays et d'autre part, par une volonté affirmée d'intégration à l'image des classes d'initiation (CLIN).

### 1.2.1 Les Classes d'initiations (CLIN)

Dés 1970, les CLIN (classes d'initiation) à l'école primaire sont créés. Le rôle principal de ces classes est d'assurer l'alphabétisation et apprendre le français aux élèves primo-arrivants âgés de 6 à 12 ans dans des classes qui ne doivent pas excéder quinze à vingt élèves. L'idée est « *l'assimilation de ces élèves à la nation française dans le cadre de l'unité linguistique nationale* »<sup>26</sup>

La circulaire du 13 janvier 1970 régit ces classes d'initiation et exprime clairement cette volonté d'intégration : « *La scolarisation des enfants étrangers ne peut s'effectuer dans de bonnes conditions que s'ils acquièrent rapidement l'usage du français, ce qui leur permet de s'intégrer au milieu scolaire et de poursuivre normalement leurs études...*

*... Ces classes ayant pour objectif une intégration rapide des enfants dans le milieu normal, aucun redoublement ne sera admis.»*

Concernant l'organisation de ces classes la circulaire propose trois modes de fonctionnement au choix selon les publics et les niveaux :

1. La classe d'initiation mise en place pour toute l'année scolaire.
2. La classe où les groupes d'élèves ne restent qu'un trimestre ou un semestre.
3. Le cours de rattrapage intégré dont le but est de placer les élèves étrangers dans les mêmes classes que les élèves français et sont regroupés pendant sept à huit heures pour l'enseignement de la langue.

Les maîtres sont encouragés à utiliseront la méthode "Bonjour Line" composée de diapositives et bandes magnétiques avec l'enregistrement des dialogues et blancs

---

<sup>26</sup> Olivier Meunier, *Approches interculturelles en éducation, étude comparative internationale*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, septembre 2007, p.47.

nécessaires à la répétition. Cette méthode est accusée d'avoir créé "*un mythe autochtone moyen qui parle une langue aseptisée que personne ne parle*". Le maître doit aussi veiller à introduire la langue écrite, le calcul et à « *l'adaptation à la vie française* ».

### **1.2.2 Les classes d'adaptation (CLAD)**

Après les CLIN, ces classes d'initiation instaurées en 1970, c'est au tour des CLAD – classes d'adaptation au collège - d'être instaurées en 1973, entre la Réforme Fouchet-Capelle de 1963 qui instaure la création des collèges d'enseignement secondaire (CES) et des collèges d'enseignement technique (CET) et la Réforme Haby de 1975 sur le collège unique. Les CLAD ont le même rôle que les CLIN et sont destinées aux élèves d'origine étrangère qui ne maîtrisent pas la langue française.

### **1.2.3 Les centres de formation et d'information sur la scolarisation des enfants de migrants**

Les CEFISEM - centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants, sont aussi créés dans les années 1970 par un inspecteur départemental de l'Education Nationale chargé de mission à la Direction des Ecoles, Monsieur René Picherot. La mise en place des CEFISEM dans la plupart des académies se fait à partir de 1975. Le CEFISEM est institué par les circulaires du 4 novembre 1976 et du 1<sup>er</sup> septembre 1977. Toutefois, il faut attendre la circulaire n° 86-121 du 13 mars 1986 pour que l'organisation et la mise en œuvre de ces organismes soient précisées : « *Les centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants ont pour mission générale de contribuer à informer et former, au plan académique, les personnels de l'enseignement des premier et second degrés ainsi que les personnels non enseignants concernés par l'éducation des enfants issus de l'immigration.* <sup>27</sup> »

Puis la Circulaire n°90-270 du 9 octobre 1990 précise encore les missions et organisations des CEFISEM (apporter une aide dans l'élaboration des réponses pédagogiques adaptées aux besoins des enseignants face aux diverses situations et problèmes qu'ils rencontrent, constituer et mettre à disposition de tous les personnels concernés un centre documentaire spécialisé...<sup>28</sup>). Ce texte de 1990 est abrogé et remplacé par la circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002 qui précise les missions et organisation des CASNAV. Le CEFISEM change d'appellation et devient le CASNAV (centres pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage). Outre le changement de nom, il est précisé que « *l'activité des CASNAV doit être recentrée sur l'accompagnement de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires et des enfants du voyage*<sup>29</sup> ». Les personnels des CASNAV conseillent et aident les équipes pédagogiques et éducatives en élaborant des réponses pédagogiques adaptées aux diverses situations et sont une instance de médiation et de coopération avec les familles. Les CASNAV ont aussi pour mission de créer des réseaux, de constituer des centres de documentation spécialisés sur la scolarisation d'élèves primo-arrivants (et des enfants du voyage), de penser des actions de formation et de collecter et distribuer des informations aux familles et associations comme aux enseignants. Il est aussi précisé que « *l'implantation des classes spécifiques pour les élèves nouveaux arrivants, l'accueil des enfants du voyage sont l'affaire de tous et ne doivent pas être associés aux seuls ZEP et REP*<sup>30</sup> » et que le « *champ d'intervention doit demeurer la maîtrise de la langue française et des apprentissages*<sup>31</sup> ». Enfin, « *Les CASNAV doivent, plus encore que ne l'étaient les CEFISEM, être connus et bien repérés par tous les directeurs d'école et chefs d'établissement, par les inspecteurs de toutes spécialités. Il importe que leurs conditions de fonctionnement permettent de renforcer l'efficacité de leur contribution spécifique et essentielle à la mission qui incombe à l'École, lieu*

---

<sup>27</sup> Circulaire n° 86-121 du 13 mars 1986 [En ligne] Disponible sur : [http://www.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www.scren.fr/VEI/acc\\_scol/DocOff1/archivesVEI.htm](http://www.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www.scren.fr/VEI/acc_scol/DocOff1/archivesVEI.htm) (Consulté en janvier 2010)

<sup>28</sup> *Français langue seconde, ressources et recherches* [En ligne] Disponible sur : [http://francaislangueseconde.awardspace.com/?page\\_id=206](http://francaislangueseconde.awardspace.com/?page_id=206) (Consulté en mars 2010)

<sup>29</sup> Circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002 [En ligne] Disponible sur : [http://francaislangueseconde.awardspace.com/?page\\_id=206](http://francaislangueseconde.awardspace.com/?page_id=206) (Consulté en février 2010)

<sup>30</sup> *Ibid.*

<sup>31</sup> *Ibid.*

*déterminant de l'intégration sociale par l'accès à la maîtrise de la langue nationale, par la connaissance de la culture et des institutions de notre pays, par la reconnaissance des valeurs qui fondent le vivre ensemble et, à terme, par l'accès à une qualification, gage d'insertion*<sup>32</sup> ».

#### **1.2.4 Les enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO)**

En 1975, avec l'arrivée de nouvelles populations immigrées les enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO) sont mis en place. La circulaire du 9 avril 1975 qui régit ces ELCO explique que « *l'expérience a fait apparaître que le maintien des enfants étrangers dans la connaissance de leur langue et de leur culture peut constituer un élément positif de l'adaptation même de ces enfants dans les établissements scolaires français* »<sup>33</sup>. Toutefois, à l'inverse des CLIN qui sont pensées pour l'insertion de l'enfant dans le pays d'accueil, les ELCO sont pensés pour favoriser la « réintégration » dans l'optique d'un éventuel retour au pays. Les enseignements sont alors dispensés par des enseignants qui viennent des pays d'origine. A ce titre, des accords sont passés avec les pays d'origine (Portugal, Algérie, Maroc, Turquie, Tunisie, Yougoslavie...). La mise en place des ELCO s'inscrit pleinement dans l'optique de la directive du conseil des communautés européennes du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants et plus particulièrement avec l'article 3 de cette directive qui stipulait que « *Les États membres prennent, conformément à leurs situations nationales et à leurs systèmes juridiques, et en coopération avec les États d'origine, les mesures appropriées en vue de promouvoir, en coordination avec l'enseignement normal, un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine en faveur des enfants [soumis à l'obligation scolaire]* »<sup>34</sup> »

---

<sup>32</sup> *Circulaire du 9 avril 1975* [En ligne] Disponible sur : [http://www.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www.sceren.fr/VEI/acc\\_scol/DocOff1/archivesVEI.htm](http://www.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www.sceren.fr/VEI/acc_scol/DocOff1/archivesVEI.htm) (Consulté en février 2010)

<sup>33</sup> *Directive du conseil des communautés européennes du 25 juillet 1977* [En ligne] Disponible sur : [http://admi.net/eur/loi/leg\\_euro/fr\\_377L0486.html](http://admi.net/eur/loi/leg_euro/fr_377L0486.html) (Consulté en janvier 2010)

<sup>34</sup> *Ibid.*



## 2. La fin du provisoire

### 2.1. Les années Mitterrand (1981-1995)

#### 2.1.1 Election de François Mitterrand et nouveaux droits pour les immigrés<sup>35</sup>

Le 10 mai 1981, le socialiste François Mitterrand est élu Président de la République. Dès Le 26 mai 1981, Gaston Deferre alors Ministre de l'intérieur décide l'interdiction des expulsions de personnes étrangères nées en France. Puis au mois d'aout 1981, le nouveau gouvernement fait un geste fort et décide de régulariser 132 000 personnes. A l'automne 1981, des dispositions de la loi Bonnet sont assouplies ainsi, l'expulsion d'un étranger ne peut être décidée que si ce dernier à été condamné à une peine supérieure ou égale à un an de prison et la reconduite à la frontière ne se fait plus par simple décision administrative mais après un jugement. En 1984, la loi de juillet sur le titre unique de séjour et de travail est adoptée, la carte de résident est créée, le caractère de l'installation durable de population immigrée en France, n'est donc plus liée au séjour avec occupation d'un emploi. Benoit Falaize écrit que « *L'idée du retour disparaît des esprits et de l'institution scolaire : ce ne sont plus des enfants de travailleurs migrants* », mais des enfants dont les parents ont émigré définitivement, « *enfants issus de l'immigration* »<sup>36</sup> »

#### 2.1.2 Cohabitation et lois Pasqua I

Le 16 mars 1986, la coalition de droite RPR-UDF, remporte les élections législatives. François Mitterrand nomme Jacques Chirac Premier ministre. Charles Pasqua est lui nommé Ministre de l'intérieur et dès Septembre 1986, il lance les textes de loi *Pasqua I*. Ces textes marquent un nouveau durcissement de la politique à l'encontre des immigrés et instaurent un renforcement des contrôles aux frontières et intensifient la lutte contre l'immigration clandestine. Avec ces lois, un préfet peut

---

<sup>35</sup> *De nouveaux droits pour les immigrés, titre propositions n°79, 80 et 81 des 110 propositions pour la France Élections présidentielles, avril-mai 1981* [En ligne] Disponible sur : <http://www.lours.org/default.asp?pid=307> (Consulté en février 2010)

<sup>36</sup> Benoît Falaize (dir.), *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Lyon, Editions INRP, 2009.

ordonner la reconduite à la frontière à tout moment avec expulsion immédiate. Marie-Claude Blanc Chaléard écrit que « *Charles Pasqua s'applique à donner un tour musclé à la protection du territoire contre les étrangers en situation illégale (expulsion par charter de 101 Maliens, encouragement à la répression policière)* »<sup>37</sup> Danièle Lochak note que « *D'inspiration nettement répressive, la loi sera de surcroît appliquée avec brutalité, sans égard pour les situations individuelles : l'ensemble du système fonctionnera comme un mécanisme implacable aboutissant à fabriquer des étrangers en situation irrégulière destinés à être tout aussi implacablement refoulés* »<sup>38</sup>. Le réalisateur Mahdi Lallaoui explique lui que « *Nous étions en pleine bagarre contre les violences policières et les agressions racistes, nombreuses à l'époque, se souvient qu'il animait alors un collectif contre le racisme et pour l'égalité des droits. C'était une période très dure.* »<sup>39</sup>. C'est dans ce contexte que Malik Oussekinine est tué le 6 décembre 1986 par un peloton de voltigeurs après une manifestation étudiante contre le projet de réforme universitaire du ministre Alain Devaquet.

### 2.1.3 Mutations et évolutions de la question migratoire

Yvan Gastaut note que « *l'immigration est apparue omniprésente au cours de ces années tournantes : montée du front national, fin du mouvement ouvrier, émergence des secondes générations issues de l'immigration, problème des banlieues et de l'insécurité.* » Ces années 1980 voient émerger le Front National (parti politique qui rejette fondamentalement l'immigration) qui remporte un premier succès électoral aux élections municipales de Dreux en mars 1983. Face à cette montée du FN, des mouvements de citoyens français ou d'enfants d'immigrés apparaissent. En octobre 1983, c'est la *Marche des beurs* ou *Marche pour l'égalité* et contre le racisme menée par Toumi Tjaida, qui part de Marseille en mars 1983 et arrive à Paris en octobre 1983. Cette marche prône l'égalité tout en prônant

---

<sup>37</sup> Marie-Claude Blanc-Chaléard, *Histoire de l'immigration*, Paris, La découverte (collection Repères ; n°327), 2001, p.84

<sup>38</sup> *La politique de l'immigration au prisme de la législation sur les étrangers* [En ligne] Disponible sur : <http://www.gisti.org/doc/presse/1997/lochak/politique-2.html> (Consulté en avril 2010)

<sup>39</sup> Moussaoui Rosa, « *Il y a vingt ans Malik Oussekinine meurt sous la matraque* », L'humanité, 6 décembre 2006.

l'acceptation des différences culturelles, l'instauration du droit de vote aux étrangers et la demande d'une carte de séjour valable 10 ans<sup>40</sup>. En 1984, SOS racisme est créée puis en 1985, paraît le texte au titre explicite d'Abdelmalek Sayad nommé *Exister, c'est exister politiquement*.

Les années 1980 sont aussi marquées par un changement d'image de l'immigré. Si jusque là, il était considéré comme travailleur de passage, l'idée du temporaire s'effrite. Comme l'écrit Claude Gastaut : « *Les français avaient tellement identifié l'immigré à son rôle de travailleur qu'ils ne furent pas en mesure de concevoir qu'il put être au chômage*<sup>41</sup> »

Aussi, lors de ces années, la question de la maîtrise des flux se superpose, se mélange et souvent s'amalgame avec des questions sociétales liées à l'immigration comme « les banlieues sensibles », « les jeunes issus de l'immigration » ou les questions d'intégration et d'assimilation.

#### **2.1.4 Réélection de François Mitterrand et seconde cohabitation**

Lors des élections présidentielles de 1988 François Mitterrand est réélu. Pierre Joxe, Ministre de l'Intérieur, met en place en 1989 un texte dit loi Joxe qui a pour but d'assouplir les lois Pasqua de 1986. La loi Joxe permet d'assurer la protection des personnes ayant de la famille en France contre l'expulsion et instaure un recours juridictionnel contre les mesures de reconduites à la frontière. Le 19 juin 1991, Jacques Chirac (alors maire de Paris et président du RPR) déclare que : « *Notre problème, ce n'est pas les étrangers, c'est qu'il y a overdose. C'est peut-être vrai qu'il n'y a pas plus d'étrangers qu'avant la guerre, mais ce n'est pas les mêmes et ça fait une différence. Il est certain que d'avoir des Espagnols, des Polonais et des Portugais travaillant chez nous, ça pose moins de problèmes que d'avoir des musulmans et des Noirs [...] Comment voulez-vous que le travailleur français qui*

---

<sup>40</sup> Bernard Philippe, « *La longue marche des beurs* », dans *Le Monde*, 3 décembre 1983.

<sup>41</sup> Claude Gastaut, *Français et immigrés à l'épreuve de la crise (1973-1995)*, [En ligne] Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2004-4-page-107.htm> (Consulté en mars 2010)

*habite à la Goutte-d'or où je me promenais avec Alain Juppé il y a trois ou quatre jours, qui travaille avec sa femme et qui, ensemble, gagnent environ 15 000 francs, et qui voit sur le palier à côté de son HLM, entassée, une famille avec un père de famille, trois ou quatre épouses, et une vingtaine de gosses, et qui gagne 50 000 francs de prestations sociales, sans naturellement travailler ! [Applaudissements nourris] Si vous ajoutez à cela le bruit et l'odeur [rires nourris], eh bien le travailleur français sur le palier devient fou. Et il faut le comprendre, si vous y étiez, vous auriez la même réaction. Et ce n'est pas être raciste que de dire cela. Nous n'avons plus les moyens d'honorer le regroupement familial, et il faut enfin ouvrir le grand débat qui s'impose dans notre pays, qui est un vrai débat moral, pour savoir s'il est naturel que les étrangers puissent bénéficier, au même titre que les Français, d'une solidarité nationale à laquelle ils ne participent pas puisqu'ils ne paient pas d'impôt ! [...]»<sup>42</sup>*

Les élections législatives de mars 1993 voient la victoire de la coalition RPR-UDF. C'est le début de la seconde période de cohabitation sous l'ère Mitterrand. Edouard Balladur est nommé Premier ministre et Pasqua retrouve son poste au Ministère de l'Intérieur. Le 1er juin 1993, Charles Pasqua déclare l'objectif assigné : tendre vers une immigration zéro et joint les actes à la parole en mettant en place les lois dites *Pasqua II* qui renforcent la lutte contre l'immigration clandestine, la lutte contre les mariages blancs et instaure le refus du titre de séjour à un ressortissant étranger qui vit en état de polygamie et aux conjoints d'un tel ressortissant.

## **2.2 Prise en compte des diversités**

### **2.2.1. Les zones d'éducation prioritaires**

En 1980-1981, le nombre d'élèves étrangers (immigrés et enfants nés en France de parents étrangers qui n'ont pas encore opté pour la nationalité française)

---

<sup>42</sup> Ina.fr [en ligne] Disponible sur : <http://www.ina.fr/economie-et-societe/vie-sociale/video/CAB91027484/chirac-immigration.fr.html> (Consulté en janvier 2010)

est de 944 000 sur une population scolaire de 12 millions. Dans le primaire, ils représentent près de 9% des élèves<sup>43</sup>.

Le 1er juillet 1981, une circulaire du bulletin officiel de l'Éducation nationale annonçait la création de zones d'éducation prioritaires dotées de moyens supplémentaires et d'une plus grande autonomie pour faire face à des difficultés d'ordre scolaires et sociales. Elles sont définies par l'Éducation nationale et sont créées en 1981 par une circulaire interministérielle<sup>44</sup> proposée par le ministre de l'éducation de l'époque, Alain Savary, dans le but de lutter contre l'échec scolaire.

Les zones d'éducation prioritaire sont nées dans une période où l'immigration perd son caractère provisoire et où la société française reconnaît sa composition multiculturelle et le droit d'expression des minorités.

Dans le cadre des ZEP, l'école s'ouvre et s'associe à des acteurs extérieurs et aux espaces socioculturels et familiaux des élèves (parents d'élèves, associations, villes, quartiers) ce qui favorise l'entrée de pratiques interculturelles à l'école. L'élève apprend à se forger une identité sociale basée (entre autre) sur son ancrage local. L'enseignement, en s'appuyant sur ce que l'élève vit, va se centrer sur ce dernier ce qui va lui permettre de prendre une place comme sujet du savoir. Les cultures et la reconnaissance culturelle des élèves sont prises en compte au sein de l'institution scolaire dans le but d'enrichir la culture nationale. Dans son rapport au ministre de l'Éducation nationale, Jacques Berque expliquait que « *les enfants d'immigrés, par leur apport vivant, rendent à la société française un service aussi important que celui qu'elle leur rend en les accueillant à l'école* »<sup>45</sup>. Plus qu'une culture commune, Berque évoquait la construction d'une culture « de la réciprocité ».

Nous devinons ici les prémices de la loi du 10 juillet 1989 (appelée aussi loi d'orientation sur l'éducation ou loi Jospin) qui tend à placer l'élève au centre du système. L'éducation interculturelle « *s'inscrit dans des courants de pensée qui considèrent que les caractéristiques individuelles de chaque élève sont essentielles à l'appropriation des savoirs, et qu'il faut donc que l'enseignement soit centré sur*

---

<sup>43</sup> Henri Bastide, « *Les enfants d'immigrés et l'enseignement français. Enquête dans les établissements du premier et second degré.* », Cahier de l'INED, Volume 37, p.905-910

<sup>44</sup> *Circulaire EN n°81-238 du 1<sup>er</sup> juillet 1981* [En ligne] Disponible sur : [http://www.inrp.fr/she/education\\_prioritaire/index.php](http://www.inrp.fr/she/education_prioritaire/index.php) (Consulté en mars 2010)

<sup>45</sup> Jacques Berque, *L'immigration à l'école de la République*, CNDP, Paris, 1985.

*l'apprenant, c'est-à-dire qu'il prenne appui sur ce qu'il vit*<sup>46</sup>» ce qui se fonde pleinement dans cette naissance du projet ZEP.

### **2.2.1. L 'ère interculturelle**

Benoit Falaize dans son ouvrage *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école* rapporte que c'est au cours de ces années qu'un premier texte institutionnel aborde de façon explicite la question de la scolarisation des enfants de migrants. Le rapport de l'historien René Girault intitulé *L'histoire et la géographie en question (rapport au ministère de l'Éducation nationale)* paru en 1983. Girault propose l'enseignement d'une histoire-géographie « rénovée » qui aurait pour fonction de « *faire comprendre l'importance de la civilisation et de l'histoire des autres afin d'éveiller l'esprit de tolérance chez tous les enfants, tout en répondant aux éventuelles interrogations que les enfants des populations récemment immigrées peuvent poser sur leur passé ou leur pays d'origine*<sup>47</sup> ». La tolérance est au centre de ces apprentissages et « *il faut réfléchir à la manière de rendre les élèves à la fois tolérants les uns par rapport aux autres et justement informés de genre de vie si divers et parfois si opposés*<sup>48</sup> ». Girault lors d'un colloque sur l'histoire et son enseignement qui se déroulait les 19, 20 et 21 janvier 1984 à Montpellier réaffirmait : « *il faut avant tout développer la tolérance pour autrui ; la clé de cette tolérance réciproque n'est elle pas dans la compréhension des autres ?* »

Dés 1984, le programme de l'école primaire indiquait que « *L'ouverture systématique sur l'histoire et la géographie du monde se fera au collège et au lycée. L'école en donnera quelques aperçus soigneusement choisis en tenant compte de la présence, entre ses murs, de nombreux enfants étrangers, mais ne s'y attardera pas* ».

---

<sup>46</sup> Olivier Meunier, *Approches interculturelles en éducation, étude comparative internationale*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, septembre 2007.

<sup>47</sup> René Girault, *L'histoire et la géographie en question. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, MEN, 1983, 201 p.

<sup>48</sup> *Ibid.*

### **3. Immigration et identité nationale (1996-2009)**

#### **3.1. Années Chirac et Sarkozy (1996-2009)**

##### **3.1.1 Les « sans papiers » nouvelles figures de l'immigration**

Depuis le milieu des années 1980, nous avons vu que la question migratoire se dissout avec d'autres thématiques. Au début des années 1990, nous assistons à une reformulation de la question de l'immigration en termes d'identité nationale et bientôt d'insécurité. Les élections de mai 1995 portent Jacques Chirac au pouvoir. Le thème de l'immigration est fortement marqué par les « sans-papiers ». En aout 1996, des sans-papiers accueillis depuis 55 jours dans l'église Saint-Bernard à Paris, sont évacués très violemment par les gendarmes mobiles<sup>49</sup>. Suite à ces événements, la loi Debré relative à l'entrée et au séjour des étrangers de novembre 1996 renforce les dispositifs d'éloignement, instaure la rétention judiciaire, renforce les pouvoirs de police à proximité des frontières... La figure du « sans-papiers » prend la place du travailleur immigré.

##### **3.1.2. 21 avril 2002 et lois Sarkozy**

Lors de l'élection présidentielle de 2002, les questions d'immigration et d'insécurité restent au centre des débats. Jean-Marie Le Pen candidat et président du Front National, parti politique qui s'est toujours construit sur le rejet des étrangers accède au second tour de cette élection avec 16.88% des voix. Jacques Chirac est réélu. Le 24 juillet 2006, Nicolas Sarkozy (alors Ministre de l'Intérieur) instaure la loi relative à l'immigration et à l'intégration<sup>50</sup>. Avec ce texte, les conditions du regroupement familial sont encore plus restrictives et les conditions d'entrée sur le territoire ou d'accès à la nationalité française deviennent encore un peu plus

---

<sup>49</sup> INA Document vidéo [en ligne] Disponible sur : <http://www.ina.fr/economie-et-societe/vie-sociale/video/CAC96044447/expulsion-eglise-st-bernard.fr.html> (Consulté en mai 2010)

<sup>50</sup> Légifrance [en ligne] Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000266495&dateTexte=> (Consulté en mars 2010)

difficiles. Ainsi, pour être rejoint par sa famille, un ressortissant étranger devra justifier de 18 mois de séjour en situation régulière (au lieu d'un an) et d'un revenu au moins égal au SMIC (sans les aides sociales). Avec ce texte de loi, les nouveaux arrivants qui souhaitent s'installer en France de façon durable doivent signer un « contrat d'accueil et d'intégration » qui montre leur engagement à suivre une formation linguistique et civique. Ce texte met aussi en place « l'immigration choisie » (qui contrasterait avec une immigration « subie »). Aussi, la sélection s'effectue sur « la personnalité et le talent [qui] constituent des atouts pour le développement et le rayonnement de la France ». Les personnes « choisies » pourront bénéficier d'une carte de séjour de trois ans renouvelable. Un conjoint immigré doit attendre trois ans après le mariage avec un Français pour demander une carte de résident. Il pourra demander la nationalité française après quatre ans (voire 5 ans dans des cas particuliers) et non deux comme auparavant.

### **3.1.3 Le temps du Ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire**

Lors de la campagne présidentielle de 2007, les thèmes de l'insécurité mais aussi d'identité nationale et d'immigration sont de nouveau au centre de la campagne. Le 9 mars 2007 à Caen, le candidat Sarkozy, instigateur de la loi relative à l'immigration et à l'intégration de 2006 explique qu'il « ... *faut maîtriser l'immigration. Accepter d'accueillir toute la misère du monde, c'est tirer toute la société vers le bas. C'est faire le malheur des immigrés que l'on n'arrive plus à intégrer, et le malheur de tous les autres ...*<sup>51</sup> » Il prévient qu'il n'y aura pas de régularisation globale s'il remporte ces élections et souhaite qu'une personne reconduite dans son pays ne puisse pas obtenir un titre de séjour en France pendant les 5 ans qui suivent. Il émet aussi le souhait « *que l'immigré en situation régulière ne puisse faire venir sa famille que dans la mesure où celle-ci a appris, avant de pénétrer sur notre territoire, à parler le Français et après que nous nous soyons assurés que les revenus de son travail lui permettent de la faire vivre et de la loger*

---

<sup>51</sup> Véronis Jean et Calvet Louis-Jean, *Les mots de Nicolas Sarkozy*, Paris, Seuil, 2008, 173 p. (Collection H.C essais)



*décevement... qu'on ne puisse pas s'installer durablement en France sans se donner la peine d'écrire et de parler le Français*<sup>52</sup>» Il conclue en expliquant que c'est parce qu'il veut « *protéger la France et ses valeurs* » qu'il souhaite que soient définis les principes de l'entrée et du séjour des étrangers dans notre pays.

Le 6 mai 2007, le candidat Sarkozy est élu président de la République française. 12 jours plus tard, le décret du 18 mai 2007 instaure un Ministère de l'immigration et de l'identité nationale. Le décret n°2007-999 du 31 mai 2007 relatif aux attributions du Ministre de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du co-développement stipule que « *Le Ministre de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du co-développement prépare et met en œuvre la politique du gouvernement en matière d'immigration, d'asile, d'intégration des populations immigrées, de promotion de l'identité nationale et de co-développement* ».

Ce ministère doit fixer et veiller aux règles relatives aux conditions d'entrée, de séjour et d'exercice d'une activité professionnelle en France des ressortissants étrangers. Il veille à l'accueil en France des ressortissants étrangers qui souhaitent s'y établir et à l'intégration des populations immigrées en France. Le point qui fait particulièrement débat et qui attise les contestations, outre l'association entre les mots immigration et identité nationale, est celui qui indique que ce ministère « *participe, en liaison avec les ministres intéressés, à la politique de la mémoire et à la promotion de la citoyenneté et des principes et valeurs de la République*<sup>53</sup>».

## **3.2 Vers la reconnaissance du thème**

### **3.2.1. Ouverture et crise à la Cité nationale de l'immigration**

L'année 2007 est celle de l'ouverture de la Cité nationale de l'Histoire de l'immigration (le 1<sup>er</sup> janvier). Cette Cité se donne pour but de « *faire évoluer les regards et les mentalités sur l'immigration en France*<sup>54</sup> ». La dimension outil

---

<sup>52</sup> *Ibid.*

<sup>53</sup> Legifrance [en ligne] Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000822866&dateTexte=> (Consulté en mars 2010)

pédagogique du projet est clairement affirmée (comme celles culturelle et citoyenne) tout comme le défi qui consiste à faire admettre l'immigration comme phénomène indissociable de la construction de la France et d'un patrimoine commun.

Hélas, le contexte politique ne devient plus favorable au projet et, suite à la création du Ministère de l'Immigration et de l'identité nationale évoquée précédemment, huit universitaires éminents spécialistes de la question migratoire (dont Marie-Claude Blanc-Chaleard, Gérard Noiriel, Patrick Weil et Nancy Green) quittent la Cité nationale de l'histoire de l'immigration. Ces spécialistes de la question migratoire signent un texte fort (Annexe 2) où ils expliquent que *"l'association de l'immigration et de l'identité nationale est inacceptable"*<sup>55</sup>. Selon ces chercheurs, le rapprochement des deux termes « *s'inscrit dans la trame d'un discours stigmatisant l'immigration et dans la tradition d'un nationalisme fondé sur la méfiance et l'hostilité aux étrangers dans les moments de crise*<sup>56</sup> ». Ils expliquent que la Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration était un lieu de rassemblement « *tourné vers l'avenir autour d'une histoire commune que tous étaient susceptibles de s'approprier*<sup>57</sup> » mais que la création de ce ministère visait au contraire à installer la division. Les chercheurs signataires dénoncent l'instrumentalisation du fait migratoire et refusent de considérer l'immigration comme un problème. Selon eux, « *Associer 'immigration' et 'identité nationale' dans un ministère n'a jamais eu de précédent dans notre République: c'est, par un acte fondateur de cette présidence, inscrire l'immigration comme 'problème' pour la France et les Français dans leur être même*<sup>58</sup> ».

Le 4 décembre 2009, un nouvel appel intitulé « *Nous exigeons la suppression du ministère de l'Identité nationale et de l'Immigration*<sup>59</sup> » est lancé et signé par des universitaires comme Luc Boltanski, Gérard Noiriel, Pap Ndiaye, Tzvetan Todorov ou Patrick Weil. Dans le texte, les signataires expliquent que « *la création d'un*

---

<sup>54</sup> *Cité nationale de l'histoire de l'immigration* [en ligne] Disponible sur : <http://www.histoire-immigration.fr/index.php?lg=fr&nav=280&flash=0> (Consulté en mars 2010)

<sup>55</sup> *Identité nationale : 8 universitaires démissionnent* [en ligne] Disponible sur : [http://tempsreel.nouvelobs.com/speciales/politique/20070518.OBS7750/identite\\_nationale\\_\\_8\\_universitairesdemissionnent.html](http://tempsreel.nouvelobs.com/speciales/politique/20070518.OBS7750/identite_nationale__8_universitairesdemissionnent.html) (Consulté en janvier 2010)

<sup>56</sup> *Ibid.*

<sup>57</sup> *Ibid.*

<sup>58</sup> *Ibid.*

<sup>59</sup> *Nous exigeons la suppression du ministère de l'Identité nationale et de l'Immigration* [En ligne] Disponible sur : <http://www.liberation.fr/societe/0101606559-nous-exigeons-la-suppression-du-ministere-de-l-identite-nationale-et-de-l-immigration> (Consulté en janvier 2010)

*ministère chargé de l'Immigration et de "l'Identité nationale" a introduit dans notre pays un risque d'enfermement identitaire et d'exclusion dont on mesure, chaque jour depuis deux ans et demi, la profonde gravité*. Ce texte tend à « réaffirmer publiquement, contre ce rapt nationaliste de l'idée de nation, les idéaux universalistes qui sont au fondement de notre République. »<sup>60</sup>. Pour Michel Wieviorka, chercheur et responsable d'une institution de recherche en contact avec des milieux universitaires du monde entier, ce ministère est « une catastrophe intellectuelle et politique pour l'image générale de la France »<sup>61</sup>.

### **3.2.2. L'immigration au collège**

Il faut attendre 2009 et les nouveaux programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique au collège pour que ce thème soit abordé explicitement à travers « *l'étude des apports successifs de l'immigration* »<sup>62</sup>.

Il est intéressant de noter que l'immigration est envisagée dans ces textes en fonction des apports, c'est à dire d'une façon positive (nous pourrions presque parler des aspects positifs de l'immigration pour reprendre une formule qui a fait polémique il y a quelques années à propos d'un texte de loi sur la colonisation). Il est aussi important de souligner que cet enseignement de l'immigration s'inscrit dans le but annoncé d'élargir et approfondir la culture historique commune. Aussi, l'étude de ce thème s'inscrit dans la prise en compte de « *questions majeures pour notre société* ». Dans le programme de classe de 3<sup>ème</sup>, le mot immigration figure à deux reprises. Dans un sujet d'étude intitulé *L'évolution du système de production et ses conséquences sociales*, les mutations technologiques du système de production et l'évolution de l'entreprise sont étudiées. L'évolution de la structure de la population active et migrations de travail sont mises en évidence dans ce chapitre. Le texte officiel indique que « *l'étude s'appuie sur l'histoire d'un siècle d'immigration en*

---

<sup>60</sup> *Ibid.*

<sup>61</sup> « *Ce débat conforte des positions de fermeture et de xénophobies plus que d'ouverture* » [en ligne] Disponible sur : <http://www.liberation.fr/politiques/0101606585-ce-debat-conforte-des-positions-de-fermeture-et-de-xenophobie-plus-que-d-ouverture> (Consulté en juin 2010)

<sup>62</sup> *Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008* [en ligne] Disponible sur : [http://media.education.gouv.fr/file/special\\_6/22/0/programme\\_hist-geo-EC\\_intro\\_33220.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/special_6/22/0/programme_hist-geo-EC_intro_33220.pdf) (Consulté en janvier 2010)

France<sup>63</sup>». A la fin de cette étude, l'élève doit être capable de « *caractériser l'évolution de l'immigration en France au XXe siècle*<sup>64</sup> ».

L'immigration au collège est donc abordée de façon positive et considérée comme une page non négligeable de l'histoire de France dans le but d'inscrire le fait migratoire dans l'histoire commune. Toutefois, nous constatons que cet aspect positif de l'immigration reste lié à la question du travail. Nous retrouvons ce qu'Abdelmalek Sayad affirmait dans son texte intitulé *Qu'est ce qu'un immigré ?* Où il écrivait « *Un immigré c'est essentiellement une force de travail...Le séjour qu'on autorise à l'immigré est entièrement assujéti au travail, la seule raison d'être qu'on lui reconnaisse...c'est le travail qui fait naître l'immigré*<sup>65</sup> »

\*\*\*

Nous avons pu voir à travers cette première partie que ces trente dernières années, le thème de l'immigration a pris une place importante dans l'action et la mise en œuvre de politiques, lors de campagnes électorales ou simplement au quotidien. Nous avons pu assister aussi à un changement d'image de l'immigré, considéré comme travailleur jusqu'au début des années 1980, assimilé au « sans-papiers » des années 2000. Si l'immigration reste considérée comme solution tant que la figure de l'immigré est associée à celle du travailleur dans les années 1970, l'immigration devient un problème à la fin de cette même décennie. Effectivement, à partir des années 1980, la question l'immigration et de la maîtrise des flux se fond avec d'autres questions de société (des « problèmes de société » pour reprendre une formule souvent utilisée) comme « les banlieues sensibles », « les jeunes issus de l'immigration » ou les questions d'intégration et assimilation voir d'insécurité. Concernant l'école, nous avons pu constater que dès les années 1970, différentes structures d'accueil sont mises en place pour accueillir les enfants d'immigrés et aider les enseignants à prendre en charge ces nouveaux élèves (CLIN, CEFISEM, CLAD...). Si certaines structures comme les Classes d'initiation visent à

---

<sup>63</sup> *Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008*, *Les programmes du collège* [en ligne]. Disponible sur : [http://media.education.gouv.fr/file/special\\_6/22/0/programme\\_hist-geo-EC\\_intro\\_33220.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/special_6/22/0/programme_hist-geo-EC_intro_33220.pdf) (Consulté en janvier 2010)

<sup>64</sup> *Ibid.*

<sup>65</sup> Sayad Abdelmalek, *L'immigration ou Les paradoxes de l'altérité, T.1 L'illusion du provisoire*, Paris, Editions Liber, 2006, 216 p. (Collection cours et travaux)

l'intégration des enfants dans le « creuset français », d'autres comme les ELCO sont pensées dans l'optique d'un retour au pays. Les années 1980 sont caractérisées par la création des Zones d'éducation prioritaires, la prise en compte plus particulière de l'enfant, son rapport à l'apprentissage et la prise en compte de son environnement et de sa culture. Nous sommes à cette époque dans l'ère interculturelle où tolérance est le maître mot et leitmotiv.

Aujourd'hui, l'immigration est un fait social total (pour reprendre le terme de Sayad car c'est un objet d'étude qui concerne tous les domaines de la vie sociale (religion, politique, économie, histoire, esthétique...)). Cette thématique de l'immigration reste ce que nous appelons une « question socialement vive » (même au sein de l'institution scolaire) dans le sens où elle interpelle sur les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors l'école), où elle renvoie aux représentations de ces acteurs, où elle est considérée par la société comme importante pour la société, et dans le sens où elle fait l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement, connaissance. En ce qui concerne la médiatisation, nous avons pu constater, qu'avec les questions d'identité nationale, les expulsions de sans papiers (Afghans, Roms ou autres), ou la (petite) polémique suite aux propos de la gagnante du prix Goncourt Marie N'Diaye...la question de l'immigration est au centre de l'actualité.

Au début des années 2000, le fait migratoire (plus particulièrement, l'histoire de l'immigration) entre dans les programmes du collège et il est reconnu institutionnellement dans l'ouverture de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration. Aussi, nous nous demanderons si un enseignement du fait migratoire est pensé à l'école primaire, et si oui, comment est-il pensé. Nous pouvons à ce titre, nous interroger sur ce que savent les élèves du cycle III, les parents d'élèves et les enseignants sur le fait migratoire et sur son enseignement au cycle III.

## **II Enfants, parents et enseignants : Etat des savoirs**

Nous avons pu constater qu'au cours de ces dernières années, l'immigration est devenue un sujet important dans la sphère publique, politique, scolaire et universitaire. Pourtant dans les textes officiels qui organisent le cycle III, il existe un vide total sur cette question. Mais comme le note Benoît Falaize, il existe effectivement une différence entre curriculum et réalité, *« un écart entre les programmes, les manuels et les pratiques effectives, que la didactique appelle écart entre curriculum prescrit et curriculum réel, ne peut à ce jour être mesuré... Jamais en tout cas, elles [ces incursions sur le terrain de l'immigration] n'ont pu s'adosser à des outils pédagogiques conséquents ou à des directives ministérielles. »*

Pour reprendre les mots de Benoit Falaize, l'écart entre curriculum prescrit et curriculum réel ne peut être effectivement mesuré toutefois, un travail de terrain en trois temps a été mené afin de voir si le fait migratoire était évoqué dans les classes. Tout d'abord les enfants ont été interrogés afin de voir ce qu'ils savent aujourd'hui de l'immigration (ont-ils des ascendants immigrés, quel est leur rapport à l'étranger, connaissent-ils la signification du mot « immigration »...) Ensuite, les parents ont été questionnés. Il s'agissait de savoir ce que savent les parents (et non ce qu'ils pensent) de l'immigration, s'ils avaient déjà parlé ou évoqué ce thème l'immigration avec leurs enfants... Enfin, les enseignants ont aussi été interrogés afin de savoir s'ils enseignent le fait migratoire, ce qu'ils en savent, s'ils ont été formés à cet enseignement ....

### **1. Les enfants et l'immigration**

A travers le questionnaire distribué aux enfants (Annexe 3), il s'agissait d'obtenir plusieurs renseignements. Tout d'abord, essayer de savoir si les élèves avaient des ascendants immigrés et s'ils avaient eu l'occasion d'en parler en classe. Ensuite, analyser leur rapport à l'ailleurs, aux pays et populations des autres pays et

concernant les enfants qui ont des ascendants immigrés, voir s'ils étaient déjà retournés sur la terre de leurs parents, grands-parents ou arrière-grands-parents et s'ils avaient envie d'y aller (cette question sur la quête du retour au pays mériterait tout un travail à elle seule). Enfin, il convenait de s'intéresser au mot « immigration » et voir si les enfants savaient à quoi correspondait ce mot.

## **1.1 Nous sommes tous des enfants d'immigrés ?**

Dans ces trois écoles, 28% des enfants ont au moins un arrière-grands-parents, grands-parents ou parent venu d'un autre pays (Annexe 4, graph.1). Les élèves ont à 56% des ascendants immigrés de pays européens. Parmi ces 56%, 48% immigrés de pays frontaliers (Allemagne, Italie, Belgique et la moitié d'Espagnols). 22% ont des parents, grands-parents ou arrière-grands-parents venus des pays de l'est (Pologne, Ukraine, Russie) Enfin, 20% ont des origines portugaises et 10% viennent d'autres pays européens (Annexe 4, graph.2).

34% des enfants ont un ascendant venu d'Afrique. Parmi ces 34%, 69% viennent des pays du Maghreb (Annexe 4, graph.3). Enfin 10% des enfants ont des ascendants venus d'autres destinations comme la Turquie, l'Asie ou le Moyen-Orient (Annexe 4, graph.4).

Les origines des élèves interrogés reflètent bien les grandes vagues migratoires du 20<sup>ème</sup> siècle en France. Nous retrouvons effectivement les vagues du début du XX<sup>ème</sup> siècle (avant la seconde guerre mondiale) comme les Russes et Ukrainiens, les Belges, les Polonais, les Espagnols... Les courants migratoires des années 1960-1970 évoqués dans la première partie de ce travail Portugais et Maghrébins sont aussi bien représentés.

## **1.2 Des particularismes inexploités ?**

Nous constatons que ces particularismes n'est pas ou peu exploité dans le cadre scolaire. Le flou des programmes et directives doit contribué au fait que seul 39% des enfants qui ont un ascendant immigré ont eu l'occasion d'en parler ou de

travailler sur le pays d'origine. Dans le cadre de mon travail d'assistant d'éducation, j'ai souvent remarqué que les enfants profitaient d'exposés où le thème est libre pour évoquer leur pays d'origine. De cette façon, les enfants s'approprient cette thématique que les textes officiels n'osent pas aborder explicitement.

### 1.3 Le retour au pays

Si l'idée du retour définitif reste désormais largement obsolète pour de multiples raisons (enfants nés et scolarisés en France, situation professionnelle des parents...) il est intéressant de constater que près de la moitié des enfants ont déjà eu l'occasion de retourner dans le pays de leurs parents ou grands-parents. Trente cinq élèves sur quatre-vingt-trois qui ont des ascendants venus d'autres pays (soit 42%) ont déjà eu l'occasion de retourner dans le pays de leurs aïeux (Annexe 4, graph.5).

Un tiers des enfants (33%) souhaite aller ou retourner un jour dans le pays de leurs parents, grands-parents ou arrière-grands-parents. Parmi ces 33%, il y a 17% des enfants qui ont des origines européennes, 13% qui ont des origines africaines et 3% qui ont des origines asiatiques.

Il s'agit bien sur de séjours souvent lors des grandes vacances d'été, comme François Durpaire l'écrit : « *il n'y a pas de retour au pays possible pour ceux dont le pays est la France*<sup>66</sup> ». Les enfants qui ont des parents ou grands-parents immigrés sont parfaitement « intégrés » et ont les mêmes loisirs et les mêmes codes que tous les autres élèves. Gérard Noiriel constate que « *En quelques décennies, le capitalisme réussit ainsi à faire triompher un système de normes et de références qu'aucun Etat autoritaire n'aurait pu imposer par la force... Tous ceux qui ont baigné, depuis leur naissance, dans le monde dominé par la consommation de masse partagent des références communes, ce qui atténue les clivages nationaux et aussi (dans une certaine mesure) les clivages sociaux, tout en renforçant le clivage des générations*<sup>67</sup> ». Ce constat est toujours d'actualité : les enfants d'immigrés ont les

---

<sup>66</sup> François Durpaire, *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle, Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois*, Paris : CNDP/ Hachette éducation, 2002. P.59



mêmes références que les autres (entre autre, le même rapport aux marques [Windows, Coca-cola, Mac Donald, Ipod, MSN...])

Ces enfants sont souvent considérés comme trop intégrés par leur famille et pas assez pour le reste de la population, ils restent attachés à leurs origines, leurs racines et le pays d'origine est souvent conçu et considéré comme un Eldorado.

## 1.4 Le rapport à l'ailleurs

Dans cette société mondialisée, avec le développement des voyages à bas coût et la démocratisation des transports aériens, l'ailleurs s'est fait moins loin et l'Autre, l'étranger s'est rapproché. Lors des journées doctorales (éducation et formation, les âges de la vie, organisées par le CERSE de Caen) Vincenzo Ciccheli rappelait que s'il y avait 250 000 de touristes internationaux en 1950, il y en avait près d'un million dans les années 2000.

Ainsi, près de la moitié des enfants sont déjà allés à l'étranger (46%). Même à Giberville, école où nombre d'enfants scolarisés ne sont pas issus de familles aisées, 40% des enfants ont déjà eu la chance d'aller dans un autre pays (Annexe 4, graph.6).

Beaucoup d'enfants sont allés dans les pays frontaliers (l'Allemagne à été citée 13 fois, l'Espagne 39, l'Italie 15, le Royaume-Uni 25 fois, la Suisse 9, la Belgique 10 fois). Certains enfants ont (déjà) eu la chance d'aller dans des pays lointains. 2 enfants sont allés au Mexique, 2 aux U.S.A, 1 au Canada, 1 au Pérou... Beaucoup d'enfants sont déjà allés dans un pays du Maghreb soit car ils sont originaires de ces pays, soit car ces pays sont aussi des destinations où le tourisme de masse s'est largement développé ces dernières années (surtout au Maroc et en Tunisie. D'ailleurs, 15 enfants sont allés au Maroc, 13 en Tunisie et seulement 2 en Algérie). Le retour au pays représente pour beaucoup ce réel rapport à l'ailleurs (Portugal, Maghreb, Pologne, Afrique...)

---

<sup>67</sup> Gérard Noiriel, *A quoi sert l'identité nationale*, Marseille, éditions Agone (collection « Passé & présent »), 2007, p.51.

Chose rassurante, les enfants ont la curiosité liée à l'envie d'ailleurs et ont répondu massivement à la question « Dans quel pays aimerais-tu aller ? » (Il y a eu peu de non réponses, de « je ne sais pas » ou de « nulle part »). Les enfants (aussi) rêvent de voyages et d'ailleurs (Annexe 4, graph.8). Le rêve américain reste bien présent, à cette question, les U.S.A ont été cités 49 fois (et le Canada 8 fois). 34 enfants ont évoqué l'envie d'aller en Angleterre. Bien entendu, les destinations ensoleillées restent prisées par les enfants (Espagne et Italie citées 33 fois, Tunisie 7 fois, Maroc 8 fois). L'Asie est une destination éventuelle citée par un peu plus de 20 enfants (dont 7 ont cité le Japon et 12 la Chine).

A travers cette question, il s'agissait aussi de voir si les enfants souhaitent retourner ou aller un jour dans le pays d'origine de leurs parents, grands-parents ou arrière Grands parents.

## 1.5 Le mot immigration

Dans le dictionnaire Larousse, l'immigration désigne « *l'entrer dans un pays d'étrangers venus s'y installer* ». Nous constatons que le caractère durable du fait migratoire est figure aussi dans la définition du mot (par la présence du verbe « s'installer »). Pour le Haut conseil à l'intégration, l'immigration c'est un « *Phénomène désignant des mouvements de population d'un territoire vers un autre. Somme théorique, à un moment donné, des flux d'immigrés et des "stocks" de personnes immigrés depuis un temps déterminé sur le territoire*<sup>68</sup> ».

Seul 41% des enfants interrogés savaient ce que signifie ce mot (Annexe 4, graph.7). La majorité de ces enfants qui ont donné une définition du mot immigration évoquaient « *des gens qui viennent d'un autre pays* », « *venir d'un autre pays* », « *quelqu'un qui vient d'un autre pays* », « *C'est aller dans un autre pays* »

Dans ces définitions d'enfants, la double face de la personne émigrée/immigrée (ou pour citer d'Abdelmalek Sayad « l'immigré, ce double de

---

<sup>68</sup> Haut conseil à l'intégration, *Mots de l'intégration*. [En ligne] Disponible sur : [http://www.hci.gouv.fr/rubrique.php3?id\\_rubrique=19#I](http://www.hci.gouv.fr/rubrique.php3?id_rubrique=19#I) (Consulté en janvier 2010).

l'émigré ») est présente dans certaines définitions d'enfants comme « *Quelqu'un qui vient d'un autre pays et qui va dans un autre* », « *des personnes qui viennent d'un pays et qui vont dans un autre* », « *quelqu'un qui quitte un pays pour aller dans un autre pays* », « *quitter son pays natal pour aller dans un autre pays* », « *c'est arriver dans un autre pays que notre pays natal pour y vivre* » (dans cette définition, le départ définitif du pays natal est clairement affirmé) , « *quitter son pays* » ou « *quelqu'un qui quitte un pays pour aller dans un autre pays* ». La notion d'installation dans le pays d'accueil est présente dans la définition déjà citée « *c'est arriver dans un autre pays que notre pays natal pour y vivre* »

Dans une définition, l'immigration est envisagée dans un premier temps et le changement de nationalité dans le second : « *des gens qui viennent d'un autre pays et qui veulent devenir français par exemple* » Il faut préciser que dans les définitions d'enfants, l'immigré reste aussi lié à l'étranger, à la nationalité. Par exemple, il a été indiqué que « *Les immigrants sont des étrangers* », « *celui qui arrive dans un pays qu'il ne connaît pas, il est étranger* », « *quelqu'un qui est étranger (2 fois)* », « *C'est des personnes étrangères qui viennent en France* », « *des personnes qui ne sont pas françaises et viennent en France* », « *c'est par exemple si une personne de ma famille est née dans un autre pays, cette personne c'est un immigré* » ou plus laconiquement « *étranger* ». D'autres élèves ont par exemple saisi le lien qui existe entre immigré et étranger sans être capable d'expliquer clairement, un enfant a tenté l'explication par l'exemple : « *Par exemple que mes parents étaient anglais et qu'ils sont français* »

Plusieurs définitions aussi comportaient le verbe « *rentrer* ». Par exemple, « *c'est quelqu'un qui rentre dans un autre pays* », « *c'est rentrer dans un pays qui n'est pas le sien (2 fois)* », « *rentrer à l'intérieur d'un pays* », « *rentrer dans un autre pays (6 fois)* » ont été inscrites. Il est intéressant de noter que les enfants ont utilisé ce verbe « *rentrer* » pour parler des immigrants qui arrivent tandis que ce verbe est souvent employé pour évoquer le départ, le retour au pays, pour « *rentrer au pays* ». ...

Dans une définition, la figure de l'immigré reste assimilée à celle du travailleur (« *Quelqu'un qui va travailler dans un autre pays* »).

Certains enfants confondent aussi immigré et touriste, pour eux, l'immigration c'est « *Un français qui part voyager dans des pays étrangers* », « *Aller dans des pays étrangers (2 fois)* »

Deux élèves ont abordé la question du trajet à travers l'évocation des transports : « *partir en bateau ou en avion* », dans cette vague explication du mot immigration, l'immigré et le touriste sont là aussi assez proches. Pour un autre, l'immigration c'est « *aller en bateau sans permission en terre inconnue* ». Le caractère illégal et clandestin de l'immigration est reflété dans le « sans permission ».

L'immigré « précaire » (« *ceux qui sont sans logis* » ou « *des personnes venant d'un autre pays qui viennent s'installer dans un pays riche* ») est aussi présente dans une définition d'enfants tout comme celle du « sans papiers » (« *des gens qui veulent aller dans un autre pays mais qui n'ont pas de papiers* »)

Quatre enfants ont confondu immigration et migration des oiseaux effectuant une métaphore naïve (presque poétique) sans être complètement erronée et ont indiqué que l'immigration « *c'est comme les oiseaux migrateurs, c'est partir de son pays* », « *c'est comme la migration des oiseaux* », « *c'est l'immigration des oiseaux* ».

Il est intéressant de noter que pour les enfants, l'immigré est ni une femme, ni un homme, ni un enfant, il est « quelqu'un », « des gens » ou « des personnes ». En tout cas, chose rassurante, dans leurs définitions si l'immigré est asexué et anonyme il n'en reste pas moins humain.

## **1.6 Les figures de l'immigration**

Un nombre important de personnalités publiques immigrées ou enfants d'immigrés issues du milieu politique, du spectacle ou du sport ont été et sont des figures de l'immigration. Nous pouvons citer les acteurs Yves Montand (né Ivo Livi, arrivé en France à l'âge de deux ans), Michel Colucci dit Coluche (né d'un père italien) ou Jamel Debbouze (parents marocains). Des personnalités du monde littéraire comme Guillaume Apollinaire (né Wilhelm Albert Włodzimierz Apolinary

de Waż-Kostrowicki d'une mère polonaise), Marie N'Diaye (Prix Goncourt 2009, née d'un père sénégalais) ou Rachid Djaidani (né d'un père algérien et d'une mère soudanaise, auteur des romans Boumkoeur (1999), Mon nerf (2004) et Visceral (2007). Des chanteurs comme Charles Aznavour (parents arméniens), Mouloudji (père algérien), Georges Brassens (mère italienne) ou Georges Moustaki (de son vrai nom Giuseppe Mustacchi, né en Egypte et arrivé en France à l'âge de 17 ans).

Nous mentionnons aussi les sportifs comme le tennisman Yannick Noah (père camerounais), les footballeurs Raymond Kopa (de son vrai nom Raymond Kopaszewski, né de parents polonais), Michel Platini (père italien), Jean Tigana (né à Bamako au Mali et arrivé en France à l'âge de 3 ans) et bien sûr Zinedine Zidane (parents algériens). Enfin, nous pouvons évoquer les politiques comme Marie-George Buffet (née Marie-George Kosellek d'un père polonais), Raymond Forni (député, Président de l'assemblée nationale de 2000 à 2002 et fils d'immigrés italiens), Rama Yade (Mame Ramatoulaye Yade née à Dakar au Sénégal et arrivée en France à l'âge de 11 ans) ou Nicolas Sarkozy (père Hongrois).

Il est d'ailleurs intéressant de voir qu'à la question *Connais-tu des personnes (célèbres ou pas) qui ont des parents ou grands-parents immigrés ?* Concernant les personnes célèbres, les enfants ont répondu en majorité...Nicolas Sarkozy (cité 12 fois). Les footballeurs Hatem Ben Arfa (parents tunisiens), Karim Benzema (parents algériens) et Djibril Cissé (parents ivoiriens), et les chanteurs Olivia Ruiz (grands-parents espagnols), Matt Pokora (grands-parents polonais) et Yannick Noah ont aussi été cités par les enfants. Concernant les « anonymes », il y a eu beaucoup de réponses citant les camarades de classe (« *copain qui a des parents indonésiens* », « *un ami qui est croite* » [sans doute croate]...), les membres de la famille (par exemple, oncle portugais), les connaissances (« *un copain de ma sœur est portugais* ») ou les voisins (« *voisin portugais* »).

\*\*\*

Dans cette partie consacrée aux enfants, il est intéressant de constater plusieurs choses. Tout d'abord, plus de 20% des élèves ont un ascendant immigré venu d'horizons divers (Afrique, Europe de l'Est, Turquie, Asie...). Il est intéressant de voir que près de 40% des enfants sont déjà allés dans un pays étranger et que plus

de la moitié des enfants qui ont un ascendant venu d'un autre pays sont déjà retournés dans ce pays. Par contre, ces particularismes restent peu exploités dans le cadre scolaire (seul 39% des élèves ont déjà abordé ce sujet dans le cadre scolaire). Il est aussi très intéressant de s'intéresser au mot « immigration ». Tout d'abord, 40% des enfants ne savent pas à quoi correspond ce mot. Les 60% d'enfants qui savent ont donné diverses définitions toutes intéressantes. Pour la majorité d'entre eux, l'immigration c'est venir d'un autre pays, d'autres font le lien avec l'étranger, la nationalité ou...la migration des oiseaux. Enfin, il est intéressant de voir que la personnalité qui a des origines immigrées la plus citée par les enfants n'est autre que l'actuel président de la République Française.

## **2. Les parents**

### **2.1 Parents d'élèves et immigration**

Les parents d'élèves interrogés se sont montrés très coopératifs. Alors que tous les enfants (296 au total) ont répondu au questionnaire qui leur était adressé (car effectué en classe), nous aurions pu nous attendre à ce qu'un tiers des parents répondent (sachant que plusieurs parents avaient plusieurs enfants dans le même établissement ...), c'est finalement près de la moitié des parents (143) qui ont répondu au questionnaire (Annexe 5).

27 parents des 143 interrogés ont un ascendant venu d'un autre pays (soit 18% des parents interrogés, Annexe 6, graph.1). Nous remarquons que même dans l'agglomération caennaise, nous nous approchons de ce chiffre 22% des habitants français qui ont un grand-parent étranger<sup>69</sup>.

Si 28% des enfants interrogés (sachant que tous les élèves ont été consultés soit 100%) ont un ascendant immigré seul 18% des parents qui ont répondu au

---

<sup>69</sup> Jacques Reland « *C'est Sarkozy, la plus grande menace pour l'identité* » [En ligne] Disponible sur : <http://www.liberation.fr/societe/0101600895-c-est-sarkozy-la-plus-grande-menace-pour-l-identite> (Consulté en avril 2010)

questionnaire proposé ont un parent immigré.

Concernant les pays d'origines, nous retrouvons globalement la même répartition que pour les enfants. Une majorité (59% dont 39% de polonais) des parents qui ont répondu ont un ascendant venu d'un autre pays européen (contre 56% des enfants) et 29% ont des origines africaines et plus précisément maghrébines (78%) contre 34% des enfants.

## 2.2 Le retour au pays

Comme pour les enfants, il est intéressant de noter qu'une majorité des parents d'élèves issus de l'immigration ont déjà eu l'occasion de retourner dans le pays d'origine (68%) et que près d'un tiers souhaitent y aller ou y retourner (Annexe 6, graph.2). Il s'agit surtout d'un retour pour une courte durée (vacances essentiellement) mais pas de retours définitifs (certains parents ont même rajouté la mention « vacances » pour préciser sur le questionnaire). Nous constatons que l'idée du retour s'efface des imaginaires, *L'illusion du provisoire* pour reprendre le titre de l'ouvrage d'Abdelmalek Sayad est de moins en moins présente dans les têtes et nous retrouvons ici l'esprit de la loi de juillet 1984 sur le titre unique de séjour et de travail. Nous savons aussi que cette idée d'un retour au pays et le rapport aux pays d'origine sont des éléments importants. Comme le note François Durpaire<sup>70</sup> « *cette vision idyllique du pays d'origine se retrouve chez les parents, qui pour certains sont récemment immigrés en France. Pour beaucoup, le retour au pays est un mythe qui permet de tenir le coup, ce que Pierrette Toumbou appelle la « valise mentale ». Ce thème du retour au pays reste cependant le plus souvent du domaine de l'illusion...* » De plus, Durpaire écrit que « *Même si l'attachement affectif reste fort, le pays d'origine est souvent mal connu et le processus d'acculturation est à l'œuvre. Ces enfants dont les médias fustigent le manque d'intégration sont au contraire jugés trop intégrés par leurs parents : non-respect des traditions, ou de la religion, mauvaise maîtrise de la langue maternelle, refus d'autorité* » Nous retrouvons aussi

---

<sup>70</sup> François Durpaire, *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle, Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois*, Paris, CNDP, Hachette Éducation, 2002, p.58.

cette idée d'impossible retour et ce décalage culturel entre parents immigrés et enfants nés en France dans le film *Thé au harem d'Archimède* de Mehdi Charef et dans le second tome de l'ouvrage *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité* d'Abdelmalek Sayad (nous faisons ici référence au second chapitre de cet ouvrage intitulé *Les enfants illégitimes* qui est basé sur une série d'entretiens réalisés en 1975 avec Zahoua, une jeune étudiante appartenant à une famille algérienne immigrée).

### **2.3 Un sujet intéressant ?**

A travers ce questionnaire adressé aux parents, il s'agissait aussi de savoir ce que pensent les parents d'élèves de l'histoire de l'immigration (Il s'agit plus exactement du « fait migratoire » mais afin de ne pas compliquer le questionnaire, le terme « histoire de l'immigration » a été utilisé).

Nous avons pu voir précédemment que ce thème, au cours des trente dernières années avait pris une place importante dans la sphère publique, dans les discussions comme dans les débats.

Une grande majorité (70%) des parents qui ont répondu à ce questionnaire pensent que ce sujet est intéressant (41%) ou très intéressant (29%). 21% trouvent ce sujet plutôt intéressant. A l'inverse, seul 9% des parents ont trouvé ce sujet peu ou pas intéressant (Annexe 6, graph.3). Toutefois, il convient de prendre en considération les questionnaires qui n'ont pas été retournés, nous pouvons penser qu'une grande partie de ces non-retours envisageaient l'histoire de l'immigration comme un sujet peu ou pas intéressant.

Les parents d'élèves issus de l'immigration, sont plus particulièrement concernés par la thématique migratoire et se montrent plus sensibles ou sensibilisés à ce sujet. Ils sont 88% à trouver ce sujet très intéressant et intéressant. Le fait qu'ils soient plus directement touchés par ce sujet qui concerne tout le monde se reflète dans ce résultat.



## 2.4 Parler d'immigration.

Les parents parlent-ils d'immigration avec leurs enfants et ces derniers parlent-ils de ce sujet avec leurs parents ? Il s'agissait ici d'essayer de voir quelle était la relation qui pouvait s'établir entre parents et enfants à travers l'évocation de l'immigration.

Malgré la place importante et la récurrence de ce sujet dans la sphère publique (mouvements de « sans-papiers », films comme *Welcome* de Philippe Lioret, « débat » sur l'identité nationale, campagnes d'associations comme Réseaux éducation sans frontières...) l'ensemble des parents interrogés parlent peu d'immigration avec leurs enfants. Seul 49% ont déjà eu l'occasion d'aborder ce sujet avec leurs enfants à l'occasion de films, de reportages ou de connaissance avec des gens immigrés (Annexe 6, graph.4). Si nous exceptons les gens qui ont au moins ascendant étranger, nous observons que seul 40% des parents ont abordé ce thème avec leurs enfants. Plus de la moitié des parents n'ont jamais évoqué ce thème avec leurs enfants.

Si nous regardons uniquement les parents qui ont au moins un ascendant immigré ; 78% d'entre eux ont déjà eu l'occasion de parler d'immigration avec leurs enfants (Annexe 6, graph.4bis).

Les enfants ne semblent être guère plus bavards concernant ce sujet. Selon leurs parents, 34% d'entre eux ont déjà parlé d'immigration avec leurs parents (Annexe 6, graph.5). Si nous regardons uniquement les réponses d'enfants qui n'ont pas de parents, grands-parents... immigrés, seul 22% de ces élèves ont évoqué ce thème avec leurs parents. Là encore, la situation est différente pour les enfants qui ont un ascendant immigré qui sont, toujours selon leurs parents, 78% à avoir abordé ce thème avec eux (Annexe 6, graph.5bis).

En toute logique, nous constatons donc qu'au sein des familles qui ont un ascendant immigré, on parle beaucoup plus d'immigration.

## 2.5 Enseigner l'immigration à l'école primaire ?

Dans la consultation effectuée auprès des parents, il convenait aussi de voir ce qu'ils pensaient de l'enseignement du fait migratoire à l'école primaire. Nous avons vu que les textes officiels n'étaient pas explicites et que le règne de l'implicite domine l'étude du fait migratoire à l'école primaire. Nous savons aussi que certains enseignants se sont emparés de ce sujet d'étude tout comme certains manuels scolaires. Face à cette situation confuse, nous essaierons d'avoir l'avis des parents. Enseigner le fait migratoire à l'école primaire serait pertinent ou non ?

Pour la grande majorité des parents consultés (63%), il serait intéressant (42%) voire très intéressant (21%) d'aborder ce thème dès l'école primaire. Pour 24% des parents d'élèves, évoquer ce sujet en classe serait plutôt intéressant et pour 13%, il serait peu ou pas intéressant d'aborder ce sujet avec les élèves du cycle III (Annexe 6, graph.6).

Si nous observons de plus près, les résultats de parents qui ont au moins un ascendant immigré, nous remarquons que 85% d'entre eux, trouvent qu'il serait intéressant (44%) voire très intéressant (41%) d'aborder ce sujet à l'école contre 11% qui pensent qu'il ne serait pas pertinent de parler d'immigration en classe (Annexe 6, graph.6bis). Nous savons que, comme l'écrit Benoît Falaize, « *Spontanément, généreusement, pour évoquer l'histoire et les mémoires de l'immigration, l'école à recours à l'histoire familiale des élèves présents en classe* » Nous entrons dans l'intime, ces parents immigrés ou qui ont des ascendants immigrés pensent qu'il ne serait pas pertinent d'évoquer le fait migratoire en classe car souhaitent peut-être garder leur histoire familiale ou ne souhaitent pas que leurs enfants soient différenciés au cours d'une séquence sur l'immigration ou que cette leçon ait des retombées négatives. Il serait facile de tomber dans un effet pervers (pour reprendre le terme du sociologue Raymond Boudon) en effectuant une séance consacrée à l'immigration où les élèves qui ont un parent immigré sont mis en avant et à contribution. En souhaitant valoriser le fait migratoire nous prenons parfois le risque de stigmatiser ces élèves et de leur faire porter une histoire qui est celle de leurs

parents.

## **2.6 Un sujet qui concerne tous les élèves**

Enfin, ces parents d'élèves qui ont un ascendant immigré sont conscients que leur Histoire, leurs histoires dont ils sont en quelque sorte les porteurs, n'est pas exclusive et sont tous d'accord (100%) pour dire que l'enseignement du fait migratoire à l'école ne doit pas être réservé aux seuls enfants qui ont des parents, grands-parents ou arrière-grands-parents immigrés. Même si cette histoire les touche plus particulièrement, elle concerne l'ensemble des élèves français du cycle III. Les parents qui n'ont pas d'ascendants immigrés partagent aussi ce point de vue, seul 7 parents interrogés sur 131 pensent que l'enseignement de l'immigration à l'école primaire est principalement réservé aux enfants qui ont des parents, grands-parents ou arrière-grands-parents immigrés (Annexe 6, graph.7).

\*\*\*

Les parents qui ont répondu au questionnaire, sont près de 20% (18% plus exactement) à avoir des origines immigrées. Parmi ces parents d'élèves, une majorité (68%) est déjà retournée dans le pays d'origine de leurs ascendants. Aussi pour la grande majorité des parents interrogés, l'histoire de l'immigration est un sujet très intéressant ou intéressant. Selon eux, il serait aussi très intéressant ou intéressant de parler de ce sujet à l'ensemble des enfants dans le cadre de l'école, car bien entendu, toujours selon les parents, l'histoire de l'immigration est un sujet qui concerne tout le monde. Il peut-être effectivement intéressant d'aborder le fait migratoire à l'école dans la mesure où l'on parle peu de ce sujet dans les familles qui n'ont pas d'ascendants immigrés. Seul 40% des parents qui n'ont pas de parents immigrés ont déjà abordé ce sujet avec leurs enfants (contre 78% des parents qui ont des ascendants immigrés). Parallèlement, seul 20% des enfants qui n'ont pas d'ascendants immigrés ont déjà abordé ce sujet avec leurs parents (contre 78% pour ceux qui ont une ascendance immigrée). Nous constatons, à travers ces réponses, qu'enseigner le fait migratoire au cycle III pourrait répondre à une demande des

parents qui trouvent ce sujet pertinent mais qui ne l'abordent pas souvent avec leurs enfants.

### 3. Les enseignants

Seul cinq entretiens avec des enseignants du cycle III ont été menés. Cela reste assez compliqué de mobiliser des personnels enseignants qui sont très et de plus en plus sollicités (aide personnalisée, réunion des maîtres, conseils de cycles, réunions au collège pour les enseignants de CM2 ou déplacements des IMF...) Toutefois, dans le cadre de ce travail, il était important et nécessaire de donner la parole aux enseignants après avoir interrogé les enfants et les parents. Nous pouvons aussi noter que tous ces enseignants se sont montrés très coopératifs lorsqu'il a fallu faire passer les questionnaires enfants sur le temps scolaire.

A travers ces entretiens, il s'agissait de voir ce que pense les enseignants de l'enseignement du fait migratoire au cycle III, s'ils avaient été formés ou sensibilisés à ces questions...

#### 3.1 Enseignants, enseignement et textes officiels

Dans les textes officiels qui organisent le cycle III, il existe un vide total sur cette question. Les occurrences « immigration », « fait migratoire » sont absentes en revanche, le mot « émigration » apparaît une fois dans le programme d'histoire : « *La France dans une Europe en expansion industrielle et urbaine : le temps du travail en usine, des progrès techniques, des colonies et de l'émigration* »<sup>71</sup>. Comme l'écrit Benoît Falaize : « *La question de l'immigration/émigration est très souvent corrélée, implicitement ou explicitement, à celle de la colonisation...* ». Même à l'école primaire, l'immigration est étroitement liée à la colonisation, nous pouvons penser qu'il s'agit d'évoquer uniquement les courants migratoires issus des colonies sans

---

<sup>71</sup> Bulletin officiel, *Hors-série n° 3 du 19 juin 2008* [En ligne] Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.html> (Consulté en mars 2010).

aborder l'étude des courants migratoires plus anciens (Italiens, Polonais, Espagnols...).

Le mot « diversité » est lui utilisé à plusieurs reprises dans les textes officiels qui organisent le cycle III. Toutefois, il est utilisé de façon très hétéroclite. Il s'agit tour à tour de « *la diversité du vivant* » en sciences expérimentales, « *la diversité* » des régions françaises en géographie, « *la diversité des cultures et le sens du projet politique de la construction européenne* » en instruction civique (et morale) et en culture humaniste la volonté d'ouvrir « *l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts ; elle leur permet d'acquérir des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques. Avec la fréquentation des œuvres littéraires, elle contribue donc à la formation de la personne et du citoyen* ». Le terme « diversité » est donc, dans ces textes, une formule vague utilisée dans des contextes bien différents. Cette même « diversité » est également évoquée dans le référentiel des dix compétences des enseignants<sup>72</sup>. Le sixième point de ce texte vise à « *Prendre en compte la diversité des élèves* » et indique que « *Le professeur met en œuvre les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les élèves. Il sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers. ... Il amène chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences dans le respect des valeurs et des règles communes républicaines* ». Cette partie du référentiel des compétences donne une meilleure définition de la « diversité » et prend en compte la diversité des résultats, modes et manières d'apprentissages et d'acquisition des savoirs enseignés des élèves mais aussi les diversités sociales et culturelles. Tout ceci dans le but de créer une cohésion nécessaire à un bon « vivre ensemble ».

L'étude du fait migratoire reste donc largement ignorée dans les textes officiels. A l'inverse les manuels scolaires semblent nettement plus explicites ce qui concerne

---

<sup>72</sup> Les dix compétences des maîtres, Extraits du B.O. N°1 du 4 janvier 2007 : Titres et entêtes [En ligne] Disponible sur : [http://www.ac-reims.fr/ia10/IMG/pdf/Dossier\\_Compétences\\_professionnelles\\_des\\_enseignants.pdf](http://www.ac-reims.fr/ia10/IMG/pdf/Dossier_Compétences_professionnelles_des_enseignants.pdf) (Consulté en mars 2010).

l'étude du fait migratoire. Par exemple, le manuel *15 séquences de géographie au CM2* (Editions RETZ) propose une séance sur l'enseignement du fait migratoire.

Toutefois, l'inscription ou non d'un thème dans les textes officiels n'est pas une fin en soi. Des points inscrits dans les textes officiels ne sont pas évoqués en classe et d'autres non-inscrits peuvent l'être. Par exemple, l'enseignement de l'histoire de l'art à l'école primaire instauré en 2008 est inscrit dans les textes officiels mais sur le terrain, il reste assez ignoré (faute de moyens, faute de formation appropriée, faute de temps scolaire...) En ce qui concerne l'enseignement du fait migratoire, Marie Claude Blanc-Chaléard constate que « *Dans les écoles, les collèges ou les lycées, les expériences et les travaux sont multiples mais sans reconnaissance dans les programmes* »<sup>73</sup>

### 3.2 Formation

Dans son article intitulé « *Former les professeurs des écoles* », Aude Dontenwille-Gerbaud (professeur d'histoire-géographie à l'IUFM de Créteil) se dit frappée tous les ans par la totale méconnaissance des stagiaires de l'histoire de l'immigration en France alors même que ces derniers sont parfois issus de l'immigration. Ce même constat peut être établi dans le cadre de l'enquête effectuée. Sur les cinq enseignants interrogés, tous m'ont dit qu'ils n'avaient pas été formés ou sensibilisés à cette thématique ni au cours de leur formation (Ecole normale ou IUFM), ni au cours d'animations pédagogiques.

Il faut ajouter à cela que les enseignants ont parfois des cursus universitaires qui les éloignent de ce sujet (mathématiques par exemple) et n'ont donc pas non plus de connaissances particulières sur ce sujet. Et quand bien même ils en auraient, il resterait la question de l'enseignement, comment enseigner ce sujet ?

Nous voyons donc que les enseignants sont littéralement désarmés face à cette question. Un enseignant a d'ailleurs avoué que ce sujet le questionne mais qu'il n'a

---

<sup>73</sup> Blanc-Chaléard Marie-Claude, « Pourquoi et comment enseigner l'histoire de l'immigration », *Diversité, enseigner l'histoire de l'immigration*, n°149, juin 2007, p 91-96

pas toutes les clés pour l'enseigner. Un autre a dit « *on est pas formés en tant qu'enseignants à cette question, c'est ce qu'on disait, il n'y a rien de précis dans les textes [officiels] et puis pas de formation enfin encore une fois on serait un peu lâché dans la nature* » Effectivement, le fait que cette question ne soit pas clairement abordée dans les textes officiels conduit peut-être à cette situation.

Aussi, même s'ils n'ont pas toutes les clés pour enseigner le fait migratoire, ce n'est pas pour autant qu'ils ne sont pas amenés à évoquer ce sujet.

### **3.3 Parler immigration en classe**

Nous avons pu voir que plus de 20% des enfants interrogés ont au moins un ascendant venu d'un autre pays, que 39% des enfants ont déjà évoqué leur pays d'origine dans le cadre scolaire et que près de la moitié sont déjà retournés dans leur pays d'origine. Tôt ou tard, cela apparaît dans la vie de classe. Ainsi, si quatre enseignants disent qu'ils n'accordent pas une place spéciale à cette question (entre autre car elle n'est pas explicite dans les programmes) ils racontent qu'au cours de l'année, ils viennent à parler du fait migratoire. Par exemple, une enseignante raconte que des propos racistes (insultes et blagues sur la couleur de peau) avaient été tenus par un enfant à l'encontre d'un autre. Suite à cet incident, une discussion collective et un dialogue a été établi sur l'immigration (pourquoi les parents sont venus en France, d'où ils étaient originaires...). Dans un autre cas, une autre enseignante a aussi été amenée à aborder ce sujet « *dans le quotidien quoi, ou lors de fêtes religieuses ou spécifiques par exemple à l'occasion du nouvel an chinois, on en avait discuté avec C. [l'élève qui a des parents chinois évoqué précédemment] enfin dans des moments comme ça. Alors dans ce cas là, quand on explique que les chinois n'ont pas le même calendrier que nous, on entend toujours un autre enfant pour dire « vous êtes bizarre les chinois » et c'est généralement là qu'on explique qu'être différent ce n'est bizarre ou suspect* ».

Enfin, une enseignante de CM2 a consacré toute une séance sur l'immigration. Le manuel qu'elle utilisait pour ses leçons d'histoire-géographie proposait une séance sur ce sujet. Elle a trouvé que ça pouvait être une séance utile dans le sens où l'immigration serait abordée dans son historicité et non de façon simpliste ou

caricaturale comme on entend parfois dans les médias. La séance avait lieu au mois de mai, elle a été reliée à celle sur les DOM-TOM plus qu'à celles sur les questions mémorielles comme la Shoah ou l'esclavage. Cette séance a aussi eu pour but de rappeler que l'immigration ne concerne pas uniquement les courants d'après la seconde guerre mondiale. Au cours de l'entretien, cette enseignante rapporte que « *Les enfants ont tendance à penser que l'immigration est un truc nouveau et lié essentiellement aux ex-colonies en gros...c'était donc important à travers cette séance de montrer que l'immigration c'est pas juste l'Algérie, le Maroc ou le Portugal* ».

### **3.4 Un sujet intéressant**

Dans l'ensemble, les enseignants pensent que c'est un sujet qui mériterait peut-être d'être un peu plus abordé (dans la mesure du possible). Pour l'ensemble des enseignants interrogés, c'est un sujet qui présente un réel intérêt, « une question non négligeable » comme me l'a dit un instituteur interrogé. L'institutrice qui a mené une séance sur ce sujet avec sa classe de CM2 cette année, pense que ce sujet présente un réel intérêt qui s'inscrit d'une part dans les thématiques abordées en histoire au CM2 et qui permet de parler d'immigration autrement que la façon dont ce sujet est parfois traité de façon caricaturale dans les médias. Enfin, les institutrices de CE2 pensent que ce sujet est intéressant, qu'il peut être évoqué au cycle III mais elles ont aussi souligné le fait que leurs élèves sont encore petits et qu'ils n'ont pas forcément tous les repères (entre autre géographiques) nécessaires à la compréhension totale de ce sujet.

### **3.5 Une question pluridisciplinaire**

L'enseignante qui a consacré une séance à l'étude du fait migratoire l'a fait dans le cadre du programme d'histoire-géographie. Elle a confié que sa séance ne s'inscrivait pas spécifiquement en lien avec l'éducation civique et les questions de vivre ensemble : (« *ce n'est pas ce qui primait ou qui m'a motivé même si ce n'est pas*



*négligeable* ») Cette institutrice a indiqué que sa séance s'inscrivait dans une perspective « historico-historique ».

Une enseignante de CE2 a affirmé que lorsqu'elle a parlé avec sa classe d'immigration, « *c'était moins de l'histoire que de l'éducation civique, c'était plus dans l'éducation civique, sur le vivre ensemble et le respect de l'autre* ». Plus loin dans l'entretien, cette même enseignante précise qu'en CE2, il serait plus judicieux d'aborder ce sujet dans le cadre disciplinaire de l'éducation civique en CE2 quitte à aborder le sujet de façon historique en CM2 (et rejoint sa collègue sur ce point de vue) : « *un intérêt qui serait très ... qui serait justement au niveau de l'instruction civique, c'est à dire justement, comprendre les différences etc, différences d'origines pour mieux vivre ensemble mais après peut être qu'en CM2 un peu différemment, un peu différemment car ça explique la population française telle qu'elle est aujourd'hui, ça permet de mieux comprendre la population française telle qu'elle est aujourd'hui, mais pour des CE2 par exemple oui mais au niveau de l'instruction civique* ».

### **3.6 Enseignants, vivre ensemble et enseignement du fait migratoire**

Si une enseignante a placé cette question en privilégiant la dimension historique, nous constatons que le fait migratoire a été souvent relié au cours de ces entretiens à la question de l'éducation civique et au vivre ensemble. Le vivre ensemble est un point très présent au cycle III (peut-être trop présent, dans le sens où un enseignant m'a avoué son agacement concernant ce thème « que l'on entend partout et un peu à toutes les sauces » sans pour autant remettre cet apprentissage en cause).

Un enseignant a expliqué que cet apprentissage du vivre ensemble « *ça s'envisage au quotidien, au début de l'année on fixe les règles, on établit moi et l'ensemble de la classe, l'ensemble des élèves, un règlement avec différents articles comme « je lève le doigt lorsque je veux prendre la parole »... et parallèlement on a un tableau d'infractions basé sur notre règlement et les sanctions se font en fonction*

*de ce tableau...on est avec eux beaucoup de temps dans l'année, il faut qu'on vive bien ensemble pendant toute l'année, moi avec eux et eux entre eux, au sein de la classe et de l'école, donc tout ça ça se fait au jour le jour quoi on peut dire »*

Une autre enseignante a expliqué que *« sur le vivre ensemble, je préfère m'appuyer sur des exemples bien précis, je ne fais pas une séance sur « tiens, aujourd'hui on va parler de on va se respecter les uns les autres » euh il y a eu un garçon il n'y a pas très très longtemps sa mère était venue me voir car il se faisait embêter et tout on en a profiter pour ... alors c'était entre philo et instruction civique puisqu'on est parti sur comment on fait quand il y a quelqu'un avec qui on ne s'entend pas , c'est arrivé à « oui mais si je fais semblant en disant juste bonjour, est ce que je ne suis pas hypocrite » et donc on a eu une très très grande discussion là-dessus sur il faut accepter les autres et leurs différences, lui bon sa différence est qu'il est roux mais donc voilà, on est parti là-dessus mais c'est surtout comme le coup de la petite où certains lui disaient « tu as mangé du chocolat » ou je ne sais pas parce qu'elle était noire bon bien je préfère partir sur des exemples précis comme ceux là ».*

### **3.7 L'immigration pour tous**

Comme pour les parents d'élèves, les enseignants ont tous répondu de façon très explicite que l'enseignement du fait migratoire au cycle III concerne tous les élèves quelles que soient leurs origines.

\*\*\*

Concernant les enseignants, nous voyons que ce sont eux les premiers à subir le flou relatif des programmes et le manque de formation concernant cette question migratoire. Le fait d'être constamment dans l'implicite concernant cette thématique, donne l'impression d'une situation confuse (illustrée par exemple dans le champ disciplinaire de cet enseignement, histoire, éducation civique ou penser la pluridisciplinarité) pour les enseignants alors qu'ils pensent que ce sujet est

intéressant (et non-négligeable) et qu'ils sont parfois amenés de façon imprévue à aborder ce sujet (discussion autour de propos racistes...).

\*\*\*

A travers ces différents résultats, nous observons qu'il y a dans la population, une base importante de français (parents comme enfants) qui ont au moins un ascendant venu d'un autre pays. Il est intéressant de constater que le lien avec le pays d'origine reste un élément essentiel (42% des enfants et 68% des parents qui ont un parent immigré sont déjà retournés dans le pays de ce dernier).

Toutefois, nous avons pu observer que ces particularismes d'enfants issus de l'immigration sont peu exploités en classe (seul 39% des enfants ont déjà effectué un travail sur ce sujet à l'école). Aussi, 59% des enfants interrogés ne connaissent pas la définition du mot immigration et si le sujet est plutôt jugé intéressant par les parents qui ont répondu au questionnaire et par les enseignants interrogés, il faut signaler que faute de formation adéquate (et d'une inscription claire dans les programmes), les enseignants ne peuvent bien souvent l'aborder dans le cadre d'une séance établie. Quant aux parents, ils parlent peu d'immigration avec leurs enfants (49% mais seul 40% si nous exceptons les parents qui ont un ascendant immigré) et que leurs enfants n'abordent pas souvent ce sujet avec leurs parents (seul 34% ont parlé d'immigration avec leurs parents dont 78%).

Enfin, pour les parents comme pour les enseignants, l'immigration est sujet qui concerne tous les petits écoliers français. Ce sujet n'est absolument pas réservé aux enfants qui ont un ascendant immigré.

### **III Penser l'enseignement du fait migratoire au cycle III**

Nous avons constaté que les dernières grandes vagues migratoires sont arrivées au cours des années 1970 continuant (après les vagues migratoires d'avant 1945, c'est à dire Italiens, Polonais, Espagnols, Arméniens...) de modifier la population française et nous avons vu que l'immigration en tant que sujet avait pris une place croissante ces dernières années. L'enquête montre que cette thématique migratoire présente d'ailleurs un certain intérêt pour les parents comme pour les enseignants interrogés.

Ensuite, nous nous sommes aperçu que nombre de parents d'élèves et d'enfants scolarisés avaient au moins un ascendant immigré. La France du XXIème est définitivement pluriculturelle. Mais nous avons aussi pu nous rendre compte que ce sujet n'était pas souvent abordé dans les familles (excepté dans celles qui ont un parent immigré) et que les enseignants ne sont pas suffisamment formés ou sensibilisés à enseigner le fait migratoire.

Face à la confusion et l'implicite dans les textes officiels qui se reflètent dans les classes et chez les enseignants, il convient donc de penser l'enseignement du fait migratoire au cycle III.

Marie Claude Blanc Chaléard écrit que l'enseignement du fait migratoire est « *aujourd'hui une nécessité* »<sup>74</sup>. D'une part, car la question des migrations constitue un fait social total (démographique, économique, social, politique et culturel) pour reprendre l'expression de Abdelmalek Sayad, et d'autre part, car cette histoire constitue de nos jours un champ historique à part entière.

De plus, il semblerait que des élèves qui ont un parent immigré souhaitent parfois évoquer leurs pays d'origines en classe. Ils profitent par exemple de travaux de recherches ou plus simplement lors de discussions pour parler d'immigration. Par exemple, en observant et en participant à la vie d'une classe, nous pouvons avoir

---

<sup>74</sup> Blanc-Chaléard Marie-Claude, « Pourquoi et comment enseigner l'histoire de l'immigration », *Diversité, enseigner l'histoire de l'immigration*, n°149, juin 2007, p 91-96

des exemples concrets. Lors de la réalisation du cadeau de fête des pères dans une classe de CE2, les enfants devaient effectuer des dessins qui seraient ensuite transformés en porte-clés. Il est très intéressant de voir que l'enfant qui a un papa d'origine algérienne, dessine un drapeau algérien et que la petite fille qui a un papa portugais choisit d'effectuer comme motif pour son porte-clés, un drapeau portugais. Nous tenterons ici de voir comment penser cette nécessité qu'est l'enseignement du fait migratoire au cycle III, et selon quels principes ?

Tout d'abord, nous pouvons penser l'enseignement du fait migratoire en relation avec le vivre ensemble. Ensuite, il serait pertinent de penser cet enseignement en lien avec le besoin de reconnaissance identitaire. Enfin, il convient de penser contre l'oubli et la mythification et aborder une réflexion à propos de l'Histoire en lien avec la mémoire.

## **1. Enseignement du fait migratoire et vivre ensemble**

### **1.1 Vers un nouveau vivre ensemble ?**

Le vivre ensemble est une question centrale au cycle III. Dans le texte du socle commun des connaissances et compétences, il est inscrit que : « *Dès l'école maternelle, l'objectif est de préparer les élèves à bien vivre ensemble ...* » Ce texte évoque aussi le rôle que l'école doit jouer et tenir dans la préparation de l'enfant à sa vie de citoyen. Il suffit de regarder les murs d'une classe pour y voir des règlements de vie de classe, des tableaux d'infractions, d'assister à un conseil de vie de classe pour constater que l'apprentissage du vivre ensemble reste une composante importante du cycle III.

Comme nous l'avons vu précédemment, en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire de l'immigration à l'école primaire, rien n'est stipulé. Concernant cette thématique, nous sommes dans le règne de l'implicite, sans doute pour éviter toute stigmatisation éventuelle et conserver cette volonté, dans les textes, de maintenir l'idée républicaine d'un élève qui est avant tout un être humain doué de raison et qui, à ce titre, mérite un traitement égal malgré les différences culturelles ou

sociales. (Idée liée à l'article 1<sup>er</sup> de la Constitution de 1958 d'une France République indivisible, laïque, démocratique et sociale qui assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion). Idée liée à la nation « une et indivisible » née de la Révolution française où nous retrouvons également cette conception égalitaire d'individus émancipés de leur origine, sexe, religion... et regroupés en « communauté de citoyens » pour reprendre le titre de l'ouvrage de Dominique Schnapper.

Pourtant, penser le vivre ensemble et son enseignement en lien avec le fait migratoire ne semble pas être une aberration dans une France où près de 18 millions de français sont des descendants d'immigrants (première, deuxième ou troisième génération), où près d'un tiers de la population française est donc d'origine non-française. Dans l'enquête présentée, nous avons vu que près de 20% des élèves du cycle III et parents ont au moins un arrière-grands-parents, un grands-parents ou un parent immigré et que ce fait migratoire concerne tous les élèves. Martine Abdallah-Preteille explique que désormais « ... dès sa naissance, l'enfant vit dans un environnement hétérogène et pluriculturel. Il ne peut pas ignorer l'existence d'autres cultures, d'autres références, d'autres habitudes. Il vit et se socialise dans un groupe marqué par la diversité culturelle. <sup>75</sup> » Penser l'immigration, apprendre et ouvrir l'enfant à la diversité et au pluralisme culturel aiderait à former le citoyen en devenir. Penser l'enseignement du fait migratoire, c'est penser et enseigner la diversité culturelle, le pluriculturel, c'est penser le vivre ensemble. Aussi, selon des propos d'enseignant recueillis par Benoît Falaize « *Travailler autour de la notion d'immigration, c'est faire valoir la question de la tolérance...* »<sup>76</sup>

## 1.2 Vivre ensemble, modèle républicain et diversité

Comme l'explique Constantin Xypas (professeur en sciences de l'éducation à l'Université catholique de l'Ouest d'Angers) « depuis la promotion par Jules Ferry des lois sur l'instruction publique laïque, gratuite et obligatoire (1880-1881), l'école

---

<sup>75</sup> Abdallah-Preteille Martine, *Education interculturelle*, Paris, PUF, (collection Que sais-je ?), 2009, 127 p.

<sup>76</sup> Benoît Falaize (dir.), *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Lyon, Editions INRP, 2009.

*assure en France une fonction politique : reléguer les appartenances individuelles à la sphère privée (notamment les appartenances locales et religieuses) de façon à promouvoir la nation française non pas sur une base ethnique comme en Allemagne, mais comme une communauté de citoyens adhérant aux valeurs de la République*<sup>77</sup> ».

Le sociologue Emmanuel Todd note lui que « *l'universalisme français nie l'importance de la couleur de peau et avait su imposer durant la première moitié du XXème siècle, l'image, agréable à certains mais effrayante pour d'autres, d'une France indifférente aux questions raciales* »<sup>78</sup>.

Alain Policar, rédacteur en chef des Cahiers rationalistes (revue de l'Union rationaliste créée en 1930 par Paul Langevin qui défend la laïcité et promeut une éducation laïque et républicaine) explique dans son texte intitulé « *La République inclut la diversité* » que : « *L'exigence républicaine d'universalisme ne peut accepter la subordination des principes universels de justice au différentialisme culturel. Le républicanisme authentique... affirme, au-delà des différences, l'unité du genre humain. Les hommes, en tant que tels, ont les mêmes potentialités intellectuelles et morales. Ils ont la raison en commun et ils partagent la même vocation à la liberté, quelle que soit la diversité de leurs systèmes de valeurs et de leurs réalisations pratiques. L'Autre est un autre soi-même. Et si reconnaître la pleine humanité de l'Autre ne va pas sans difficulté, comme l'histoire coloniale l'a abondamment montré, nous devons accorder notre confiance à la tradition républicaine pour articuler appartenance singulière et humanité commune* »<sup>79</sup>.

### **1.3 Critiques et remises en cause de l'universalisme**

A l'opposé d'Alain Policar, certains chercheurs comme Emmanuel Todd, pensent que la conception universaliste atteint certaines limites dans cette France pluraliste. L'historien et sociologue Jean Baubérot évoque un « *universalisme*

---

<sup>77</sup> Xypas Constantin (dir.), « la fonction politique de l'école au défi des jeunes issus de l'immigration », in *Ecole et citoyenneté*, Xypas Constantin (dir.), Paris, Armand Colin, 2006, p223-235.

<sup>78</sup> Todd Emmanuel, *Le destin des immigrés. Assimilation et ségrégation dans les démocraties occidentales*, Paris, Editions du Seuil (collection Point essais), 1997, 470 p.

<sup>79</sup> Alain Policar, *La République inclut la diversité*. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.liberation.fr/tribune/010166946-la-republique-inclut-la-diversite> (Consulté en juin 2010).

*républicain abstrait*<sup>80</sup> » et dénonce l'écart entre ce dernier et la réalité. L'universitaire Esther Benbassa fait le même constat « *la plupart des politiques sont toujours jacobins. Ils restent ancrés dans un universalisme républicain qui ne répond plus aux exigences de la société. Considérer que, sous l'égide d'un Etat centralisateur, tous les citoyens sont égaux, c'est une aspiration mais ce n'est pas la réalité*<sup>81</sup> ». Selon Sophie Duchesne (directrice de recherche au CNRS), cet « *universalisme aveugle* » serait « *en bout de course* » car ne il permettrait plus « *de créer une solidarité dans une société où nous avons bien assez de choses en commun pour vivre et nous gouverner ensemble*<sup>82</sup> ». Pire, selon elle, « *le stéréotype que l'on imagine universel, [mais qui] est en fait blanc, homme, appartenant à une catégorie sociale pas trop défavorisée* ». Il s'agit donc un modèle qui ne reconnaît pas la diversité. Pour Alain Mounie, conscient des évolutions sociétales « *Il s'agit plutôt de tenter de penser sérieusement les caractéristiques et les exigences d'une telle société, autrement que par l'uniformisation « républicaine », l'occultation, le rejet, l'ignorance ou le mépris des différences.*<sup>83</sup> ». Emmanuel Renault (philosophe et maître de conférences à l'Ecole normale supérieure lettres et sciences humaines de Lyon) note que « *c'est un fait peu contestable que chaque société donne une interprétation particulière des principes universels dont elle se réclame. Une telle interprétation reflète toujours la culture du groupe social dominant, et implique toujours une certaine forme de dévalorisation, voire d'exclusion, des individus dont les croyances appartiennent à d'autres ensembles culturels*<sup>84</sup> ». Le philosophe Canadien Charles Taylor, effectue lui aussi le reproche d'imposer un moule homogène à l'ensemble des identités culturelles d'une part, et d'autre part, il rejoint Renault en expliquant que derrière la culture neutre et universelle se cacheraient et s'imposeraient la culture dominante à tous y compris aux cultures minoritaires. Dans son ouvrage *Multiculturalisme, différence et démocratie*, il explique que « *la société prétendument généreuse et aveugle aux différences est non seulement inhumaine parce qu'elle supprime les identités, mais hautement discriminatoire par elle-même*

---

<sup>80</sup> Jean Baubérot, *L'intégrisme républicain contre la laïcité*, La tour d'Aigues, Editions de l'aube, 2006, 301 p.

<sup>81</sup> Esther Benbassa, « *L'universalisme républicain n'est pas une réalité* », L'humanité, 21 mars 2005.

<sup>82</sup> Sophie Duchesne, « *Il ne faut pas refuser le débat sur l'identité nationale* », Libération, 12 mai 2007.

<sup>83</sup> Alain Mounie, « *Rôle et portée de l'école dans l'apprentissage de la citoyenneté* », in *Ecole et citoyenneté*, Xypas Constantin (dir.), Paris, Armand Colin, 2006, p.171-184

<sup>84</sup> Emmanuel Renault, « *La lutte pour la reconnaissance* », *Sciences humaines*, n°172, juin 2006.



*d'une façon subtile et inconsciente*<sup>85</sup>». Taylor reproche de mettre de côté toute différenciation et d'imposer une culture homogène or pour lui, la reconnaissance est « *besoin humain vital*<sup>86</sup> ».

Nous remarquons que les auteurs précédemment cités qui remettent en cause l'universalisme (et le principe de neutralité) ont parfois tendance à remettre en cause un autre principe attaché à la République et aussi étroitement lié au principe de neutralité : la laïcité (et cet article 1 de la Constitution française de 1958 qui affirme que « *La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale* ».) Par exemple, Jean Baubérot (ouvertement protestant et membre de la commission Stasi et qui a refusé de voter la proposition de loi conduisant à l'interdiction des signes religieux "ostensibles" à l'école) à rédigé un ouvrage explicitement nommé « *L'intégrisme républicain* » où il explique que cet « intégrisme républicain » empêcherait une lutte efficace contre les discriminations présentes et constatées dans la société française en faisant l'amalgame entre universalisme et refus de la diversité. Le philosophe canadien Charles Taylor, parfois appelé (ironiquement) le « pape du communautarisme » est aussi attaché au fait religieux. Dans son ouvrage *A Catholic Modernity ?* Taylor évoque l'influence du religieux dans ses engagements intellectuels et y déplore que le catholicisme est selon lui, considéré comme non-pertinent, voire menaçant pour la philosophie. L'enseignant à l'Université catholique de l'Ouest Constantin Xypas constate lui que « *la laïcité ...n'était qu'un compromis pour ménager les deux moitiés de la France, l'une catholique et royaliste, l'autre laïque ou protestante et républicaine. Ce compromis n'est plus d'actualité, car la France aujourd'hui n'est plus duale mais plurielle.*<sup>87</sup> »

Le problème majeur de ces critiques de l'universalisme et de l'interprétation qui est donnée de cet objet réside donc dans le fait qu'elles cachent implicitement une remise en cause de la laïcité. Pour ces auteurs, ce principe républicain de neutralité et la laïcité est semblent être considérés comme un frein à la diversité et à l'expression de cette dernière.

---

<sup>85</sup> Charles Taylor, *Multiculturalisme, Différence et démocratie*, Paris, Flammarion, 2006, 144 p. (Collection Champs essais)

<sup>86</sup> *Ibid.*

<sup>87</sup> Constantin Xypas, «*La fonction politique de l'école au défi des jeunes issus de l'immigration* », in *Ecole et citoyenneté*, Xypas Constantin (dir.), Paris, Armand Colin, p.171-184

## 1.4 Limites concrètes

Pour étayer son argumentation sur « *l'universalisme aveugle en bout de course* », Sophie Duchesne cite un jeune de banlieue qui disait : « *mais qu'est-ce que c'est que ce pays où on envoie des candidatures anonymes pour avoir une chance de décrocher un entretien d'embauche ?* » en précisant que le jour de l'entretien, le candidat arrivera avec son visage, sa façon d'être. La progression dans la société française de la politique du CV anonyme envoyé aux employeurs illustre bien le fait que dans l'espace public, les individus semblent de moins en moins être considérés comme égaux et semblables mais de plus en plus appréhendés selon leurs origines ethniques et sociales. Toutes les politiques de discriminations positives comme celle lancée dès 2001 par Richard Descoing pour faire entrer des élèves de ZEP à l'Institut d'études politiques de Paris <sup>88</sup> illustrent le fait que les individus ne sont pas tous considérés de manière égale dans la sphère publique. Il en est de même avec la politique des Zones d'éducation prioritaire instaurées en 1981 et qui consistent à doter de moyens supplémentaires et d'une plus grande autonomie les établissements en proie à des difficultés d'ordre scolaires et sociales rompant ainsi avec le souci d'égalité traditionnel du système éducatif français.

Bien entendu, ces tentatives de solutions mises en place pour effacer les discriminations sociales et culturelles ont des limites. En ce qui concerne le CV anonyme, l'écrivain Tahar Ben Jelloun rejette cette conception et propose que les CV soient ouverts, nominatifs avec photos car selon lui, « *le CV anonyme est une concession faite au racisme* <sup>89</sup> ». De plus, tôt ou tard, le jeune employé ou candidat sera confronté physiquement avec son employeur. En ce qui concerne la politique de discrimination positive mise en place par Richard Descoing, il faut être prudent et penser les conséquences. En effet, si cette politique se généralisait, enlever les meilleurs éléments des lycées en difficultés ne risque pas de renforcer une certaine ghettoïsation ? Enfin, en ce qui concerne les ZEP, le phénomène de ghettoïsation a déjà pris effet (d'ailleurs, il y a eu un changement d'appellation, les ZEP sont

---

<sup>88</sup> Une procédure spéciale d'admission pour des lycéens venant de ZEP a été mise en place. Ils sont dispensés de concours d'entrée et recrutés sur dossier et sur entretien.

<sup>89</sup> Sophie Duchesne, « Il ne faut pas refuser le débat sur l'identité nationale », *Libération*, 12 mai 2007.

devenus des RAR [Réseaux Ambition Réussite]). Le sociologue Raymond Boudon utilisait l'exemple des ZEP pour illustrer la notion d'effets pervers qui se définit comme une action non voulue par un individu, une institution quelconque ou bien l'ensemble d'une société. Raymond Boudon affirmait : *«on peut dire qu'il y a effet pervers lorsque deux individus (ou plus) en recherchant un objectif donné engendrent un état de choses non recherché et qui peut être indésirable du point de vue de chacun des deux, soit de l'un deux»*. La constitution de ZEP ou de ZUP réalisées pour accroître les moyens qui sont finalement devenues des zones stigmatisées et marquées. Nous relèverons aussi le point de vue d'Henri Pena-Ruiz qui considère les ZEP non comme une quelconque mesure de discrimination positive mais comme une simple mesure de solidarité (*« Pour moi, le mot discrimination reste péjoratif. Les ZEP, cela consiste très simplement à mettre plus de moyens là où il y a plus de besoins. Ce n'est pas de la discrimination, c'est de la solidarité<sup>90</sup> »*). Plus globalement, nous pouvons dire que penser des politiques de « discrimination positive » doit aussi entraîner une réflexion sur les conséquences et envisager les éventuels effets pervers.

Aussi, il convient de relativiser et préciser que ce n'est pas parce qu'il y a de l'inégalité sociale en France en 2010 qu'il faut effacer le mot "égalité" des frontons de mairies. Il convient de ne pas confondre égalité de droits et égalité de faits. La devise républicaine Liberté-égalité-fraternité n'est certes pas la réalité mais reste un idéal vers lequel il faut tendre, un chemin de pensée sur lequel nous devons avancer. L'universalisme républicain représente un idéal vers lequel il conviendrait de tendre, les idéaux républicains de liberté où d'égalité ne sont pas effectifs dans la réalité mais ne sont pas abandonnés pour autant. De plus, cet universalisme abstrait peut être pensé dans une perspective de lutte afin de le transformer en universalisme concret. Comme l'écrivait le regretté Daniel Bensaid *« la critique de cet universalisme si légitime et nécessaire soit-elle, ne doit pas signifier un renoncement à ce qui transforme l'universalité biologique de l'espèce humaine en universalité (sans uniformité) sociale et politiques effectives. La déclaration universelle des droits de l'homme, si elle n'instaure pas une égalité et une solidarité réelles, met*

---

<sup>90</sup> Table ronde entre Henri Pena-Ruiz et Michel Wieviorka, « Quelle culture républicaine face au communautarisme », *L'Humanité des débats*, 22 mai 2010.

*néanmoins en branle ce que le jeune chercheur militant Abdellali Hajjat appelle des « universalisables » sur lesquels ont pu s'appuyer les luttes des opprimés pour l'égalité des droits, d'Olympe de Gouges à Alexandra Kollontaï, de Toussaint Louverture à Malcolm X. L'universalisme abstrait des dominants dissimule souvent leurs intérêts particuliers. L'affirmation singulière des dominés peut en revanche ouvrir une branche vers l'universalité concrète du genre humain <sup>91</sup>»*

## **1.5 Evoquer la diversité et la pluralité**

Suzanne Citron dans son ouvrage *Le mythe national, l'histoire de France revisitée* montre bien que c'est entre autre sous le signe de cet universalisme républicain que s'est imposé le mythe des ancêtres gaulois. Patrick Weil souligne que «*Pendant de nombreuses années, on a enseigné dans les écoles de métropole « nos ancêtres les gaulois » sans se rendre compte que cette filiation mythique excluait de nombreux enfants qui avaient des ancêtres polonais, italiens, africains ou maghrébins.*<sup>92</sup>» Pour l'historienne Suzanne Citron, la culture républicaine façonnée avant 1914 serait aujourd'hui obsolète et «*les français du XXIème siècle ont à inventer une francité nouvelle, plurielle, métissée, généreuse, ouverte sur l'avenir*<sup>93</sup>». Nous contesterons ici la vision très sentimentaliste de Citron et discuterons le verbe «inventer» (une nouvelle francité...). Effectivement, il n'y a rien à inventer, la France de 2010 est de fait, plurielle et métissée.

Pour l'historien François Durpaire, il convient de rompre avec une approche centralisatrice (préalable nécessaire à toute intégration). Selon lui, la prise en compte de la diversité des élèves implique que «*l'on dépasse l'opposition entre deux modèles idéologiques. Le modèle culturaliste privilégie les particularismes culturels au risque d'enfermer chacun dans des groupes hermétiques. Le modèle centralisateur impose un modèle unique qui uniformise les différences. En*

---

<sup>91</sup> Daniel Bensaid, « Blessures et travaux de mémoire », *Revue contretemps*, n°5, 1<sup>er</sup> trimestre, Mars 2010

<sup>92</sup> Patrick Weil, *La République et sa diversité : Immigration, intégration, discriminations*, Paris, Editions du Seuil (Collection La république des idées), 2005, 111 p. (Collection La république des idées)

<sup>93</sup> Suzanne Citron, *Le mythe national, L'histoire de France revisitée*, Paris, Editions de l'Atelier (Collection l'atelier en poche), 2008, 351 p.

*pratique, l'histoire scolaire doit être à l'image de la société. Elle doit s'ouvrir à la diversité des héritages et aux multiples apports offerts par toutes les générations de français. »* Pour Michel Wieviorka aussi *« Cela implique d'en finir avec l'idée d'un choix incontournable, entre deux absolus, les valeurs universelles et les identités particulières, et de promouvoir le projet de tout faire au contraire pour les concilier<sup>94</sup> »*. Dans sa conception d'un modèle « néo-républicain », Wieviorka explique que *« l'idéal républicain est appelé à s'accommoder des identités particulières et de leurs revendications<sup>95</sup> »* et il parle de *« vivre ensemble dans la différence, une différence reconnue et gérée démocratiquement<sup>96</sup> »*. François Durpaire pense que l'école doit être le lieu d'une « pluralité concrète » en recherchant et en reconnaissant l'universel présent dans les différentes cultures pour favoriser la réussite des élèves et assurer la transmission de valeurs communes. Benoit Falaize sensiblement au même constat et pense que c'est *« c'est sans doute plus dans la construction nationale d'une mémoire collective, scolairement partagée, politiquement et historiquement assumée, que l'ensemble des familles vivant en France et leurs enfants, issus ou non d'immigrations du XXe siècle, sentiront, par-delà la spécificité de chacune des mémoires, l'histoire partagée ainsi que l'universalité de la condition humaine »*. Sophie Ernst (chercheur à l'Institut national de recherche pédagogique de Lyon) partage aussi cette conception d'une prise en charge de cette histoire qui permettrait *« d'enrichir la construction de l'identité nationale par un travail sur l'immigration »*, quitte à heurter *« une conception du national qui redoute tout ce qui lui semble insister sur les différences et les hétérogénéités<sup>97</sup>. »*

Il conviendrait donc de dépasser les craintes à l'égard des revendications identitaires en relation avec l'idée d'une République « une et indivisible » et arrêter de penser que reconnaître les diversités au sein de la communauté nationale équivaldrait à menacer le modèle d'intégration à la française. Michel Wieviorka constate qu'il existe en France des groupes qui fonctionnent sur un mode communautaire et qui sont peu présents dans le débat public. *« Par exemple, les*

---

<sup>94</sup> Michel Wieviorka, *Le modèle néo républicain* [En ligne] Disponible sur : <http://www.liberation.fr/tribune/010166168-le-modele-neorepublicain>(Consulté en juin 2010).

<sup>95</sup> *Ibid.*

<sup>96</sup> *Ibid.*

<sup>97</sup> Sophie Ernst, « Au milieu du gué », *informations sociales*, 2001, n°89

*communautés d'origine asiatique ne sont pas jugées spécialement inquiétantes. Le monde portugais en France ne pose pas de problèmes alors qu'il est structuré sur un mode communautaire.*<sup>98</sup>». Quant au modèle d'intégration, Michel Wieviorka pense que « *la stratégie des discours populistes, c'est de refuser une intégration qui est déjà en train de se faire (et de façon très spectaculaire), et donc de combiner racisme et exclusion sociale, pour pousser dans la différence des gens qui, très souvent, ne demandent qu'une chose, s'intégrer* ». Nous ajouterons même qu'une demande d'intégration est parfois demandée à des enfants français, nés en France.

## **1.6 L'enseignement du fait migratoire, l'enseignement d'une histoire commune**

Il faut préciser que si l'enseignement du fait migratoire touche directement une partie des élèves, ce thème concerne l'ensemble des élèves, l'universalisme des élèves. Comme l'histoire de l'esclavage instituée au cycle III n'est pas réservée aux seuls élèves noirs, l'enseignement du fait migratoire n'est pas l'exclusivité des seuls enfants qui ont des ascendants immigrés. D'ailleurs, les parents d'élèves interrogés lors de l'enquête sont bien conscients de cela. 95% d'entre eux ont indiqué que cet enseignement doit s'adresser à tous les élèves (et 100% des parents qui ont au moins un ascendant immigré). Il convient, à travers l'appréhension de cet enseignement, de transformer le « eux » en « nous », de « *Mettre en évidence qu'il n'y a pas d'histoire séparée, isolant un « nous » rassurant et un « eux » étranger, voir menaçant...*<sup>99</sup> ». A travers l'enseignement du fait migratoire, il s'agit de faire entrer les immigrés venus en France dans le passé, leurs enfants et petits-enfants dans une histoire de France commune. Il s'agit de mieux se connaître pour mieux vivre ensemble en prenant en considération les valeurs communes républicaines et les particularismes d'enfants issus de l'immigration et en répondant aux besoins de reconnaissances identitaires. Il y a d'ailleurs, dans la société française actuelle, des conditions et une réelle base pour accomplir et réussir cela.

---

<sup>98</sup> Michel Wieviorka, « Multiculturalisme et démocratie », *Sciences humaines*, HS n°15, décembre 1996-janvier 1997, p34-35

<sup>99</sup> Benoît Falaize (dir.), *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Lyon, Editions INRP, 2009, P198-199

## 2. Penser la diversité et répondre à un besoin de reconnaissance identitaire.

### 2.1 Une demande croissante de reconnaissance

Au cours de ces quinze dernières années, la question de la reconnaissance est une idée de plus en plus développée et débattue. Des philosophes comme Charles Taylor, Axel Honneth ou Paul Ricoeur se sont intéressés à cette question de la reconnaissance. Alain Mounie explique que « *L'évolution contemporaine va dans le sens d'une diversification croissante et d'une revendication accrue de la reconnaissance : qu'il s'agisse de l'installation de communautés ethniques variées, de la légitime volonté de groupes religieux ou linguistiques d'assurer la sauvegarde de leur identité, on retrouve la même tendance au rejet de l'uniformité*<sup>100</sup> ».

Emmanuel Renault constate que le terme « reconnaissance » « *s'est récemment imposé autant comme sujet de préoccupation collective que dans les théories philosophiques, sociologiques ou psychosociales*<sup>101</sup> ». Pour Renault, la reconnaissance est au centre de divers débats et il cite la reconnaissance des génocides, les luttes de défenses de cultures et langues minoritaires... En bref, le fait que ce terme de reconnaissance ait diverses significations et permette de désigner plusieurs questions de société explique la force de ce mot et produit un effet de légitimation de son usage.

Hélas, ne pouvant donner au problème philosophique de la reconnaissance tout le développement qu'il mérite un aperçu des théories de la reconnaissance est nécessaire dans la mesure où elles déterminent une nouvelle tendance dans l'éducation à "reconnaître" des faits comme à "reconnaître" des personnes. Nous tenterons alors dans la partie suivante de présenter de façon très synthétique les points de vue de trois penseurs de la reconnaissance : Nancy Fraser, Charles Taylor et Axel Honneth.

---

<sup>100</sup> Alain Mounie, « *Rôle et portée de l'école dans l'apprentissage de la citoyenneté* », in *Ecole et citoyenneté*, Xypas Constantin (dir.), Paris, Armand Colin, p.171-184

<sup>101</sup> Emmanuel Renault, « La lutte pour la reconnaissance », *Sciences humaines*, n°172, juin 2006.

## 2.2 La reconnaissance à l'école

Enseigner l'histoire du fait migratoire participerait à la reconnaissance de particularismes des enfants issus de l'immigration. Cet enseignement contribuerait à reconnaître une part d'identité d'élèves d'ascendance étrangère ignorée par l'institution scolaire. Si l'histoire du fait migratoire est une composante à part entière de l'Histoire de France et concerne l'ensemble des élèves français, cet enseignement répondrait à une demande, un besoin, une envie des enfants issus de l'immigration d'affirmer leur particularisme identitaire. A travers l'enseignement du fait migratoire, il s'agit de faire entrer les immigrés et enfants issus de l'immigration dans une Histoire de France commune tout en respectant leur(s) identité(s) et leur(s) besoin(s) ou souhait d'affirmer leur(s) particularisme(s) et leur(s) différence(s). Une alchimie particulière reste alors à trouver.

D'ailleurs, une dimension pédagogique de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration inaugurée en 2007 était caractérisée par cette idée « *selon laquelle la reconnaissance de l'histoire de l'immigration permettrait de redonner, ou de donner, aux élèves « issus de l'immigration », une dignité, une reconnaissance de « leur » passé propre à leur permettre de mieux se situer dans l'espace et l'histoire de France*<sup>102</sup> »

Sur le plan scolaire, la question de la reconnaissance a déjà eu une influence sur les programmes d'histoire au cycle III. Effectivement, la loi du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la Traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité stipule que « *Les programmes scolaires et les programmes de recherche en histoire et en sciences humaines accorderont à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent* ». Depuis, la Traite des Noirs et l'esclavages sont au programmes du cycle III et mentionnés de façon explicite dans les textes officiels. De plus, en travaillant dans une école, en observant et participant à la vie quotidienne des classes, en étant en relation permanente avec les élèves, nous constatons que les élèves qui ont des parents étrangers ou des origines étrangères affirment volontiers et

---

<sup>102</sup> Benoit Falaize, *L'immigration dans les classes* [en ligne] Disponible sur : <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/enjeux-de-memoire/histoire-de-l-immigration/reflexions-generales/l-histoire-de-l-2019-immigration-dans-les-classes-entre-reconnaissance-politique-et-estime-de-soi> (Consulté en avril 2010)



souhaitent vivement évoquer leurs pays d'origines lors d'exposés, de discussions ou de vacances dans le pays d'origine.... Nous pouvons penser qu'ils éprouvent ou peuvent bénéficier de ce besoin de reconnaissance identitaire cher à Charles Taylor, Axel Honneth et Nancy Fraser.

### 2.3 Le concept de reconnaissance selon Taylor

Le concept de reconnaissance du philosophe canadien Charles Taylor est développé dans son ouvrage *Multiculturalisme, Différence et démocratie*<sup>103</sup>. Dans ce livre, Taylor explique que : « *la reconnaissance n'est pas une simple politesse que l'on fait aux gens : c'est un besoin humain vital*<sup>104</sup> ». Taylor explique que le déni de reconnaissance « *la non reconnaissance ou la reconnaissance inadéquate peuvent causer du tort et constituer une forme d'oppression*<sup>105</sup> » tout aussi grave que la violation des droits universels. La notion de « politique de reconnaissance » s'inscrit entièrement dans le cadre du débat nord-américain entre libéraux (« *pour qui seuls les droits universels attachés à la liberté individuelle doivent être pris en compte*<sup>106</sup> ») et communautaristes (« *qui défendent l'idée que les exigences de liberté et d'égalité universelles ne peuvent conserver leur sens que si les valeurs constitutives des identités collectives ne font pas l'objet de dévalorisation ou de disqualification*<sup>107</sup>»). La théorie de Taylor est aussi largement inspirée de la situation des Québécois au Canada et s'inscrit pleinement dans une logique de revendications politiques relatives à la différence.

Le modèle de reconnaissance selon Taylor est à double entrée. D'une part, la nécessité d'un point où les individus se sentent unis dans un même projet (la communauté de citoyens) et d'autre part, la négociation des identités par reconnaissance avec les autres car l'individu a besoin des autres pour construire son identité propre. Les relations avec les autres sont nécessaires et permettent de prendre

---

<sup>103</sup> Taylor Charles, *Multiculturalisme, Différence et démocratie*, Paris, Flammarion, 2009, 144 p. (Collection Champs essais)

<sup>104</sup> *Ibid.*

<sup>105</sup> *Ibid.*

<sup>106</sup> Emmanuel Renault, « La lutte pour la reconnaissance », *Sciences humaines*, n°172, juin 2006.

<sup>107</sup> *Ibid.*

pleinement conscience de soi, nous reprendrons la formule de Carmel Camilleri qui affirmait qu'« *il n'y a rien de plus collectif que l'identité personnelle !* <sup>108</sup> ».

Nous pourrions donc nous demander ce que peut-être la reconnaissance dans notre contexte social et historique ? Dans la France plurielle, le modèle de reconnaissance de Taylor pourrait s'articuler entre le consensus avéré de tous les élèves autour des valeurs républicaines et reconnaissance des particularismes culturels. Nous retrouvons ici le modèle néo républicain cher à Michel Wieviorka.

## 2.4 Le concept de reconnaissance selon Honneth

Axel Honneth, nouveau chef de file de l'école de Francfort, successeur de Jürgen Habermas et tenant d'une philosophie sociale est aussi un penseur de la reconnaissance. Honneth expose sa théorie de la reconnaissance dans son ouvrage *Lutte pour la reconnaissance*<sup>109</sup>. Selon lui, une société qui fonctionne bien « *permet aux individus de développer une identité autonome ou une relation positive à soi-même. C'est une société dans laquelle chacun devrait pouvoir devenir ce qu'il souhaite être sans avoir à en passer par l'expérience douloureuse du mépris ou du déni de reconnaissance* <sup>110</sup> ». Pour Honneth, c'est l'ensemble des rapports aux autres qui est marqué par des attentes de reconnaissance.

Dans son raisonnement, il distingue trois sphères de reconnaissance qui correspondent à trois types de relations à soi :

- La sphère de l'intimité, de l'amour qui concerne les liens affectifs présents entre un individu et un groupe restreint. Selon Honneth, « *seule la solidité et la réciprocité de ces liens confèrent à l'individu cette confiance en soi sans laquelle il ne pourra participer avec assurance à la vie publique* ».

---

<sup>108</sup> Camilleri Carmel, « Les stratégies identitaires des immigrés », *Sciences Humaines*, Hors série, numéro 15, Décembre 1996-janvier 1997, p.32-35.

<sup>109</sup> Honneth Axel, « Sans la reconnaissance, l'individu ne peut se penser en sujet de sa propre vie », *Philosophie magazine*, n°5, p 7-9

<sup>110</sup> *Ibid.*

- La sphère juridico-politique. C'est parce qu'une personne est reconnue comme un sujet universel, porteur de droits et de devoirs, qu'elle peut comprendre ses actes comme une manifestation – respectée par tous – de sa propre autonomie.
- La sphère de l'estime sociale qui est indispensable à l'acquisition de l'estime de soi aussi appelé « sentiment de sa propre valeur ». Pour parvenir à établir une relation ininterrompue avec eux-mêmes, les humains doivent encore jouir d'une considération sociale leur permettant de se rapporter positivement à leurs qualités particulières, à leurs capacités concrètes ou à certaines valeurs dérivant de leur identité culturelle.

Si l'une de ces trois formes de reconnaissance fait défaut, l'offense sera vécue comme une atteinte menaçant de ruiner l'identité de l'individu tout entier. Renault explique que « *A. Honneth montre que le déni de reconnaissance peut induire un sentiment d'injustice et de luttes collectives contre l'injustice en chacune des trois sphères de reconnaissance*<sup>111</sup> ».

Selon Honneth, « *L'expérience de la reconnaissance est un facteur constitutif de l'être humain : pour parvenir à une relation réussie à soi, celui-ci a besoin d'une reconnaissance intersubjective de ses capacités et de ses prestations ; si une telle forme d'approbation sociale lui fait défaut à un degré quelconque de son développement, il s'ouvre dans sa personnalité une brèche psychique par laquelle s'introduisent des émotions négatives comme la honte ou la colère*<sup>112</sup> ». Ce déni de reconnaissance destructeur d'identité a été observé et confirmé par des études psychosociales sur l'exclusion et la précarité.

La violence physique, l'exclusion de certains droits au sein d'une société et le jugement négatif de la valeur sociale de certains groupes représentent les trois formes de mépris selon Honneth. Les enfants actuels semblent être exposés à ces trois dévalorisations possibles surtout les enfants d'immigrés de l'ex-empire colonial. Pour ces derniers, la sphère de l'intimité (à travers les histoires familiales) est marquée par les spoliations de terres, les intégrations parfois forcée dans le corps militaire français, le travail forcé, le (sous) statut accordé, les violences faites aux indigènes (qui sont les ascendants de ces enfants) et les douleurs des guerres de

---

<sup>111</sup> Renault Emmanuel, « La lutte pour la reconnaissance », *Sciences humaines*, n°172, juin 2006.

<sup>112</sup> Honneth Axel (2000), *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Editions du cerf (collection passages), 233 p.

décolonisation. Ensuite, la sphère juridico-politique est caractérisée par la domination du colonisateur sur le colonisé et les injustices liées. Nous évoquons à ce titre, le « Code de l'indigénat » mis en place en Algérie (dès 1874) qui faisait des peuples colonisés des « sujets français » et non des « citoyens français » ou les différences de retraites et pensions d'invalidité versées aux combattants du Maghreb et d'Afrique noire gelées depuis 1959 avant d'être revalorisées en 2004. Enfin la sphère de l'estime sociale le mépris d'autrui et de sa culture revêt la forme d'une violence symbolique avec l'article 4 de la loi du 23 février 2005 qui indiquait que « *les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du nord.* » Ou lorsqu'en 2005, Dominique de Villepin alors Premier ministre autorisait le couvre feu en utilisant un texte de loi daté de 1955, au moment où la France entrait dans la guerre d'Algérie. A ce titre, il convient de signaler qu'un mouvement comme *Les indigènes de la République* est né dans le sillage de ces dénis et atteintes aux formes de reconnaissances.

## **2.5 Le concept de reconnaissance selon Nancy Fraser**

Nancy Fraser est une philosophe américaine qui enseigne les sciences politiques et sociales à la New school university de New-York. Elle se situe, comme Axel Honneth dans la génération des post-habermassiens. Elle a d'ailleurs écrit avec Axel Honneth l'ouvrage *Recognition or Redistribution?*

La théorie de la reconnaissance telle qu'elle est pensée par Nancy Fraser vise à articuler reconnaissance et redistribution dans un modèle de société. Cette orientation est née au milieu des années 1990 en réaction aux (âpres) discussions entre multiculturalistes et sociaux-démocrates aux USA. Nancy Fraser tentait de dépasser ce débat et pensait une alternative dans l'articulation entre reconnaissance et redistribution. Son analyse part aussi du climat du début des années 1990 (qu'elle nomme « postsocialiste » en opposition au « néolibéralisme ») où suite à l'effondrement du communisme, l'égalitarisme social était devenu illégitime. Selon Nancy Fraser « *nombre d'acteurs sociaux progressistes ont cessé de reformuler leurs revendications dans les termes de la justice distributive, et ont désormais recours au*

*langage de l'identité et de la différence. Au cours de ce déplacement, j'ai caractérisé la substitution d'un paradigme de la reconnaissance à un paradigme de la redistribution*<sup>113</sup>». Elle reproche d'ailleurs à Taylor de réduire la politique de la reconnaissance à une politique de l'identité et à Honneth de « psychologiser » la reconnaissance. Nancy Fraser en appelle à « dépsychologiser » les revendications de certains groupes identitaires en adoptant une politique non-identitaire qui permettrait une transformation profonde des institutions sociales. Pour Fraser, « *les injustices que constituent les dénis de reconnaissance ne sont pas problématiques parce qu'elles affectent ou déforment les identités mais principalement parce qu'elles renvoient à des hiérarchies statutaires ; par conséquent, la réponse adéquate à de telles injustices ne consiste pas à affirmer positivement l'identité spécifique d'un groupe, mais à déconstruire les modèles institutionnalisés et hiérarchiques de valeurs qui empêchent la parité de participation, puis à les remplacer par des modèles qui la promeuvent et l'encouragent* »<sup>114</sup>»

## **2.6 Reconnaissance et assignation identitaire**

Pour évoquer le fait migratoire en classe, les enfants qui ont des ascendants immigrés sont très souvent sollicités. Certains élèves participent volontiers à ces séances et leur donnent vie en apportant de la matière, ils se racontent et prennent la place de l'enseignant, ce qui constitue un renversement pédagogique rare dans l'institution scolaire. L'élève dispense alors un vécu, un savoir à ses camarades et à son enseignant. Benoit Falaize parle de « stigmatisation positive » où la déconsidération sociale est valorisée scolairement. Dans ce cas, l'élève endosse l'histoire de ses parents qui n'est pas forcément la sienne, il est considéré comme immigré alors qu'il est français né en France. Les élèves affirment souvent « je suis algérien » ou « je suis espagnole » même quand ils sont français nés en France. Il convient alors de prendre soin d'éviter toute stigmatisation comme l'écrit Benoît

---

<sup>113</sup> Nancy Fraser La justice mondiale et le renouveau de la tradition de la théorie critique [En ligne] Disponible sur : <http://revuedeslivres.net/articles.php?idArt=329&PHPSESSID=98c3ad92c88f92c6da73c686ad705909> (Consulté en juin 2010).

<sup>114</sup> *Ibid.*

Falaize<sup>115</sup> « *Pendant combien de générations on considérera que tout Rachid est un immigré ?* »

D'autres élèves sont plus réticents à évoquer leurs origines car sont gênés d'évoquer ce qui relève du privé et de l'intime. L'affirmation identitaire d'un enfant d'ascendance étrangère à l'école dans le cadre d'enseignements sur le fait migratoire doit être basée sur le volontariat et ne doit pas être « forcée » et subie.

### **3. Histoire et mémoire ou penser contre l'oubli et la mythification**

Nous pouvons tout d'abord définir ce qu'est la mémoire en s'appuyant sur les travaux de Gérard Noiriel. D'une part, les êtres humains ont une mémoire propre, constitutive de leur identité personnelle, faite de souvenirs laissés, les moments de joie ou de douleur que nous avons vécus, qui sont intériorisés, font notre personnalité et déterminent nos sentiments d'appartenance. D'autre part, il y a la mémoire collective qui naît lorsque « *plusieurs individus ont gardé le souvenir des mêmes expériences vécues*<sup>116</sup> ». Noiriel précise que cette mémoire collective n'est jamais le « reflet » fidèle et que le passage de l'individuel au collectif, se fait par un travail de sélection (effectué par ceux que Gérard Noiriel nomme les « *entrepreneurs de mémoire* » qui parlent au nom de leur groupe d'appartenance) « *qui privilégie certains aspects du passé par rapport aux autres* ». Grace aux « entrepreneurs de mémoire », les souvenirs flous ou disparates des membres du groupe deviennent plus homogènes et plus visibles dans l'espace public. Pour Pierre Nora, « *la mémoire collective est le souvenir ou l'ensemble de souvenirs, conscients ou non, d'une*

---

<sup>115</sup> Benoit Falaize, *Oser l'histoire*, Benoit Falaize : l'Etat de l'enseignement de l'immigration en classe [en ligne] Disponible sur :

[http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2007/lalonde2007\\_Oserl'histoire.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2007/lalonde2007_Oserl'histoire.aspx) (Consulté en avril 2010).

<sup>116</sup> Gérard Noiriel, *Il ne faut pas confondre mémoire et histoire* [En ligne] Disponible sur : <http://www.ldh-toulon.net/spip.php?article1625#nb1> (Consulté en juin 2010)

*expérience vécue et/ou mythifiée par une collectivité vivante de l'identité de laquelle le passé fait partie intégrante*<sup>117</sup> »

### 3.1 Histoire et mémoire

Nous savons qu'Histoire et mémoire sont deux objets extrêmement liés, encore plus lorsqu'il s'agit d'immigration (nombre d'ouvrages, de documentaires... évoquent la mémoire (ou les mémoires) d'immigrés. Il convient de préciser que l'immigration est un sujet d'étude qui a souvent recours aux histoires de vies.

Ces dernières années, nous avons vu aussi l'apparition de lois dites mémorielles dans la vie publique comme la loi Gayssot de 1990 (et plus précisément l'article 24 bis qui explique que « *seront punis ceux qui auront contesté l'existence d'un ou plusieurs crimes contre l'humanité* »), la loi Taubira de 2001 ou la loi du 23 février 2005 concernant les rapatriés des anciennes colonies françaises (dont l'article sur le rôle positif de la colonisation qui a suscité de nombreuses polémiques avant d'être retiré).

Au programme d'histoire du cycle III, la Traite des Noirs et l'esclavage ou l'extermination des Juifs et des Tziganes par les nazis sont traités. Ces deux thèmes correspondent par ailleurs à deux lois dites mémorielles. Nous voyons donc qu'Histoire et mémoire sont intimement liés à travers ces sujets d'études inscrits au programme du cycle III. Nous constatons, que comme l'écrivait Gérard Noiriel, la dimension pédagogique illustre la liaison entre Histoire et mémoire. Les historiens qui sont appelés à diffuser leurs connaissances quittent la science historique pure et interviennent à leur tour dans les enjeux de mémoire. « *En mettant à la portée des citoyens le savoir qu'ils ont élaboré, ils contribuent à enrichir la mémoire collective de l'humanité. Ils contribuent à diffuser ce qu'on appelle « l'esprit critique » grâce auquel les porteurs de mémoire examineront leur passé avec davantage de recul et plus de tolérance à l'égard des autres* »<sup>118</sup>

---

<sup>117</sup> Marie-Claire Lavabre, *Usages et mésusages de la notion de mémoire*. [En ligne] Disponible sur : <http://www.ceri-sciencespo.com/publica/critique/article/ci07p48-57.pdf>

<sup>118</sup> Gérard Noiriel, *Histoire, mémoire, engagement civique*. [En ligne]. Adresse URL : [http://www.ldh-toulon.net/spip.php?page=imprimer&id\\_article=1625](http://www.ldh-toulon.net/spip.php?page=imprimer&id_article=1625) (Consulté en avril 2010).

Gérard Noiriel explique aussi que « *Dans la réalité, les choses sont beaucoup plus compliquées et entremêlées. Le fait que les historiens soient pris dans les enjeux de mémoire de leur époque explique aussi que, bien souvent, c'est sous l'aiguillon de la mémoire que la discipline s'ouvre à de nouveaux objets.*<sup>119</sup> » Tel est le cas de l'histoire de l'immigration.

Nous effectuerons alors la distinction entre Histoire et mémoire en reprenant la définition de Marc Bloch qui affirmait que l'Histoire explique et tâche de faire comprendre, tandis que la mémoire, juge. En Histoire, il conviendrait de ne pas introduire un jugement de valeur dans cette discipline tournée vers la compréhension et l'explication des phénomènes. Là est toute la différence entre l'Histoire et la mémoire. Par exemple, la loi Taubira est la seule loi mémorielle qui touche à l'enseignement de l'histoire. L'article 2 de cette loi indique que les programmes scolaires et de recherche doivent « *accorder à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent* ». Mais, à la différence de la loi du 23 février 2005, elle ne demande pas aux enseignants de porter un jugement négatif ou positif. Nous pouvons toutefois nous demander si, en pratique, il est possible d'aborder un pareil sujet sans jugement ? C'est cette difficulté qu'évoque Pierre Nora lorsqu'il dit : « *Il faut bien sûr apprendre aux élèves l'histoire de l'esclavage. Mais pas pour des raisons morales. Que, moralement, la traite des Noirs soit un crime contre l'humanité, il n'y a aucun doute. C'est l'un des événements de l'histoire qui peut le plus soulever l'indignation et l'horreur. Mais il faudrait aussi expliquer pourquoi on la pratiquait, souvent en toute bonne conscience. Et si les enseignants doivent l'enseigner, ce n'est pas principalement parce que c'est un crime contre l'humanité, au nom d'une injonction morale. C'est d'abord parce que c'est un phénomène très important dans la formation du monde moderne, à la fois pour le monde africain et le monde occidental. D'ailleurs, le seul fait de l'étudier en montre suffisamment l'horreur*<sup>120</sup> ».

---

<sup>119</sup> *Ibid.*

<sup>120</sup> Nora Pierre (Entretien avec) [En ligne] Disponible sur : [http://www.expression-publique.com/interview\\_reaction.php?type=iv&id=41](http://www.expression-publique.com/interview_reaction.php?type=iv&id=41) (Consulté en juin 2010).



### 3.2 La légende rose des polonais émigrés

Dans la définition précédemment citée, Pierre Nora évoque une expérience vécue et/ou mythifiée. François Durpaire explique lui que « Les silences de l'histoire ont des conséquences », un résultat possible réside dans un risque de mythification, le danger serait de permettre l'émergence de récits mythologiques propres à chaque communauté. François Durpaire explique ceci en expliquant que « *La mémoire, transmise par les familles de génération en génération, se substituerait alors à l'histoire scientifique...* <sup>121</sup> ». Selon lui, « *L'enseignement ne doit pas rester silencieux sur des périodes qui sont et resteront essentielles pour de nombreux élèves, sous peine de voir le mythe se substituer à l'histoire* <sup>122</sup> ».

A titre d'exemple, nous reviendrons sur le mythe d'une immigration polonaise sans heurts ni problèmes ce que l'historienne Janine Ponty nomme « la légende rose » <sup>123</sup>. Effectivement, si l'intégration voire l'assimilation des Polonais arrivés en France au cours des années 1920 est effective, il convient de ne pas tomber dans des raccourcis historiques et la mythification qui parasitent de nombreuses discussions ou débat et qui permettent la construction d'une opposition entre courants migratoire anciens d'avant la seconde guerre mondiale et nouveaux d'après.

Entre la « bonne » immigration d'antan et la « mauvaise » de ces dernières années.

Les travaux de Janine Ponty, historienne spécialiste de l'immigration polonaise permettent d'avoir une vision éclairée et expliquent que ce grand courant migratoire des années 1920-1930 nommé « stara emigracja » (vieille immigration) reste trop souvent idéalisé, la mémoire sélectionnant principalement les bons souvenirs, oubliant ou minimisant les problèmes d'autrefois. (Nous soulignons le fait que les travaux de Janine Ponty soient assez isolés reflète aussi le poids des représentations et les choix implicites à la fois dans les programmes et dans la société). Nous pouvons croire à entendre certains discours que les Polonais arrivés en France dans les années 1920 se sont facilement intégrés dans la société française mais il est inexact de l'affirmer. Pour illustrer cela, nous pouvons reprendre la

---

<sup>121</sup> François Durpaire *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle, Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois*. Paris, CNDP/ Hachette éducation, 2002.

<sup>122</sup> *Ibid.*

<sup>123</sup> Janine Ponty, *Polonais méconnus, Histoire des travailleurs immigrés en France dans l'entre-deux guerres*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2005, 463 p.

déclaration de Jacques Chirac qui évoquait : « ... *Il est certain que d'avoir des Espagnols, des Polonais et des Portugais travaillant chez nous, ça pose moins de problèmes que d'avoir des musulmans et des Noirs ...* », le Front national qui vante [très] souvent une immigration européenne (russes, belges, polonais, italiens, espagnols, portugais) qui s'est assimilée sans problèmes mais aussi par une partie de la communauté polonaise elle-même qui se plaît (parfois) à se poser en exemple de l'intégration réussie.

Les choses étant en réalité beaucoup plus complexes que cela, l'étude de Janine Ponty intitulée *Polonais méconnus* montre bien cela. Les travaux de recherche de l'historienne s'inscrivent contre ce qui est généralement pensé et affirmé, d'où l'importante nécessité de prendre en considération les travaux d'historiens et ne pas laisser les mémoires faire l'Histoire. En effet, les immigrés Polonais en France ne firent pas toujours preuve d'une grande volonté à s'assimiler rapidement et les Français comme les autorités civiles n'ont pas toujours accueilli ces Polonais dans les meilleures conditions. Entre 1919 et 1926, nous assistons à un véritable heurt entre deux populations. Etre Polonais en France à cette époque, c'était aussi subir la xénophobie. Pour résumer, contrairement aux idées reçues, l'immigration polonaise ne se passa pas toujours sans problèmes à l'image de l'anecdote rapportée par un homme d'origine polonaise (et membre d'un groupe folklorique polonais en France) : « ...*moi, j'ai entendu parler de trucs un petit peu bizarres, moi ça me paraît bizarre maintenant mais c'est...ils allaient au bal nos pères, oui nos pères avant la guerre, ils allaient au bal avec des battes, ils avaient des bâtons, pas des battes de base mais plutôt des manches de pics de mineurs en quelque sorte...oui, il y avait de la bagarre, ils n'aimaient pas que des français viennent danser avec des filles polonaises et le contraire pareil...* ».

Il faut préciser aussi, qu'à l'époque les Français avaient une fausse idée des Polonais que Janine Ponty illustre bien en faisant une comparaison entre l'image que les Français avaient des Polonais incarnés par l'un des plus célèbres polonais et la réalité celle des ouvriers : « *parce que Chopin mourut jeune et tuberculeux, la presse peint volontiers ses compatriotes frêles, rêveurs et musiciens, idée que vient renforcer le fait que Paderewski, Président du conseil en 1919, soit lui-même pianiste et compositeur.*

*Les ouvriers qui arrivent munis d'un contrat de travail n'ont rien en commun avec Frédéric Chopin. En bonne santé – les faibles ont été écartés lors des contrôles sanitaires, les cheveux ras – le coiffeur de Poznań ou Mysłowice les a tondu de près – jamais pianistes, ils surprennent d'emblée car ils ne correspondent pas à l'image que bien des français se sont fait d'eux. Les employeurs, qui ne cherchent pas des poètes mais des travailleurs de constitution robuste, échappent à cet apriori ». Français et Polonais ont bien du mal à accepter leurs différences respectives. Les réactions xénophobes plus ou moins larvées s'exacerbent dans les périodes de crise économique (1926-1929 et 1931-1936) et des Polonais qui jusqu'alors n'avaient pas eu à se plaindre de leurs collègues français de travail s'entendent soudainement traiter de « sales polaks » et en 1926 (soit sept ans seulement après la signature d'une convention en France et Pologne), le Ministre du travail André Fallières conseille de « faciliter par tous les moyens le rapatriement de tous ceux auxquels un emploi ne peut être procuré sur notre territoire ». Un universitaire varsovien de renom, se souvient de ce traitement cinquante ans plus tard et en garde une désagréable impression « quand je suis venu à Paris pour la première fois en 1930, on parlait des « bandits polonais ». Nous étions très mal considéré en France, comme les arabes maintenant ».*

S'il y a bel et bien eu intégration, elle s'est faite lentement, par paliers, et nous ne sommes pas en mesure de dire qu'elle soit aboutie avant la troisième ou quatrième génération, c'est-à-dire les années 1970.

L'exemple de l'immigration polonaise a été pris ici. L'exode et les camps de réfugiés espagnols...auraient aussi pu être évoqués. Constater la bonne intégration de populations étrangères arrivée en France au début du siècle dernier revient parfois (de façon volontaire ou non) à nier les problèmes qu'ont pu rencontrer ces groupes d'individus. Nous voyons l'importance de prendre en considération les travaux de recherche afin de ne pas se laisser entraîner dans une idéalisation et mythification du passé.

### 3.3 Place du fait colonial

Bien entendu, lorsque nous évoquons l'immigration, l'Histoire, la mémoire et plus globalement l'enseignement du fait migratoire, nous ne pouvons ignorer la place du colonial, encore moins dans un pays comme la France où 1,3 million de personnes âgées de 18 à 50 ans ont au moins un père ou une mère originaire d'Algérie, du Maroc ou de Tunisie. Même si cet enseignement ne doit pas se limiter aux courants migratoires liés à la colonisation. Benoît Falaize note que lors de son travail de terrain réalisé pour son ouvrage *Enseigner l'Histoire de l'immigration à l'école*, il a été interpellé par le poids du lien fait entre colonisation et immigration. Selon lui, limiter la question de l'immigration à la seule dimension coloniale serait une « *négation de l'histoire du phénomène migratoire dans son ampleur historique et sur le sol français en particulier* <sup>124</sup> »

Selon Benoît Falaize, ce lien récurrent entre immigration et colonisation est historique et social. Historique car plus de la moitié des élèves issus de l'immigration sont issus des anciennes colonies françaises et social car le sujet est présent dans les discussions publiques et esprits depuis une dizaine d'années à l'image du débat sur l'article 4 de la loi de février 2005 qui imposait aux enseignants d'évoquer les « points positifs » de la colonisation.

Dans le programme d'histoire du cycle III, plus précisément, dans la partie concernant le XIX<sup>ème</sup> siècle, l'étude de « *La France dans une Europe en expansion industrielle et urbaine : le temps du travail en usine, des progrès techniques, des colonies et de l'émigration* » est évoquée. Nous constatons que même dans les programmes scolaires l'immigration est liée et pensé à travers la colonisation. Comme l'explique Alain Barbé « *ce lien colonisation immigration pose un certain nombre d'interrogations. Il renvoie dans l'ombre toute une partie de l'immigration historique venue des pays européens, entre autre, les belges, les italiens, les espagnols, les polonais ou les portugais. Il privilégie l'immigration la plus visible au détriment d'une vision plus diversifiée du creuset français* <sup>125</sup> ».

---

<sup>124</sup> Benoît Falaize (dir.), *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Lyon, Editions INRP, 2009

<sup>125</sup> *Ibid.*

Il conviendrait de penser l'enseignement du fait migratoire dans son ensemble, sans forcément remonter au melting-pot gaulois évoqué par Gérard Noiriél, et ne pas négliger les vagues migratoires de la première partie du XXème siècle, ces courants migratoires qui ont vu arriver tant d'Italiens, d'Espagnols, d'Arméniens, de Belges ou de Polonais dont les petits-enfants sont aujourd'hui des parents d'élèves et des enfants de cycle III.

\*\*\*

Le « vivre ensemble » (et plus exactement, nous parlerons de bien vivre ensemble) est au cœur des programmes de cycle III mais penser l'enseignement du fait migratoire au cycle III en lien avec ce vivre ensemble entraîne diverses interrogations. Nous nous retrouvons de fait, vite confrontés aux questions et réflexions sur le choix de société. En effet, quel bon vivre ensemble proposer aux enfants ? Comme ceci est parfois (caricaturalement) exprimé dans les médias, il y a-t-il un choix à effectuer entre modèle républicain assimilationniste, multiculturalisme anglo-saxon ou modèle néo républicain ? Faut-il continuer de croire en l'idéal républicain ou s'ancrer définitivement dans la réalité ? A ce titre, nous pouvons penser que le projet de Michel Wieviorka semble cohérent. D'une part, car il y a une prise en compte de la réalité (nous avons pu voir à travers l'enquête que près de 20% des enfants comme des parents ont un ascendant venu d'un autre pays) et une conscience « *qu'il existe dans la société française toutes sortes de communautés ouvertes, qui n'imposent pas à leurs membres des lois rigides* ». De plus, Wieviorka connaît et a déjà souligné à plusieurs reprises les risques d'éventuelles dérives communautaristes d'un multiculturalisme poussé à l'extrême incompatible avec le modèle français républicain (« *Le communautarisme, c'est lorsque le groupe impose sa loi aux individus et qu'il n'accepte pas l'idée que des principes supérieurs à ceux dont il s'est doté lui-même puissent régler sa vie intérieure ou ses relations avec l'extérieur*<sup>126</sup> »). Tout l'intérêt des positions exprimées par Michel Wieviorka réside

---

<sup>126</sup> Pena-Ruiz Henri et Wieviorka Michel (Table ronde entre) [En ligne] *Quelle culture républicaine face au communautarisme*. Disponible sur : [http://www.humanite.fr/2010-05-22\\_L-Humanite-des-debats\\_Quelle-culture-republicaine-face-au-communautarisme](http://www.humanite.fr/2010-05-22_L-Humanite-des-debats_Quelle-culture-republicaine-face-au-communautarisme) (Consulté en Juin 2010).

dans cette idée de concilier identités particulières, idéal républicain et valeurs universelles car il ne remet en cause à aucun moment, le modèle républicain et explique que « *Ce qui est en cause, ce n'est pas l'idéal républicain, mais la capacité d'une société comme la nôtre à le mettre concrètement en œuvre* ».

Aussi, faut-il garder une conception républicaine ou prendre en compte la diversité culturelle et les particularismes des enfants d'immigrés et répondre ainsi à un besoin de reconnaissance (et affirmer un droit à la différence) ? Nous avons effectivement vu que la reconnaissance est un thème qui a pris une place de plus importante dans les débats, discussions publiques comme dans la recherche universitaire au cours de ces dernières années à travers les théories de Charles Taylor d'Axel Honneth ou de Nancy Fraser. Enfin nous avons introduit cette problématique de la reconnaissance à l'école pour les enfants qui ont un ascendant immigré et nous avons constaté que l'enseignement du fait migratoire au cycle III pourrait contribuer à reconnaître le particularisme culturel de ces enfants tout en abordant un sujet qui concerne tous les élèves. Comme l'écrit Benoît Falaize : « *reconnaissance de l'histoire singulière des élèves ? Pourquoi pas. Reconnaissance de la place des élèves dans la société française ? Certes. Mais enseigner l'histoire de l'immigration en France, c'est également, et plus certainement encore, assurer (et assumer) la reconnaissance de l'histoire nationale, en prise constante avec l'altérité*<sup>127</sup> »

Enfin, l'enseignement du fait migratoire au cycle III peut être pensé bien sur, en lien avec l'Histoire et la mémoire. Ces deux choses qui sont deux choses très liées, les débats et la multiplicité des lois mémorielles en sont la preuve (loi Gayssot de juillet 1990, Loi Taubira de 2001...). Comme l'ont montré Marc Bloch puis Pierre Nora et Gérard Noiriel, il convient de ne pas faire la confusion entre les deux pas plus qu'entre mémoire individuelle et collective du reste. Nous avons pu voir à travers l'exemple de la « légende rose » des polonais émigrés en France l'importance de faire référence aux travaux des historiens et non de céder à une quelconque nostalgie passéiste ou à un passé mythologique. L'idée d'une construction de la mémoire (non mythifiée) comme composante des identités et non au détriment de la vérité historique doit être défendue.

---

<sup>127</sup> INRP. Benoit Falaize « L'immigration dans les classes » [en ligne] Disponible sur : <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/enjeux-de-memoire/histoire-de-l-immigration/reflexions-generales/l-histoire-de-l2019immigration-dans-les-classes-entre-reconnaissance-politique-et-estime-de-soi> (Consulté en avril 2010)

Vivre ensemble, reconnaissance, et Histoire et mémoire sont de grandes questions sociétales qui semblent être indissociables d'un enseignement du fait migratoire au cycle III.

## **Conclusion générale**

La France est un pays d'immigration. Dès la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, de grands courants migratoires ont conduit à l'arrivée de diverses populations sur le sol français (Polonais, Italiens, Arméniens, Algériens, Turcs...). Des personnalités, figures du monde du spectacle, de la politique, du sport, des arts ont contribué à faire France (pour reprendre le titre de l'ouvrage de Dominique Schnapper). Aujourd'hui, comme nous avons pu le constater près de 20% des enfants et des parents d'élèves ont au moins un arrière-grand-parent, grand-parent ou parent venu d'un autre pays. Un travail d'observation au quotidien dans une école permet de voir que certains de ces élèves revendiquent ou affirment ouvertement leur origine mais la formation des maîtres sur ce sujet est inexistante et les textes officiels vagues et flous.

Si l'immigration à l'école (et plus particulièrement, les enfants dits primo-arrivants) est déjà prise en compte dans les années 1970 à travers la création de Classes d'initiation ... il conviendrait aujourd'hui de penser l'enseignement du fait migratoire à l'école primaire. Et cela, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, car nous avons vu que ce sujet, s'il touche directement environ 20% des enfants, il concerne tous les élèves car l'immigration a une Histoire qui constitue de nos jours un champ de recherche à part entière. Nous pouvons ici faire référence aux travaux d'Abdelmalek Sayad ou à Gérard Noiriel et son ouvrage *Le Creuset français*, pierre angulaire des travaux de recherche sur l'immigration paru en 1988.

Mais il convient aussi de penser l'enseignement du fait migratoire car la question des migrations constitue un fait social total, c'est à dire un phénomène qui concerne tous les domaines de la vie sociale (religion, politique, économique, histoire, esthétique, démographique, social et culturel). Aussi, cette thématique est une « question socialement vive » dans le sens où elle interpelle sur les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors de l'institution scolaire), où elle renvoie aux représentations de ces acteurs, où elle est considérée par la société comme importante pour la société, et dans le sens où elle fait l'objet d'un traitement



médiatique important<sup>128</sup>. En ce qui concerne la médiatisation, nous pouvons constater, qu'avec les questions d'identité nationale, les expulsions de sans papiers (afghans, roumains ou autres), la question de l'immigration est au centre de l'actualité.

Enfin, le fait que cette thématique et l'enseignement de cette dernière est globalement jugé intéressant par les parents d'élèves comme par les enseignants n'est peut-être pas négligeable.

Mais penser cet enseignement pose aussi des questions plus complexes. Nous avons pu voir que dans ce cadre, trois grands axes se dégagent : la reconnaissance, le vivre ensemble et la mémoire. Par exemple, nous avons vu qu'il est intéressant de relier cet enseignement à un thème qui est apparu en force ces dernières années et traité par Charles Taylor, Axel Honneth ou Nancy Fraser : le besoin de reconnaissance identitaire. Si enseigner le fait migratoire peut permettre à des enfants d'exprimer librement et volontairement leur particularisme culturel et identitaire et que celui-ci soit valorisé dans le cadre de sa scolarité, c'est un bénéfice pour l'enfant comme pour l'institution (il faut rappeler ici que l'idée d'effectuer ce travail est née en observant et discutant avec des enfants qui ont des origines étrangères et qui intégraient ou évoquaient ce sujet à l'école alors que, comme nous l'avons vu, il n'y a pas théoriquement de place pour cela). Mais il faut que cette affirmation vienne de l'enfant, qu'elle soit volontaire, spontanée et le fruit d'une parole libérée et non qu'elle soit le résultat d'une quelconque assignation identitaire et qui consisterait, par exemple, à faire endosser à un enfant une histoire qui n'est pas la sienne mais celle de ses parents ou grands-parents et dans laquelle il ne se reconnaît pas. Mais, penser le besoin de reconnaissance identitaire ouvre aussi une brèche car cela reviendrait à établir (parfois) une différenciation entre les élèves, nous nous écarterions alors de l'idée républicaine d'un élève qui est avant tout un être humain doué de raison et qui, à ce titre, mérite un traitement égal malgré les différences culturelles, sexuelles ou religieuses.

---

<sup>128</sup> INRP [En ligne] Disponible sur : <http://www.inrp.fr/biennale/6biennale/Contrib/affich.php?&mode=long&NUM=247> (Consulté en juin 2010)

Ensuite, il est intéressant de voir que, dans un pays d'immigration comme la France où près de 20% de la population a un ascendant immigré, où l'apprentissage du vivre ensemble est omniprésent à l'école primaire, le lien entre immigration et vivre ensemble n'ait pas encore été établi. Nous revenons sûrement ici à la conception égalitaire et républicaine de l'élève abstrait. Penser l'enseignement du vivre ensemble au cycle III en lien avec le fait migratoire, entraîne aussi une réelle réflexion sur le choix de société. La France républicaine semble offrir des solutions et possibilités inexploitées et le sociologue Michel Wieviorka semble avoir pleinement pris la mesure de cela et expose un projet conciliant valeurs universelles et identités particulières dans un cadre républicain. Nous pouvons ici accorder tout notre crédit aux travaux de Wieviorka qui pense le vivre ensemble avec nos différences et nos similitudes.

Enfin, l'immigration a une Histoire et une mémoire. Nous avons vu du reste qu'Histoire et mémoire sont deux choses extrêmement liées. Tout comme la thématique de la reconnaissance, les questions de mémoire ont émergé ces dernières années et sont caractérisées par la mise en œuvre de loi dites mémorielles comme la loi Gayssot de 1990 ou la loi Taubira de 2001. En ce qui concerne l'immigration, nous avons pu voir à travers l'exemple de l'immigration polonaise que cette Histoire récente (dans le sens où elle n'a qu'environ 80 ans) est déjà mythifiée. Les enfants d'immigrés polonais idéalisent trop souvent l'arrivée et l'intégration de leurs parents et grands-parents, évoquent une immigration sans heurts ni problèmes et nient nombre de difficultés rencontrées alors, comme le racisme ou les expulsions comme celle des ouvriers Polonais de Leforest en 1934 qui avaient menés une grève au fond de la mine.

Cette idéalisation est aujourd'hui utilisée et instrumentalisée par des partis politiques hostiles à l'immigration qui tendent à dresser le portrait d'une bonne immigration (blanche et catholique) d'avant guerre contre une « mauvaise » immigration postcoloniale (musulmane et colorée). Il faut les travaux cohérents d'une grande historienne comme Janine Ponty pour rappeler toutes les difficultés rencontrées par les Polonais qui sont arrivés en France dans les années 1920.

Les mythifications comme les mensonges historiques sont inquiétants et ne concernent pas le seul fait migratoire. Il est affligeant de constater qu'à peine

soixante après la fin de la Seconde guerre mondiale, alors qu'il y a encore des gens survivants de la Shoah, rescapés des camps de la mort, il y a (déjà) du négationnisme. Entre mythifications et mensonges, il y a aussi l'oubli, à ce titre, nous pouvons évoquer les camps de concentration pour réfugiés Républicains de la guerre d'Espagne à Argelès-sur-Mer ou le sort des Harkis maintenus dans des camps de « transit » de 1962 à 1975 à Bias, Villeneuve-sur-Lot, Saint-Maurice-l'Ardoise...

Enfin, Benoit Falaize écrivait que « *Travailler autour de la notion d'immigration, c'est faire valoir la question de la tolérance... Le plus important est le bien vivre ensemble* » Nous pouvons rajouter bien vivre ensemble avec nos points communs et nos différences, penser un apprentissage de la tolérance, du respect d'autrui, refus des racismes et des stigmatisations. Cela semble aussi essentiel à l'heure où, dans le but de diviser, l'immigration est considérée comme un problème et une menace pour « l'identité nationale ». A l'heure de la création du Ministère de l'immigration et de l'identité nationale et du « débat » sur l'identité nationale (dont Michel Wieviorka expliquait que c'est « *le contraire de ce qu'il fallait faire* » et dénonçait un débat qui « *attise les crispations sur l'immigration* » et qui « *conforte des positions de fermeture, de xénophobie et de racisme, plus que d'ouverture* <sup>129</sup> »). A l'heure où pour la première fois un Ministre de la République fait l'objet d'une condamnation pénale par la justice française pour injure raciale et où nous assistons à l'émergence de groupes fascistes de plus en plus présents et visibles dans l'espace public (comme Dies Irae ou le Bloc identitaire). A l'heure où nous assistons à une multiplication de « dérapages » verbaux (plus ou moins contrôlés) de responsables politiques (comme le discours de Nicolas Sarkozy à Grenoble, le 31 juillet 2010 où il fait explicitement le lien et l'amalgame entre délinquance, criminalité et immigration et déclaration du porte parole de l'UMP : « *La question des étrangers, c'est un problème majeur dans notre pays. La délinquance, chacun sait qu'il y a des*

---

<sup>129</sup> Wieviorka Michel. *Ce débat conforte des positions de fermeture et de xénophobie, plus que d'ouverture* [En ligne] Disponible sur : <http://www.liberation.fr/politiques/0101606585-ce-debat-conforte-des-positions-de-fermeture-et-de-xenophobie-plus-que-d-ouverture> (Consulté en juin 2010)

*liens avec l'immigration, chacun le sait*<sup>130</sup>») A l'heure où on évoque la déchéance de nationalité pour certains crimes commis par des français « d'origine étrangère » et où un racisme « classique » qui oppose Français aux étrangers laisse place à un racisme « culturaliste » (hiérarchie des cultures) qui oppose des catégories de Français entre eux. Il semble important de penser un bien vivre ensemble avec nos points communs et nos différences (la reconnaissance), de penser un apprentissage du fait migratoire et de la tolérance, un apprentissage du respect d'autrui et du refus des racismes et des stigmatisations.

Il semble y a avoir un grand intérêt à penser le fait migratoire et son enseignement dès le cycle III (avec les questions complexes que cela suscite) dans sa véracité historique, sociologique et philosophique loin des clichés et amalgames et loin de l'instrumentalisation politique dont l'immigration fait l'objet depuis une trentaine d'année. Car il y a, au cycle III, la possibilité et l'éventualité (avec tous les risques et bénéfices que cela comporte) de s'appuyer une véritable richesse qu'est cette parole libre et libérée, volontaire et spontanée : celle des enfants.

---

<sup>130</sup> Laurent Samuel, *Pour Lefebvre, la question des étrangers est "un problème majeur dans notre pays* [En ligne] Disponible sur : [http://www.lemonde.fr/politique/article/2010/08/05/pour-lefebvre-les-etrangers-sont-un-probleme-majeur-dans-notre-pays\\_1395856\\_823448.html](http://www.lemonde.fr/politique/article/2010/08/05/pour-lefebvre-les-etrangers-sont-un-probleme-majeur-dans-notre-pays_1395856_823448.html) (Consulté en aout 2010)

## **Table des annexes**

**ANNEXE 1** Bibliothèque de travail – Publications de l’Ecole moderne

**ANNEXE 2** Texte Immigration et identité nationale : une association inacceptable

**ANNEXE 3** Questionnaire enfants

**ANNEXES 4** Graphiques résultats enfants

**ANNEXE 5** Questionnaire parents

**ANNEXES 6** Graphiques résultats parents

**ANNEXE 7** Entretiens enseignants

## **Bibliographie**

### **Documents sur support papier**

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *Education interculturelle*, Paris, PUF (collection Que sais-je ?), 2009, 127 p.

BASTIDE Henri, « Les enfants d'immigrés et l'enseignement français. Enquête dans les établissements du premier et second degré.», *Cahier de l'INED*, Volume 37, p.905-910

BAUBEROT Jean, *L'intégrisme républicain contre la laïcité*, La tour d'Aigues, Editions de l'aube, 2006, 301 p.

BENBASSA Esther, « L'universalisme républicain n'est pas une réalité », *L'Humanité*, 21 mars 2005.

BENSAID Daniel, « Blessures et travaux de mémoire », *Revue contretemps*, n°5, 1<sup>er</sup> trimestre, Mars 2010

BERNARD Philippe, « La longue marche des beurs », dans *Le Monde*, 3 décembre 1983.

BERQUE Jacques, *L'immigration à l'école de la République*, Paris, CNDP, 1985.

BLANC CHALEARD Marie-Claude. *Histoire de l'immigration*. Paris : La découverte (Repères), 2001.

BLANC-CHALEARD Marie-Claude, « Pourquoi et comment enseigner l'histoire de l'immigration », *Diversité, enseigner l'histoire de l'immigration*, n°149, juin 2007, p 91-96

CAMILLERI Carmel, « Les stratégies identitaires des immigrés », *Sciences Humaines*, Hors série, numéro 15, Décembre 1996-janvier 1997, p.32-35.

CITRON Suzanne, *Le mythe national, L'histoire de France revisitée*, Paris, Editions de l'Atelier (Collection l'atelier en poche), 2008, 351 p.

CLAUDE Valentin-Marie, « Un quart des personnes nées aux Antilles vivent en métropole », *Antiane INSEE*, n°52, mai 2002, p.16

COLLECTIF. *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* Paris : Xo éditions, 2008.

COLLECTIF. *Revue Diversité*, n°149. Paris : CNDP, Juin 2007.

DEWITTE Philippe. *Immigration et intégration, état des savoirs*, Paris, éditions la découverte 1999.

DEWITTE Philippe. *Deux siècles d'immigration en France*. Paris : La documentation française, 2003.

DUCHESNE Sophie, « *Il ne faut pas refuser le débat sur l'identité nationale* », Libération, 12 mai 2007.

DURPAIRE François. *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle, Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois*. Paris : CNDP/ Hachette éducation, 2002.

*Etre né en France de parents immigrés*, INSEE première, n°1287, mars 2010

FALAIZE Benoit. *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*. Lyon : INRP, 2009.

GIRAULT René, *L'histoire et la géographie en question. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, MEN, 1983, 201 p.

HALBWACHS Maurice, *La Mémoire collective*, Albin Michel, Paris, 1997.

HONNETH Axel, « Sans la reconnaissance, l'individu ne peut se penser en sujet de sa propre vie », Philosophie magazine, n°5, p 7-9

HONNETH Axel, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Editions du cerf (collection passages), 2000, 233 p.

LAACHER Smain. *L'immigration*. Paris : Le cavalier bleu (idées reçues), 2006.

LEBON André et LE MOIGNE Yves. *L'immigration en France*. Paris : PUF (Que sais-je ?), 2002.

LE GOFF Jacques et NORA Pierre. *Faire de l'histoire*. Paris : Gallimard, 1974.

LE GOFF Jacques, *Histoire et mémoire*. Paris : Gallimard, 1988.

LENOIR Yves (dir.). *Ecole et citoyenneté, un défi multiculturel*. Paris : Armand Colin, 2006.

LEQUIN Yves. *Histoire de l'immigration*. Paris : Larousse (Histoire que j'aime), 2006.

MEUNIER Olivier, *Approches interculturelles en éducation, étude comparative internationale*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, septembre 2007.

MILZA Pierre et AMARE Marianne. *L'immigration en France au XXe siècle*. Paris : Armand Colin, 1990.

NOIRIEL Gérard. *Le Creuset français. Histoire de l'immigration, XIXe-XXe siècle*. Paris : Le Seuil, 1992.

NOIRIEL Gérard. *Population, immigration et identité nationale en France, XIXe-XXe siècle*. Paris : Hachette, 1992.

NOIRIEL Gérard. *Etat nation et immigration*. Paris : Gallimard (Folio Histoire), 2005.

NOIRIEL Gérard. *Atlas historique de l'immigration en France*. Paris : Autrement, 2002.

NOIRIEL Gérard, *A quoi sert l'identité nationale*, Marseille, éditions Agone (collection « Passé & présent »), 2007, p.51.

NORA Pierre. *Lieux de mémoire, VI La République, la Nation I, la Nation II, VI 2, La Nation III, Les France I, VI3, Les France II et III*. Paris : Gallimard, 1997.

OBIN Jean-Pierre et OBIN-COULON Annette. *Immigration et intégration*. Paris : Hachette éducation, 1999.

POLICAR Alain, « La République inclut la diversité », *Libération*, 21 novembre 2006.

PONTY Janine, *Polonais méconnus, Histoire des travailleurs immigrés en France dans l'entre-deux guerres*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2005, 463 p.

RENAULT Emmanuel, « La lutte pour la reconnaissance », *Sciences humaines*, n°172, juin 2006.

RICOEUR Paul. *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil, 1990.

RYGIEL Philippe. « *Le temps des migrations. Introduire temporalités et phénomènes migratoires en classe* ». *Le cartable de Clio*, 2003, N°3.

SAYAD Abdelmalek. *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité 1.l'illusion du provisoire*. Paris : Raisons d'agir, 2006.

SAYAD Abdelmalek. *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité 2.les enfants illégitimes*. Paris : Raisons d'agir, 2006.

SAYAD Abdelmalek. *Double absence, des illusions de l'immigré aux souffrances de l'immigré*. Paris : Seuil, 1999.

SAYAD Abdelmalek. *Histoire et recherche identitaire*. Saint Denis : Bouchène, 2002.

SCHOR Ralph. *Histoire de l'immigration en France de la fin du XIXe siècle à nos jours*. Paris : Armand Colin, 1996.

STORA Benjamin. *Immigrances, immigration en France au XXe siècle*. Paris : Hachette littérature, 2007.



TAYLOR Charles. *Multiculturalisme : différence et démocratie*. Paris : Aubier, 1994.

TODD Emmanuel, *Le destin des immigrés. Assimilation et ségrégation dans les démocraties occidentales*, Paris, Editions du Seuil (collection Point essais), 1997, 470 p.

TRAVERSO Enzo. *Le passé, modes d'emploi. Histoire, mémoire, politique*. Paris : La Fabrique, 2005.

TRAPIER Maryse et REA Andrea. *Sociologie de l'immigration*. Paris : Repères, 2008.

VAN EECKOUT Laetitia. *L'immigration*. Paris : Odile Jacob, 2007.

VERONIS Jean et CALVET Louis-Jean, *Les mots de Nicolas Sarkozy*, Paris, Seuil (Collection H.C essais), 2008, 173 p.

WEIL Patrick. *République et sa diversité, immigration, intégration, discriminations*. Paris : Seuil, 2005.

WIEVIORKA Michel, *Une société fragmentée ? le multiculturalisme en débat*, Paris, La découverte (Collection Essais), 1997.

WIEVIORKA Michel, « Multiculturalisme et démocratie », *Sciences humaines*, HS n°15, décembre 1996-janvier 1997, p34-35

### **Sites et ressources Internet**

110 propositions pour la France - Élections présidentielles (avril-mai 1981) (consulté en mars 2010), *De nouveaux droits pour les immigrés (propositions n°79, 80 et 81)*, [en ligne]. Adresse URL : <http://www.lours.org/default.asp?pid=307>

Bulletin officiel. (Consulté en mars 2010). Hors-série n° 3 du 19 juin 2008. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008 (Consulté en janvier 2010) *Les programmes du collège*, [en ligne]. Adresse URL : [http://media.education.gouv.fr/file/special\\_6/22/0/programme\\_hist-geo-EC\\_intro\\_33220.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/special_6/22/0/programme_hist-geo-EC_intro_33220.pdf)

Cité nationale de l'histoire de l'immigration. (Consulté le 22 mai 2009). *Rapport Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école réalisé sous la direction de Benoît Falaize par l'équipe de recherche de l'INRP. « Enjeux contemporains de l'enseignement en histoire-géographie »* [En ligne] Adresse URL : [www.histoire-immigration.fr/](http://www.histoire-immigration.fr/)

Cité nationale de l'histoire de l'immigration. (Consulté le 22 mai 2009) *Les rapports de synthèse rédigés par Alain Barbé formateur en histoire à l'IUFM de Versailles.* [En ligne]. Adresse URL : [www.histoire-immigration.fr/](http://www.histoire-immigration.fr/)

COLLECTIF (Consulté en février 2010). *Nous exigeons la suppression du ministère de l'Identité nationale et de l'Immigration.* [En ligne]. Adresse URL : <http://www.liberation.fr/societe/0101606559-nous-exigeons-la-suppression-du-ministere-de-l-identite-nationale-et-de-l-immigration>

CORI Nicolas. (Consulté en août 2010). *Sarkozy dégage les clichés et cible les immigrés.* [En ligne]. Adresse URL : <http://www.liberation.fr/politiques/0101649832-sarkozy-degaine-les-cliches-et-cible-les-immigres>

FALAIZE Benoit. (Consulté en avril 2010). *L'immigration dans les classes.* [En ligne] Adresse URL : <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/enjeux-de-memoire/histoire-de-l-immigration/reflexions-generales/l-histoire-de-l2019immigration-dans-les-classes-entre-reconnaissance-politique-et-estime-de-soi>

FRASER Nancy. (Consulté en juin 2010). *La justice mondiale et le renouveau de la tradition de la théorie critique.* [En ligne] Adresse URL : <http://revuedeslivres.net/articles.php?idArt=329&PHPSESSID=98c3ad92c88f92c6da73c686ad705909>

GASTEAU Claude. (Consulté en février 2010). *Français et immigrés à l'épreuve de la crise (1973-1995).* [En ligne]. Adresse URL : <http://www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2004-4-page-107.htm>

*Identité nationale : 8 universitaires démissionnent.* (Consulté en janvier 2010). [En ligne]. Adresse URL : [http://tempsreel.nouvelobs.com/speciales/politique/20070518.OBS7750/identite\\_nationale\\_\\_8\\_universitairesdemissionnent.html](http://tempsreel.nouvelobs.com/speciales/politique/20070518.OBS7750/identite_nationale__8_universitairesdemissionnent.html)

INSEE. (Consulté en mars 2010). *Les populations immigrées en Basse-Normandie.* [En ligne]. Adresse URL : [http://www.insee.fr/fr/insee\\_regions/basse-normandie/themes/dossiers/immigres/immigres.pdf](http://www.insee.fr/fr/insee_regions/basse-normandie/themes/dossiers/immigres/immigres.pdf)

Le site du groupe de recherche « Enjeux contemporains de l'enseignement en histoire-géographie » de l'INRP. (Consulté le 22 mai 2009). [En ligne] <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/enjeux-de-memoire/histoire-de-l-immigration/>

Les dix compétences des maîtres. (Consulté en mars 2010). Extraits du B.O. N°1 du 4 janvier 2007 : Titres et entêtes. [En ligne]. Adresse URL : [http://www.lorraine.iufm.fr/formation/documents/dix\\_competences.pdf](http://www.lorraine.iufm.fr/formation/documents/dix_competences.pdf)

LOCHAK Danièle. (Consulté en mars 2010). *La politique de l'immigration au prisme de la législation sur les étrangers.* [En ligne]. Adresse URL : <http://www.gisti.org/doc/presse/1997/lochak/politique-2.html>

MOUSSAOUI Rosa. (Consulté en février 2010). *Il y a vingt ans Malik Oussekin meurt sous la matraque*. [En ligne]. Adresse URL : [http://www.humanite.fr/2006-12-06\\_Politique\\_Il-y-a-vingt-ans-Malik-Oussekin-meurt-sous-la-matraque](http://www.humanite.fr/2006-12-06_Politique_Il-y-a-vingt-ans-Malik-Oussekin-meurt-sous-la-matraque)

MRAP (Mouvement contre le racisme et pour le rapprochement entre les peuples). (Consulté en avril 2010). *Loi du 1<sup>er</sup> juillet, dite « Pleven »*. [En ligne]. Adresse URL : [http://www.mrap-nord.org/article3.php3?id\\_article=16](http://www.mrap-nord.org/article3.php3?id_article=16)

NOIRIEL Gérard. (Consulté en avril 2010). *Histoire, mémoire, engagement civique*. [En ligne]. Adresse URL : [http://www.ldh-toulon.net/spip.php?page=imprimer&id\\_article=1625](http://www.ldh-toulon.net/spip.php?page=imprimer&id_article=1625)

NOIRIEL Gérard. (Consulté en Mars 2010). *La République et ses immigrés, Petite histoire de l'intégration à la française*. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.monde-diplomatique.fr/2002/01/NOIRIEL/15983>

NORA Pierre (Entretien avec). (Consulté en juin 2010). [En ligne]. Adresse URL : [http://www.expression-publique.com/interview\\_reaction.php?type=iv&id=41](http://www.expression-publique.com/interview_reaction.php?type=iv&id=41)

PENA-RUIZ Henri et WIEVIORKA Michel (Table ronde entre). (Consulté en Juin 2010). *Quelle culture républicaine face au communautarisme*. [En ligne]. Adresse URL : [http://www.humanite.fr/2010-05-22\\_L-Humanite-des-debats\\_Quelle-culture-republicaine-face-au-communautarisme](http://www.humanite.fr/2010-05-22_L-Humanite-des-debats_Quelle-culture-republicaine-face-au-communautarisme)

POLICAR Alain. (Consulté en juin 2010). *La République inclut la diversité*. [en ligne]. Adresse URL : <http://www.liberation.fr/tribune/010166946-la-republique-inclut-la-diversite>

RELAND Jacques. (Consulté en Janvier 2010) *C'est Sarkozy, la plus grande menace pour l'identité*. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.liberation.fr/societe/0101600895-c-est-sarkozy-la-plus-grande-menace-pour-l-identite>

SAMUEL Laurent (Consulté en aout 2010) *Pour Lefebvre, la question des étrangers est "un problème majeur dans notre pays* [En ligne] Adresse URL : [http://www.lemonde.fr/politique/article/2010/08/05/pour-lefebvre-les-etrangers-sont-un-probleme-majeur-dans-notre-pays\\_1395856\\_823448.html](http://www.lemonde.fr/politique/article/2010/08/05/pour-lefebvre-les-etrangers-sont-un-probleme-majeur-dans-notre-pays_1395856_823448.html)

VOLOVITCH-TAVARES Marie Christine. (Consulté en mars 2010). *Les phases de l'immigration portugaise, des années vingt aux années soixante-dix*. [En ligne]. Adresse URL : <http://barthes.enssib.fr/cliio/revues/AHI/articles/volumes/volovitch.html>

WIEVIORKA Michel. (Consulté en juin 2010). *Le modèle néo républicain*. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.liberation.fr/tribune/010166168-le-modele-neorepublicain>

WIEVIORKA Michel. (Consulté en juin 2010). *Ce débat conforte des positions de fermeture et de xénophobie, plus que d'ouverture* [En ligne] Adresse URL :

<http://www.liberation.fr/politiques/0101606585-ce-debat-conforte-des-positions-de-fermeture-et-de-xenophobie-plus-que-d-ouverture>

### **Documents audiovisuels**

Ina.fr. (Consulté en janvier 2010). *Chirac : immigration*. [En ligne] Adresse URL : <http://www.ina.fr/economie-et-societe/vie-sociale/video/CAB91027484/chirac-immigration.fr.html>

Lamour Olivier (réal.), *Immigration, 30 ans d'illusions*, Paris : MK2TV, DVD, 53 min.

## **Table des matières**

Sommaire.....	P.2
Résumé.....	P.4
Remerciements.....	P.6
Propos liminaires.....	P.7
Introduction.....	P.10
<b>I Immigration et éducation en France (1974-2006).....</b>	<b>P.14</b>
<b>1. L'illusion du provisoire.....</b>	<b>P.15</b>
1.1 Les années Giscard (1970-1981).....	P.15
1.1.1 Le temps des derniers grands courants migratoires.....	P.15
1.1.2 Valéry Giscard d'Estaing et l'aide aux retours volontaires.....	P.16
1.1.3 Entre échec de l'aide au retour volontaire et stigmatisation.....	P.18
1.2 Face aux nouvelles populations, des solutions scolaires.....	P.20
1.2.1 Les Classes d'initiations (CLIN).....	P.21
1.2.2 Les classes d'adaptation (CLAD).....	P.22
1.2.3 Les centres de formation et d'information sur la scolarisation des enfants de migrants.....	P.22
1.2.4 Les enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO).....	P.24
<b>2. La fin du provisoire.....</b>	<b>P.25</b>
2.1. Les années Mitterrand (1981-1995).....	P.25
2.1.1 Election de François Mitterrand et nouveaux droits pour les immigrés.....	P.25
2.1.2 Cohabitation et lois Pasqua I.....	P.25
2.1.3 Mutations et évolutions de la question migratoire.....	P.26
2.1.4 Réélection de François Mitterrand et seconde cohabitation.....	P.27
2.2 Prise en compte des diversités.....	P.28
2.2.1. Les zones d'éducation prioritaires.....	P.28
2.2.2. L'ère interculturelle.....	P.30
<b>3. Immigration et identité nationale (1996-2009).....</b>	<b>P.31</b>
3.1 Années Chirac et Sarkozy (1996-2009).....	P.31

3.1.1 Les « sans papiers » nouvelles figures de l’immigration.....	P.31
3.1.2. 21 avril 2002 et lois Sarkozy.....	P.31
3.1.3 Le temps du Ministère de l’immigration, de l’intégration, de l’identité nationale et du développement solidaire.....	P.32
3.2 Vers la reconnaissance du thème.....	P.33
3.2.1. Ouverture et crise à la Cité nationale de l’immigration.....	P.33
3.2.2. L’immigration au collège.....	P.35

## **II Enfants, parents et enseignants : Etat des savoirs.....P.38**

<b>1. Les enfants et l’immigration.....</b>	<b>P.38</b>
1.1 Nous sommes tous des enfants d’immigrés ?.....	P.39
1.2 Des particularismes inexploités ?.....	P.39
1.3 Le retour au pays.....	P.40
1.4 Le rapport à l’ailleurs.....	P.41
1.5 Le mot immigration.....	P.42
1.6 Les figures de l’immigration.....	P.44
<b>2. Les parents .....</b>	<b>P.46</b>
2.1 Parents d’élèves et immigration.....	P.46
2.2 Le retour au pays.....	P.47
2.3 Un sujet intéressant ?.....	P.48
2.4 Parler d’immigration.....	P.49
2.5 Enseigner l’immigration à l’école primaire ?.....	P.50
2.6 Un sujet qui concerne tous les élèves.....	P.51
<b>3. Les enseignants.....</b>	<b>P.52</b>
3.1 Enseignants, enseignement et textes officiels.....	P.52
3.2 Formation.....	P.54
3.3 Parler immigration en classe.....	P.55
3.4 Un sujet intéressant.....	P.56
3.5 Une question pluridisciplinaire.....	P.56
3.6 Enseignants, vivre ensemble et enseignement du fait migratoire.....	P.57
3.7 L’immigration pour tous.....	P.58

### **III Penser l'enseignement du fait migratoire au cycle III..P.60**

<b>1. Enseignement du fait migratoire et vivre ensemble.....</b>	<b>P.61</b>
1.1 Vers un nouveau vivre ensemble ?.....	P.61
1.2 Vivre ensemble, modèle républicain et diversité.....	P.62
1.3 Critiques et remises en cause de l'universalisme.....	P.63
1.4 Limites concrètes.....	P.66
1.5 Evoquer la diversité et la pluralité.....	P.68
1.6 L'enseignement du fait migratoire, l'enseignement d'une histoire commune.....	P.70
<b>2. Penser la diversité et répondre à un besoin de reconnaissance identitaire.....</b>	<b>P.71</b>
2.1 Une demande croissante de reconnaissance.....	P.71
2.2 La reconnaissance à l'école.....	P.72
2.3 Le concept de reconnaissance selon Taylor.....	P.73
2.4 Le concept de reconnaissance selon Honneth.....	P.74
2.5 Le concept de reconnaissance selon Nancy Fraser.....	P.76
2.6 Reconnaissance et assignation identitaire.....	P.77
<b>3. Histoire et mémoire ou penser contre l'oubli et la mythification.....</b>	<b>P.78</b>
3.1 Histoire et mémoire.....	P.79
3.2 La légende rose des polonais émigrés.....	P.81
3.3 Place du fait colonial.....	P.84
Conclusion générale.....	P.88
Table des annexes (suivi des annexes).....	P.93
Bibliographie.....	P.94