

MINISTÈRES DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Rapport d'enquête
Enjeux contemporains de l'enseignement de l'histoire-géographie
ECEHG
<http://ecehg.inrp.fr>



Sous la direction de Benoit Falaize
Avec Olivier Absalon et Pascal Mériaux

(...)

*Simple étranger qui erre dans le pays des « autres », ballotté entre deux rives,
Tel un bateau ivre, entraîné par la tempête à la dérive...
Ô Frère, toi qui as ficelé tes ballots et mis le cap sur Paris.
Ecoute mes conseils, et regarde mes larmes jamais taries,
Ne prends pas goût à l'exil, cette potion amère,
Sois vigilant et ne crois pas aux chimères !
Sache qu'il vaut mieux être seul qu'en mauvaise compagnie !
Pour ne pas te repentir d'avoir oublié, comme toi, terre et amis... (...)*

Cheikh Mohamed el Younsi
Passeport de l'exil

Remerciements

Ce rapport d'enquête que nous remettons à l'occasion de l'ouverture officielle de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration ne serait pas ce qu'il est sans l'attention, le dévouement et la disponibilité de nombreuses personnes. En premier lieu, l'ensemble des personnels de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration (CNHI), et parmi elles, toute l'équipe du Département pédagogique de la CNHI : Najjia Zeghoud, professeure - relais à la CNHI, dont la disponibilité et l'enthousiasme font d'elle, dès la Mission de préfiguration, une professionnelle indispensable et exigeante, ainsi que Nathalie Héraud et Laure Barbizet-Namer toutes deux engagées avec conviction dans le travail qui est le leur. Associée dès l'origine à cette cellule pédagogique dynamique, Anne Moreau, de la Délégation à l'éducation artistique et à l'action culturelle de l'Académie de Créteil, y occupe (au sein du comité pédagogique) une place initiale autant que déterminante et sait, par sa connaissance du milieu éducatif et son intelligence du sujet, transformer un intitulé de stage ou un atelier en un passionnant et essentiel moment professionnel. Elle a aussi dû « lisser » une version partielle du texte concernant les programmes d'histoire, à l'occasion d'une des journées de l'Académie de Créteil sur les enjeux de l'enseignement de l'histoire de l'immigration. Qu'elle en soit ici remerciée chaleureusement. Patricia Sitruk, (Directrice générale de la CNHI), Philippe Joutard (responsable du Comité pédagogique) et Jacques Toubon (Président du Conseil d'orientation) n'ont cessé de témoigner leur intérêt pour l'avancée du rapport que nous présentons ici.

Merci également aux services internes de l'INRP, et notamment à celui des « archives », Lucille Corneille et Danuta Privet, qui savent trouver, et prouver, que la recherche sur l'éducation et l'immigration a aussi une histoire. L'Administration de la Recherche, Annick Bugnet, Michèle Martinet ont contribué, à bien des moments, à rendre ce travail possible par la disponibilité, (la patience aussi parfois...), et la souplesse dont elles ont su faire preuve. Les services informatiques ne savent que rendre service : Loris Cambi, Lilian Etienne, Sylvie Paul en font leur quotidien, en toute disponibilité, malgré leur charge de travail. Françoise Carraud du Centre Alain Savary, dont l'expertise et le sens de la nuance dans l'analyse des questions scolaires n'ont d'égale que sa disponibilité bienveillante, a veillé, par son exigence sans faille, sur un manuscrit encore en brouillon.

Les personnels de la bibliothèque de l'UFR de Lyon, au « Clos Jouve », nous ont permis de rendre exhaustive la liste des manuels scolaires consultés. De fait, la liste serait longue des personnes avec lesquelles les discussions, parfois vives, les démonstrations, les récits de l'enquête, et parfois la relecture même de certains passages de ce rapport, nous ont été très utiles, parfois sans que les personnes le sachent. Bernard Phan, de l'Association des professeurs d'histoire et géographie a entrepris avec nous la rédaction d'un premier questionnaire à destination des professeurs d'histoire et de géographie. Qu'il soit remercié des moments de discussions avec lui alors que l'enquête n'en était qu'à ses débuts.

C'est l'occasion de remercier très chaleureusement Philippe Lecarme qui a assuré avec une compétence et une gentillesse égale la relecture de ce texte, ainsi que Najjia Zeghoud et Nathalie Héraud qui ont eu à relire une version inachevée de ce rapport. Il est important d'associer aussi Marc de Meus et Antoine Derobermeasure de l'Université de Mons en Belgique, pour leurs réflexions et leur aide précieuse. Merci à Fanny Desvignes et Jean-Luc Millet et à toute leur équipe du Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Créteil de nous avoir permis d'utiliser l'ensemble de leurs « rush » vidéo, qu'ils ont eu la gentillesse et surtout la grande patience de nous livrer afin de nous permettre d'affiner les analyses de pratiques de classe. Un grand merci aussi à Olivia Ferrand, Olivier Flandin (l'une pour ses explications de texte et l'autre pour sa technique sans pareil) Muriel Florin et Marie Stéphane Guy qui ont su être là au bon moment et faire preuve de beaucoup de patience parfois.

En dernier lieu, nous voudrions dire notre reconnaissance à l'ensemble des professeurs d'école primaire, de collège, de lycées généraux et professionnels qui ont accepté non seulement de témoigner de leurs pratiques et de faire part de leurs préparations écrites, mais aussi d'être vus en classe avec leurs élèves¹.

Enfin, il y a des dettes intellectuelles indépassables, des souvenirs aussi, des échanges dont on garde la trace et la mémoire. A l'heure où s'ouvre une Cité nationale de l'histoire de l'immigration sur laquelle toutes et tous auraient guetté son regard à la fois sérieux et amusé, ce rapport doit à Abdelmalek Sayad sans doute plus que les auteurs de ces lignes peuvent parfois se l'imaginer. Nous aurions été à la fois un peu fiers et surtout un peu inquiets de lui présenter ce travail. Ces pages, mêmes imparfaites, lui sont dédiées.

B.F.

¹ La liste des établissements se trouve en annexe

Introduction

Ce rapport d'enquête, consacré aux questions scolaires de la transmission de l'histoire migratoire, a été commandé par le département « recherche et pédagogie » de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration (CNHI), alors que le Musée n'était encore qu'un projet. La commande était à la fois clairement exprimée : « quel est l'état de l'enseignement de l'histoire de l'immigration dans les classes en France ? » et voulait répondre tout aussi clairement, entre autres choses, à permettre d'aider à préparer tout le travail de la CNHI à destination des élèves qui viendront fréquenter le lieu et les installations prévues. L'Institut national de recherche pédagogique (INRP) et la CNHI ont d'ailleurs signé une convention visant à donner une assise institutionnelle à cette enquête qui a duré deux ans. Pour la CNHI, c'est l'occasion d'avoir une expertise pédagogique à chaque étape du déroulement du projet ; et pour l'INRP, c'est la possibilité de travailler sur un thème qui, a bien des égards, est au carrefour de beaucoup de problématiques très sensibles de la société française actuelle, et de son enseignement de sujets historiques, soit dans les cours d'histoire *stricto sensu*, soit dans les autres disciplines. En effet, l'histoire de l'immigration est liée à la question centrale des enjeux de la définition du national, de la fin du XIXe siècle à nos jours.

Cette enquête avait pour objectif d'établir, avec la plus grande des précisions possibles, la place et le statut de l'histoire de l'immigration dans l'ensemble des apprentissages transmis à l'école, de l'école primaire au lycée, quelle que soit la discipline. Cette étude devait aussi envisager le système éducatif dans son entier. Elle a, de ce fait, explicitement porté sur les programmes scolaires actuellement en cours, dans plusieurs disciplines, dans la mesure où celles-ci pouvaient être concernées par cette question d'histoire. Les manuels scolaires ont également été systématiquement analysés. Le rapport fait aussi état des pratiques effectives de classe au travers de deux prismes complémentaires et indissociables sans lesquels la recherche en éducation se condamne à être tronquée : des observations de classe, autour de projets réalisés sur l'histoire de l'immigration, à tous les niveaux d'enseignement, et des récits de classe des enseignants eux-mêmes, amenés par là-même à donner leurs représentations de ce sujet d'histoire, de leur discipline, des élèves qui leur sont confiés, de leur métier et, au total, des finalités qu'ils assignent à l'enseignement de cette page d'histoire collective.

A travers les débats nombreux qui émergent sur la question de l'immigration, dont l'instrumentalisation est très fréquente, le rapport tente aussi de distinguer les différents enjeux liés à la question de l'histoire de l'immigration en classe, dans ses dynamiques historiennes, culturelles, civiques et politiques au sens de la *res publica*. Il se veut une lecture aussi complète que possible de la manière dont les enseignants, dans leur classe, au quotidien, avec les espoirs et leurs doutes, s'approprient cet objet d'histoire singulier, et le transforment en acte pédagogique lui-même spécifique.

Au sein des débats publics, il est parfois question d'école (et de fait, de plus en plus autour des enjeux mémoriels dans les classes d'histoire) sans que les agents de ces débats ne maîtrisent fermement, et avec exactitude les données de cette question, et principalement de ce qui se joue en classe, dans les programmes, dans les manuels comme dans les conditions et modalités d'enseignement. Que l'on nous comprenne bien : En aucun cas il ne peut s'agir d'une remise en cause de l'ensemble de la pertinence des réflexions que les auteurs peuvent apporter par ailleurs. Mais tout se passe comme si l'on se permettait, à l'égard de l'école, de parler de la réalité scolaire d'une façon qu'on ne se permettrait jamais une seconde sur un autre objet social. La recherche en éducation est ingrate car en dehors du fait qu'elle suppose une lecture exhaustive des données de base (programmes de tous cycles, manuels de tout niveau, analyse de pratiques effectives, mise en relation de l'ensemble des données et des débats de société qui ont trait à l'école et la transmission de

l'histoire...) tout le monde pense qu'il a un avis sur les sujets dont il parle, sans examen, et sans données. « Datas, datas ! it's just what I need ; interpretations can't be done without accurate datas » disait un spécialiste reconnu de la géographie des pays en voie de développement². Comme si pour l'école, parce que tout le monde y avait ses enfants, ses neveux, ses enfants d'amis..., il était possible de pouvoir dire le monde scolaire sans examen, rigoureusement, dans une logique propre à l'illusion de la connaissance immédiate que la sociologie dénonce en faisant de la déconstruction des préjugés un préalable méthodologique de base, si l'on veut éviter *artefact* et sens commun. Pour témoin grossissant de ce que peuvent être des propos hors de propos à l'heure où l'ensemble de la nation et des services de l'Etat installent une Cité nationale de l'histoire de l'immigration, on peut lire l'entretien accordé au *Figaro* par Max Gallo au sujet des questions d'histoire et d'identité nationales. Pour l'intellectuel cité, « ce qui est nouveau, c'est que chaque immigré veut que l'histoire de France commence avec lui. Ce n'était pas le cas avant. »³ Voilà qui préjuge mal de ce que l'on pourrait dire si l'histoire de l'immigration trouvait toute sa place dans le cursus scolaire français.

Préalables nécessaires sur l'histoire de l'immigration

Longtemps le champ de l'histoire de l'immigration est resté un champ illégitime au regard de la discipline historique. Illégitime parce que largement ignorée, ou minimisée, l'histoire de l'immigration a mis du temps à être reconnue comme un thème à part entière. C'est ce que Gérard Noiriel avait appelé dans *Le Creuset français*⁴, un « non-lieu de mémoire », sorte de non-lieu scientifique qui s'explique, selon l'historien, par la manière dont s'est opérée, en France, la construction nationale. « La << plus vieille des Nations >> est en effet déjà constituée, ses mythes fondateurs (avant tout la révolution française) sont déjà largement en place, quand débute l'immigration de masse. »⁵. L'historien rappelle que les efforts collectifs et académiques de recherche se sont faits prioritairement autour de la question de la Révolution française, dans « des débats sans cesse renaissants »⁶. Par ailleurs, la manière dont s'est construit le droit français destiné aux étrangers et la mise en place des façons de classer les populations étrangères, immigrées, ont été faites avec des conséquences telles que le corpus de recherche possible est bien moins important qu'aux Etats-Unis par exemple.⁷

On ne dit jamais assez la misère des sciences sociales sur ce sujet et le lien qui existait *de facto*, comme le rappelait régulièrement le sociologue Abdelmalek Sayad, entre l'illégitimité de cet objet de recherche dans le monde scientifique et l'illégitimité des personnes concernées (les immigrés eux-mêmes). Par cet effet de marginalisation de l'objet dans les sciences sociales et plus encore dans les sciences historiques, il fallait faire avec un immense flou théorique et notionnel dans la définition et l'usage académique et social des catégories « musulmans », « immigrés », etc., sans parler de l'usage également des statistiques renseignant sur la population étudiée. Ce préalable n'est pas neutre. Il détermine une partie de ce qui va être développé ici, à savoir le rapport entre une question d'histoire et une catégorie construite d'élèves.⁸

² Hans Rosling, programme « Gap minder », www.gapminder.org

³ Max Gallo, entretien accordé au journal *Le Figaro*, jeudi 15 mars 2007

⁴ G. Noiriel, *Le Creuset français*, Seuil, 1989

⁵ *Ibid...*, p.22

⁶ *Ibid...*, p.23

⁷ « Au milieu du siècle, les définitions juridiques sont suffisamment intériorisées pour que ce soit le seul critère de la nationalité qui serve de ligne de démarcation. De même, il n'y a pas de rubrique prévue pour les <<ouvriers-paysans>> dans le classement des professions (alors que ceux-ci représentent une composante majeure des classes populaires de l'époque), de même la logique cartésienne interdit les catégories mixtes à propos des étrangers (comme la <<deuxième génération>>). Par ailleurs, la langue parlée, la religion pratiquée, la <<race>> sont des critères qui ne sont pas retenus. » G. Noiriel, *Ibid...*, p.26

⁸ B. Falaize, « Identités, histoire et mémoires scolaires : les enfants descendants de travailleurs nord-africains en France », in : *Identités hongroises, identités européennes du Moyen Age à nos jours*, s/dir. P. Nagy, P. Sahin-Toth, Presses universitaires de Rouen (PURH)/ELTE Budapest, 2007

L'histoire de l'immigration a dû se constituer comme objet légitime de l'histoire. D'abord incluse dans des thèses plus classiques comme celles concernant l'histoire ouvrière, économique et sociale, ou celles des relations internationales, ou encore de l'opinion publique⁹, l'histoire de l'immigration semble s'être autonomisée, à la faveur des années quatre-vingt, sous l'effet conjugué du contexte social et politique, historiographique et académique propre aux sciences humaines. Depuis ces années en effet, de multiples initiatives (scientifiques, politiques, pédagogiques, associatives...) ont invité les différents acteurs sociaux et institutionnels à prendre en compte l'histoire migratoire française dans toute sa diversité, mais aussi dans toutes ses implications sociétales. A côté des travaux d'historiens comme Gérard Noiriel, Pierre Milza ou encore, parmi bien d'autres, Yves Lequin¹⁰, les travaux de sociologie d'Abdelmalek Sayad tardivement mis à disposition du grand public¹¹ ainsi que les initiatives cinématographiques de Yamina Benguigui¹² ou de l'association *Génériques* de Driss El Yazami, ont permis un retour de mémoire autour de la question de l'immigration, hors des seuls sentiers de l'instrumentalisation politique qui était son lot depuis les années soixante-dix. Dès lors, de nombreuses recherches ont vu le jour, dans le sillage soit de Gérard Noiriel en histoire, soit de Sayad en sociologie, mais aussi partout en France à travers le maillage actif et multidirectionnel des associations nationales, régionales et locales. Comme le souligne Marie-Claude Blanc-Chaléard¹³, les recherches se développent dans un contexte marqué, depuis les années soixante-dix, par un renouvellement des approches historiques et par le « besoin de donner la parole à de nouveaux groupes, <<oubliés de l'histoire >>»¹⁴.

Aujourd'hui, un consensus intellectuel et scientifique s'est imposé autour de la question de l'histoire de l'immigration : d'abord il s'agit d'un phénomène universel et à bien des égards intemporel, même s'il revêt des formes et des modalités à chaque fois spécifiques. Ce caractère constitue un élément fondamental acquis par la recherche aussi bien en histoire qu'en sociologie et en géographie. Cette reconnaissance est fondamentale et constitue un préalable intellectuel à toute réflexion contemporaine sur le sujet. Ensuite, l'usage des mots a été largement étudié : intégration, assimilation, immigré, émigré, exil... toutes ces notions sont désormais bien comprises par le champ scientifique et ont fait l'objet d'une contextualisation systématique de leur usage. Enfin, l'immigration est un processus, et qui plus est, un processus qui intéresse non seulement les émigrés (avant que d'être désignés comme immigrés) que les personnes issues de la société d'accueil. Car on ne peut penser l'immigration sans l'émigration et la société de départ, sans la position sociale et politique des personnes qui émigrent ou encore les conditions et les temporalités mêmes de l'exil. Interactions de tout ordre, processus dynamique jamais terminé : voilà comment se dessine et est pensée l'immigration en tant que phénomène social à part entière.

De cette reconnaissance progressive et lente d'une histoire de l'immigration qui puisse avoir un statut digne non seulement dans le monde social, mais aussi dans la recherche universitaire, est née l'idée de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration. Dans un article de présentation de la future Cité, Philippe Dewitte alors placé en responsabilité du secrétariat scientifique de la Mission de préfiguration, résumait parfaitement cette conjonction d'efforts, de réflexions et d'actions de reconnaissance de l'histoire du fait migratoire : « L'heure serait-elle enfin venue de la reconnaissance, dans tous les sens du

⁹ Pour plus de détails concernant l'historiographie de la place de l'histoire de l'immigration, cf : *Hommes et migrations*, « Vers un lieu de mémoire de l'immigration », n°1247, janvier-février 2004, Gérard Noiriel, « Histoire de l'immigration en France, état des lieux, perspectives d'avenir », *Hommes et migrations*, n°1255, mai-juin 2005, et Marie-Claude Blanc-Chaléard, « Enseigner l'histoire de l'immigration ? », *Diversité, Ville, école, intégration*, n°149, juin 2007.

¹⁰ G. Noiriel, *Le Creuset français*, Seuil, 1989 ; Marianne Amar, Pierre Milza, *L'immigration en France au XXe siècle*, Armand Colin, Paris, 1990 ; Y. Lequin (s/dir.), *La Mosaïque France*, Larousse, 1988 ; R. Schorr, *L'opinion française et les étrangers, 1919-1939*, Publications de la Sorbonne, 1985

¹¹ Il faut attendre les années quatre-vingt-dix pour que les travaux de Sayad soient publiés dans des maisons d'éditions de forte diffusion : A. Sayad, *Un Nanterre algérien*, (avec E. Dupuy), Autrement, coll. « Monde », 1995 ; et *La Double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, (préf. De Pierre Bourdieu), coll. Liber, Editions du Seuil, 1999

¹² Y. Benguigui, *Mémoires d'immigrés*, film Canal +/Bandits production, Date ???

¹³ M.-Cl. Blanc-Chaléard, *op.cit.* 2007

¹⁴ Marie-Claude Blanc-Chaléard, *op.cit.*, 2007

terme, du << passé composé >> de la France et de l'Europe ? La création d'un lieu dédié à ces populations venues d'ailleurs est en tout cas le meilleur moyen de leur redonner toute leur place dans l'histoire de la nation. »¹⁵

De la même manière, et presque dans les mêmes mots, pour la sociologue Dominique Schnapper, l'ouverture de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration « est une façon de reconnaître symboliquement l'apport et la participation des populations étrangères venues constituer la population française. »¹⁶ Incontestablement, c'est bien au nom de la dignité des personnes et de leur histoire, comme au nom du respect du passé, de la reconnaissance pleine et entière de leur parcours migratoire que se construit sous nos yeux, phénomène nouveau, une véritable institutionnalisation de l'histoire de l'immigration.

L'immigration, un sujet controversé ?

Le thème de l'immigration est, depuis maintenant une trentaine d'année, un des sujets les plus sensibles de la vie politique française, sur lequel l'instrumentalisation politique a été et est toujours très présente. L'immigration, dans un contexte de crise sociale, économique et morale, est un thème qui interroge l'ensemble de la société française. Ces enjeux politiques et sociaux, très présents depuis le milieu des années soixante-dix, imprègnent notre quotidien, jusqu'à nos manières de nous représenter le monde social. Il n'est pas besoin de dire ce que le contexte des dernières années peut avoir de structurant dans la représentation que chacun, enseignants compris, se fait des enfants dits « issus de l'immigration ». Si la plupart de ces représentations s'inscrit dans des schémas et des stéréotypes très largement vivants et structurés à la fin du XIXe siècle, force est de constater que le contexte international porte sur les élèves maghrébins des stigmates parfois réhivitoires. Tout porte à penser les choses en termes d'« intégration », jamais en termes de partie intégrante de l'identité nationale, alors même que, pour beaucoup d'élèves, la majorité, l'enracinement français a eu lieu depuis plusieurs générations maintenant. Au fond, la crise actuelle d'identité, présente en classe, est loin d'être le seul fait des enfants de l'immigration mais bien celle de la société française tout entière, confrontée à ses propres valeurs (laïcité, nation, tolérance...) comme à ses horizons d'attente (socialismes, Europe...)

Dans l'école, ce sujet est aggravé par une question sensible s'il en est : celle de la taxinomie. Les problèmes de définition, après trente années de débats, de discours et de réflexions, ne sont toujours pas tranchés dans les faits et les esprits. Le flou théorique et notionnel sur lequel repose bon nombre de pratiques et de discours internes à l'éducation nationale affecte l'ensemble des catégories utilisées pour parler des élèves. Qu'entend-on et quelles représentations s'organisent dans l'espace scolaire avec de telles catégories : « enfants issus de l'immigration », « intégration », « élèves musulmans », les « banlieues », les « cultures différentes », l'« assimilation » ? Les enseignants sont-ils tous au fait de la sociologie de l'immigration, comme des conditions d'accès à la nationalité jusque dans ses lois les plus récentes ? Dans un flou de cette nature, les raisons sont nombreuses pour que la controverse y trouve une place d'autant plus entière qu'elle ne peut, dans l'usage ordinaire des catégories, être tranchée avec efficacité et assurance.

Le rapport d'enquête que nous présentons est le fruit du travail du groupe de recherche de l'INRP inscrit au sein de l'équipe portant sur les Enjeux contemporains de l'enseignement de l'histoire-géographie (ECEHG). Pour autant, cette enquête ne reste pas cantonnée à la seule discipline censée être dépositaire de l'histoire au sens large, de l'histoire de l'immigration, en l'occurrence. Cette enquête trouve sa place dans un ensemble plus large d'enquêtes et d'expertises consacrées aux sujets sensibles de l'histoire, ou controversés, menées au sein de l'Institut¹⁷.

¹⁵ Ph. Dewitte, « La France se conjugue au passé composé », *Hommes et migrations*, n°1247 (consacré à : « Vers un lieu de mémoire de l'immigration »), janvier-février 2004

¹⁶ Entretien avec Dominique Schnapper, « La Cité de l'immigration » : << lier la mémoire et l'histoire >> », propos recueillis par N. Truong, *Le Monde de l'Education*, avril 2007

¹⁷ Voir : www.ecehg.inrp.fr

Non que l'histoire de l'immigration soit, à proprement parler, un enseignement controversé en tant que tel. Nous verrons que les débats sur son enseignement sont si peu importants que la controverse ne peut s'y installer véritablement... Nous faisons l'hypothèse que ce sujet de l'histoire de l'immigration est, en lui-même, si lourd d'enjeux que sa prise en compte dans l'espace scolaire lui confère immédiatement le statut, comme nous le verrons dans l'analyse des représentations enseignantes et des pratiques de classe, d'une « question socialement vive », au sens où Simonneaux et Legardez la pensent¹⁸. Pour ces auteurs, une question scolaire est controversée, ou « vive », lorsqu'elle rencontre un débat déjà existant dans la société. C'est bien le cas de la question de l'immigration au sens large dont il n'est nul besoin de dire ici ses échos dans les débats publics. La dimension médiatique du sujet vient renforcer encore un peu plus la « vivacité » de cette question délicate, faisant des opinions, des préjugés et autres idées toutes faites des élèves ou des professeurs des obstacles potentiels à la transmission de connaissances assurées et fiables. Par ailleurs, une question scolaire est socialement vive dès lors également qu'« elle est vive dans les savoirs scolaires ; (...) Les élèves y sont directement confrontés, ainsi que les enseignants qui se sentent souvent démunis pour aborder un type de questionnement étranger à leur modèle pédagogique de référence. Les « questions socialement vives » sont donc, selon l'actualité, l'avancement de la recherche, les acteurs impliqués... porteuses d'incertitudes, de divergences, de controverses, de disputes, voire de conflits. »¹⁹

Immigration : un enjeu de mémoire en classe

Bien sûr, après les débats sur l'introduction de l'histoire de l'immigration, viendra le temps de la mise en place effective des réflexions lancées dans les programmes scolaires. L'historien Hobsbawm récemment encore incitait à la prudence. A la question du journaliste Eric Aeschmann de savoir si les jeunes issus de l'immigration ont raison de juger que l'enseignement de l'histoire, dans les écoles françaises, ne donne pas assez de place à « leur » histoire, Hobsbawm répond : « il est légitime de critiquer les programmes scolaires et universitaires, parce que l'histoire y est en grande partie nationale et ne tient pas assez compte du fait que la population de la France ou de l'Angleterre est multiculturelle. Mais cela ne veut pas dire que tel ou tel épisode qui intéresse tel ou tel groupe doit être enseigné avec la même importance. »²⁰

Indiscutablement, la question de l'introduction de l'histoire de l'immigration dans les programmes, manuels et pratiques scolaires, se joue dans un contexte général où s'organisent des rapports complexes entre histoire et mémoires. Bien sûr aussi, avec Marc Bloch, il est utile de rappeler qu'avec le passé historique, et particulièrement, ces dernières années, avec les passés historiques douloureux pour la conscience nationale, c'est bien du présent et de ses enjeux les plus sensibles dont il est question en permanence. De ce point de vue, l'histoire de l'immigration est une des pièces du puzzle d'une vaste reconfiguration de l'histoire enseignée, aux prises avec des remises en cause profondes, lourdes, et, espérons le, fécondes pour les élèves confiés à l'école de la République²¹. Pour autant, l'histoire de l'immigration est peut-être à l'articulation de l'ensemble des tensions qui agitent l'univers scolaire de l'histoire enseignée, en ce qu'elle est au carrefour des questions identitaires de la société française tout entière, ainsi que des questions religieuses et sociales. Aussi, en tentant d'étudier l'état actuel de l'enseignement de l'histoire de l'immigration, nous avons conscience que notre rapport portera tout autant sur bien des sujets sensibles de la société, en lien avec la question de l'immigration. Les élèves, leurs réactions, l'attitude des enseignants, leurs représentations à l'égard des élèves reconnus comme étant « issus de l'immigration », les débats actuels sur l'immigration, les notions

¹⁸ A. Legardez, A. Simonneaux, *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, ESF, Paris, 2006

¹⁹ A. Legardez, « Enseigner les questions socialement vives. Quelques points de repères », in Legardez, Simonneaux, *L'école à l'épreuve...*

²⁰ Rencontre avec Eric Hobsbawm, propos recueilli par Eric Aeschmann, *Le Monde*, 14-15 avril 2007

²¹ Sur ce sujet, C. Bonafoux, L. De Cock-Pierrepont, B. Falaize, *Mémoires et histoire à l'école de la République*, Armand Colin, coll. « débats d'école », Paris, octobre 2007

d' « intégration », de « république », seront au cœur de ce travail, bien au-delà sans doute de la seule pratique d'enseignement ; ou plutôt, au travers d'elle, comme une cristallisation des enjeux qui agitent l'espace scolaire aujourd'hui. Cette richesse du thème est aussi une difficulté.

Quand Abdelmalek Sayad alertait quant à l'illégitimité des personnes immigrées dans la société française et au fait qu'à celle-ci répondait celle de la recherche les concernant, il mettait en évidence une homologie de position que l'on retrouve plus encore sans doute dans le statut de la recherche lorsqu'il s'agit de l'étude de l'enseignement de l'histoire de l'immigration à l'école de la république. Il est urgent de dégager comment penser le quotidien scolaire en prise avec la question sociale, devenue scolaire, de l' « immigration ». Ce rapport d'enquête se veut, humblement, une des possibilités d'entreprendre ce travail nécessaire. Notre démarche a donc été, résolument de nous inscrire dans une recherche visant à rendre compte de la façon dont, sur la question de l'histoire de l'immigration, l'enseignement se déroulait en classe, *effectivement*, dans ses aspects pédagogiques, didactiques comme éthiques.

PREMIERE PARTIE
Situation historique de la question de
l'enseignement de l'histoire de l'immigration :
rareté des débats scientifiques et histoire d'un
enseignement

Chapitre 1 : Etat des lieux des réflexions scientifiques sur l'enseignement de l'histoire de l'immigration

Chapitre 2 : L'histoire de l'immigration en classe a une histoire... (1970-1990)

Chapitre 1 :

Etat des lieux des réflexions scientifiques sur l'enseignement de l'histoire de l'immigration

1.1 Rareté des discussions scientifiques et méconnaissance globale des questions scolaires

Indiscutablement, les écrits concernant l'enseignement des phénomènes migratoires et de l'immigration en France sont rares. Deux explications permettent sans doute de le comprendre : d'une part le statut souvent illégitime de l'histoire de l'immigration dans le champ de l'histoire académique traditionnelle ; d'autre part le manque de réflexions sérieuses engagées sur la transmission scolaire par ceux-là même qui maîtrisent les questions scientifiques. Entre la science et la didactique, un gouffre fait de méconnaissance, voire de mépris perdure. Ou parfois, tout simplement d'oubli, même si, il est important de le constater, les historiens porteurs de l'histoire des immigrations sur le sol national sont sans doute plus enclins que d'autres à reconnaître l'importance scolaire de ces questions-là. Les réflexions nombreuses de Gérard Noiriel, mais jamais fixées *in extenso* dans un ouvrage en tant que telles et pour elles-mêmes, ou les pistes pédagogiques proposées par Marie-Claude Blanc-Chaléard et par Janine Ponty, témoignent de cet intérêt²². Mais jusqu'à il y a très récemment, très peu d'écrits théoriques, ou de réflexions pédagogiques suffisamment étayées pouvaient venir aider les agents du système éducatif. C'est ce tour d'horizon que nous proposons ici, en tentant autant que possible d'en garder la chronologie, des années soixante dix à nos jours.

Le thème de l'histoire de l'immigration à l'école gagne en légitimité depuis la mise en place de la Mission de préfiguration de la future Cité nationale de l'histoire de l'immigration. Dans le rapport Stasi, sur l'application de la laïcité dans la République, remis au chef de l'Etat le 11 décembre 2003²³, le rôle de l'école est bien entendu souligné. Significativement, la question de l'immigration et de l'enseignement de son histoire sont aussi soulevés. Le rapport énonce au sujet des prescriptions scolaires, de prétendues évidences dont certaines sont inexactes : « L'enseignement de l'histoire de l'esclavage est absent des programmes, et celui de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation, mais aussi de l'immigration occupe une place insuffisante. Ces enseignements devraient tenir toute leur place au collège et au lycée, en métropole et dans les départements et territoires d'outre-mer. » Si les propos tenus sur l'histoire de l'immigration sont vrais, c'est moins le cas pour la colonisation et la décolonisation (présentes dans les programmes). Certes, au collège l'esclavage n'est pas présent (sauf son abolition de 1848), mais à l'école primaire oui, et au lycée également. Mais l'essentiel n'est pas là. Pour évoquer la laïcité, la question de l'immigration est mobilisée, preuve des enjeux complexes et multiformes qui entourent l'enseignement de son histoire.

Un des membres du Comité scientifique de la CNHI, Patrick Weil, termine un de ses ouvrages par la question de l'école, preuve s'il en devait être d'une prise en compte intellectuelle de cette question, qui échappe désormais au seul champ d'intervention des pédagogues : « Pendant de nombreuses années, on a enseigné dans les écoles de métropole <<nos ancêtres les Gaulois>> sans se rendre compte que cette filiation mythique

²² *La Documentation photographique*, « Les immigrés et la France », n°8035, 2002 ; *L'immigration dans les textes : France 1789-2002*, Belin, 2004

²³ *Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République*, Rapport au président de la République, sous l'autorité de B. Stasi

excluait de nombreux enfants qui avaient des ancêtres polonais, italiens, africains ou maghrébins. On a donc rangé <<nos ancêtres les Gaulois>> au magasin des vieilleries »²⁴. Cette allusion aux Gaulois, ancêtres tutélaires, en plus du fait qu'elle est utilisée en permanence dès lors que l'on évoque la colonisation, est souvent le moyen d'indiquer la diversité contre l'homogénéité supposée de la population française. Il est l'argument le plus parlant de l'absence de prise en compte de la diversité sur le territoire national. Dans un excès d'optimisme sans doute, Patrick Weil pense pouvoir affirmer que « ce n'est que très récemment que l'histoire de l'immigration est entrée dans les programmes scolaires. »²⁵ L'auteur ajoute que « l'histoire des colonisations est souvent éludée. Quant à l'esclavage, on n'en enseigne que l'abolition. »²⁶ L'auteur termine sa conclusion en n'évoquant plus du tout l'histoire de l'immigration, mais bien plutôt les lacunes qu'il suppose concernant le fait colonial et la place de l'esclavage à l'école, et dans la conscience historique nationale. Or ce n'est pas tout à fait le cas. Si l'histoire de l'immigration, nous le verrons, n'est pas dans les programmes lorsque Patrick Weil rédige son volume, en revanche la colonisation est dans les programmes et l'esclavage, y compris dans ses dimensions pré-abolition (causes, conditions d'existence, logiques esclavagistes...) sont bien présentes dans les manuels scolaires. Mais trop souvent au sujet de l'école, on ne distingue pas ce qui ressort des programmes, des manuels et des pratiques effectives. Les généralisations sont monnaie courante, là où la précision permettrait de mieux comprendre la réalité scolaire. Car il est significatif que tel objet d'histoire ne soit pas dans les programmes mais bien dans les pratiques, ou inversement. C'est cette anthropologie scolaire qui est manquante bien souvent lorsqu'on évoque l'école.

Pour Patrick Weil, « la perception de l'histoire des autres, leur intégration dans l'histoire nationale, c'est l'exigence ultime et nécessaire de la diversité dans la République. » Il est très significatif que pour finir un ouvrage d'envergure sur la question de la diversité et de l'immigration en France, l'historien soit amené à clore ses réflexions sur la question coloniale et esclavagiste. Comme si l'histoire de l'immigration n'avait d'enjeux que dans le post-colonial et le traumatique²⁷. Jean-Pierre Rioux ne réfléchit pas autrement à la question des mémoires en concurrence, lorsque après avoir insisté sur le fait que si « il est clair et heureux, que le passé colonial travaille les individus, les familles et les groupes dont les aïeux ou les parents ont été colonisés » et que « par conséquent les descendants des anciens colonisateurs ont eux aussi à en connaître et à en débattre du mieux possible, sans exclusive, sans xénophobie et sans racisme » il conclut : « c'est pourquoi, notamment, il est grand temps que l'histoire de la colonisation, comme celle de l'immigration, prenne une meilleure place dans les enseignements de l'histoire. »²⁸

On retrouve ce lien entre le colonial et l'immigration fréquemment fait et pensé, comme un implicite qui fait consensus. Dans son article sur les immigrés, contenu dans le volume ultime qu'il a coordonné, Claude Liauzu termine sa réflexion sur la notion d'« immigré » par ces phrases dans lesquelles l'école n'est pas absente : « quels que soient les points de vue sur ces problèmes, il y a une évidence, c'est la nécessité d'intégrer le passé colonial dans les cultures de toutes les composantes de la société française, de partager ce passé. »²⁹ Dans un autre ouvrage, et de la même manière que Patrick Weil, il fait ce même amalgame entre le traitement scolaire de la colonisation et de l'immigration :

²⁴ Patrick Weil, *La République et sa diversité. Immigration, intégration et sa diversité*, coll. « la république des idées », Seuil, Paris, 2005

²⁵ P. Weil, *Ibid...*, p.107

²⁶ Cf : Françoise Lantheaume, *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente : Etat-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*. Thèse de Doctorat de sociologie (EHESS), 2002 ; G. Boyer (s/coord), *L'enseignement de la colonisation dans les manuels de l'école primaire*, et C. Pousse (s/coord.) *La place de la traite négrière dans les manuels scolaires français*, INRP, 2007

²⁷ « On peut définir le traumatisme historique comme un ensemble de blessures graves, physiques et morales, subies par une population, et provoquées non par une catastrophe naturelle ou accidentelle, mais par une politique publique. », Claire Andrieu, « La traitement des traumatismes historiques dans la France d'après 1945 », in : P. Weil, S. Dufoix, *L'esclavage, la colonisation, et après...*, PUF, Paris, 2005, p.599

²⁸ Jean-Pierre Rioux, *La France perd sa mémoire. Comment un pays démissionne de son histoire*, Perrin, Paris, 2006

²⁹ Claude Liauzu, Article « immigrés », in C. Liauzu (s/dir.), *Dictionnaire de la colonisation française*, Larousse, 2007

« Mais comment la neutralité scolaire, idéal difficile à atteindre, pourrait-elle s'appliquer à l'histoire de la colonisation et de l'immigration, alors qu'elles sont les oubliées de l'école et du lycée. »³⁰ Ce qui est vrai pour la dernière ne l'est pas pour la première, largement présente dans les programmes comme dans les manuels scolaires. C'est son application en classe et son enseignement effectif qui peuvent être discutés, voire même le découpage du thème au travers du cursus scolaire. Mais la colonisation fait partie, depuis toujours des leçons d'histoire.³¹ Au-delà de cela, on voit qu'intuitivement, la question de l'émigration/immigration est très souvent corrélée, implicitement ou explicitement, à celle de colonisation, même si dans l'école, les choses se présentent différemment.

1.2 L'histoire de l'immigration : entre point aveugle de l'école et demande globale de prise en charge scolaire

D'une manière générale, beaucoup d'auteurs insistent sur la nécessité de prendre en compte, dans le champ scolaire, la question de l'histoire de l'immigration. Si, dans les années quatre-vingt, la demande portait essentiellement sur une prise en compte affirmée de l'histoire spécifique des élèves reconnus comme étant de l'immigration, et plus récemment de la guerre d'Algérie et de la question coloniale, les premières mentions explicites d'une intégration du champ récent de l'histoire de l'immigration n'apparaissent qu'au début des années 2000.

1.2.1. Suzanne Citron, ou l'origine des réflexions sur le « mythe national »

Rare exception, dès la fin des années soixante-dix et surtout quatre-vingt, les travaux de Suzanne Citron³² sont les premiers à, explicitement, alerter l'institution éducative des difficultés et des problèmes que rencontre l'histoire enseignée, au regard de la diversité nationale. Dès 1984, dans son livre sur l'enseignement de l'histoire, Suzanne Citron en appelle à la tolérance et à la pluralité des cultures au sein de la société française et, partant, au sein de l'école : « l'école doit forger le projet et se donner les moyens intellectuels d'une éducation plurielle et tolérante sur le plan culturel, religieux, idéologique. (...) Pour cela, le contrôle de l'Etat sur la mémoire sociale, présent derrière le fonctionnement actuel de l'enseignement de l'histoire (programmes fabriqués au ministère, contrôle par de hauts fonctionnaires) doit être supprimé. »³³ Aussi, au sujet des élèves issus de l'immigration, l'historienne indique la voie à suivre : « Ces jeunes s'intégreront mieux dans une identité française qui ne sera plus présentée comme une essence passéiste, mais comme une dynamique en mouvement depuis des siècles. Cerner la diversité de nos racines et des cultures qui nous composent, c'est faire progresser dans la conscience collective le désir et la volonté de créer le *mélange*³⁴ de demain. Et dans cette remémoration de nos diversités, non seulement les enfants d'immigrés récents sauront mieux d'où ils viennent, mais des Français plus <<anciens>>, déracinés dans l'anonymat des banlieues et dépourvus de tout repère, rencontreront ainsi les fragments d'un passé dont on ne leur a jamais rien dit, l'histoire de la <<nation>> ! »³⁵ Dans un contexte où les discours sur les immigrés s'affirment

³⁰ Claude Liauzu, *Empire du mal contre Grand Satan, Treize siècles de cultures de guerre entre islam et l'Occident*, Armand Colin, 2005

³¹ « Il convient de rappeler que le fait colonial est enseigné à l'école sans discontinuité depuis les instructions de 1902, et même avant, dès le début de l'école de Jules Ferry, puisqu'il était une sorte de quintessence de l'esprit républicain se répandant dans le monde et enseigné comme tel en histoire, en géographie comme en Français par des dictées nombreuses. », C. Bonafoux, L. De Cock-Pierrepoint, B. Falaize, *Mémoires et histoire à l'école de la République*, Armand Colin, « Débats d'école », 2007. (Pour une analyse détaillée des programmes actuels et de leur philosophie de plus en plus en rupture, depuis les années soixante-dix, avec ceux de la IIIe République, voir pp 78-81)

³² Mis à part de nombreux articles dans *Les cahiers pédagogiques* au cours des années soixante-dix, son livre, *Le Mythe national. L'histoire de France en question*, Les éditions ouvrières/ Etudes et documentation internationales, Paris, 1987, fait figure de véritable manifeste, après son premier livre sur l'enseignement de l'histoire : *Enseigner l'histoire aujourd'hui*, Editions ouvrières, Paris, 1984.

³³ Suzanne Citron, *Enseigner l'histoire aujourd'hui*, ...p. 145

³⁴ En italique dans le texte

³⁵ Suzanne Citron, *Le mythe national*... p.280

avec un « eux » parfois agressif dans son expression politique, Suzanne Citron définit un « nous » collectif et national, image différente de la nation, démythifiée et proche des préoccupations actuelles de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration.

Pour autant, le « Post-scriptum. Mémoires à reconstruire » qu'elle rédige au *Mythe national*, laisse penser que, dans son esprit, c'est bien l'histoire des peuples dans leur spécificité, en tant qu'elle est porteuse d'histoire partagée, qu'il importe de transmettre, plus que l'histoire de l'exil proprement dit. Là encore, le contexte colonial et post-colonial, avec ses combats afférents, qui a baigné la génération d'écriture de Suzanne Citron, imprime sa marque de façon très nette. C'est plus l'histoire nationale dans ses crimes oubliés y compris qui importe, que l'histoire de l'immigration *stricto sensu* : « Les Français originaires des Antilles redécouvriront leurs ancêtres Ciboneys, Arawaks, noirs transplantés par la traite, hindous et chinois immigrés, ou <<créoles>> espagnols, anglais, français. Dans le passé du Maghreb, les repères néolithiques, berbères, phéniciens, romains, arabo-islamiques, ottomans, coloniaux français, post-coloniaux jalonneront les mémoires algériennes - musulmans de père pro-FLN ou harki, Pieds-noirs descendants d'insurgés de juin 1848, de colons espagnols ou de juifs séculièrement enracinés - ». Même si l'on peut penser, sans se tromper, que dans les dimensions post-coloniales, Suzanne Citron intègre également leurs conséquences, et notamment en terme d'immigration, l'exil n'est pas explicitement mentionné.

1.2.2. La question des prescriptions scolaires officielles

Gérard Noiriel est à notre connaissance, et sauf erreur de notre part, le premier des historiens à inclure systématiquement une dimension scolaire dans la réflexion à la fois épistémologique et historiographique qu'il propose dans ses ouvrages. Dans *Qu'est-ce que l'histoire contemporaine ?*³⁶, l'auteur du *Creuset français* termine sa réflexion épistémologique par un chapitre intitulé : « Recherche, mémoire, enseignement ». L'exemple précis qu'il donne est celui de la question de l'histoire de l'immigration contenue dans les manuels scolaires de Première (éditions de 1997). Gérard Noiriel fait le constat d'une très faible part laissée à l'immigration. « Etant donné que les connaissances historiques relatives à cette question sont encore récentes, elles n'ont pas encore été << routinisées >>, fixées par la tradition. » Pour l'historien, « sur les sept manuels que j'ai examinés, trois ne parlent pas du tout de la question de l'immigration à propos de la France, les autres l'évoquent en une ou deux lignes, dans les paragraphes consacrés à la xénophobie ou à la démographie. Il est remarquable aussi que le terme d'« immigrant » ne soit utilisé que lorsqu'il s'agit des Etats-Unis. »³⁷

Le constat de la difficile prise en compte de l'histoire de l'immigration dans l'espace scolaire est confirmé une nouvelle fois par Gérard Noiriel dans un article initialement publié dans une revue syndicale de l'enseignement secondaire³⁸, et dans lequel il confirme la difficulté effective à faire passer toute une série d'actualité de la recherche dans les programmes... Surtout quand il s'agit d'histoire de l'immigration : « Certes il existe un décalage dans le temps entre la recherche << de pointe >> et sa traduction pédagogique. Mais cela n'explique pas tout. Pour prendre un exemple que je connais bien, on constate qu'en dépit de son important développement depuis les années 1980, l'histoire de l'immigration n'a été intégrée ni dans les programmes ni dans les manuels mis en œuvre en 1996. » Même si le constat sur les manuels doit être nuancé aujourd'hui, la réalité évoquée est en conformité avec son expérience vécue de membre de commissions ministérielles réunies avec cet objectif, en vain. « On ne voit pas pourquoi l'histoire de l'immigration poserait des problèmes pédagogiques plus ardues que les autres phénomènes historiques »³⁹ termine Gérard Noiriel.

³⁶ Gérard Noiriel, *Qu'est-ce que l'histoire contemporaine*, « Carré histoire », Hachette, 1998

³⁷ *Op. Cit.*, p. 222-223

³⁸ Gérard Noiriel, « L'histoire sociale dans l'enseignement secondaire », *US Magazine*, décembre 1999, repris par *Le Cartable de Clio*, n°2, Lausanne, 2002, p.160-162

³⁹ G. Noiriel, « L'histoire sociale... », *ibid...*, 2002, p.162

Claude Liauzu, toujours très préoccupé par l'école et son rôle de transmission, a laissé pourtant peu de place, dans ses écrits tardifs, à ces questions scolaires, laissant aux spécialistes de l'école le soin de présenter leurs travaux. Dans un article de 2000, il explique le paradoxe qu'il y a à voir une recherche sur l'histoire de l'immigration en plein développement, riche, variée, avec une abondance de monographies régionales, alors que « l'enseignement est resté très en retrait. Les programmes scolaires et les concours de recrutement des professeurs d'histoire-géographie continuent à ignorer que la société française contemporaine est une société d'immigration, l'une des plus importantes du monde. »⁴⁰ Dans *Empire du mal contre grand Satan*⁴¹, lorsqu'il impute à l'institution scolaire la responsabilité (partielle) de l'échec de l'établissement d'une culture commune, dans une école en crise, il pointe du doigt « Le Ministère de l'éducation nationale (qui) n'a guère engagé de réflexion sur cette carence. » Pour Liauzu, la conséquence est inévitable : « Il en résulte une impossibilité pour les élèves <<issus de l'immigration>> de maîtriser leur passé laissé en friche, ou livré aux guerres de mémoires, de les partager. »⁴²

Une première enquête menée dans le cadre du département de philosophie de l'Institut national de recherche pédagogique⁴³, avait tenté d'expliquer une partie des difficultés scolaires liées aux concurrences de mémoires dans les classes de certains établissements, et débouchait sur ces mêmes idées directrices : l'histoire scolaire n'offre pas de repères suffisants aux élèves issus de l'immigration. Sans évidemment justifier en quoi que ce soit les propos antisémites que des élèves peuvent tenir dans l'enceinte scolaire, le rapport de cette enquête menée dans l'Académie de Versailles de 2000 à 2003 tentait d'offrir une entrée sociologique aux réflexions concernant les débats de mémoire en classe. Ainsi, le rapport indiquait que « de l'inégalité du traitement entre la Shoah et des sujets qui les intéressent également (Proche-Orient, guerre d'Algérie, colonisation...), ils (les élèves) disent percevoir une autre injustice ressentie, elle, plus directement dans leur quotidien, celle qui relève de leur relégation dans l'espace civique et scolaire⁴⁴, considérés trop souvent comme « immigrés », eux qui n'ont immigré de nulle part, et du regard porté sur eux comme les entretiens réalisés nous l'ont montré. Une injustice qui relève également de la relégation sociale et professionnelle de leurs parents, mais aussi du sentiment de l'illégitimité de leurs conditions, issus d'une histoire illégitime, celle des colonisés de l'Empire, histoire sans voix scolaire ou presque, celle des émigrés devenus immigrés dont l'enquête présentée ici montre que l'on ne parle pas ou trop peu dans l'espace scolaire. » Le rapport éclaire tout à fait la manière dont le débat public pouvait poser les choses au début des années 2000 : c'est bien par manque d'histoire et de reconnaissance de l'histoire de l'exil que les élèves ne parvenaient pas à trouver un sens aux apprentissages, et, partant, au cours d'histoire dans l'école française, devenu l'emblème même de leur difficulté identitaire.

Afin que s'apaisent les concurrences mémorielles en classe, et dans les limites possibles de l'école, qui n'est pas seule dans le monde social, face à des crises qui concernent l'ensemble de la société, le rapport soulignait « trois conditions essentielles. La première serait de ne pas jouer une mémoire douloureuse contre l'autre, ce qui n'aurait aucun sens historiquement, civiquement et pédagogiquement. La seconde serait que les enseignants puissent disposer de toutes les connaissances historiques ainsi que des outils nécessaires, pour expliquer sereinement aux élèves l'histoire dans toute sa complexité et ses enjeux de mémoire. La dernière serait d'accepter d'assumer scolairement la colonisation, dans le cadre d'une histoire désaliénée (et pas par une « histoire décolonisée » qui ferait de la repentance et de la culpabilité son ressort unique), mais en faisant une histoire qui réévalue l'ensemble de la relation de la France et de l'Europe aux empires

⁴⁰ C. Liauzu, « Immigration, colonisation et racisme : pour une histoire liée », *Hommes et migrations*, n°1228, novembre-décembre 2000

⁴¹ Cl. Liauzu, *Empire du Mal contre Grand Satan. Treize siècles de cultures de guerre entre islam et l'Occident*, Armand Colin, 2005

⁴² Cl. Liauzu, *Empire du Mal...*, p.308

⁴³ L. Corbel, J.-P. Costet, B. Falaize, K. Mut et A. Méricskay, *Entre mémoire et savoir : l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*, INRP, 2003 (voir sur le site d'ECEHG : <http://ecehg.inrp.fr>)

⁴⁴ Voir à ce sujet l'enquête de Georges Felouzis, Françoise Liot et Joëlle Perroton, « La polarisation sociale et ethnique des collèges dans l'Académie de Bordeaux », *Revue française de sociologie*, PUF, Septembre 2003

coloniaux, jusque dans ses conséquences en termes d'émigrations, d'immigrations et aussi de construction, en métropole, d'un imaginaire colonial qui, sur bien des points, persiste. Et de ce point de vue, beaucoup de choses restent encore à faire. » On voit que là encore, le lien entre la colonisation et l'immigration est omniprésent.

Une autre enquête, légèrement postérieure à celle de l'INRP, portant sur « mémoires coloniales, mémoire de l'immigration, mémoires urbaines » a été menée dans l'agglomération de Toulouse par une équipe dirigée par Pascal Blanchard, Nicolas Bancel et Sandrine Lemaire, en 2003, dans le cadre d'une réflexion globale qui devait aboutir à la publication collective de *La Fracture coloniale*. Le constat que dresse Sandrine Lemaire va dans le même sens que l'idée de carence ou de faillite de l'école : « De toute évidence, l'enquête que nous avons conduite montre une méconnaissance –ou une connaissance très vague- du fait colonial ou migratoire. »⁴⁵ L'auteure indique que « l'histoire de l'immigration est effectivement absente des enseignements transmis jusqu'au secondaire⁴⁶ » De façon assez détaillée, Sandrine Lemaire dresse un constat concernant les prescriptions scolaires : « phénomène majeur, le fait migratoire n'est pourtant abordé dans aucun des programmes d'histoire et n'est que survolé dans les enseignements de sciences économiques et sociales pour la classe de première, dans le cadre du chapitre sur les politiques d'intégration culturelle. »⁴⁷

1.2.3. Le rôle de l'école

Dans un même numéro d'*Informations sociales*, revue de sciences sociales éditée par la CNAF⁴⁸, deux conceptions s'affirment sans pour autant s'opposer. L'une, dans l'article introductif⁴⁹, plaide pour une reconnaissance publique et scolaire de l'histoire de l'immigration au nom du fait que « dans la sphère publique, la transmission de l'histoire, par l'école, ou par tout autre moyen de connaissance, peut être un outil de mise à distance des mémoires particulières afin de mieux accéder à l'histoire partagée. » Reprenant les préoccupations de Suzanne Citron et de son « nous » collectif et national, ainsi que celles de Gérard Noiriel et de Abdelmalek Sayad sur la question de la construction de l'idée du national, l'auteur conclut sur le fait que « 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, quant à elle, sans être en désaccord de fond avec 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 »⁵⁰, préfère ouvrir d'autres portes que celles de l'éducation nationale. Un « tiers lieu éducatif » pourrait être, pour elle, une solution de compromis : « Plaidons pour une tierce instance éducative, ni privée comme la famille, trop facilement impuissante, ni publique comme l'école, investie d'enjeux nationaux qui la rendent rétive à tout ce qui particularise. »⁵¹

La question de la carence de l'histoire de l'immigration inquiétait Claude Liauzu. C'est bien à l'école, dans son ensemble qu'il accorde une réflexion lorsqu'il aborde la question de l'enseignement de l'immigration, avec ce constat : « L'ignorance des élèves non seulement à l'égard des autres civilisations mais aussi de leur propre passé est accablante, de même que

⁴⁵ Sandrine Lemaire, « Colonisation et immigration : des <<points aveugles>> de l'histoire à l'école ? », P. Blanchard, N. Bancel, S. Lemaire, *La Fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial*, La Découverte, 2005

⁴⁶ *Ibid...*, p. 93, en mésestimant du reste au passage les programmes de l'école primaire publiés en 2002. Quand on parle d'école, l'école primaire est la plupart du temps l'oubliée du discours...

⁴⁷ *Ibid...*, p.103. Pour plus de précision et un examen exhaustif des contenus d'enseignement dans les manuels scolaires, voir plus loin le chapitre 4 portant sur l'histoire de l'immigration dans les manuels scolaires.

⁴⁸ *Informations sociales*, « Mémoires familiales et immigrations », Caisse nationale des affaires familiales, n°89, 2001

⁴⁹ Benoit Falaize, « Mémoire privée, histoire publique », *Informations sociales*, n°89, 2001

⁵⁰ Sophie Ernst, « Au milieu du gué », *Informations sociales*, n°89, 2001, p. 80

⁵¹ *Ibid...*, p.92

l'absence de formation des enseignants et les variations des programmes. L'école a donc du mal à diffuser une culture du consensus telle que la IIIe République l'avait vulgarisée. »⁵² Cette idée de « culture du consensus », qui fait que chaque élève peut se sentir appartenir à un même ensemble national, par delà ses particularismes, est partagée par l'historienne Sandrine Lemaire lorsqu'elle insiste sur le fait qu'« il ne fait pas de doute que la revalorisation de l'histoire de l'immigration dans les enseignements fondamentaux d'histoire contribuerait à réduire les replis identitaires. » A côté de cette culture du consensus, Sandrine Lemaire introduit une autre idée, celle de la compréhension par les élèves des événements qui les entourent : « Expliquer à tous les besoins de la France d'après-guerre et même remonter aux vagues migratoires précédentes, revenir sur les stigmatisations des Italiens, Polonais, Espagnols et Portugais durant la première moitié du XXe siècle, aiderait à faire réfléchir les élèves sur les phénomènes de rejet, les arguments fallacieux... (...) comment dès lors ne pas comprendre le désarroi de ces Français qui, en France même, sont souvent considérés comme des étrangers ? »⁵³ Toute la pensée de Sandrine Lemaire s'articule autour de l'urgence des enjeux touchant aux discriminations et au sentiment d'appartenance et identitaire des élèves confiés à l'école. Elle l'écrit très nettement, dans une même veine que l'ensemble des auteurs dont nous venons de rendre compte : « Il ne peut y avoir de conscience nationale qui ne soit l'aboutissement d'un passé commun intégré dans le présent. »⁵⁴ Pour l'auteure, si l'école n'est pas seule en cause, c'est quand même à elle de lutter prioritairement contre les préjugés discriminatoires, de déconstruire les stéréotypes et d'aider les élèves à construire une représentation de la France dans son histoire. « Il s'agit encore une fois d'histoire et non de leçon de morale. »⁵⁵ C'est bien sur le terrain de la connaissance établie avec fermeté que se joue cet enjeu authentiquement civique : celui d'un espace social pacifié, sans discrimination et riche de son passé commun.

1.2.4. Le constat des manques : vers une reconnaissance scolaire

Au-delà de ces débats importants sur la mémoire privée laissée aux seuls soins des familles et une histoire nationale confiée à l'école, comme seule instance de légitimité et d'identité nationale, ou encore autour d'une histoire républicaine plurielle qui pourrait faire consensus, on note que la question de l'introduction de l'histoire de l'immigration dans l'école est un thème devenu central dans les réflexions sur l'évolution des programmes et de l'histoire enseignée. Dominique Borne, alors Doyen de l'Inspection générale, clôt à la fin du mois d'août 2002 une Université d'été organisée conjointement par l'Inspection générale (groupes Histoire-géographie et Arabe) et la DESCO (direction de l'Enseignement scolaire) autour du thème : *Europe et Islam, islams d'Europe*, par ses paroles : « Je souhaite enfin revenir sur une question qui a été soulevée plusieurs fois. Parlant de l'Islam nous savons mal encore parler de la colonisation, de l'exil et de l'émigration. Il y a là un cycle historique où l'Islam et l'Europe sont inextricablement mêlés. »⁵⁶ Ce constat de vacance dans l'école du thème migratoire, qui parcourt les réflexions de Gérard Noiriel, on les retrouve dans ce texte posthume de Sayad publié deux mois après l'Université d'été du Ministère de l'Éducation nationale, lorsqu'il montre l'adéquation entre la pauvreté des personnes et le rapport pauvre à l'histoire. « Il en va ainsi pour la majeure partie de la population immigrée qui a, de la sorte, rompu (elle a rompu comme par définition, elle a rompu de fait, et cela sans qu'on puisse dire laquelle de ces deux ruptures a engendré l'autre) avec une histoire de laquelle elle ne participe plus guère, une histoire qui n'est plus sienne effectivement, une histoire qui n'est plus connue d'elle, qui ne lui est plus enseignée ni directement (par l'école entre autres procédures d'inculcation explicitement organisée, ou par toute autre forme de didactie

⁵² Cf. Liauzu, *Empire du Mal...*, p.308

⁵³ Sandrine Lemaire, « Colonisation et immigration : des <<points aveugles>> ... », p. 103

⁵⁴ *Ibid.*..., p. 104

⁵⁵ *Ibid.*..., p. 104

⁵⁶ Les Actes de la DESCO, *Europe et islam, islams d'Europe*, Centre de documentation pédagogique de l'Académie de Versailles/Scéren, 2003, p.221

explicite), ni indirectement (par la seule présence de cette histoire et sa seule présence dans cette histoire). »⁵⁷

Pourtant, pour Philippe Rygiel, le thème de l'immigration « se révèle particulièrement riche dans la perspective de l'histoire enseignée, parce que, phénomène historique total »⁵⁸, le phénomène migratoire renvoie à plusieurs questions : l'histoire économique des deux derniers siècles ; la notion de citoyenneté, à travers le couple étrangers/nationaux qui apparaît en France à la fin du XIXe siècle ; les séismes politiques européens. Ces thèmes sont interdépendants, le fait migratoire en est l'articulation sans laquelle l'histoire ne peut être tout à fait pensée et étudiée en classe. Si le thème migratoire est un des sujets riches pour l'école et son histoire, c'est sans doute aussi parce que sur ce sujet, l'historiographie s'est largement renouvelée, selon l'auteur. Ainsi, depuis le début des années 2000, de nombreuses synthèses françaises et européennes peuvent venir en appui aux enseignants.

Indiscutablement, la mise en place de la Mission de préfiguration de la future Cité nationale de l'histoire de l'immigration a mobilisé beaucoup d'énergie et suscité de nombreuses réflexions pédagogiques, à l'occasion non seulement de l'écriture du rapport remis par Jacques Toubon au Premier ministre au premier semestre 2004, mais également pour la confection des brochures d'accompagnement du projet global. Si le rapport mettait en évidence la nécessité de faire de la Cité un « lieu de recherche et de pédagogie », il insistait aussi sur les axes principaux à destination du monde scolaire : développement de formation pluridisciplinaire à destination du monde enseignant ou éducatif au sens large ; la valorisation de projets déjà existants dans les différents établissements nationaux ; et enfin une réflexion sur l'évolution des programmes scolaires comme des pratiques de classe. Le « groupe de travail Pédagogie » animé par l'historien et ancien Recteur Philippe Joutard s'est voulu plus précis encore. Dans un document ultérieur⁵⁹, le groupe de travail définissait un état des lieux assez médiocre de la place de l'immigration dans les programmes scolaires, mis à part à l'école primaire. Il insistait sur les idées importantes à promouvoir afin de lutter contre les idées reçues, les préjugés préjudiciables à un examen juste et honnête de la question migratoire : l'émigration est un acte volontaire, la misère n'est qu'une des composantes ; immigration et colonisation ne sont pas synonymes ; complexité du rapport entre religion et immigration (afin de déconstruire l'idée que l'islam suppose des résistances là où le catholicisme des Italiens ou Polonais n'en aurait suscité aucune); resituer l'immigration dans l'ensemble du programme d'histoire ; et décloisonner cet enseignement en ne le réservant pas aux seuls professeurs d'histoire et de géographie.

1.3. La question de l'histoire des familles utilisée en classe

De fait, rares sont les auteurs qui disent l'absence d'études précises et le manque de recul. Au nombre de ceux-là, Nicole Tutiaux-Guillon, professeure en sciences de l'éducation à l'Université de Lille 3 et spécialiste de la didactique de l'histoire. Dans ses travaux, elle montre volontiers combien, de manière générale, les enseignants se tiennent dans un entre-deux pédagogique visant à user à la fois de l'émotion et l'implication suscitées par le propos qu'ils développent en classe et la neutralisation du discours par un discours fait de distance et de rigueur du vocabulaire⁶⁰. Les enseignants d'histoire alternent volontiers entre deux logiques : entre la rigueur scientifique mise en scène dans le contrôle des données et du vocabulaire et la « pastorale » de l'histoire présentée, faite d'émotions, de recours aux témoignages, avec une recherche constante d'adhésion,. De manière générale même, Nicole Tutiaux-Guillon souligne que les questions vives en classe font l'objet, très souvent, d'un « refroidissement » par les enseignants à l'aide de stratégies qui font de l'enseignant quelqu'un qui met en avant, devant les élèves, « un citoyen abstrait guidé par la Raison et

⁵⁷ Abdelmalek Sayad, *Histoire et recherche identitaire*, Editions Bouchene, 2002, p. 20

⁵⁸ Ph. Rygiel, « Le temps des migrations. Introduire temporalités et phénomène migratoire en classe », Lausanne, *Le cartable de Clio*, n°3, 2003, p.113-124

⁵⁹ Mission de préfiguration du Centre de ressources et de mémoire de l'immigration (2004)

⁶⁰ N. Tutiaux-Guillon, *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée*, Thèse sous la direction de H. Moniot, Paris VII, Lille, Septentrion-thèse à la carte, 2000

dont les choix procèdent de la recherche d'un intérêt général qui transcenderait les controverses. »⁶¹ Ainsi, ce « souci assumé de transmettre une mémoire acceptable par tous, conjugué à l'ambition de vérité conduit à présenter une histoire neutralisée »⁶², N. Tutiaux-Guillon émet une hypothèse, faite d'étude en 2002 sur l'enseignement de l'histoire de l'immigration : « Il semble probable (c'est une hypothèse, qu'il conviendrait de vérifier) que nombre des enseignants qui font place et droit aux témoignages ou aux lieux de mémoire vive jouent plus fortement de l'empathie que de la distance. (...) Convoquer dans les classes les mémoires familiales de l'immigration ou des guerres récentes, c'est assumer que les sentiments qui habitent ces récits sont *dans la classe* une légitime façon de dire son rapport au monde. »⁶³ L'auteure identifie cette démarche pédagogique à une « pratique pastorale comme la prédication, et qui n'est pas méprisante », fondée sur l'émotion et la sensibilité. Hypothèse que nous tenterons de vérifier plus loin.

Mais les interrogations ne concernent pas seulement la dimension émotionnelle et « pastorale » de cet enseignement fondé sur les récits de vie familiaux. Philippe Rygiel termine son article⁶⁴ sur l'introduction des faits migratoires en classe en présentant la variété des sources pour un usage scolaire de ces nombreux matériaux à l'étude de l'immigration. Et pour donner une idée de pratique de classe, il témoigne de pratiques au sein d'une classe de lycée en France dont il a eu connaissance, « qui comptait de nombreux enfants d'immigrés » et à qui, pour ceux qui le désiraient, leur professeur leur a demandé d'évoquer un moment durant lequel sa famille avait rencontré l'histoire en s'appuyant sur l'examen d'un document familial (...) traité comme une source. » Pour autant, l'auteur met en garde contre un risque : celui de « sommer chaque individu de décliner une identité façonnée par son inscription dans un passé familial qui peut être soit traumatisant, soit rejetée. »⁶⁵ Alain Seksig, ancien conseiller au directeur du Fonds d'action sociale (FAS) pour les affaires scolaires, ne dit pas autre chose lors d'un débat où il est question de la référence explicite dans tous les lieux institutionnels à la culture d'origine comme constitutive de l'identité : « A l'école, il s'agit d'appréhender une mémoire commune. Parler de l'immigration, dans le cadre des contenus d'enseignement comme étant partie prenante de l'histoire de notre pays, me paraît essentiel. Mais ce n'est pas du tout la même démarche que de s'intéresser à l'itinéraire des parents. Si cela advient dans la classe, il faut savoir le traiter, mais il ne faut pas susciter coûte que coûte ce questionnement. On touche là à des questions délicates, faites de parcours disparates, de ruptures, d'écarts entre ceux qui ont un périple riche, une mémoire faite d'histoires racontées à la maison et les autres qui ont été confrontés au silence gêné de leur parent –le petit-fils de Harki, par exemple. En revanche, évoquer des moments d'histoire collective, de résistance, ce sont des moments de reconnaissance très importants. »⁶⁶

En conclusion d'une enquête accompagnant des séquences pédagogiques, menées au sein d'un établissement scolaire de la banlieue parisienne, David Lepoutre et Isabelle Cannoodt s'attardent sur cette prudence à tenir pour éviter une assignation identitaire des élèves dans l'exercice quotidien de la classe,⁶⁷. Il s'agissait d'un projet scolaire autour des mémoires familiales, et principalement de l'immigration, supposées être plus riches que d'autres, ou dignes d'être présentées et valorisées. Ce projet a été initié à partir de catégories d'analyses explicitement culturalistes, comme le reconnaissent les auteurs, c'est-à-dire faisant des familles immigrées des « conservatoires » de traditions culturelles supposées, et d'organisations familiales et mentales perçues, *a priori*, comme spécifiques, sans que soient envisagés d'autres facteurs aussi importants, et que révélera l'enquête, tels

⁶¹ N. Tutiaux-guillon, « Le difficile enseignement des <<questions vives>> en histoire-géographie », in : Legardez, Simonneaux, *L'école à l'épreuve...*, 2006, p.128

⁶² N. Tutiaux-Guillon, « Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire », *Le Cartable de Clio*, n°2, 2002, Lausanne, p.95

⁶³ N. Tutiaux-Guillon, *Ibid...* p.93

⁶⁴ Ph. Rygiel, « le temps des migrations... » *ibid...* 2003

⁶⁵ Ph. Rygiel, « le temps des migrations... » *ibid...* p. 124

⁶⁶ Table ronde autour de l'idée de mémoire, avec Nacira Guenif-Souilamas, Marie-Claire Lavabre, Alain Seksig et Benoit Falaize, in « Mémoires familiales et immigrations », *Informations sociales*, n°89, 2001

⁶⁷ D. Lepoutre, I. Cannoodt, *Souvenirs de familles immigrées*, Odile Jacob, Paris, 2005

que ceux « internes aux familles, liées aux positions sociales et aux itinéraires collectifs et individuels, ainsi qu'aux relations interpersonnelles. »⁶⁸ Alors que les auteurs entraînaient l'ensemble de leur enquête avec les élèves sur l'histoire et les « origines » de leurs familles, ils parviennent à cette conclusion qui veut que « les contenus de la mémoire familiale ne sont qu'une part infime de tous les éléments de socialisation familiale. »⁶⁹ Autrement dit, ce sur quoi insistent les auteurs, c'est sur la part d'*a priori* et de préjugés préconstruits sur lesquels peuvent s'appuyer bon nombre de démarches pédagogiques fondées sur la quête des origines des familles des élèves confiés à l'école, ainsi que l'ethnisation des rapports scolaires⁷⁰ qui jouent ici de façon très nette, en évacuant la dimension proprement sociale, et donc universelle, en lieu et place d'un particularisme chosifié. Pour clore leur ouvrage, les deux chercheurs n'hésitent pas à paraphraser Tzvetan Todorov : « Y aurait-il un <<abus de mémoire>> familiale pour reprendre, en l'appliquant à la famille, la formule de Tzvetan Todorov ? Abus dans l'exclusivité accordée au passé familial d'une part ; abus dans l'injonction au devoir de mémoire familiale d'autre part ? N'y a-t-il pas aussi un droit à l'oubli familial ? »⁷¹ On le voit, c'est bien la question de l'oubli qui est posée, au travers de l'idée d'assignation identitaire, de respect au fond, à l'exact envers de ce que le respect affiché pouvait revêtir comme implicite à l'origine de l'enquête : « je te respecte, raconte-moi ton histoire familiale » ; pour arriver, en bout d'étude à cette nouvelle formulation : « je te respecte, j'évite de te poser cette question ». Cette question est fondamentale et parcourt l'ensemble de l'enquête que nous proposons ici.

Au fond, les écrits concernant l'enseignement de l'histoire du fait migratoire, au-delà de leur rareté (ou peut-être à cause de cela), ne témoignent pas d'une évolution notable. Des années quatre-vingt aux années deux-mille, on n'est passé d'une réflexion sur l'histoire à enseigner pour les élèves issus de l'immigration, pour rendre compte de leur histoire, dans une confrontation entre « eux » et « nous », à une histoire de l'immigration en tant qu'elle est constitutive de la nation française, histoire commune et partagée, où le « eux » disparaîtrait au profit d'un « nous » englobant, consensuel et tourné vers un futur commun. Même si le thème émerge. De manière générale, que cela soit par le silence des principaux historiens de l'immigration, en dehors des formules parfois plus incantatoires que réellement programmatiques, ou par les erreurs fréquemment commises qui témoignent parfois d'une méconnaissance, le discours scientifique peine à trouver un nombre de voix suffisant à alimenter un authentique débat intellectuel autour des questions d'enseignement.

⁶⁸ D. Lepoutre, I. Cannoodt, *Souvenirs de familles...*, p.348

⁶⁹ p.349

⁷⁰ Françoise Lorcerie, *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*, INRP/ESF, Paris 2003

⁷¹ D. Lepoutre, I. Cannoodt, *Souvenir de familles...*, p.352

Chapitre 2 : L'histoire de l'immigration à l'école a aussi une histoire... (1970-1990)

Avant d'aborder la situation actuelle qui est faite à l'enseignement de l'histoire de l'immigration dans les classes de l'école française, de l'école primaire à la Terminale, et même si ce n'est pas directement l'objet de ce rapport d'enquête, sans doute n'est-il pas inutile de tenter de repérer comment cette histoire-là a pu être pensée, ou pratiquée, au sein du système scolaire. La question de l'immigration occupe l'école depuis maintenant une bonne trentaine d'années. Ce n'est pas un phénomène scolaire nouveau que de faire étudier l'histoire, la géographie, la littérature, la cuisine ou la langue des enfants placés sous la responsabilité de l'école. Mais dans ces années, sans doute cela a-t-il pu se faire dans un contexte de « multiculturalisme sans sujet », pour reprendre l'expression de Ahmed Boubeker. Un « multiculturalisme » qui s'organise alors que la société française et ses agents scolaires doutent des valeurs affichées par l'Etat. « Sans sujet » ? Parce qu'au fond, « l'immigré disparaît toujours derrière les signes d'une altérité radicale. »⁷² Ce n'est pas celui que je reconnais comme moi-même que j'accueille, mais bien l'Autre, celui qui est d'une identité fondée sur l'altérité, que la société reconnaît comme telle et qu'elle décide de valoriser. Et Boubeker de citer l'ethnologue F. Benfis pour qui « la République a eu besoin de ses colonies, des bidonvilles, ses banlieues, comme d'une altérité exotique et radicale pour croire encore en sa mission universelle. »⁷³ « L'interculturel devient un mot d'ordre des discours publics »⁷⁴. L'école n'y échappe pas.

2.1. Les effets du regroupement familial des années 70

Depuis les années 1970, la question des enfants « issus de l'immigration » (désignés également comme « enfants de travailleurs migrants », « petits immigrés », « petits étrangers »⁷⁵, etc.) et de leur « intégration », a envahi l'espace des discussions autour de l'école primaire essentiellement. D'une certaine manière, il n'est pas exagéré de dire que l'entrée de cette question dans l'espace scolaire s'est produite avant même que l'histoire académique s'empare de cette question. Ou peut-être serait-il plus juste de dire que la prise en compte scolaire de l'histoire de l'immigration par les acteurs de terrain que sont principalement les instituteurs de l'époque et dans une moindre mesure, les professeurs de collège, s'est faite en concomitance avec les préoccupations des chercheurs tels que Gérard Noiriel, ou Yves Lequin, tous deux issus du champ de l'histoire sociale. Ici, le contexte est déterminant. C'est une période où se développent, au sein de l'institution scolaire, des initiatives afin de favoriser la scolarisation des « enfants de migrants ». Des dispositions sont prises pour accueillir les familles des travailleurs immigrants, principalement d'Afrique du Nord, et parmi eux, principalement d'Algérie. A la faveur du regroupement familial, cela représente 600 000 enfants scolarisés dans le primaire dans les années 1970, sans que cela constitue pour autant un phénomène récent. Les dernières années de la colonisation en Algérie (notamment avec ses dernières et massives spoliations des années 1940 et 1950, la

⁷² A. Boubeker, « Ethnicité, relations interethniques ou ethnicisation des relations sociales. Les champs de la recherche en France », *Ville-Ecole-Intégration*, Scéren/Cndp, n°135, décembre 2003

⁷³ F. Benfis, *Les sanglots du colonisé*, Sertis, 1985, p.9

⁷⁴ A. Boubeker, *op.cit.*

⁷⁵ Malika Gouirir, « Une institutrice et ses petits étrangers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°129, septembre 1999

prolétarisation croissante de sa population, ainsi que le conflit militaire) avaient largement accentué l'émigration⁷⁶.

Un ensemble de dispositifs spécifiques⁷⁷ est prévu dans le cadre scolaire pour les « enfants étrangers non francophones » dans une démarche ambivalente, voire contradictoire, qui vise à la fois à favoriser un retour au pays, envisagé comme possible, et une volonté d'intégration. En 1977, une directive européenne vient renforcer l'idée d'une prise en compte spécifique⁷⁸. Cette période est également dominée, dans le primaire, par un ensemble de discours issus du tournant critique post-68 qui tente de redéfinir une nouvelle école, libérée des carcans institutionnels et idéologiques et des programmes périmés. Les discussions de cette période (1970-1984) autour des enfants étrangers à scolariser s'inscrivent ainsi dans la crise de l'histoire enseignée telle qu'elle éclate après 1968, avec une profonde remise en cause des finalités et des méthodes d'enseignement, comme des programmes. Des travaux critiques⁷⁹ réclament une meilleure prise en charge du monde contemporain, du monde international, comme de l'environnement des enfants. C'est l'« éveil », en classe primaire (monde proche, environnement immédiat et histoire récente des familles), contre une histoire nationale réputée capitaliste et chauvine. Il s'agit de la volonté affichée de mieux répondre à la curiosité des élèves à l'égard du monde et de favoriser la compréhension des autres dans le respect des différences.

Le premier texte institutionnel important qui aborde explicitement la question des enfants de migrants est le fruit du travail de l'historien René Girault⁸⁰, à qui le ministère de l'éducation nationale confie une mission pour dresser un état des lieux de l'enseignement de l'histoire en classe, alors que l'histoire scolaire traverse une crise majeure. A plusieurs occasions, René Girault ancre son propos dans la réalité du métier et donne à voir, dans le chapitre 4, intitulé « Propositions pour une histoire-géographie rénovée », les enjeux du moment. Dans ces pages importantes, c'est la question du cadre national qui est posée : « L'histoire assure la sauvegarde de la mémoire collective, soit dans un cadre national (ou régional), soit à propos des diverses civilisations qui se sont développées hier ou qui subsistent aujourd'hui »⁸¹. Plus explicitement, l'enseignement de ces deux disciplines a 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. »⁸²

Dès lors, dans les mesures préconisées par le Rapport Girault, un point est réservé au « rôle de l'histoire-géographie pour les minorités ethniques » : « Puisque les élèves issus des familles de travailleurs immigrés sont en nombre croissant et qu'ils forment, ici et là, la majorité de certaines classes (réalité que l'on peut regretter), on ne peut esquiver le redoutable problème de l'enseignement des civilisations des pays d'où proviennent ces travailleurs. »⁸³

À nouveau, le rapport plaide pour la tolérance : « Il faut réfléchir à la manière de rendre les élèves à la fois tolérants les uns par rapport aux autres et justement informés de

⁷⁶ Abdelmalek Sayad et Alain Gilette, *L'immigration algérienne en France*, Paris, Éditions Entente, 1976 (2^e éd. revue et augmentée, 1984) ; Pierre Bourdieu et Abdelmalek Sayad, *Le déracinement*, Paris, Minit, 1964 ; Alain Mahé, *Histoire de la Grande Kabylie, XIX^e-XX^e siècles : anthropologie historique du lien social dans les communautés villageoises*, Saint-Denis, Bouchène, 2002

⁷⁷ Création des *Clin* (classes d'insertion) (1970), des *Clad* (classes d'adaptation pour le secondaire) (1973), du *Cefisem* (centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants) (1976) pour « la valorisation des cultures d'origines » et promotion des pratiques pédagogiques adaptées ; pour une analyse détaillée de ce moment : Catherine Wihol de Wenden et Anne-Marie Chartier, *École et intégration des immigrés, « Problèmes politiques et sociaux »* n° 693, Paris, La Documentation française, 1992.

⁷⁸ Directive visant « la scolarisation des enfants des travailleurs migrants » : obligation est faite aux États d'accueil de promouvoir les langues et les cultures d'origine. En France, ce sera l'Elco (enseignement des langues et cultures d'origines) et son échec.

⁷⁹ Comme ceux de Suzanne Citron, *Les Cahiers pédagogiques*, n°87, janvier 1970.

⁸⁰ René Girault, *L'histoire et la géographie en question*, Rapport au Ministre de l'éducation nationale, MEN, 1983

⁸¹ *Ibid...*, p. 76

⁸² *Ibid...*, p.76

⁸³ *Ibid...*, p. 99

genres de vie si divers et parfois si opposés. » Pour autant, l'auteur refuse d'envisager un enseignement spécifique, dit « à l'américaine », pensé en fonction de communautés scindées, car ce type d'enseignement ne ferait qu'accentuer du même coup les ségrégations raciales et religieuses »⁸⁴. À compter du *Rapport Girault*, la question des enfants issus de l'immigration ne quitte plus les débats sur l'école et sur l'histoire scolaire, dans le cadre d'une énonciation fondée sur le « eux » et « nous ».

Dans la continuité du *Rapport Girault*, l'ensemble de l'institution historique se réunit à Montpellier en 1984 pour un colloque consacré à la crise de l'enseignement de l'histoire. René Girault s'y fait plus précis : « La société française a été peu à peu constituée par l'amalgame de diverses ethnies régionales, plus ou moins fondues dans un creuset unique dépendant d'une capitale, Paris, et d'une idéologie, le jacobinisme. Cette centralisation et cette fusion de communes destinées, notamment pendant les récentes guerres, ont véritablement créé une mentalité collective française. Celle-ci est-elle capable de s'adapter à de nouvelles dimensions, à de nouvelles ouvertures ? Le fait d'être Européens, celui de recevoir des minorités non européennes, nous oblige à prendre en considération qui sont nos voisins européens, qui sont ceux qui vivent avec nous, parmi nous, et dont les enfants fréquentent les mêmes établissements scolaires. Qui sont ces "autres" ? Et comment apprendre à les accueillir, à les estimer, et faire qu'eux-mêmes, ou tout au moins leurs enfants, sachent qui nous sommes ? Problème grave, délicat, et grandissant. »⁸⁵

Pour René Girault, « il faut avant tout faire développer la tolérance pour autrui ; la clef de cette tolérance réciproque n'est-elle pas dans la compréhension des autres ? »⁸⁶ Le cadre est posé : les enfants de l'immigration non-européenne constituent un « problème » dans une société française « guettée toutefois par le racisme ou le chauvinisme dans la mesure où des minorités nouvelles paraissent trop « étrangères »⁸⁷; une réponse à leur étrangeté : la tolérance. Ce même sentiment de tournant de la société française est exprimé tant par les ministres, Pierre Mauroy et Alain Savary, en ouverture et clôture du colloque de Montpellier, que par l'historien Gérard Cholvy : « La remise en cause de ces certitudes, les progrès de l'ethnologie, devenue européenne, avec le choc en retour de la décolonisation, nous invitent aujourd'hui à reconnaître la pluralité des cultures, de même que l'accélération du brassage géographique ou social nous conduit à respecter les différences sans nécessairement les situer dans un rapport de société dominante à sociétés dominées. »⁸⁸

Au fond, l'institution historique dans son entier prend acte d'une nouvelle donne, liée à un public scolaire perçu comme singulier, et qui s'impose à elle. Dès 1984, déjà, les programmes et les instructions officielles posaient explicitement la question des « enfants étrangers » ou « d'une autre culture » en classe. Ceux de l'école élémentaire préparés en 1984 présentent ainsi les objectifs généraux : « 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 ». L'histoire nationale était réaffirmée.⁸⁹

2.2. Interculturalité et pratiques pédagogiques

Respect des différences, tolérance, démarches interculturelles, sont les mots d'ordre autour desquels s'organisent bon nombre de discours sur l'immigration en milieu scolaire et sur l'intégration, pour les agents publics placés en première ligne dans l'accueil des enfants immigrés venus rejoindre leurs pères. Parfois dans des baraquements sommaires, ou de fortune, alors que le collège, ou l'école, ne sont pas encore sortis de terre, les enseignants

⁸⁴ *Ibid...*, p.99

⁸⁵ René Girault, « Libres propos sur un rapport », *Colloque national sur l'histoire et son enseignement* (tenu à Montpellier en 1984), Paris, MEN, 1985, p. 23.

⁸⁶ *Ibid...*, p.23

⁸⁷ *Ibid...*, p.16

⁸⁸ Gérard Cholvy, « Faut-il enseigner l'histoire régionale ? », *Colloque national sur l'histoire...*, Montpellier 1984, MEN 1985, p. 26.

⁸⁹ *Programme de l'école primaire*, MEN, 1984

doivent inventer des dispositifs, engager des partenariats, souvent sans référence explicite. Les discours sur l'interculturalité se développent, mais en léger décalage avec les pratiques. C'est dans l'urgence des années soixante-dix qu'il faut accueillir, tester, innover, réfléchir, pratiquer son métier d'enseignant confronté à des populations parfois non francophones, issues majoritairement du monde colonial, ce dont témoigne largement le sondage que nous avons pu faire (à partir de 1970, jusqu'à 1985) au sein d'une des principales revues pédagogiques de cette période : *Les cahiers pédagogiques* ; et c'est seulement dans les années quatre-vingt que les premiers textes théoriques et pédagogiques émergent, souvent issus eux-mêmes de « recherche-actions » en milieu scolaire, ou de réflexions prenant appui sur le travail quotidien, bienveillant et improvisé souvent des enseignants, et principalement du primaire. En effet, si l'on consulte les bibliographies les plus complètes, et notamment celles réalisées par Marie-Gabrielle Philipp⁹⁰ du Bureau d'études pour les langues et les cultures du Centre International d'Etudes pédagogiques, on constate que les premières propositions « raisonnées » d'actions et de réflexions didactiques n'arrivent qu'avec les années quatre-vingt. Les travaux de Martine Abdallah-Pretceille datent du milieu des années quatre-vingt, ceux de Dominique Glasmann du début des années quatre-vingt-dix. *Les Cahiers pédagogiques, Migrants-formations, Homme et migrations* sont les principales revues devenues un vecteur de diffusion des travaux et des réflexions concernant « les cultures à l'école », « la recherche interculturelle », « les relations interethniques à l'école », « le choc des cultures », ou une « pédagogie de l'interculturel ».

Parmi ces pratiques mises en place, « la découverte de l'autre » passe au premier plan. Et l'« autre » est tout trouvé, en ces temps de regroupements familiaux des années soixante-dix : les enfants immigrés eux-mêmes ou nés de parents fraîchement immigrés. Très vite, à l'école primaire, les élèves sont sollicités sur leur parcours migratoire, leurs coutumes, leurs langues, l'histoire de leurs parents. Il serait trop long d'énumérer ici l'ensemble des pratiques mises en œuvre entre le début des années soixante-dix et le milieu des années quatre-vingt dix. La recension relèverait d'un authentique travail de recherche en soi. Ces pratiques relèvent de l'écoute des histoires de vies, de la valorisation des pratiques culinaires, des recherches sur les arts et traditions populaires des pays d'origine. Evidemment, à chaque fois que cela est possible, une part d'histoire est abordée, mais toujours hors programme, et toujours liée aux familles présentes, *via* l'enfant, en classe.

2.3 Les débats publics et institutionnels des années 80

La critique de ces années « culturalistes » est faite par le Rapport Berque. En effet, les débats autour de ces questions s'élargissent, et c'est à Jacques Berque, spécialiste du monde musulman (ce qui en soi n'est pas anodin) que le Ministère confiera un rapport cette fois-ci tout entier consacré à cette question devenue brûlante⁹¹. Ce rapport atypique marque une rupture en ce qu'il dresse un constat sans complaisance des initiatives « culturalistes » des années 1970, visant à prendre en compte la culture des enfants immigrés dans les classes. Jacques Berque oppose deux dangers : d'une part la réduction populiste de la culture des enfants à une différenciation « folklorisante » du culturel ; et d'autre part, la réduction (opposée symétriquement) « des cultures étrangères à leur seule dimension classique, prestigieuse, réservée à des castes d'intellectuels, d'artistes et d'initiés de différents types⁹² ». Jacques Berque met en garde l'institution comme les enseignants face au danger qui consisterait à « prendre pour l'universel sa spécificité à lui (l'enseignant) et à refouler dans l'anomalique ce qui ne cadre pas avec ses modèles. Or, prendre en compte l'hétérogène, ce n'est pas renoncer à soi⁹³. » Jacques Berque propose ainsi un enseignement de trois heures par semaine des « langues et cultures d'immigration » pour tous les élèves de l'école élémentaire. C'est, selon le chercheur, la seule manière de créer

⁹⁰ M.-G. Philipp (éd.), *De l'approche interculturelle en éducation*, CIEP Sèvres, 1994

⁹¹ Jacques Berque, *Les enfants de l'immigration à l'école*, Rapport au Ministre de l'Education Nationale, Paris, La Documentation française, 1985.

⁹² *Ibid*, p. 38.

⁹³ *Ibid*, p.44

une « identité commune solidaire » et non des identités clivées. Dans le même esprit, il propose de ne plus parler de « cultures d'origine » mais de « culture d'apport ». La dimension de l'immigration n'est pas explicite, mais imprègne chacune de ses réflexions, et notamment sa conclusion : « Notre propre mondialité commence à l'aire islamo-méditerranéenne, représentée sur notre sol par tant d'ouvriers, d'intellectuels et d'écoliers, lesquels rejoignent par un long cheminement le discours d'Averroès sur notre colline Sainte-Geneviève. De la façon dont, par la coutume scolaire comme en bien d'autres domaines nous traduirons en nous ces présences, et ménagerons la nôtre dans l'ensemble islamo-méditerranéen, dépend une partie de notre avenir. » Mais d'une proposition d'insérer une histoire de l'immigration, point.

Pourtant, on assiste en France à un retournement de cette question, au début des années 1980, venant à la fois des enseignants réalisant l'échec du culturalisme, et des jeunes eux-mêmes. 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, des « enfants issus de l'immigration » ; et il ne s'agit plus de valoriser le particularisme, le spécifique, mais de promouvoir l'égalité républicaine, la culture commune, pour une même appartenance nationale. Le ministre de Jean-Pierre Chevènement en 1985 redéfinit la place de l'histoire nationale en classe primaire et envisage même pour le programme de seconde la suppression pure et simple de l'histoire des civilisations. Pour Jean-Pierre Chevènement, il est nécessaire de lutter contre ce qui s'apparenterait à une désaffection vis-à-vis de la Nation. Là encore, l'histoire de l'immigration ne trouve pas sa place, alors même que les débats chez les historiens montraient qu'une autre histoire nationale pouvait voir le jour⁹⁴. Berque, en tous les cas, n'est pas suivi.

C'est aussi pourtant la période où Suzanne Citron, comme nous le verrons, commence à plaider pour « une pédagogie de la mémoire », permettant de confronter la « mémoire nationale » à la « mémoire plurielle »⁹⁵. Sans pour autant qu'elle soit entendue. Si l'historienne jouit d'une reconnaissance très importante des enseignants, notamment au travers des Centres d'information et de formation pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) qui sont des lieux de réflexion uniques sur la question de l'immigration à l'école, son discours de réflexion critique sur l'histoire enseignée ne parvient à faire modifier ni les programmes (du moins à court terme)⁹⁶, ni les manuels scolaires. Gérard Noiriel a souvent dit et écrit son étonnement de ne pas voir retenue cette dimension, malgré les nombreux débats de commissions réunies dans ce sens au cours des années 80.

De ces débats, le rapport dirigé par Paul Vieille avec la collaboration de l'Institut national de recherche pédagogique donne des éclairages intéressants. En effet, à la demande de Jean-Pierre Chevènement, alors Ministre de l'éducation nationale, un rapport est confié à Paul Vieille en 1986, directeur de recherche au CNRS et spécialiste de l'Iran et des sociétés méditerranéennes. Plusieurs personnalités sont associées à la réflexion concernant l'immigration à l'université et dans la recherche⁹⁷, dont le rapport final est remis en 1987. Gérard Noiriel est chargé de l'histoire. Les recherches au sein des disciplines majeures, telles que le droit, les sciences économiques et sociales et l'histoire sont qualifiées de « sous-développées ». Le constat est général : absence de réelles structures de recherches, pauvreté des débats et des travaux scientifiques liés à ces questions. Le constat de Noiriel est de la même manière sans appel sur cet « objet illégitime » de la recherche, « bien qu'aujourd'hui le tiers des Français aient des ascendances étrangères à la première, deuxième ou troisième génération » : pas de revue scientifique consacrée à l'histoire de l'immigration ; carence historiographique ; importance des préjugés dans les réflexions engagées. Les propositions que fait Gérard Noiriel concernant l'éducation nationale sont les

⁹⁴ IGEN, *Colloque de Montpellier sur l'enseignement de l'histoire*, 1984

⁹⁵ S. Citron, *Enseigner l'histoire à l'école...*, Editions Ouvrières, 1984

⁹⁶ Il n'est pas exclu pour autant que ses prises de position, relayées par le secteur associatif ou professionnel des professeurs d'histoire, n'aient pas, à partir d'un certain moment, beaucoup joué dans la modification progressive des consciences et de l'écriture des programmes.

⁹⁷ Paul Vieille, « L'immigration à l'université et dans la recherche », Rapport pour le Ministre de l'éducation nationale, *Babylone*, n°6-7, printemps-été 1989, « 10-18 », Christian Bourgeois éditeur, Paris

suyvantes : « dans l'enseignement primaire et secondaire, que des instructions soient transmises aux professeurs d'éducation civique pour que ces questions soient réellement abordées. Pour cela il faudrait qu'ils puissent disposer de manuels scolaires qui ne fassent pas l'impasse sur le sujet. »⁹⁸ Et l'historien de proposer également la diffusion grand public de petits ouvrages simples d'accès, pour la jeunesse comme pour le grand public, ainsi que des émissions de télévision, sur ce sujet d'histoire nationale. Ce rapport, Gérard Noiriel, là encore, l'a toujours dit et écrit, est resté lettre morte, au moins dans l'immédiat, malgré la qualité des débats menés et des personnalités associées. Significativement, témoin de son époque de rédaction, le rapport est conclu par deux articles concernant l'enseignement primaire et secondaire, où il n'est pas question d'apprendre l'histoire de l'immigration, mais bien de s'engager dans une dimension interculturelle plus affirmée, touchant deux aspects de la pratique scolaire : la formation des enseignants⁹⁹ et la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés¹⁰⁰.

L'école continue, à cette date, de penser l'immigration comme un thème qu'impose l'urgence du présent, par les conséquences ressenties du regroupement familial. A aucun moment, dans aucun document officiel, l'immigration n'est envisagée comme un thème d'étude en lui-même, dans son historicité. Et les autorités de l'école continuent à percevoir l'immigration comme une situation qui nécessite une prise en charge spécifique, alors même que les élèves naissent et grandissent en France. C'est ce que dénoncent Gérard Chauveau, à l'époque chercheur à l'INRP, le sociologue Adil Jazouli et Alain Seksig, alors chargé de mission au Fonds d'action sociale (FAS) dans une tribune dans le journal *Le Monde* : « Si des structures spécifiques pouvaient, et peuvent encore se justifier, notamment pour l'apprentissage du français aux élèves non-francophones, elles ne se devaient concevoir que bien chevillées au reste de l'institution. » Et les auteurs de citer Abdelmalek Sayad : « a fortiori quand ceux qu'elle (l'école) désigne sont « enfants d'étrangers, peut-être ; enfants <<étrangers>> à la société française, assurément non ; et plus assurément encore élèves français en tant qu'élèves de l'école française »¹⁰¹

2.4 Absence remarquable de l'histoire de l'immigration dans les prescriptions scolaires

A ce titre, un sondage indicatif auprès d'une trentaine d'ouvrages d'histoire du secondaire¹⁰², effectué dans le cadre de cette enquête des années 1950 à 1990, témoigne d'une absence totale, presque surprenante à ce point, de toute mention quelconque de la présence d'une population immigrée sur le sol national, y compris dans les chapitres où ceux-ci sont attendus prioritairement, à savoir les chapitres consacrés à l'industrialisation à la fin du XIXe siècle (1850-1914). Ce sondage rejoint le constat du chapitre de *Qu'est-ce que l'histoire contemporaine* rédigé par Gérard Noiriel, déjà évoqué plus haut¹⁰³. La logique d'écriture qui s'impose dans les années soixante et soixante-dix est entièrement polarisée par la question sociale, et principalement par l'opposition bourgeoisie/prolétariat, par la naissance du capitalisme et par les modifications des genres de vie. A la lecture de ces manuels, il est aisé de constater à quel point l'expression de Gérard Noiriel s'applique avec une force étonnante : la production éditoriale scolaire témoigne du fait que l'immigration constitue, y compris en milieu scolaire, un *non-lieu de mémoire* dans les prescriptions. Pour autant, rien ne dit que les enseignants dans les classes n'assuraient pas un enseignement où pouvait être abordée l'histoire de l'immigration. Rien ne peut l'indiquer, si ce n'est les souvenirs des uns ou des autres, qui se rappellent volontiers (mais dans quelle proportion, et

⁹⁸ *Op.Cit.*, p.128

⁹⁹ contribution de Martine Abdallah-Preteceille

¹⁰⁰ contribution de Jean-Pierre Zirotti

¹⁰¹ « Une école sans <<étrangers>> », *Le Monde*, 7 mars 1990

¹⁰² La bibliothèque de l'INRP recèle des trésors que bon nombre de chercheurs en éducation, et pas seulement, connaissent. Bibliothèque de l'INRP, Parvis René-Descartes, 69007 Lyon

¹⁰³ Chapitre 1

surtout témoignant de quelle nature de cours et de quelle représentativité ?) avoir entendu parler des Italiens dans le sud de la France, de la tuerie d'Aigues-mortes de 1893, des mineurs polonais ou des rixes entre ouvriers français et étrangers à l'occasion de cours sur l'industrialisation. Cet 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 parfaitement mesuré. Il dépendait de tel enseignant, en situation de classe dans telle région, ou à l'occasion de la sortie d'un livre ou d'un film. Mais dans tous les cas, ces incursions sur le terrain de l'histoire de l'immigration ont sans doute été marginales et localisées. Jamais en tous les cas, elles n'ont pu s'adosser à des outils pédagogiques conséquents ou à des directives ministérielles.

2.5 Deux types de travail en classe (1970-1990) : ancrage des apprentissages dans l'environnement proche et histoire familiale

Pourtant, localement, les débats autour de la question immigrée font sens. Nous ne possédons aucune enquête permettant de dire la fréquence et l'importance des pratiques scolaires prenant en compte, dans ces années là, la question de l'immigration. La seule manière d'appréhender d'assez près serait de se livrer à une recension à travers les articles des différentes revues pédagogiques des années soixante-dix, quatre-vingt et quatre-vingt-dix. Et encore ne dirait-elle que celles reconnues comme suffisamment notables pour être écrites, relatées et présentées au public.

Sans vouloir préjuger d'une telle enquête encore à mener, deux usages de pratiques pédagogiques semblent se dégager assez nettement dont nous voudrions présenter deux exemples significatifs.

2.5.1. L'environnement au cœur du dispositif

Le premier usage est très souvent le propre du premier degré, très en prise avec l'environnement proche, le quartier, la commune où se trouve l'école. Ces pratiques visent à insérer la question de l'immigration dans l'ensemble des apprentissages fondamentaux, dans une transversalité des apprentissages très courante, là encore, à l'école primaire. Un exemple nous est donné par ce qui était à l'origine une « recherche-action-innovation »¹⁰⁴, menée en partenariat avec l'école primaire Jean Jaurès des Mureaux, en région parisienne. Son « objectif est double : favoriser la construction de l'identité sociale et culturelle d'une part, développer la compétence à communiquer et la compréhension interethnique et interculturelle d'autre part. » Un témoin sert toujours de prétexte à un récit où sont abordés « les réalités géographiques et linguistiques, les rapports entre la langue et le territoire, la dimension historique de la colonisation des pays francophones et anglophones d'Afrique, Asie, de la traite, des ex-territoires français en Inde. »¹⁰⁵ Bien accompagnée pédagogiquement par Alain Bourgarel, instituteur et figure « historique » de la construction des ZEP en France, cette recherche-action a trouvé une application éditoriale¹⁰⁶, où sont déclinés, par niveau d'enseignement (CP, CE1, CE2-CM...) les témoignages recueillis pas les élèves de l'école¹⁰⁷. L'avant-propos est très clair sur les intentions scolaires : « Ces voix multiples et singulières, que les enfants ont su provoquer, leur ont servi de support pour une approche de la lecture alliant les dimensions affective et cognitive, dans un double mouvement d'appropriation du sens ouvrant sur des développements ultérieurs. Si lire est une activité fonctionnelle qui répond à un questionnement sur soi et sur le monde, dans ces histoires de vie, les enfants de toutes origines sociales, ethniques et culturelles, trouveront une réponse aux questions que suscite la présence, dans le quartier et dans l'école, de familles venues d'horizons géographiques très divers. »

¹⁰⁴ Recherche action, menée par M.-G. Philipp (CIEP) et M.-C. Munoz, EHESS

¹⁰⁵ M.-G. Philipp, « Mille et une voix, identités et altérité », *Education et pédagogies*, Revue du CIEP, n°6, juin 1990

¹⁰⁶ M.-G. Philipp, A. Bourgarel, *Mille et une voix*, collection « lis tout, d'ici et d'ailleurs », éditions Magnard (1988-1989)

¹⁰⁷ témoignages recueillis entre 1982 et 1985

Et toi, M. ACHOUÏ, un jour tu es venu ici en France ?
 Oui. La première fois, je suis parti du port d'Annaba pour Marseille. Là, j'ai pris le train pour Nîmes et Clermont-Ferrand, dans le Puy-de-Dôme, en Auvergne. (...) Ensuite, je suis revenu, en 1965, en juin ou juillet. J'ai d'abord habité un foyer, puis mon frère, qui était là depuis plus longtemps que moi, m'a trouvé une chambre. J'ai travaillé à Clermont-Ferrand pendant six mois au « magasin général ».

Pourquoi es-tu parti ?
 C'est un gros problème. Je suis parti d'Algérie à un moment très difficile ; la guerre commençait, beaucoup d'hommes partaient, un peu par peur, un peu pour travailler (...)¹⁰⁸

Dans ce travail très représentatif et imprégné d'une culture de démarches pédagogiques du premier degré en prise avec le quartier, son habitat, ses habitants, c'est la question du lire-écrire qui est au cœur de la démarche, avec la volonté affirmée de donner voix aux « mille et un » récits de l'immigration. L'histoire coloniale n'est pas absente, le récit de l'exil non plus. Il est important de resituer ce type de travail dans le contexte. D'abord les programmes ne donnent aucune indication sur l'intégration de l'histoire de l'immigration dans les séances de Lettres ou d'histoire. Ce sont bien les enseignants qui, d'eux-mêmes, mettent en œuvre toute une série de dispositifs en lien avec la population scolaire qui leur est confiée. Ensuite, et de ce fait, c'est depuis le moment présent que l'histoire de l'immigration entre en classe. Dans ce type d'expérience pédagogique dont nous avons pu avoir connaissance, il est assez fréquent que l'histoire enseignée fonctionne sous cet angle rétrospectif, et non linéaire comme l'ensemble des leçons d'histoire traditionnelle. C'est du présent qu'émerge l'injonction à se servir du thème. C'est du présent et de ses urgences que se définit son inscription dans la scolarité. Du même coup, les immigrations italiennes, polonaises et belges, pour ne pas parler des luxembourgeoises, ont semble-t-il été moins évoquées que celles plus récentes. Mais ceci reste à vérifier plus systématiquement.

2.5.2. Histoires familiales

Le second usage scolaire, moteur de pratiques sans doute assez nombreuses dans les années quatre-vingt, quatre-vingt-dix, autour de l'histoire de l'immigration, s'organise autour de l'histoire familiale des élèves. Pour rendre compte de l'immigration en France, pour rompre aussi toute une série d'idées jugées fausses par les enseignants dans un contexte de montée du Front national ou de ses thèmes, au cours des différents scrutins électoraux, beaucoup de démarches pédagogiques ont été mises en place dès les années quatre-vingt visant à rendre justice de la présence immigrée sur le territoire national. Des professeurs ont entrepris de faire dire cette histoire singulière de l'exil qui ne trouvait pas sa place dans les programmes comme dans les manuels scolaires, avec la première manifestation tangible de sa présence : les élèves eux-mêmes devenaient porteurs de cette histoire-là, témoins par procuration de l'histoire de leurs parents ou grands-parents. Un bon exemple de ces pratiques nous est donné par le travail de Françoise Berrou, professeur de Lettres. Elle en a elle-même rendu compte dans la revue *Education permanente/Education nationale*, dans un article au titre très significatif : « Quand l'écrit des élèves donne voix et corps à leurs familles »¹⁰⁹. L'approche de F. Berrou est tournée vers l'histoire des familles des élèves. Dans le récit qu'elle donne, elle montre comment elle transforme l'intitulé d'un concours

¹⁰⁸ *Mille et une voix*, Algérie Tebessa, n°5, CE2-CM, M.-G. Philipp, A. Bourgarel, coll. « lis tout, d'ici et d'ailleurs », Magnard, 1988

¹⁰⁹ F. Berrou, « Quand l'écrit des élèves donne voix et corps à leurs familles », *Education permanente/Education nationale*, n°129, 1996, p. 39-46

organisé par la Fondation à l'intégration républicaine (Mémoires de migrations¹¹⁰) en un travail sur l'histoire familiale de ses élèves :

« J'enseigne dans un collège qui accueille une forte proportion d'enfants dont les parents sont originaires des pays du Bassin méditerranéen (Portugal, pays du Maghreb, Turquie). Aussi la proposition de la Fondation me semble-t-elle intéressante, *même*¹¹¹ s'il convient de l'adapter afin de n'exclure aucun élève. Je décide *donc*¹¹² de demander à mes élèves de raconter l'histoire de leur famille.(...) J'invite les élèves à interroger leurs parents sur leur histoire. (...) Vient ensuite le temps de l'écriture. Les élèves ont pour consigne de raconter la vie d'un de leurs grands-parents.(...) Une série d'aller-retours du texte entre l'écrivain et moi se met en place. Après avoir écrit sur leurs grands-parents, les élèves rédigent un deuxième écrit sur leurs parents. (...) Juin 1995. Des extraits de textes sont exposés.(...) »¹¹³

Ici, pour rendre compte d'une époque, il convient de souligner le « même » et le « donc », jamais expliqués, jamais décodés. L'adverbe et la conjonction de coordination fonctionnent avec d'autant plus de force qu'ils font consensus, c'est-à-dire de ce qui n'a pas besoin de se dire pour acquérir une efficacité sociale. C'est l'implicite qui fait la démarche pédagogique, son soubassement, et qui est, en lui-même, son référent. Et cela ne signifie absolument pas que ces pratiques inspirées de cette volonté de rendre compte de l'histoire familiale des élèves, soient en dehors de toute exigence qualitative, disciplinaire ou simplement scolaire¹¹⁴. Simplement, elles témoignent du fait que quand les enseignants se saisissent dans les années quatre-vingt ou quatre-vingt-dix de la question de l'immigration, en histoire comme en Lettres, ils le font avec le recours très fréquent à l'histoire de leurs propres élèves. Le « donc » que nous relevions plus haut, opère un glissement d'un parcours migratoire inscrit dans une histoire collective et longue, à une histoire privée (celle des familles des élèves confiés à l'école). Ce « donc », qui fait partie de l'histoire de l'école, témoigne d'un glissement de focale, agit avec la force de l'évidence. Et nous verrons que ces pratiques inscrites dans un contexte de prise en compte globale des « élèves issus de l'immigration » par l'éducation nationale, ne s'écrivent pas forcément au passé.

Qu'il soit cantonné, dans les pratiques, à une prise en compte de l'environnement des enfants, ou aux histoires familiales, l'enseignement de l'histoire de l'immigration reste souvent éloigné de l'histoire qui commence à se faire à l'échelle universitaire dans les années quatre-vingt et plus sûrement quatre-vingt-dix. Très concrètement, alors que les travaux historiques n'en sont qu'au début de leur diffusion et sont, de ce fait, très peu connus, cet enseignement s'accompagne de pratiques scolaires qui restent fondées sur le volontariat, sur l'initiative personnelle des adultes de l'école et sur leur générosité, dans le cadre de projets spécifiques, qu'ils soient Projets d'action éducative (PAE) ou non. Les archives de l'Institut national de recherche pédagogique témoignent de ces initiatives multiformes dont a tenté de rendre compte l'Institut. En partenariat avec le Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles (FAS) et en collaboration avec de

¹¹⁰ la Fondation entendait « inciter les lycéens et les jeunes de seize à vingt-cinq ans à faire œuvre de mémoire en racontant le parcours migratoire d'une personne de leur choix »

¹¹¹ souligné par nous

¹¹² idem

¹¹³ F. Berrou, *ibid...*

¹¹⁴ Dans le cas du travail présenté par F. Berrou, tout indique l'investissement des élèves dans une démarche d'écriture. Les mots « plaisirs d'écrire », « fierté », « richesse » reviennent régulièrement dire l'importance d'un tel travail.

nombreux ministères, l'INRP a recueilli et valorisé, à la fin des années quatre-vingt principalement, les initiatives pédagogiques menées autour de la question de l'immigration et de son histoire. Un colloque d'une semaine est tenu en novembre 1989, consacré aux *Images des immigrations*¹¹⁵, où se retrouvent Philippe Joutard, Suzanne Citron, Gérard Noiriel, Alain Seksig, et où est évoquée la place de l'immigration en France. Un nombre important de films réalisés par des élèves du secondaire sur l'histoire de l'immigration dans leur ville ou leur région est présenté. Cela tend à montrer que des enseignants travaillaient avec l'aide, là encore des témoignages d'immigrés, source orale s'il en est, directement disponible et mobilisable pour et par les élèves¹¹⁶. De la même manière, l'INRP est co-organisateur, en 1991, des Actes des journées audiovisuelles dédiées à la formation des enseignants en rapport avec « l'intégration des immigrés »¹¹⁷. Ces activités de l'institut témoignent de la part de plus en plus importante prise par le film dans les récits de vie issus de l'immigration. Les travaux de recherche de Laure Teulières montre combien « l'audiovisuel apparaît comme un outil permettant de travailler ces questions en favorisant l'implication et le débat. »¹¹⁸

D'une manière générale, quand, dans l'école, on pose la question de l'immigration des années soixante-dix à la fin des années quatre-vingt-dix, c'est sous l'angle de l'assimilation ou de l'intégration, des stratégies d'apprentissages, des stratégies identitaires des élèves ou des enseignants, des banlieues¹¹⁹, mais très rarement sous celui de son histoire et de son enseignement. Or, indiscutablement, depuis le début des années 2000, une nouvelle période s'ouvre, au moins dans les discours. En 2003, un document de travail interne à l'éducation nationale a du reste vu le jour, rédigé par Joëlle Dusseau, Inspectrice générale du groupe histoire et géographie, à destination du cabinet du ministre et d'un de ses conseillers, Jean-Louis Nembrini, historien lui-même et particulièrement intéressé par les enjeux de mémoire. Ce texte de sept pages aborde « l'immigration ou les immigrés dans les programmes et les manuels scolaires »¹²⁰ de l'école primaire au lycée. Le bref rapport balaye l'ensemble des textes et offre une première lecture des manuels scolaires en cours de validité, mettant en valeur la notion du « vivre-ensemble », notamment au primaire mais également dans l'ensemble du cursus d'éducation civique, et tente, (parfois en forçant le trait¹²¹), d'indiquer partout où c'est possible que le thème de l'immigration est bien présent dans le curriculum d'histoire, géographie et éducation civique.

Plus encore, les travaux préparatoires à l'ouverture de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration ont très certainement initié, parfois, accompagné toujours et contribué à développer de façon certaine les réflexions nouvelles sur l'introduction de l'histoire de l'immigration en classe.

¹¹⁵ *Images des immigrations*, 20-24 novembre 1989, INRP/CNDP/FAS

¹¹⁶ *Bédarieux, c'est mon village*, F. Chevallier, 1986 ; *Le vent de l'exil*, G. Joutard, 1986 ; *Lily*, et *Le bateau des exilés*, (PAE des collégiés G. Flavien, B. Vanuexem, R. Cassin), 1988

¹¹⁷ Actes des journées audiovisuelles (20-22 novembre 1990), « L'intégration des immigrés : quelle formation pour les enseignants, les formateurs et les travailleurs sociaux ? », *Migrants-formation*, n° hors-série, octobre 1991

¹¹⁸ Laure Teulières, (CNRS, laboratoire FRAMESPA-Diasporas, Toulouse) « <<Notre histoire vraie>> : l'immigration au prisme de synopsis lycéens. », *Questions de communication*, Hors-série n°4 : « Médias, migrations et immigrations », à paraître fin 2007.

¹¹⁹ *Revue française de pédagogie*, « L'école et la question de l'immigration, INRP, n°117, octobre-novembre-décembre, 1996

¹²⁰ Joëlle Dusseau, Rapport à Monsieur J.-L. Nembrini, conseiller au cabinet du Ministre, *L'immigration ou les immigrés dans les programmes et les manuels scolaires*, 11 juillet 2003

¹²¹ « En quatrième, (...) La moitié du programme de géographie à la France. **La question de l'immigration y est présente** (en gras dans le texte). Comme on peut le voir ci-dessous : II. La France (16 à 19h) 1) Unité et diversité (4 à 5h) Grands traits de la géographie ; les disparités de peuplement tant étudiées à partir d'une carte des densités et mises en rapport avec les évolutions récentes de la population (comportement démographiques, urbanisation et périurbanisation). *Op. cit.*

DEUXIEME PARTIE :

Etat des prescriptions scolaires actuelles : programmes et manuels

Chapitre 3 : La place de l'histoire de l'immigration dans les programmes scolaires actuels (histoire, géographie, éducation civique et langues vivantes)
Chapitre 4 : L'histoire de l'immigration dans les manuels scolaires

Chapitre 3 :

La place de l'histoire de l'immigration dans les programmes scolaires actuels (histoire, géographie, éducation civique et langues vivantes)

Nous avons soumis à une lecture exhaustive et critique l'intégralité des programmes scolaires et des instructions officielles en vigueur durant l'enquête que nous présentons ici. Il s'agissait de voir dans quelles disciplines et dans quelles parties du programme, et pour quel niveau d'enseignement, la question de l'histoire de l'immigration ou la question plus large de l'immigration apparaissait. Les disciplines où émerge la question qui nous intéresse sont : l'histoire et la géographie, les langues vivantes ainsi que les sciences économiques et sociales. Cela ne signifie pas que dans les autres disciplines, ce sujet n'apparaisse pas dans les pratiques réelles ou les manuels. Il s'agit simplement de déterminer la manière dont les prescriptions programmatiques sont rédigées et présentées aux enseignants, en préalable de tout cours. C'est ce tour d'horizon que nous présentons ici, et que nous avons voulu le plus complet possible.

3.1. Histoire, géographie et éducation civique

La présentation qui est faite ici de la place de l'histoire de l'immigration dans l'ensemble des programmes d'histoire-géographie et d'éducation civique actuellement en vigueur, se veut la plus complète possible, à l'heure où des modifications sont en discussion concernant les programmes de collège à venir (2008). Ce recensement n'a qu'un objectif : faire l'état de la question, à partir des derniers programmes en vigueur aujourd'hui en classe, au moment de l'enquête, c'est-à-dire entre septembre 2005 et septembre 2007. Nous avons retenu également les programmes de Langues vivantes, seuls programmes à évoquer explicitement la question de l'immigration.

Nous avons choisi d'indiquer à chaque fois quand *l'histoire de l'immigration*, en tant que telle, intervenait dans les programmes, mais aussi lorsque la *question de l'immigration* (ce qui est différent) prenait place dans les programmes. Ainsi, il s'est agi de repérer comment, explicitement et parfois implicitement, l'immigration est un thème proposé au programme de l'enseignement de l'histoire-géographie en France, de manière différenciée suivant les entrées disciplinaires. Les éléments du programme des autres disciplines intéressées par un enseignement du fait migratoire, y compris dans son histoire, apparaîtront lorsque seront abordées à la fois les représentations enseignantes sur ce sujet comme leurs pratiques les plus quotidiennes ou les plus innovantes, puisque celles-ci s'adosent toujours à des pans de programmes que les enseignants s'approprient.

Souvent, l'immigration n'apparaît pas du tout dans les textes. Ce qui ne veut pas dire, bien entendu, que dans les pratiques de classe, l'histoire de l'immigration n'est pas abordée. Ici, c'est le prescrit qui nous intéresse. A ce titre, il peut être significatif qu'à certains niveaux de classe (notamment au collège) au moment de l'étude des XIXe et XXe siècle, aucune indication ne soit explicitement donnée aux enseignants, dans les Instructions officielles, sur cette partie-là de l'histoire nationale.

3.1.1. A l'école primaire, au cycle 3

La question de l'immigration intervient assez souvent dans l'énoncé des nouveaux programmes d'histoire de l'école primaire¹²², comme un thème qui a son importance. Il intervient de deux manières : d'une part implicitement, comme une donnée de la sociologie scolaire contemporaine. Il affleure ainsi régulièrement, et dès le Cycle 2 (Grande section de maternelle, CP et CE1), lorsque sont évoqués l' « *acceptation de la différence* », « *le respect de la différence* » ou l'initiation aux « *différences culturelles* ». « *Respecter ses camarades et accepter les différences* » est même une des compétences « *devant être acquises en fin de cycle 3* ». Là, les programmes témoignent de ce souci de rendre compte de la présence, dans les classes primaires des écoles françaises, entre autres, d'élèves issus de l'histoire de l'immigration. C'est un implicite récurrent dans la conception et la rédaction des programmes. Qu'en est-il (et c'est la deuxième manière) de sa place dans les programmes disciplinaires *stricto sensu* ?

En histoire, l'histoire de l'immigration intervient dans trois des six points chronologiques majeurs mis en avant pour l'étude de l'histoire au cycle 3 : dans l'Antiquité, l' « *entrée de notre territoire dans l'histoire* » se fait lorsque a lieu « *l'arrivée des Grecs et des Celtes (appelés Gaulois par les Romains)* ». Au Moyen-âge la mention des « *peuples venus de l'est, notamment les Francs et les Wisigoths dans l'Empire romain d'Occident* » rappelle l'apport germanique des migrations des IV^e-VI^e siècles. Invasion ? Migration ? Les « points forts » à retenir pour la période médiévale ne choisissent pas : « *à la suite de migrations et d'invasions, en particulier celle des Francs (mais à quoi le « celle » renvoie-t-il, à migration ou à invasion ?) dislocation du pouvoir politique et domination des seigneurs sur les paysans.* » On pourra noter que, pour le XIX^e siècle, cinquième thème chronologique du programme, il est fait référence à « *de grands mouvements de populations (qui) affectent désormais l'Europe* ». Mais il s'agit du « *siècle de l'émigration et de l'expansion coloniale* ». Rien sur l'histoire de l'immigration, non plus, au XX^e siècle, dans l'énoncé des programmes, sauf dans les documents d'application, à propos de la société française dans la seconde moitié du XX^e siècle : « *La France, comme tous les autres pays développés, accueille des femmes et des hommes d'origines géographiques et sociales très diverses.* »

Egalement, au titre des prescriptions, les documents d'application, en littérature pour le cycle 3, proposent la liste des ouvrages de jeunesse retenus par le Ministère. *Un train pour chez nous*, d'Azouz Begag et Louis Catherine¹²³, est retenu pour les maîtres. Ce roman illustré aborde le retour saisonnier d'une famille algérienne à Sétif, pour les vacances du mois d'août. Les documents d'application précisent : « *A la manière d'un album photo, le livre permet des rêveries de longs voyages. Il est surtout l'occasion d'un témoignage et d'une réflexion sur le peuple algérien de France, dont le « chez-nous » estival est devenu impossible.* »

3.1.2. Au collège

Au collège, l'histoire de l'immigration n'apparaît pas en tant que telle dans les programmes scolaires de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}. Le programme d'histoire reste muet sur les migrations de populations au cours des âges, comme sur les phénomènes contemporains (XIX^e/XX^e siècle) d'immigration qu'a connus la France ou l'Europe. En revanche, cette préoccupation n'est pas absente mais se situe d'une part en géographie, d'autre part en éducation civique.

En effet, en classe de 6^{ème}, le programme d'éducation civique¹²⁴ aborde « le sens de l'école » et notamment la place du collège et son rôle. Dans « *l'éducation, un droit pour tous* », il est précisé qu' « *en France, le droit à l'éducation est le même pour tous, quelles*

¹²² *Qu'apprend-on à l'école ?*, Programmes de l'enseignement primaire, cycle des approfondissements, cycle 3, 2002, Fixot éditeur

¹²³ A. Begag, L. Catherine, *Un train pour chez nous*, éditions Thierry Magnier, 2001

¹²⁴ *Histoire-géographie éducation civique*, « Enseigner au collège », CNDP, 2004

que soient l'origine, la nationalité, l'appartenance, la religion de chacun. ». De la même manière, dans « les droits et devoirs de la personne », où une large place est faite à la citoyenneté et à la nationalité, les programmes proposent en exemple, une fiche consacrée à « la nationalité, dimension de l'identité personnelle ». Ici, les instructions officielles se font proposition d'activité en classe : « La variété des nationalités représentées dans une classe, au sein d'un collège ou dans la commune peut, à partir d'exemples historiques de personnalités ayant acquis la nationalité française, illustrer la diversité des nationalités en France, pays d'immigration. » Il n'est pas inutile de noter que le mot « immigration » n'est prononcé qu'une seule fois dans l'ensemble des programmes du collège, et c'est ici.

En 5^{ème}, un des thèmes d'études est « Egalité, solidarité et sécurité », et notamment un sous ensemble intitulé « le refus des discriminations » : « Toute distinction n'est pas discriminatoire (...) mais les discriminations deviennent illégitimes et sont condamnées comme un délit lorsqu'elles introduisent une exclusion, un refus de service, une restriction ou préférence (...) des exemples sont donnés sur les différentes formes de discrimination (racisme, sexisme, rejet des handicapés et des malades...) et d'intolérance »

En géographie, la classe de 4^{ème} comporte un intitulé large : « la France (16 à 19h) ; unité et diversité (4 à 5h) » qui peut laisser la voie à l'étude de l'immigration (ce que confirme l'examen des manuels) sans que cela soit parfaitement explicite : « Les disparités de peuplement sont étudiées à partir d'une carte des densités et mises en rapport avec les évolutions récentes de la population (comportement démographique, urbanisation et périurbanisation. »

La classe de 3^{ème} est, elle, largement sollicitée par le thème de l' « élaboration et [l']organisation du monde d'aujourd'hui », de 1945 à nos jours, avec des croisements intéressants, explicitement présentés comme tels, possibles entre les deux disciplines, histoire et géographie. Pour autant, alors même que cette période contemporaine est intitulée « la croissance économique, l'évolution démographique et leurs conséquences sociales et culturelles » en histoire, c'est en géographie que la place de l'immigration, ou plutôt des migrations internationales, va pouvoir être expliquée. Dans « les échanges, la mobilité des hommes, l'inégale répartition de la richesse et l'urbanisation », une place est faite à « l'accroissement de la circulation des hommes et des biens (...) étudiée à l'échelle mondiale ». Mais c'est plus précisément dans « la France, puissance européenne et mondiale » que sont présents « les liens établis par les mouvements migratoires », au milieu du tourisme, de l'influence politique et culturelle, comme caractéristiques de la place de la France dans le monde. L'immigration des Trente glorieuses n'est pas évoquée dans la partie histoire.

3.1.3. Certificat d'aptitude professionnelle (CAP)

Parmi les sept thèmes du programme d'histoire-géographie¹²⁵, réservé au cycle CAP, l'immigration apparaît dans le chapitre consacré à « la démocratie contemporaine en France et en Europe ». Il s'agit moins d'histoire de l'immigration que de réflexions liées aux enjeux contemporains des démocraties occidentales. « L'exercice de la démocratie ne peut se réduire à ses pratiques individuelles : droit de vote ou abstention, libertés individuelles. Il se manifeste aussi sur de nouveaux terrains (parité, droits des étrangers, politiques d'aménagement...) ». De la même manière, sur la question du droit de vote en France, les programmes précisent que « son extension reste aujourd'hui encore susceptible d'évoluer (droit des votes des étrangers non communautaires ?) ». Là encore le terme « immigration » n'apparaît pas en tant que tel, mais c'est bien de cela dont il est question et que les rédacteurs des programmes ont en tête.

¹²⁵ Histoire-géographie, certificat d'aptitude professionnelle, applicable à la rentrée 2003, CNDP, 2004

3.1.4. Au lycée

Si les classes de Seconde¹²⁶ générale ou de la série Techniques de la musique et de la danse ne contiennent aucune mention explicite de l'immigration et de son histoire, les programmes de Première¹²⁷ ES/L et de S présentent une même rédaction, *a minima*, dans le chapitre consacré à l' « *âge industriel et sa civilisation, du milieu du XIX^e siècle à 1939* ». La seule mention des mouvements migratoires inscrits dans l'histoire se résume à cette phrase : « *L'industrialisation transforme considérablement les sociétés européennes et nord-américaines. L'importante mobilité spatiale à différentes échelles, les reclassements sociaux, le jeu d'acteurs collectifs déterminants (...), constituent des entrées possibles pour analyser ces transformations.* »

En revanche, c'est en géographie que l'on trouve un développement sur le phénomène migratoire lié aux enjeux contemporains des flux de populations, mais pas resitué dans une perspective historique. Pour les séries ES/L et S, les programmes de Première reprennent les mêmes formulations dans le chapitre sur « *Réseaux et flux en Europe et en France* » : la mobilité des hommes est abordée, « *à l'échelle de l'Union européenne et de la France, [où l'] on étudie les migrations à caractère économique ou politique, internes et externes (tourisme exclu).* » Les documents d'application précisent ce que l'on peut entendre sous cette notion de mobilité des hommes : « *on ne prendra donc en compte que les changements de résidence s'accompagnant souvent d'un changement professionnel ou personnel (rapprochements familiaux, par exemple) (...) On analyse les flux migratoires actuels, à caractère économique et politique, entre l'espace de Schengen et le reste du monde, l'exemple français servant de point d'appui.* » Et pour mieux montrer l'importance de ce thème dans les programmes, le programme de géographie rappelle encore : « *Les aspects sociaux et politiques de l'intégration des migrants ont pu être abordés en seconde à travers l'un des thèmes majeurs du programme d'éducation civique, juridique et sociale (<<citoyenneté et intégration>>).* »

C'est donc en ECJS¹²⁸ et en Seconde principalement que, dans les pratiques, ce que nous savons par ailleurs, des séances sont faites en classe sur la question de l'immigration, grâce à une entrée très large et très précise à la fois. Les programmes d'ECJS de seconde abordent la question de la citoyenneté en privilégiant sept notions dominantes, dont : la civilité, l'intégration, la nationalité, le droit, et plus largement, les droits de l'homme et du citoyen, civils et politiques, sociaux et économiques. Le programme précise aussi que « *ces notions (...) permettent de comprendre le sens de la citoyenneté en partant des expériences des élèves et de leurs représentations.* » Rien de formel sur la question explicite de l'immigration, mais une réflexion générale sur la citoyenneté permet d'aborder des questions que les élèves peuvent se poser.

Cette question de l'intégration économique et sociale, mais aussi politique et citoyenne est plus encore abordée dans le programme d'ECJS des séries générales des classes de Première. Parmi les quatre thèmes retenus, le « *3. Exercice de la citoyenneté, République et particularisme* », évoque avec précision la diversité de la société en la liant à l'histoire. « *Toute société est diverse. Elle réunit, par définition, des populations dont les origines historiques, les convictions religieuses et les conditions sociales sont différentes. La République reconnaît aujourd'hui ces particularismes et organise leur gestion. La citoyenneté n'implique pas que les individus abandonnent leur identité propre ou leur volonté d'affirmer leur fidélité à un passé historique particulier ou à des croyances religieuses personnelles. Tout au contraire, elle garantit que ces manifestations peuvent se faire librement, à condition que soient respectées les lois qui organisent les libertés publiques.* »

Le programme d'ECJS des BEP et du Baccalauréat professionnel reprend les mêmes thèmes que celui des séries générales avec, pourtant, des précisions différentes et importantes quant aux orientations pratiques et civiques des instructions officielles. Sur la

¹²⁶ *Histoire-géographie*, classe de seconde, CNDP, 2003

¹²⁷ *Histoire-géographie*, classe de première, CNDP, 2003

¹²⁸ *Education civique, juridique et sociale*, classes de seconde, première et terminale, CNDP, 2005

question de la citoyenneté et de l'intégration, le *Bulletin officiel*¹²⁹ insiste sur « *l'intégration et ses défauts, tant dans sa dimension sociale que nationale.* » « *De grandes questions concernant par exemple l'exclusion sociale des plus pauvres ou encore les problèmes liés à l'intégration des minorités dans la république, fournissent des matériaux abondants.* » Plus loin, les rédacteurs du B.O. ancrent leur analyse dans le quotidien d'un établissement scolaire : « *l'intérêt que suscite chez les lycéens de lycée professionnel la lutte contre les discriminations, notamment les discriminations à l'embauche ou dans la recherche de stages ou de périodes de formation en entreprise, peut ici être particulièrement mobilisé.* », Le programme du cycle CAP, reprend de façon plus légère l'ensemble du programme d'ECJS déjà analysé.

L'évolution des programmes est notable si l'on parcourt le très récent programme d'histoire de Première de la série des Sciences et technologies de la gestion¹³⁰. Prévu dans son application pour la rentrée scolaire 2006-2007, ce texte semble prendre en compte une demande sociale de plus en plus forte concernant la place de l'immigration en classe. En effet, le programme d'histoire est développé autour de thèmes majeurs pour comprendre le monde contemporain. Parmi ceux-ci, le premier : « *la construction de la République (8-10h)* » entend présenter les « *moments et actes fondateurs (1880-1946)* » de la République, au cours d'années (1880-1914) qui « *élargissent les modes d'accès à la nationalité (1889, droit du sol).* » Enfin, dans le troisième thème intitulé « *Diffusion et mutations du modèle industriel à partir de l'Europe* », un sujet d'étude est réservé à « *immigration et immigrants* », de façon unique à ce jour dans les programmes : « *Avant 1914, un vaste mouvement d'émigration conduit l'installation d'Européens dans l'ensemble du monde ; progressivement le mouvement s'inverse. L'étude associe la description des flux migratoires, la présentation des immigrants et celle de leurs représentations, notamment littéraires et cinématographiques.* »

Les récents programmes de première des sciences et technologies de la santé et du social (ST2S)¹³¹, entrant en vigueur en septembre 2007 ne continuent pas l'avancée faite par le programme de première STG. En effet, les programmes ne font pas allusion à l'histoire de l'immigration. Pourtant le programme d'histoire s'intitule « *genèse du monde contemporain* ». Deux parties du programme permettraient d'aborder l'histoire de l'immigration « *la France en République* » 1880-début des années 20 et « *Sciences et innovations techniques* » 1850-années 1950 dans laquelle une place est faite à la seconde révolution industrielle. Il n'est jamais fait allusion à l'histoire de l'immigration. Même le sujet au choix « *les Curie une dynastie scientifique* » ne s'intéresse pas au fait que Marie Curie soit une jeune immigrée polonaise puisque l'étude porte sur « *L'aventure scientifique marque la vie personnelle, professionnelle et publique des hommes et des femmes qui s'y engagent. L'étude de la famille Curie sur deux générations permet de le montrer.* ». Il est clair que le caractère scientifique et technique de la filière oriente ici les choix du programme d'histoire. Dans le secteur tertiaire des STG, il semble que la question de l'immigration est incontournable, alors que dans une filière scientifique et technique le sujet ne semble pas une priorité.

En Terminale, les séries ES, L, S et STT¹³² offrent une commune entrée pour le thème de l'immigration, même si, on le sait, le programme de Terminale S favorise une inscription sur le temps long de la colonisation et des décolonisations, tranchant en cela avec la répartition qui prévaut en ES et L, entre classes de Première (colonisation) et classes de Terminale (décolonisation).

Les programmes d'histoire¹³³ permettent l'analyse du thème de l'immigration dans le chapitre consacré à « *la France de 1945 à nos jours* » : dans le sous-titre intitulé « *Economie, société et culture* », l'accent est mis sur « *les bouleversements des structures économiques et sociales. On analyse l'évolution de la population, des modes de vie, des*

¹²⁹ Hors série n°2 du 30 août 2001

¹³⁰ 1^{ère} STG, BO n°7, du 1^{er} septembre 2005

¹³¹ Programme de la classe de première entrant en application à compter de la rentrée de l'année scolaire 2007-2008, JO n°158 du 10 juillet 2007

¹³² Histoire et géographie, classes terminales des séries générales, (programmes applicables en 2004, CNDP, 2004

¹³³ BO Hors série n°7 du 3 octobre 2002

pratiques culturelles et des croyances. ». Les documents d'accompagnement expliquent plus avant cette entrée en précisant qu'il s'agit d'un thème d'étude propre à dégager « *l'évolution d'ensemble de la démographie, des structures économiques, du niveau de vie et des modes de vie, au sein desquels s'inscrivent le fait religieux et les pratiques culturelles.* » Sur la rapidité, « *voire la brutalité* », des changements de la société française (années 60-70), les concepteurs des documents d'accompagnement développent l'époque des mutations des modes de gestion et de management des entreprises, la place des femmes, « *ou encore l'appel aux travailleurs immigrés. Ce dernier est massif et multiforme dans les décennies d'après-guerre (nourrissant le second grand flux migratoire de l'histoire de France : 1,7 million d'étrangers en 1954, 3,4 million en 1975), puis se tarit dans les années 1970, sous le double effet du retournement de conjoncture et de l'arrivée de classes d'âge nombreuses sur le marché du travail ; il cède alors la place à une immigration de regroupement familial. Immigration, arrivées des rapatriés, croissance naturelle, exode rural et mutation de l'appareil productif, tout se conjugue pour favoriser les villes.* » En bibliographie proposée aux enseignants, une seule référence concerne l'immigration et son histoire, celle de Marie-Claude Blanc-Chaléard¹³⁴, outil pédagogique destiné aux enseignants.

Enfin, dans ces programmes de Lycée de 2004, la géographie propose, dans le chapitre consacré à « *des mondes en quête de développement* », l'analyse d'une « *interface Nord/Sud : l'espace méditerranéen* » (en 5 ou 6 heures). L'immigration y a sa place quand sont évoqués les contrastes de développement entre « *les deux rives de la Méditerranée* », et notamment les « *migrations temporaires ou définitives, de nature économique ou politique (...)* », ou lorsque est indiqué que des modifications de l'habitat rural pouvaient avoir lieu du fait de « *l'argent des immigrés dans les montagnes maghrébines* », par exemple.

3.2. Les langues à l'école et l'histoire de l'immigration

A priori, on aurait pu penser ne voir située l'histoire de l'immigration que dans les programmes officiels d'histoire-géographie. Il n'en est rien. L'histoire de l'immigration échappe largement à cette seule discipline scolaire. A certains égards même, elle peut sembler mieux assumée, dans sa prescription, par d'autres disciplines. C'est le cas en Langues vivantes.

La mise en relation du contenu des Langues vivantes, définies par les programmes officielles, à l'histoire de l'immigration est fréquente. Au lycée, elle se situe dans ce qui est appelé « le contenu culturel <<vivre ensemble en société>> » et qui est commun à l'ensemble des langues prévues au programme : Allemand, Anglais, Arabe, Chinois, Hébreu, Italien, Portugais, et Russe.

Les notions du « contenu culturel » en classe de Seconde générale et technologique sont communes aux langues mentionnées : mémoire, échanges, lien social et création. C'est dans le cadre de ces quatre *items* que sont développés des notions qui, pour certaines, renvoient à la question de l'immigration, dans son histoire, sa géographie ou son actualité.

En Premières, dans le contenu culturel toujours regroupé autour de la question du « vivre ensemble », il s'agit des thèmes suivants : domination, influence, opposition, révolte. En terminales, c'est le rapport au monde qui au programme des Langues vivantes, organisé autour de quatre notions : identités, contacts des cultures, interdépendances et conflits.

¹³⁴ Marie-Claude Blanc-Chaléard, « Les immigrés et la France. XIXe-XXe siècles », *La Documentation photographique*, 2004, n°8035

Les programmes en cours en Langues vivantes :

Date BO	Niveau scolaire	Langue	Thèmes du programme
Hors-série, N°6 25 août 2005	Collège, LV1 et 2 (palier 1)	Allemand LV1et2	« <i>Repères et réalités géographiques : (...) Quelques aspects d'une Allemagne multiculturelle (prénoms d'élèves étrangers : Ozan, Moscha..., restaurants de spécialités étrangères...)</i> »
Hors-série, n°7, 3 octobre 2002	Seconde général et technologique	Allemand Allemand LV1et2	Dans les exemples de thèmes et suggestions de villes ou lieux pouvant illustrer chacun des 4 thèmes prévus en classe de seconde : « <i>Lien social : Immigrations et intégration/société multiculturelle (Dortmund, Berlin)</i> » Dans le paragraphe sur l'« objectif éducatif », il est précisé que les élèves reçoivent une éducation à la citoyenneté et pourront être amenés à « <i>échanger leurs idées sur des sujets où l'importance de l'esprit civique peut apparaître tant sous tous ses aspects négatifs (phénomènes de violence urbaine, xénophobie) que positifs (...)</i> »
Hors série, n°7, 3 octobre 2007	Seconde générale et technologique	Anglais LV1et2	Mémoire : « <i>exemples de thèmes : (...), émigration et immigration (New York, Dublin, Liverpool, Bradford, Sydney, etc.) (...)</i> » Lien social : Exemples de thèmes : « <i>le multiculturalisme, les divisions communautaires (Belfast, Brixton, Miami (...))</i> »

Hors-série, n°7, 3 octobre 2002	Seconde générale et technologique	Arabe LV1et2	<p>Dans le paragraphe de <u>présentation</u> du thème « connaissance du cadre culturel » : « Les élèves doivent découvrir avec la langue les conceptions du monde qu'elle véhicule et exprime. On pourra ponctuellement étendre cette thématique aux communautés arabophones vivant en dehors du monde arabe, et par là aux expressions culturelles de l'immigration, notamment maghrébine, dans le cadre français. »</p> <p><u>Mémoire</u> : « <i>La vie quotidienne en différents lieux et moments de l'histoire (...) Mémoire des émigrations et des immigrations</i> ».</p> <p><u>Echanges</u> : « <i>Les échanges économiques (...) Le rôle de l'émigration dans les économies nationales (...)</i> »</p> <p><u>Lien social</u> : « <i>Les inscriptions du lien social dans l'espace géographique : (...) Régions et quartiers liés à une communauté, à une minorité ethnique, religieuse ou linguistique, dans l'histoire et au présent.</i> » (...)</p> <p>« <i>Les modalités d'expression du lien social : (...) Sentiment d'appartenance, identité, altérité (...)</i> intégration, exclusion, citoyenneté (...)</p>
Hors-série, n°7, 3 octobre 2002	Seconde générale et technologique	Chinois LV1, 2 et 3	<p><u>Echanges</u> : « Flux migratoires : venir chercher du travail sur la zone côtière (Canton et région) ; population flottante et intégration (Beijing, Shangai)</p>
Hors-série, n°7, 3 octobre 2002	Seconde générale et technologique	Espagnol	<p><u>Lien social</u> : « (...) <i>Les populations étrangères (études de cas spécifiques) (...)</i> »</p>

Hors-série, n°7, 3 octobre 2002	Seconde générale et technologique	Hébreu	<u>Mémoire</u> : « <i>Edifices</i> : (...) le musée de la Diaspora ; (...) ; Les différentes communautés et leurs relations : hétérogénéités de certaines villes (par exemple Dimona, fondée en 1955, dont les premiers habitants venaient d'Afrique du Nord, d'Inde, d'Iran et d'Europe ; études des communautés russes, yéménite, etc...) » ; « <i>Problèmes liés à l'immigration et à l'intégration des immigrants : les villes de développement d'hier et d'aujourd'hui</i> (par exemple Qiryat Gat, Ofaqim, Ashdod, Afula, Qiryat Shmona...) »
Hors-série, n°7, 3 octobre 2002	Seconde générale et technologique	Italien LV 1 et 2	<u>Lien social</u> : « une vie politique municipale intense (...) Démocraties municipales et citoyenneté urbaine sont au cœur des débats où sont abordés les problèmes liés à la vie moderne : circulation automobile, pollution, délinquance, immigration clandestine... »
Hors-série, n°7, 3 octobre 2002	Seconde générale et technologique	Portugais LV1, 2 et 3	<u>Lien social</u> : « Une société pluriethnique : (...) champs lexicaux : A miscigenação, a emigração, as origens geográficas, o racismo, as religioes. » <u>Présentation</u> du contenu culturel « vivre en société : « La ville comme exemple peut offrir la possibilité d'aborder facilement les quatre notions retenues en y incluant des références précises à des faits socioculturels caractéristiques du monde lusophone : l'ouverture sur la mer (...) les mélanges ethniques et leurs conséquences dans les pratiques sociales et les réalisations artistiques, etc... »
Hors série, n°7, 28 août 2003	Première générale et technologique	Allemand	<u>Influence</u> : « (...) communautés, société multiculturelle (Bundesrepublik/Bunte Republik) <u>Opposition</u> : « Culture, contre culture : La nouvelle génération d'auteurs issus de l'immigration (Wladimir Kaminer, Renan Demirkan, Rafik Schami) ou venus de l'est : Ingo Schulze, Thomas Brussig (...) »

Hors série, n°7, 28 août 2003	Première générale et technologique	Espagnol	<p><u>Présentation</u> du thème opposition : « (...) Enfin, l'opposition a pu également s'exercer de façon plus passive par le départ individuel ou collectif vers un ailleurs plus prometteur. Les vagues migratoires qu'ont pu connaître l'Espagne et la plupart des pays de l'Amérique hispanique au cours de leur histoire en témoignent encore aujourd'hui(...) »</p> <p><u>Opposition</u> : « Exil, exode. Exemples : L'exil des Républicains espagnols après 1939... les mouvements migratoires internes, l'exode rural. »</p>
Hors série, n°5, 9 septembre 2004	Terminale générale et technologique	Allemand	<p><u>Identités</u> : « (...) Identités allemandes aujourd'hui (1990) : nouveau code de la nationalité ; débat sur la double nationalité. (...) ; Identité nationale et identité européenne : (...) Espaces frontaliers : territoires et migrations (Alsace, Suisse) (...) ; Identité allemande dans le monde : (...) Ouverture au monde comme élément constitutif de l'identité : vagues d'émigration (Amérique du Nord et du Sud) (...) »</p> <p><u>Interdépendances</u> : « dépendances inter-étatique : (...) Rapport avec la Turquie ; les Kurdes en Allemagne. »</p> <p><u>Contacts des cultures</u> : « <u>Domaine économique</u> : L'immigration économique : Gastarbeiter ; Kinder statt Inder ; greencard à l'allemande ; la politique d'immigration et le droit d'asile en Suisse. ; <u>domaine religieux</u> : la religion à l'école (...) l'enseignement du fait religieux ; signes religieux à l'école ; <u>domaine culturel</u> (...) Manifestations culturelles, multiculturelles (...) ; cultures et loisirs : cuisines d'Allemagne et d'ailleurs (...) »</p>
Hors série n°5, 9 septembre 2004	Terminale générale et technologique	Anglais	<p><u>Contact des cultures</u> : « (...) Multiculturalisme ; libertés religieuses, Little Italy ; Toronto (...) »</p>

Hors série n°5, 9 septembre 2004	Terminale générale et technologique	Arabe	<p><u>Présentation</u> du thème : les contacts culturels, sous deux aspects : l'adoption par le monde arabe de modes de vie étrangers, le second « est la pénétration dans les sociétés étrangères d'éléments culturels arabes, que ce soit au cours de l'histoire par le biais de la conquête, ou dans le monde moderne par celui des migrations et du tourisme. »</p> <p><u>Identités</u> : « (...) les marges extrêmes ou paradoxales : la revendication identitaire des individus issus de l'immigration ne maîtrisant pas du tout la langue arabe (...) »</p> <p><u>Interdépendances</u> : « Economique : de la route de la soie à celle du pétrole ; les migrations humaines. »</p> <p><u>Conflits</u> : « (...) l'étranger au groupe comme élément perturbateur. (...) »</p>
Hors série n°5, 9 septembre 2004	Terminale générale et technologique	Chinois LV 1 et 2	<p><u>Identités</u> : « (...) les enfants de la diaspora, double appartenance, transnationalité. »</p>
Hors série n°5, 9 septembre 2004	Terminale générale et technologique	Espagnol LV1 et 2	<p><u>Identités</u> : « (...) dispositions légales : délivrance de visas, recensement, droit de vote des étrangers. »</p> <p><u>Interdépendances</u> : « Interdépendances sociales : émigration/immigration. Règlement de la circulation des personnes. »</p> <p><u>Contacts des cultures</u> : « (...) <u>Acculturation/déacculturation</u>. <u>Acculturation forcée</u> : émigration, immigration, esclavage... »</p>

<p>Hors série n°5, 9 septembre 2004</p>	<p>Terminale générale et technologique</p>	<p>Hebreu LV 1 et 2</p>	<p><u>Présentation</u> : « le kibboutz donnera en classe terminale l'occasion de mettre en lumière l'influence exercée par les idées socialistes et collectivistes sur les immigrants des premières années du vingtième siècle. »</p> <p><u>Identités</u> : « (...) regard d'Israël sur la diaspora : voyages d'Israéliens vers leur pays d'origine familiale. (...) Acculturation/déculturation : maintien des communautés (qui conservent leurs réseaux scolaires ou leur presse en langue d'origine...); minorités russes, éthiopienne. Ashkénazes et Séfarades dans les années 1950-60 (romans d'Amnon Shamosh ; film Erets Hadasha). Changements (choisis ou imposés) de noms et de prénoms lors de l'immigration en Israël. Textes : Eli Amir (Tarnegol kapparot) ; Bentsion Tomer (yaldey hatsel). »</p> <p><u>Contacts des cultures</u> : « Les Israéliens expatriés : comment les Israéliens émigrés se perçoivent/sont perçus ; du yored au mehager. (...) L'immigration non-juive, les travailleurs immigrés (Philippins, Thaïlandais, Roumains...). »</p>
---	--	-----------------------------	---

<p>Hors série n°5, 9 septembre 2004</p>	<p>Terminale générale et technologique</p>	<p>Italien LV 1 et 2</p>	<p>Présentation du thème des <u>interdépendances</u> : « (...) <i>Par ailleurs les Italiens sont ouverts économiquement et culturellement au modes et aux manières venus de l'étranger. Ainsi le professeur amènera ses élèves à réfléchir sur les migrations et sur l'enrichissement généré par la rencontre des cultures et des peuples.</i> »</p> <p>Présentation du thème conflits : « (...) <i>L'émigration, à la fin du XIXe siècle et pendant une grande partie du XXe siècle, ne se fit pas évidemment suivant une logique expansionnisme. Des millions d'Italiens, pour des raisons économiques ou politiques, quittèrent leur pays vers des nations susceptibles de les accueillir et de leur donner du travail. Ces flux de population, à l'origine pacifiques, prirent dans certains cas un caractère conflictuel : les habitants du pays d'accueil firent souvent preuve d'italophobie, le plus souvent en concomitance avec des crises sociales. Des œuvres cinématographiques comme Sacco e Vanzetti (1971), de Guiliano Montaldo, Pane e cioccolata (1974) de Franco Brusati ou Good morning Babylon (1987) des frères Taviani, des œuvres littéraires comme Gli zii di Sicilia (1948) de Leonardo Sciascia, Macaroni (1997) de Francesco Guccini et Loriano Machiavelli ou Vita (2003) de Melania G. Mazzucco illustrent bien cette haine dont ont pu être victimes les immigrés italiens. Aujourd'hui, l'Italie est devenue terre d'immigration et le rapport aux autres peuples revêt des caractères nouveaux. Soucieux de préserver le tissu social ou économique, les Italiens doivent apprendre à accueillir les étrangers. Des articles de presse, des extraits de telegiornali ou de séquences de films (L'America, 1995, de Gianni Amelio) peuvent illustrer ces rapports nouveaux, à leur tour conflictuels, avec les extracomunitari arrivant sur le sol italien.</i> »</p>
---	--	------------------------------	--

Hors série n°5, 9 septembre 2004	Terminale générale et technologique	Portugais LV 1 et 2	Interdépendances : « (...) <i>interdépendances dans l'histoire : (...) l'émigration portugaise ; interdépendances actuelles : Le Portugal, porte de l'Europe et terre d'immigration. »</i> Contacts des cultures : « (...) <i>Survivances : Les communautés portugaises dans le monde. Brésil : l'apport des Italiens, Japonais, Allemands, Espagnols, Syriens et Libanais.(...) »</i>
Hors série n°5, 9 septembre 2004	Terminale générale et technologique	Russe LV 1 et 2	Identités : « (...) <i>être russe aujourd'hui. (...) Emigration et retour au pays. »</i>
Hors série n°4, 24 juillet 2003	Lycée professionnel Cap	Arabe	Dans : « <i>Principaux faits marquants et repères historiques. La période contemporaine : colonialisme, indépendances, nationalisme arabe, migrations. »</i>

De fait, la question migratoire se fait de plus en plus présente à mesure que l'âge des élèves augmente. Incontestablement, c'est au lycée que la question migratoire en Langues vivantes est fréquemment mentionnée, et notamment en Terminale, où chacune des langues au programmes intègre officiellement une dimension, non seulement civique, sur la place de l'immigration dans chacune des sociétés concernée, mais aussi historique. Il faut ainsi distinguer les références à l'immigration et au phénomène migratoire étudié lorsqu'il est en direction du pays berceau de la langue étudiée (à destination de l'Allemagne, de l'Italie, de l'Espagne, etc...), et la question de l'immigration vers la France de personnes (pour qui, du coup, il s'agit d'*émigration*) dont la langue est celle étudiée en classe. Deux groupes se dessinent alors, avec ses thèmes afférents : L'Italien, l'Espagnol et le Portugais offre cette double réalité dans laquelle l'histoire de la France peut être largement présente. D'une part il est question de l'histoire de ces pays d'émigration, et d'autre part est présentée le renversement de ces dernières années où, de terre d'émigration, le pays devient terre d'immigration. Il est à noter que mise à part une mention très brève concernant « *Emigration et retour au pays* » pour le Russe, rien n'est objectivement dit des Russes Blancs qui ont dû fuir la révolution soviétique, alors que les exilés républicains espagnols, les ouvriers italiens et portugais y sont mentionnés. On voit bien également comment se dessine une culture disciplinaire, qui fait que pour les mêmes thèmes directeurs appliqués à l'ensemble des Langues, par niveau, chaque groupe disciplinaire organise les connaissances en fonction de ses propres repères, de la propre histoire du pays considéré, et de sa propre culture professionnelle.

En Terminale, l'immigration est au cœur du programme des Langues vivantes. Ces prescriptions permettent non seulement une lecture moderne des sociétés contemporaines, dans toute leur complexité¹³⁵, mais aussi dans tous leurs héritages. Le programme de

¹³⁵ Pour donner une idée de la place du thème dans les manuels d'Espagnol, par exemple, qui est sans doute une des disciplines la plus présente sur la question migratoire, on peut citer les œuvres (poésie, chansons, littérature,...) retenues dans les manuels dépouillés. La presse, de manière de générale, est particulièrement sollicitée, sur les sujets contemporains de l'immigration. L'immigration en Espagne ou en Europe, la frontière avec le Maghreb, les passagers clandestins des cargos sont régulièrement évoqués dans des articles de presse essentiellement tirés de *El Pais, El Mundo, Cambio 16*. Les textes sont divers et appartiennent également à la littérature contemporaine. Les incursions dans la littérature pouvant donner un aperçu historique sont rarissimes ; le contemporain est privilégié. Exemples de textes à travailler : *El pais semanal*, de Antonio Munoz Molina, (1998) sur les étrangers cherchant à se faire régulariser ; *Contaminame*, de Pedro Guerra (chanson, interprétée par Ana Belén, 2002), *No paso nada*, de Antonio Skarmeta, (1996), sur l'immigration chilienne au Chili ; *Hablame, musa, de aquel varon*, de Dulce Chacon, 1998, « *Matilde invitada en su casa de un amigo de su marido, Charla con*

Portugais le montre clairement à travers ses deux entrées : Interdépendances dans l'histoire et actuelles, où est recommandé de traiter, avec les élèves, à la fois la question de l'émigration portugaise (et principalement en France) et la nation portugaise devenue ces dernières années « terre d'immigration ». Les programmes de Terminale constituent un point focal fondamental pour l'étude de l'immigration à l'école aujourd'hui. Surtout, la logique adoptée est la plus proche des questions historiographiques de l'histoire de l'immigration portées par le champ scientifique. En effet, loin de parler d'apport, ou de culture d'origine, les programmes de Terminale insistent au contraire sur les « interdépendances », ainsi que sur les influences réciproques. Ces programmes font le lien, très souvent (Arabe, Portugais, Italien,...) entre l'émigration et l'immigration, « deux mots qui, Abdelmalek ne cessait de le rappeler, disent deux ensembles de choses tout à fait différents mais indissociables qu'il fallait à toute force penser ensemble. »¹³⁶ Par ailleurs et pour finir, ces programmes, analysés dans leur totalité, dessinent les contours d'un monde tout entier concerné par la question migratoire et souligne en creux l'importance d'y lire tant son actualité que son histoire.

Aisha, la guardesa, que le cuenta su historia. » ; *El portero*, de Reinaldo Arenas (1986)

¹³⁶ Pierre Bourdieu, Préface au livre d'Abdelmalek Sayad, *La double absence... Op. Cit...*

Chapitre 4 :

L'histoire de l'immigration dans les manuels scolaires

4.1. Manuels scolaires et société : questions de méthode

Le travail de recherche sur les manuels est éprouvé et constitue un des nombreux héritages de la recherche en éducation en général, et de l'INRP en particulier. Sans doute est-il utile de rappeler les acquis des recherches les concernant, afin de mieux envisager comment se joue la place de l'histoire de l'immigration dans les manuels contemporains de l'école française. Beaucoup de ce qui va être écrit ici est directement issu des réflexions d'Alain Choppin¹³⁷, de Nicole Lucas¹³⁸, de Yannick Le Marec¹³⁹, ou d'autres chercheurs encore, qui ont tenté d'analyser cet objet scolaire singulier dans des travaux dont nous tentons ici de rendre compte

Il est avant tout important de dire qu'un livre scolaire n'est pas le seul outil de référence pour l'exercice pédagogique. Réfléchir sur l'enseignement en ne prenant pour objet que la seule étude des manuels, mutilerait (et mutile souvent) une réflexion sur le quotidien de l'école. La réalité scolaire est faite d'une *praxis* qui échappe aussi, ou s'adapte, au manuel. Cet outil peut constituer une prescription qui diffère des programmes officiels, sorte de « *curriculum* potentiel », c'est-à-dire une redéfinition ou/et une interprétation possible du programme.

« Sont considérés comme livres scolaires (...) les manuels, ainsi que les cahiers d'exercices et les travaux pratiques qui les complètent, régulièrement utilisés dans le cadre de l'enseignement de quelque niveau qu'il soit et conçus pour répondre à un programme préalablement défini ou agréé par le Ministère de l'Éducation nationale ou l'autorité exerçant la tutelle de l'enseignement. »

Décret n°85-862 du 8 août 1985

Comme le dit A. Choppin, « les manuels sont, pour ainsi dire, les utilitaires de la classe : ils sont conçus dans l'intention, plus ou moins explicite ou manifeste, suivant les époques, de servir de support écrit à l'enseignement d'une discipline au sein d'une institution scolaire. »¹⁴⁰ Si l'on se réfère aux pratiques, on sait par ailleurs que le livre d'histoire de l'école primaire, des classes du cycle 3 (CE2, CM1 et CM2), font partie des ouvrages les moins achetés et les moins utilisés comme support quotidien de l'ensemble de la production éditoriale globale, et même primaire. Moins que les ouvrages de mathématiques et de Français ou d'apprentissage de la lecture. Leur usage fait souvent l'objet d'un « bricolage » pratique de la part des professeurs d'école, qui n'hésitent pas à utiliser telle page de tel manuel puis telle autre d'un autre ouvrage. Dans le secondaire au contraire, et notamment en histoire et en géographie, le manuel semble être au cœur des pratiques quotidiennes, grâce aux documents nombreux qu'il procure. Mais ceci est l'objet d'une autre question de

¹³⁷ Alain Choppin, *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*, Hachette éducation, 1992

¹³⁸ Nicole Lucas, *Enseigner l'histoire dans le secondaire, manuels et enseignement depuis 1902*, Presses universitaires de Rennes, 2001

¹³⁹ Yannick Le Marec, « L'analyse du contenu dans les manuels d'histoire : de la critique idéologique à l'exigence épistémologique », in : Eric Bruillard (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés*, Scéren/CRDP Basse -Normandie, 2005, p.123-140

¹⁴⁰ A. Choppin, *Ibid...*

recherche : à savoir l'usage effectif des outils pédagogiques en classe. « Outil-béquille, outil sécurisant et polyvalent pour le professeur et les élèves, vecteur d'un enseignement de masse, il réalise le projet de ses concepteurs dans un maniement à la fois prudent et librement innovant, tout en restant un médiateur modeste au service de tous, y compris des parents et des familles. »¹⁴¹ Il est néanmoins important d'avoir en tête que l'étude que nous proposons ici n'est qu'une partie de l'analyse du statut de l'enseignement de l'histoire de l'immigration. Les pratiques réelles comme ce qui est dit en classe sera évoqué plus loin. Dans ce chapitre, il s'agit de sa transcription dans les outils éditoriaux destinés aux enseignants du primaire comme du secondaire.

Les manuels scolaires sont également des produits de consommation, au sens où il s'agit d'un objet éditorial ressortissant d'une initiative privée et marchande. C'est le régime libéral de la loi du 16 juillet 1949 qui définit une production libre des manuels scolaires, par les maisons d'édition. De ce fait, il est également important d'avoir à l'esprit qu'il ne s'agit pas de manuels officiels comme d'autres Etats ont pu connaître (ou connaissent encore), fruit de la parole d'Etat, quand bien même il est conçu en référence aux programmes officiels. Par ailleurs, il est bon de remarquer que les auteurs ne peuvent être absolument tenus seuls responsables du produit fini. Comme le rappelle opportunément Alain Jaillet, « l'ensemble de ce qui constitue un manuel scolaire est le fruit d'une volonté délibérée d'un éditeur d'assembler les éléments qui le composent. (...) Dans l'analyse des manuels scolaires, il ne peut être établi ce qui relève des intentions éditoriales et des intentions pédagogiques. Pour l'utilisateur, que l'image présente, soit celle choisie par l'auteur ou par l'éditeur en fonction de critères de contraintes économiques, juridiques, cela ne change rien. »¹⁴²

Ni objet permettant de dire le réel de la classe et son quotidien, ni voix officielle d'un Etat, ni livre entièrement contrôlé par les seuls auteurs, souvent des enseignants ou des membres des corps d'inspection, le manuel scolaire reste un support de connaissances, ou le contenu est présenté comme la somme des savoirs nécessaires au niveau de classe auquel s'adresse le livre. Et de ce fait, « le manuel est le miroir dans lequel se reflète l'image que la société veut donner d'elle-même ». Il est révélateur par ce qu'il dit autant que par ce qu'il tait, de l'état des connaissances d'une époque ainsi que des principaux aspects et stéréotypes d'une société. »¹⁴³ Appliqué aux livres d'histoire, il est certain que, depuis l'origine de l'école, les manuels ont développé un « roman national » édificateur, reposant sur la succession des époques, mais aussi sur des lacunes ou des présentations du passé conformes aux valeurs des différentes époques dans lesquelles ils se sont inscrits. En ce sens, les manuels doivent faire l'objet d'une analyse prenant en compte les valeurs, les idéologies et la culture des promoteurs et des rédacteurs de cet outil scolaire. Les débats dont nous avons évoqué les principaux linéaments¹⁴⁴ disent suffisamment l'absence de l'histoire de l'immigration pour analyser de façon aussi exhaustive que possible l'ensemble de la production éditoriale. C'est cette dimension idéologique¹⁴⁵, qui retiendra notre attention dans l'analyse que nous proposons plus bas de la place de l'histoire de l'immigration (dans les manuels de l'école primaire, du collège comme du lycée, actuellement en usage) en ce qu'elle traduit une époque, un moment mémoriel significatif. Comme le dit Alain Choppin, le manuel est inséparable des conceptions, des conditions et des méthodes d'enseignement de son temps. Sur l'histoire de l'immigration, l'analyse prend bien évidemment un relief tout particulier.

Pour finir, il faut rappeler également que les manuels scolaires ont toujours fait l'objet de polémiques et de controverses plus ou moins violentes. Alain Choppin rappelle celles du début de la IIIe république (notamment autour des années 1881-1914), mais aussi celles qui

¹⁴¹ Nicole Lucas rendant compte d'une recherche de l'INRP, M. Tournier, M. Navarro, rapport de recherche, INRP, 1985, in *Enseigner l'histoire dans le secondaire...*, p.125

¹⁴² Alain Jaillet, *Manuels scolaires et films pédagogiques*, L'Harmattan, Paris, 2006

¹⁴³ A. Choppin, *ibid...*

¹⁴⁴ Voir chapitre 1

¹⁴⁵ au sens d'un ensemble organisé de discours, d'idées, d'opinions qui détermine des manières de voir et de faire, au sein de la société et de l'éducation nationale en particulier.

ont éclaté au moment de ce qu'il est convenu d'appeler « la crise de l'histoire enseignée » (1981-1985) où les critiques pointaient les contenus idéologiques de tels ou tels manuels d'histoire. Le manuel a toujours constitué un enjeu politique majeur. Peut-être pouvons-nous ajouter que sur l'enseignement de l'histoire de l'immigration, les manuels constituent, à coup sûr, un enjeu de mémoire nationale. C'est en tous les cas, ce qui explique les prises de position très nombreuses condamnant les « vides de l'histoire », les lacunes et les points aveugles de la constitution de la nation française. Ce « procès des manuels scolaires »¹⁴⁶ est récurrent dans l'histoire de l'école. Sans doute prend-t-il ces dernières années un relief particulier du fait de la nature des enjeux, profondément identitaires, tant pour les élèves, que pour l'histoire enseignée elle-même, et, à travers elle, la nation tout entière. Nous avons tenté de lire les manuels scolaires en étant convaincus de l'orientation à laquelle nous invite Nicole Lucas, à savoir d'avoir bien conscience du fait que « la transformation du manuel traduit, bien sûr, la nécessaire actualisation des connaissances, inévitable pour atténuer le décalage entre le champ des connaissances universitaires, le monde spécifique des savoirs scolaires et l'histoire plus médiatisée »¹⁴⁷.

Nous avons choisi de retenir l'ensemble des disciplines présentes dans cette étude par notre corpus d'enseignants dont les pratiques sont analysées. C'est-à-dire que nous n'avons pas restreint l'analyse à la seule discipline « histoire-géographie et éducation civique ». Comme nous allons le voir, d'autres disciplines accueillent dans leurs ouvrages de référence scolaire des mentions faites à l'histoire de l'immigration : en Langues, bien sûr, mais aussi en sciences économiques et sociales. Au total, plus de 240 ouvrages de différentes disciplines ont été lus et décryptés¹⁴⁸.

4.2. Les manuels d'histoire : l'histoire de l'immigration s'écrit au présent

L'association Générique, très impliquée dès l'origine dans le projet d'une Cité de l'histoire de l'immigration, a produit une analyse, la première à notre connaissance, sur la place de cette histoire dans les ouvrages scolaires des classes Terminales¹⁴⁹. Cette analyse était contenue dans le Rapport pour la création d'un centre national de l'histoire de l'immigration (2001), alors que se mettait en place, politiquement et institutionnellement ce qui allait devenir la Mission de préfiguration de la future CNHI, sous la responsabilité de M. Jacques Toubon. En bien des points, l'analyse que nous proposons ici retrouve des éléments que Marc Bernardot soulignait opportunément.

4.2.1. Définir un cadre pour l'expertise des manuels

Il est nécessaire de préciser le cadre de l'expertise des manuels scolaires d'histoire qui s'appuie sur le dépouillement d'une soixantaine de manuels actuels. En effet, comme le souligne l'analyse des programmes, la question de l'histoire de l'immigration renvoie à un champ sémantique large : invasions barbares, migration, émigration, intégration, assimilation, colonisation, naturalisation, citoyenneté... Ainsi nous avons fait le choix pour analyser les manuels d'histoire du primaire et du secondaire de nous centrer sur la question resserrée de « l'histoire de l'immigration » au sens où l'historiographie la définit majoritairement, et non sur celle très large du phénomène migratoire et de son histoire à travers toutes les périodes, même si de toute évidence les deux sont liées.

En effet, la question de l'immigration est présente en filigrane dans l'enseignement de l'histoire et ce, de l'école au lycée. Mais il convient de distinguer l'approche faite par les manuels entre les questions liées à *l'histoire des migrations* et celle d'une *histoire de l'immigration*. Si un manuel de primaire tente de montrer que l'histoire de l'immigration s'inscrit dans un temps long de construction des territoires - utilisant le terme

¹⁴⁶ Henri Moniot, *Didactique de l'histoire*, Nathan, 1993

¹⁴⁷ Nicole Lucas, *Enseigner l'histoire dans le secondaire...*, p.126

¹⁴⁸ La liste et l'ensemble du matériau est consultable sur le site internet de l'Inrp : <http://ecehg.inrp.fr>

¹⁴⁹ Marc Bernardot, « Quel enseignement de l'histoire de l'immigration dans les manuels de Terminale ? », *Migrance 19*, Quatrième semestre, 2001, p.124-133

d' « immigration barbare » au Ve siècle, remplaçant celui largement diffusé « d'invasion barbare » - cette démarche est unique et marginale¹⁵⁰. En effet, l'ensemble des manuels de sixième par exemple utilise des cartes « des invasions barbares » lorsqu'ils abordent cette question. Les mêmes manuels, lors de l'approche du monde grec, montrent bien souvent, à partir de cartes, l'installation des Grecs sur le littoral méditerranéen et la fondation des villes de Nice, Marseille ou Agde. Mais, il s'agit (pour les manuels) d'une histoire de la colonisation grecque du littoral méditerranéen et non de l'immigration des Grecs. Lors de l'étude de la démocratie athénienne en sixième et en seconde la question de l'étranger, « le métèque », exclu de la citoyenneté et de la vie politique de la cité démocratique athénienne mais participant aux Panathénées, fête civique et religieuse, pose le débat permanent de l'intégration et de l'exclusion des immigrés. Mais ici, le cœur de la réflexion n'est pas l'étranger et l'immigration mais le citoyen, son rôle et sa place dans la cité. Les chapitres consacrés à la civilisation gallo-romaine en sixième ou encore ceux consacrés à la Méditerranée au XIe siècle en seconde (Empire byzantin, monde musulman et empire carolingien en cinquième) insistent sur le syncrétisme culturel lors des contacts de civilisations. Des dossiers documentaires complets développent les aspects de la civilisation gallo-romaine à travers l'étude de *Lugdunum* par exemple ou encore s'intéressent au croisement des cultures dans la Sicile normande, mais il s'agit davantage d'une histoire « du métissage des cultures » liée aux migrations plus que d'une histoire de l'immigration.

La diaspora juive est aussi présente en filigrane dans les programmes et les manuels. Ainsi en sixième, lors de l'approche du peuple hébreu, la fin du royaume d'Israël marque le début de la diaspora. En cinquième ou en seconde, la présence des communautés juives dans les villes médiévales et les persécutions subies apparaissent. Mais c'est véritablement lors de l'approche du XIXe siècle et des premiers pogroms en Russie tsariste que la notion et le terme d'immigration juive apparaît dans les manuels notamment à travers une iconographie montrant par exemple des juifs russes arrivant à Londres. Les travaux de Nancy Green¹⁵¹ notamment et ceux de Catherine Gousseff¹⁵² ont bien montré que c'est bien à partir du milieu du XIXe et au début du XXe siècle qu'une immigration juive russe se fait vers l'Amérique du Nord en priorité et vers les pays européens, Allemagne, Grande Bretagne et France.

L'histoire de l'immigration commence, pour les manuels, véritablement en tant que telle au XIXe siècle, c'est à dire à partir du moment où l'immigration devient une notion construite politiquement et socialement comme le montre les historiens, comme Gérard Noiriel encore récemment dans son dernier ouvrage¹⁵³.

4.2.2. Quelle présence de l'histoire de l'immigration dans les manuels ?

L'histoire de l'immigration est présente dans les manuels du premier et second degré essentiellement à deux moments clés : lors de l'étude de la révolution industrielle de la fin du XIXe – début du XXe (jusqu'en 1945) et lors de l'étude de la société post 1945 dans le monde et particulièrement lors de l'approche des transformations sociales et démographiques de la France.

4.2.2.1. Ecole primaire

A l'école primaire c'est au cycle 3, et précisément au CM2, que l'histoire de l'immigration apparaît sous forme de dossiers documentaires d'une à deux pages. L'intégration de ce thème est très récente et n'est apparente que dans les toutes dernières éditions, c'est-à-dire depuis 2002. Dans l'esprit des programmes de 2002, *Les Savoirs de*

¹⁵⁰ *Les savoirs de l'école*, Hachette éducation, 2002

¹⁵¹ Nancy L. Green, *Les Travailleurs immigrés juifs à la Belle Époque. Le « Pletzl » de Paris*, Paris, Fayard, 1985.

¹⁵² Catherine Klein-Gousseff, *Immigrés russes en France (1900-1950). Contribution à l'histoire politique et sociale des réfugiés*, thèse, EHESS, 1996.

¹⁵³ *Immigration, antisémitisme et racisme en France (XIXe-Xxe siècle) : discours publics, humiliations privées*, Fayard 2007

*l'école*¹⁵⁴ tentent de dire l'histoire de l'immigration sur le temps long, conformément aux programmes, en montrant la place des deux guerres dans l'afflux de populations ultramarines et coloniales principalement (tranchées et *Affiche rouge*) mais surtout à l'occasion des Trente glorieuses. Le rôle des populations est rappelé dans le texte des auteurs. Un autre manuel d'Hachette Education consacre une double page à l'histoire de l'immigration en France¹⁵⁵. L'introduction du dossier présente le second Empire comme point de départ de l'immigration en France, et découpe cette histoire en deux « âges de l'immigration » : le XIXe, l'immigration des pays voisins (européens) et l'immigration maghrébine après 1945. Le dossier présente également une photographie de Gao Xingjan prix Nobel de littérature 2000 d'origine chinoise et de Nina Bouraoui prix Renaudot 2005. Un graphique sur la répartition des immigrés et une chronologie des vagues d'immigration de 1830 à 2000, un extrait de la loi Gayssot de 1990 et le témoignage d'un clandestin kurde (tiré du journal *Le Monde* en 2002) complète une leçon de 240 caractères, c'est-à-dire assez peu. La collection *Magellan* chez Hatier avec une leçon de 592 caractères ou encore *Terres d'histoire* chez Bordas consacrent une à deux pages sur cette question sous l'angle de la France, terre d'accueil, avec par exemple des documents comme l'affiche rouge, un autoportrait de Marc Chagall, un extrait d'un texte de Youri Djorkaëff, une photographie d'ouvrières chinoises dans des usines d'armement en 1917, et d'immigrés polonais expulsés en 1934. Depuis 2002 et la mise en place de nouveaux programmes de l'école primaire, l'histoire de l'immigration trouve sa place dans les manuels d'histoire de primaire. Malgré une apparence chronologique, l'approche n'est pas historique en soi. En fait, il s'agit de montrer notamment dans les leçons que la France est depuis les origines une terre d'accueil, que nombreux sont les Français de renom (artistes, sportifs, intellectuels) qui sont issus de l'immigration. Par conséquent, l'immigration, la diversité sont une chance pour le pays ; son histoire s'est construite avec cette immigration, même si celle-ci pose parfois des problèmes d'intégration. Finalement, c'est le modèle républicain et ses valeurs qui sont visés par ces pages consacrées à l'histoire de l'immigration. Phénomène éditorial que nous retrouverons plus bas dans l'approche des manuels d'éducation civique.

4.2.2.2. Collège

Au collège, les programmes datent de 1995 et la question de l'immigration n'est pas explicitement présentée comme sujet d'étude en soi, ce qui explique peut-être l'absence presque totale dans les manuels de collège de l'histoire de l'immigration. En effet, dans les volumes concernant la classe de quatrième édités en 2002 et en 2006, lors du chapitre consacré à l'âge industriel et aux transformations sociales et culturelles, il n'est pas fait mention de l'histoire de l'immigration contrairement à d'autres sujets comme les transformations des sociétés rurales, la relation entre science et religions ou encore la place des femmes dans cette société industrielle naissante. Seule l'émigration européenne vers les Etats-Unis, dans le cadre de la croissance démographique européenne du XIXe siècle, est abordée par certains manuels. De même, dans le chapitre sur la France entre 1815 et 1914, les manuels de quatrième n'évoquent pas l'histoire de l'immigration et son rôle pour la France au cours du XIXe siècle. L'approche très politique de la période l'explique peut-être. Au collège, c'est en classe de troisième que l'histoire de l'immigration est abordée dans les manuels scolaires. Même s'il est difficile de repérer la place de l'histoire de l'immigration en tant que telle dans les manuels, du fait d'une construction des programmes ne distinguant pas histoire et géographie et pouvant intégrer fortement l'éducation civique.

En histoire, la question de l'histoire de l'immigration est filée et ne constitue pas en soit un thème central. Ainsi, elle est évoquée au moment de l'étude de la première guerre mondiale avec la participation des forces coloniales à la Grande guerre, au moment où est introduite la notion de « guerre totale », où le tirailleur sénégalais fait figure de symbole. Pendant la seconde guerre mondiale, où l'*Affiche rouge* (document patrimonial de l'immigration dans les livres scolaires s'il en est) montre le rôle des étrangers dans la

¹⁵⁴ J. Hébrard (dir.) *Les Savoirs de l'école Histoire*, Hachette éducation, 2002

¹⁵⁵ «collection « les ateliers de l'histoire », Hachette éducation,

résistance française, la participation des étrangers est mise en valeur. Mais lorsque le manuel Nathan¹⁵⁶ présente l'*Affiche rouge* au côté de la dernière lettre de Manouchian à sa femme, le manuel utilise le document comme « une parole de résistant », un témoignage, et n'est pas intéressé explicitement par le fait que Manouchian soit un immigré.

Enfin, lors de l'étude de la décolonisation de l'Algérie française et du retour des pieds-noirs en métropole sous forme essentiellement de photographies de pieds-noirs quittant massivement l'Algérie en 1962, la question de l'immigration peut être soulevée. En tant que thématique, c'est essentiellement pour l'étude de la société française au temps de la croissance économique des Trente glorieuses que l'histoire de l'immigration est présente dans les manuels de troisième. Ainsi, dans les leçons, 150 à 200 caractères, accompagnés parfois d'un tableau statistique ou d'une photographie d'un travailleur immigré dans une industrie automobile, sont consacrés au sujet. Les textes insistent sur les deux vagues migratoires, celle économique de 1945-1974 et celle plus politique et fermée de 1974-2000 ainsi que sur la croissance de la population française par l'immigration.

Seul le manuel Nathan de 2003, réalise un dossier documentaire de deux pages intitulé « les étrangers en France » avec pour problématique : « comment l'immigration est-elle vécue en France ? ». Le dossier est composé d'une carte des étrangers en France en 2003, d'un graphique de l'immigration depuis 1946, d'une photographie d'un ouvrier de Renault en 1975, d'enfants d'immigrés à l'école, d'une caricature de Plantu « la République malade des étrangers », d'un article du journal *Le Monde* du 6 octobre 2002 sur la rencontre de football France-Algérie et d'un tableau statistique sur les mariages mixtes en 1992. L'introduction du dossier présente : la rupture chronologique de 1974, la volonté de rester pour les immigrés, le regroupement familial, l'intégration passant par l'école et le travail, la seconde génération adoptant le mode de vie français, les conditions matérielles difficiles des immigrés, la récupération par l'extrême droite de cette question et la difficulté d'appartenance à une double culture. Un encart précise le vocabulaire et fait référence à la loi sur la nationalité de 1998. Le dossier propose un paragraphe argumenté aux élèves sur les moyens et les difficultés des jeunes d'origine étrangère en France. Finalement, plus que la question historique de l'immigration, c'est bien la question politique et sociale actuelle qui est mise en avant par ce dossier. Au collège comme nous l'avons montré pour le primaire, c'est la dimension civique de l'immigration qui l'emporte sur l'historicité de la question. La place de l'immigration pourtant majeure dans le phénomène d'industrialisation (1850-1914) n'est presque jamais abordée, laissant Belges, Luxembourgeois, Italiens et Polonais dans une invisibilité criante.

4.2.2.3. Lycée

Au Lycée, la situation est quelque peu différente, du fait des nouveaux programmes de Première et Terminale, et surtout de première STG où une question porte sur « immigrations et immigrants ». Les élèves de lycée disposent incontestablement de manuels qui font tous (ou presque) une place importante à l'histoire de l'immigration.

Tout d'abord en première série ES/L, l'histoire de l'immigration apparaît lors de l'étude de l'industrialisation de l'Europe. Plusieurs approches sont choisies par les manuels. Une approche sociale où l'immigration fait partie des transformations sociales liées à la révolution industrielle, l'immigration concernant le monde ouvrier naissant. Une approche plus économique, où l'immigration est un des éléments de l'inégale industrialisation de l'Europe, les populations rurales d'Italie par exemple, émigrants vers des pays industriels comme la France. En première S, c'est une approche démographique qui est privilégiée puisque l'histoire de l'immigration s'inscrit dans l'étude de la France et de la présentation de son cadre démographique et territorial. L'immigration apparaît alors comme le moyen de pallier le déclin démographique français précoce.

Ainsi, dans tous les manuels de première une partie de la leçon traite le sujet, selon une variation allant de 150 à 800 caractères. Les manuels utilisent régulièrement des

¹⁵⁶ 3^{ème}, Nathan, 2003

dossiers documentaires composés majoritairement de tableaux statistiques, histogrammes, graphiques sur l'immigration entre 1850 et 1930, de photographies et de témoignages d'immigrants comme cette « Une » du *Petit journal* montrant des immigrés italiens arrivant à la gare Saint Lazare. Des caricatures ou des événements montrant les difficultés d'intégration et la xénophobie dont sont victimes les immigrés comme les photographies de l'expulsion des immigrés polonais en 1934 sont aussi présentés en illustration de la leçon.

En première STG, la place occupée par l'histoire de l'immigration constitue sans nul doute, par son importance, une nouveauté dans laquelle s'inscrivent les récents programmes de 2005 qui consacrent un sujet d'étude à l'histoire de l'immigration. Ainsi, tous les manuels étudiés proposent un dossier de deux ou trois double pages à l'étude du sujet « immigrés et immigrants » dans la troisième partie du programme « diffusion et mutations du modèle industriel ». A la différence des manuels de première, la question de l'histoire de l'immigration est centrale et traitée en tant que telle, pour elle-même. Ainsi, les manuels de première STG proposent dans leurs dossiers documentaires, une approche globale de deux siècles d'immigration XIXe et XXe siècle. En général, une première double page est réservée à l'immigration du XIXe siècle à partir de graphiques, tableaux statistiques, photographies, témoignages d'immigrés, extraits de lois et s'intéresse aux territoires de l'émigration et de l'immigration. Souvent, cela explique que ces premières pages présentent en même temps l'émigration européenne vers les Etats-Unis et l'immigration en France qui fait figure de cas unique en Europe au XIXe siècle. La seconde partie des dossiers s'intéresse aux questions de l'intégration, assimilation et exclusion. Certains manuels restent sur la période de référence des programmes, c'est à dire l'âge industriel et font référence par exemple aux événements d'Aigues-Mortes de 1893 et aux mariages entre italiens et français dans les années 30. D'autres, abordent le problème sous l'angle historique mais prolongent aussi la réflexion sur le temps présent. Par exemple, le manuel Nathan¹⁵⁷ présente une photographie d'immigrés polonais expulsés en 1934 mais aussi un article du journal *Le Monde* (source de référence pour les manuels) de 2002 sur les Maghrébins qui réussissent, une photographie de l'équipe de France de 1998 et des émeutes de novembre 2005. L'histoire de l'immigration est aussi très fréquemment abordée dans les manuels de STG dans la première partie du programme consacrée à « la construction de la République », autour de l'idée selon laquelle « la République inscrit l'idée d'unité nationale dans les mentalités »¹⁵⁸ (Foucher 2006). Ainsi, la leçon où il est surtout question de xénophobie vis à vis des immigrés insiste sur la volonté de la République d'intégrer les immigrés. Un extrait du rapport sur la loi de 1889, une photographie des émeutes de 1893 à Aigues-Mortes accompagnent le plus souvent ce texte de leçon. Le rôle de l'école et de l'armée, en tant que ciment fédérateur de cette République en construction, est souvent évoqué par les leçons des manuels pour le rôle joué dans l'intégration des populations immigrées en France.

En première STI, STL, SMS (ST2S), les manuels font très peu référence à l'histoire de l'immigration, seul le manuel Magnard (2004) offre une place importante, par le choix documentaire, à l'immigration. L'approche est alors globale retraçant les deux siècles d'immigration par un graphique sur l'immigration de 1850 à 1999, un tableau statistique sur l'origine des immigrés en 1999, une gravure d'italiens arrivant en France, un texte sur le travail et la vie des immigrés dans les années 50, les lois sur les manières d'acquérir la nationalité française.

En classe de Terminale ES-L et S, l'histoire de l'immigration est abordée lors du chapitre sur l'évolution de la société française depuis 1945 comme en classe de Troisième. Cependant, alors qu'en Troisième, l'immigration est quasi absente des manuels, en classe de Terminale elle est très présente la plupart du temps bien entendu dans la leçon mais aussi dans des dossiers documentaires de deux pages. Le manuel Nathan¹⁵⁹ propose deux pages sous le titre « les étrangers en France depuis 1945 », et le manuel Bréal¹⁶⁰ pose la question suivante : « Comment l'intégration peut-elle se poursuivre dans une société

¹⁵⁷ Première STG, Nathan, 2006

¹⁵⁸ Première STG, Foucher, 2006

¹⁵⁹ Terminales ES/L, Nathan, 2004

¹⁶⁰ Terminales ES/L, Bréal, 2004

marquée par l'exclusion ? », alors que le manuel Hatier¹⁶¹ s'intéresse au sujet « de l'immigration à la crise de l'intégration ». En Terminale, c'est surtout la question sociale de l'immigration qui est mise en évidence et notamment les difficultés des populations à s'intégrer aujourd'hui. Dans les manuels de Terminale, il faut tout de même distinguer le manuel franco-allemand de Nathan¹⁶² qui aborde la question à une échelle bi-nationale et européenne. Le dossier consacré à l'immigration s'intègre dans le chapitre consacré aux évolutions économiques et sociales de la France et de l'Allemagne. L'analyse comparée de l'immigration dans les deux Etats permet de faire ressortir les spécificités nationales de la question de l'immigration. En effet, le caractère ancien de l'immigration tranche avec le caractère récent de l'histoire de l'immigration en Allemagne, pays traditionnellement d'émigration. C'est alors la question du droit du sol et de la réforme du droit allemand et ainsi des sociétés face à la question de l'immigration qui se trouve au cœur du dossier.

4.2.2.4. Les manuels de l'enseignement professionnel

En série professionnelle, CAP, BEP et Bac Pro, c'est essentiellement en Terminale BEP et Terminale Bac Pro que la question de l'immigration est abordée. Plus encore qu'en classe de Terminale au Lycée, c'est la question de l'intégration des populations étrangères qui est au centre de la réflexion. Le choix des documents et des questions qui les accompagnent fait davantage référence au champ de l'éducation civique qu'à celui de l'histoire tout comme le texte des leçons. On peut légitimement se demander dans quelle mesure le public des lycées professionnels n'influe pas dans le choix éditorial des producteurs d'outils scolaires.

De l'école primaire au lycée général et professionnel, l'histoire de l'immigration est inégalement présente dans les manuels. Le lien entre les prescriptions officielles et les manuels est ici très fort. Les programmes d'histoire de collège de 1995 font très peu référence à l'immigration. A l'inverse, le renouvellement récent des programmes du primaire et du lycée, et encore plus fraîchement des séries technologiques, a incontestablement renforcé la place de l'histoire de l'immigration dans les manuels. Quelle que soit l'importance de la place accordée à l'histoire de l'immigration, cette dernière est présente de l'école primaire au secondaire mais elle est traitée de manière très différente selon les manuels comme l'approche unique et bi-nationale du manuel de Terminale franco-allemand Nathan le montre.

4.2.3. Quels contenus proposés par les manuels (vocabulaire, nature des documents, repères, figures) ?

4.2.3.1. « Immigration » : entre définition et usages

Nous avons déjà précisé que le terme « immigration » apparaît dans les manuels d'histoire à partir de l'étude du XIXe siècle ce qui correspond bien à la vision des historiens. Ainsi Janine Ponty dans une conférence pour la CNHI¹⁶³ explique bien pourquoi en tant que conseillère scientifique auprès de la cité, le choix de 1789 a été retenue pour commencer le film documentaire retraçant l'histoire de l'immigration en France. En effet pour Janine Ponty, avant 1789 les hommes sont propriétés du roi. Ainsi Lully ou Mazarin ne sont pas des immigrés italiens mais propriétés royales. A partir de 1789, les hommes n'étant plus sujets mais citoyens, alors le terme immigration peut exister en tant que notion construite politiquement et socialement. Ainsi le terme « immigration » est bien défini dans les manuels tout comme « immigré », « émigration », « assimilation ». La précision du vocabulaire est

¹⁶¹ Terminales ES/L, Hatier, 2004

¹⁶² Manuel franco-allemand, Terminale, Nathan, 2006

¹⁶³ *Les jalons de l'histoire de l'immigration*, Conférence de Janine Ponty, 25/04/2007, Hôtel de Ville de Paris, présentation de la Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration (demi-journée académique du rectorat de Paris)

nette notamment dans la présentation des données chiffrées. Les manuels distinguent clairement s'il s'agit de population immigrée, de population étrangère, de population issue de l'immigration de deuxième ou troisième génération par exemple. Cependant face à cette précision, le flou concernant le même vocabulaire peut être aussi relevé. Ainsi, les photographies de personnages sont souvent légendées sommairement tel « immigré sur une chaîne de montage ». En fait, il existe souvent une confusion entre « immigrés » et population française d'origine immigrée, au point que la personne décrite n'a plus réellement de nationalité ni de citoyenneté d'ancrage et qu'elle ne semble plus exister que dans cette position ni d'ici ni d'ailleurs que lui confère l'expression : « d'origine immigrée » ; expression qui veut tout dire en ne disant rien.

4.2.3.2. Quels documents ?

L'analyse du choix des documents et de leur nature, au delà des choix éditoriaux et auctoriaux, nous renseigne sur l'histoire de l'immigration proposée par les manuels. Cette histoire est tout d'abord visuelle, transmise par l'image. En effet, toutes séries confondues la part des documents iconographiques photos, affiches, dessins, caricatures s'élève à 41,5% des documents utilisés dans les manuels. C'est en primaire que la proportion est la plus importante atteignant 63,5%. Elle est cependant encore de 30% en Lycée. Ainsi, l'image, et notamment la photographie d'immigrés expulsés, d'immigrés au travail, de figures de l'immigration est le premier moyen de véhiculer l'histoire de l'immigration. Il faut tout de même noter que cette approche iconographique est très largement utilisée pour toutes les questions traitées par les manuels et qu'elle n'est donc pas spécifique à l'immigration.

Dans ce choix iconographique, il faut préciser la place importante de la photographie (42% en primaire, 27% en lycée technique) mais aussi celle réservée aux affiches et aux caricatures d'époque comme les Unes du *Petit Journal*. Souvent, cette iconographie est utilisée pour montrer les difficultés des immigrés dans leur vie quotidienne et dans leur condition de travail. Elle insiste aussi largement sur la xénophobie et l'exclusion comme le montrent les nombreuses photos de l'exclusion des immigrés polonais en 1934 ou des Italiens à Aigues-Mortes en 1893, ou encore d'immigrés maghrébins sur des chaînes de montage automobile dans les années 1970. Les caricatures sont aussi très souvent utilisées par les manuels afin de montrer la xénophobie face aux étrangers comme cette caricature de Markous, datée de 1909, intitulée « un Français sur le boul'mich »¹⁶⁴. Mais, la photographie est aussi utilisée pour mettre en évidence les réussites des populations issues de l'immigration à l'image de la photo de l'équipe de France championne du monde de football en 1998. Les manuels juxtaposent souvent ces images opposées afin de poser visuellement la question permanente de l'intégration et de l'exclusion des populations d'origine immigrée.

Le second choix documentaire, qui est là, sans nul doute, plus spécifique à la question de l'immigration, est la donnée statistique sous des formes diverses : histogrammes, graphiques, tableaux, etc. Là aussi, selon les niveaux, les proportions varient. 5% seulement en primaire où la dimension économique et statistique est la moins prise en compte, contre 39% en Lycée mais tout de même 27% en collège et en lycée professionnel. Cette forte présence de données statistiques sur l'immigration montre une approche très quantitative de l'immigration. Cette histoire se mesure par des chiffres à analyser par les élèves afin de montrer les vagues successives d'immigrés aux origines variées et la proportion de la population immigrée dans la population française. Ainsi, les données statistiques permettent de montrer le caractère permanent, depuis le XIXe siècle, de l'immigration notamment en France.

Les témoignages occupent aussi une place importante dans le récit de cette histoire de l'immigration, notamment en primaire. Les témoignages sont principalement des témoignages d'immigrés comme celui de briquetiers italiens¹⁶⁵, ou d'un polonais¹⁶⁶, ou encore

¹⁶⁴ Bréal, Première ES/L, 2003

¹⁶⁵ Hatier, Première ES/L 2003

¹⁶⁶ Magnard, Première STG 2006

celui souvent utilisé d'Azouz Begag, extrait de son livre *Le gône du Chaâba*, sur ses débuts d'écolier. Mais les témoignages sont aussi ceux « d'institutionnels » témoins des problèmes des immigrés comme cette lettre de l'évêque de Nancy envoyée à l'évêque de Milan en 1909 sur les mœurs des immigrés italiens en Lorraine¹⁶⁷, ou encore un rapport de 1929 du préfet du Nord Pas de Calais¹⁶⁸. Comme les photographies, les témoignages renvoient aux difficultés de vie et d'intégration des populations immigrées quelle que soit la période du témoignage.

Une large place est faite également aux articles de journaux de l'époque ou à ceux d'édition plus récente relatant des faits divers, présentant des témoignages, des reportages ou des analyses sur l'immigration, tel cet article de *l'Est Républicain*¹⁶⁹ de 1905 sur la cuisine italienne, ou cet article dans *Le Monde* de 2001¹⁷⁰ intitulé « la République malade des étrangers ».

Les manuels insèrent aussi régulièrement des textes de loi sur la nationalité comme la loi de 1889, de 1927 ou de 1998 en France ou la loi sur le droit du sol en Allemagne en 2000 dans le manuel franco-allemand des éditions Nathan. Il s'agit par ces documents de montrer que l'immigration est une question d'Etat posée au législateur qui selon les périodes et les besoins favorisent l'intégration ou au contraire l'exclusion. Ainsi, le manuel franco-allemand montre bien la différente évolution des deux pays, en mettant en parallèle l'histoire française et allemande. Le dossier documentaire s'attache, de fait, à montrer comment l'Allemagne a été obligée dans son histoire très contemporaine d'adapter sa législation face à la question de l'immigration, alors que pour la France, terre traditionnelle d'accueil, ces questions législatives de droit du sol sont déjà anciennes.

Enfin, nous pouvons constater que les manuels font peu de place aux frises chronologiques et aux cartes. Les frises chronologiques en tant que telle sont très peu présentes dans les manuels mais cela ne signifie pas pour autant l'absence de chronologie dans les manuels. Tout d'abord on peut constater que dans les leçons, les principales étapes ou périodes de l'histoire de l'immigration sont rappelées. Ainsi en Troisième ou en Terminale, les leçons rappellent à chaque fois la rupture de 1974. La cartographie est aussi très peu utilisée par les manuels d'histoire à la différence des manuels de géographie. Ce qui n'empêche pas les manuels, tant dans les leçons que dans les choix des documents, de poser des jalons temporels et spatiaux de l'histoire de l'immigration depuis le XIXe siècle.

4.2.3.3. Repères et figures de l'histoire de l'immigration

La loi de 1889, les émeutes de 1893 à Aigues-Mortes, l'année 1914, la loi de 1927 l'expulsion des polonais en 1934, 1940 et la résistance française, les Trente Glorieuses et le choc pétrolier de 1973 et la loi Gayssot de 1990 font figures de repères temporels de l'histoire de l'immigration dans les manuels scolaires, comme autant de dates constituant la mémoire de l'immigration en France.

On peut aussi dégager des repères spatiaux qui, à l'image du port d'Ellis Island pour les Etats-Unis d'Amérique, font office de véritables « lieux de mémoire » de l'immigration, pour reprendre l'expression de Pierre Nora : le littoral méditerranéen, Aigues-Mortes, la Lorraine, le Nord Pas de Calais ou encore la Gare Saint Lazare. Les lieux et les dates étant fortement liés.

Mais plus encore que les dates ou les lieux, ce sont les hommes (et peu les femmes) qui construisent et jalonnent cette histoire de l'immigration. Ils en sont les symboles, les repères et les héros. L'approche est soit collective, le manuel renvoyant à un groupe d'individu, soit individuel, autour d'un personnage emblématique, ou clé de la période étudiée.

Il est intéressant de bien percevoir que plus la période est lointaine et plus l'histoire de l'immigration est anonyme et collective. Plus nous sommes proches du présent et plus

¹⁶⁷ Hachette, Première STG 2006

¹⁶⁸ Nathan, Première STG 2006

¹⁶⁹ Nathan, Première 2003

¹⁷⁰ Nathan, Troisième 2003

cette histoire se matérialise dans des figures individuelles emblématiques. Ainsi pour la période du XIXe siècle et la première moitié du XXe siècle, ce sont les Italiens qui sont, et de loin, le groupe de référence de l'immigration (principalement au lycée). Les témoignages, les photos sont très largement ceux d'immigrés italiens. Ils sont suivis des Polonais. Les Maghrébins constituent le groupe de référence pour les années 1960-2000. Les Belges, les juifs russes, comme les Portugais sont cités de manière marginale.

Cette histoire de l'immigration est aussi présentée comme l'histoire de héros qui ont construit et sauvé la France à travers l'image des tirailleurs sénégalais pendant la Première Guerre mondiale ou encore l'action de résistance des membres du M.O.I avec *l'Affiche Rouge* pendant la Seconde Guerre mondiale. Pour la période contemporaine, c'est l'image des manifestations des sans-papiers qui est mise en évidence.

Mais l'histoire de l'immigration s'incarne dans des individus issus de l'immigration et présentés par les manuels comme des symboles, des modèles de réussite, des héros. En premier lieu ce sont des sportifs, et principalement des footballeurs comme Raymond Kopa, Zinedine Zidane, Youri Djorkaëff, et tous les membres de l'équipe de France de football de 1998, mais aussi des artistes et intellectuels avec Chagall, le prix Nobel Xingjan, Nina Bouraoui. Les hommes « politiques » ne sont pas ignorés, comme le ministre Azouz Begag ou Kofi Yamgnane, maire de St Coultz. A travers la réussite de ces hommes et femmes (de façon très anecdotique) issus de l'immigration sont présents aussi les facteurs de leur intégration et de leur réussite : l'école, le sport, les valeurs de la République. Pourtant, les légendes n'opèrent pas de distinction entre les personnes immigrées et les personnes de nationalité française, entretenant de ce fait une confusion récurrente sur l'appartenance nationale et identitaire des personnages présentés.

4.2.4. Le sens de l'intégration de l'histoire de l'immigration dans les manuels. Données historiques ou « présentisme » ?

C'est à la lumière des classes de Première tant en série générale qu'en série technologique, là où les manuels font, de l'histoire de l'immigration, un sujet très présent que nous nous proposons d'analyser quelques unes des démarches retenues par les manuels. Ainsi dans les manuels de Première STG, il existe diverses problématiques de la question au programme « immigrations et immigrants ».

Prenons l'exemple comparé du manuel Magnard¹⁷¹ et du manuel Foucher¹⁷². Tous deux consacrent un dossier de plusieurs pages sur le sujet d'étude au programme dans le chapitre intitulé « mutations du monde industriel ». Chaque dossier est divisée en 3 parties introduites par une présentation du contexte économique et démographique au XIXe siècle. Le manuel Magnard propose une première partie chronologique « de l'émigration européenne à l'immigration en Europe », une seconde partie « Partir pour une vie meilleure » et enfin une troisième partie « Vivre l'immigration ». Le manuel Foucher consacre quant à lui une première partie intitulée « Quitter son pays », une seconde « Voyages et arrivées » et une troisième « Pays d'accueil : intégration et rejet ». Dans le manuel Magnard, le choix des documents, la place réservée à la France marque l'intérêt pour l'histoire de l'immigration et pas seulement pour l'histoire des migrants. Alors que dans le manuel Foucher, le dossier est tout d'abord très tourné vers les Etats-Unis, « idéal-type » de l'immigration. La France est surtout présente lorsqu'il est question d'intégration et de rejet. Mais surtout, le dossier est tout entier centré sur la personne, c'est à dire sur l'immigrant ou plutôt « le migrant » (conditions de vie, de voyages, d'accueil...), l'histoire du migrant s'identifiant à celle de l'immigration.

En Première ES et L, le manuel Bréal¹⁷³ choisit un angle aussi très particulier pour aborder la question. A la suite de l'étude de l'histoire coloniale, un dossier « Passé Présent » est intitulé « De l'indigène à l'immigré : république et particularismes ». Une longue leçon de deux pages divisée en quatre parties est accompagnée de deux photographies l'une sur une

¹⁷¹ Première STG, Magnard, 2006

¹⁷² Première STG, Foucher, 2006

¹⁷³ Première ES/L, Bréal, 2003

manifestation de « sans papiers » en 1996, à l'église Saint Bernard, et l'autre sur une prière musulmane dans le XVIII^e arrondissement de Paris. La première partie de la leçon intitulée « Immigrés en France » présente le fait que le fait colonial repose sur le mythe de l'indigène à civiliser. Les guerres de décolonisation cassent ce mythe. L'immigré remplace alors l'indigène. Dans les années 60, la forte croissance économique est à l'origine de l'appel à une main d'œuvre issue de l'ancien empire. La crise des années 70 est à l'origine de la xénophobie qui s'installe. Le discours républicain universaliste ne fonctionne plus. Une nouvelle culture de la banlieue, « nouvel espace colonial », recherche l'islam, symptôme d'une quête identitaire en opposition aux lois républicaines. La seconde partie « République et particularisme » insiste sur une société politique très diverse et sur le fait que la République dans ses principes et valeurs reconnaît les particularismes. La troisième partie « démocratie et multiculturalisme » pose la question suivante : « jusqu'où aller dans la reconnaissance, comment concilier universalité et diversités des identités ? » Enfin la quatrième partie « République et intégration des immigrés » renvoie à l'idée que la méconnaissance de l'histoire coloniale empêche de comprendre les anciennes populations coloniales, ce qui constitue un obstacle à l'intégration. Ce dernier chapitre insiste sur la proposition de constitution d'une mémoire collective commune pour ne pas faire éclater la République, s'engageant vers un nouveau républicanisme.

Cette double page est très intéressante car elle met en évidence une démarche fortement présente dans les manuels lorsqu'il s'agit d'histoire de l'immigration. En effet, il semble que les manuels d'histoire se sentent « une obligation éthique » voire « morale » quand ils parlent d'immigration. De plus, ce long texte de deux pages n'est pas signé et apparaît donc non comme un document de réflexion proposé aux élèves mais comme une « leçon » rédigé par les auteurs du livre, alors que le propos tenu peut être débattu et ne peut-être tenu pour une vérité scientifique. Il s'agit davantage d'un point de vue, certes « légitime » concernant le lien entre colonisation, décolonisation et immigration, en tant qu'il renvoie à toutes une série de travaux universitaires, mais qui ne font pas pour autant unanimité. L'organisation des dossiers documentaires en classes de STG marque aussi cette tendance à la définition d'une « morale ». Tous les dossiers examinés terminent sur les questions d'intégration-exclusion des immigrés, la démarche est la même d'ailleurs en classe de Terminale générale.

De plus, les manuels font preuve d'un souci du présent très éclairant dans l'approche de l'histoire de l'immigration. Ce bel exemple de « présentisme »¹⁷⁴, au sens où l'entend François Hartog, se retrouve de façon très marquée tout le long de nos lectures des derniers manuels scolaires. L'analyse de l'histoire de l'immigration serait la clé pour comprendre les problèmes identifiés comme « identitaires »¹⁷⁵ pour les populations issues de l'immigration (cependant parfois depuis 3 ou 4 générations). Des documents issus des médias (articles de presse, photographies les plus récentes comme une photographie des émeutes de novembre 2005) sont régulièrement utilisés par les manuels. C'est bien dans cette idée que le manuel de Première Bréal¹⁷⁶ explique que l'on ne peut comprendre les populations actuelles sans revenir à l'histoire coloniale. Mais, nous pouvons noter aussi le flou, voire la confusion, autour de cette question de l'histoire de l'immigration : est-elle réduite à la seule question présente d'une immigration « islamisante » qui serait une conséquence de l'histoire coloniale européenne remettant en cause l'universalisme du modèle républicain ? Ou au contraire l'histoire de l'immigration s'inscrirait-elle dans un temps plus long, moins focalisé sur le présent, permettant peut-être alors de se faire saisir davantage par son historicisation

¹⁷⁴ *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Le Seuil, Paris, 2002, ouvrage dans lequel l'auteur analyse les régimes d'historicité qu'il définit comme « les modes d'articulation des trois catégories du passé, du présent et du futur, en parlant en termes de catégories, pas du contenu que l'on donne à chacune des catégories, mais des catégories elles-mêmes, et de la façon dont leurs articulations ont varié selon les lieux et selon les époques ». Dans cette ouvrage François Hartog analyse notre relation actuelle au temps en ces termes « ce qui me frappe dans ce moment dans lequel nous sommes, c'est la prépondérance de la catégorie du présent. D'où la proposition de dire : ce temps, ce mode du rapport au temps où domine le point de vue du présent, on peut l'appeler « présentisme ».

¹⁷⁵ De manière générale, les manuels présentent les problèmes identitaires toujours du point de vue des personnes « issues de l'immigration », et jamais de la société d'accueil elle-même...

¹⁷⁶ *op.cit.*

des problématiques posées ? Les manuels sont en prise avec un objet complexe multiforme « historique, géographique, sociologique, politique, éthique » ce qui rend difficile la seule approche historique.

Une question est posée : s'agit-il dans les manuels d'histoire « d'une histoire de l'immigration » ou bien « d'une éducation à l'immigration » qui se rapprocherait alors de l'éducation civique ? Cette question nous oblige alors à insister sur le fait que les choix documentaires, le vocable utilisé, les repères spatiaux-temporels, les figures retenues dans la vulgate scolaire des manuels d'histoire du primaire au secondaire sont tournés vers une « éducation à l'immigration » tout en essayant de s'inscrire dans un temps plus long mais très souvent présentifié.

Au terme de cette analyse des manuels d'histoire du primaire et du secondaire, nous pouvons constater que l'histoire de l'immigration est bien présente dans les manuels proposés actuellement aux enseignants. Les documents présentés sont très souvent variés et permettent une mise en perspective historique de la question, notamment au Lycée.

Il s'agit d'une histoire qui vise à former les futurs citoyens aux valeurs de la République. Une histoire « éducation civique », qui retrace l'immigration passée pour mieux expliquer une immigration présente et les questions politiques et sociales que celle-ci pose comme les démarches proposées par les très récents manuels de Première STG. Mais cet exercice se révèle parfois délicat. L'éthique, la morale prennent parfois le pas sur l'histoire, les manuels délivrant un certain *roman national*, à l'image du Petit Lavisso sous la Troisième République. De ce point de vue, règne dans les manuels scolaires, comme dans les débats autour de l'intégration, une sorte d'« irénisme (social et politique) qui s'attache au mot <<intégration>> (qui) porte non seulement à magnifier l'histoire des <<intégrations>> passées, déjà accomplies, et, corrélativement, à <<noircir>> l'histoire des conflits présents »¹⁷⁷. Ce qui se passe aux Etats-Unis dans l'histoire et qui nourri un « creuset » est une réussite que les Italiens, Polonais démontrent en France également. Aux immigrations plus récentes (au rang desquelles figurent prioritairement les Maghrébins) revient le rôle des « problèmes de l'immigration », des questions identitaires, des violences urbaines et des remises en cause du cadre républicain et de la laïcité.

L'analyse du contenu des manuels montre que le présent a tendance à prendre le pas sur l'histoire, entraînant une présentation autant civique que morale dans le traitement de la question par les manuels. On peut penser comme François Hartog dans son ouvrage sur les régimes d'historicité¹⁷⁸, que c'est le présent qui choisit le passé, c'est à dire que les manuels choisissent leur contenu en fonction des questions actuelles posées par l'immigration. Le présent constitue l'histoire, la mémoire et le patrimoine de l'immigration. Cette tendance visible dans les manuels d'histoire semble encore plus forte dans les manuels de Géographie et d'éducation civique où l'histoire est presque totalement absente.

Comme l'étude de l'Association *Générique* le montrait dans ses grandes lignes¹⁷⁹, l'analyse que nous avons pu faire met en évidence que c'est la période contemporaine qui est abordée (à partir de la seconde guerre mondiale), que l'histoire de l'immigration du XIXe au milieu du XXe siècle est presque quasiment absente, et que le lien entre colonisation et immigration n'est pas présentée dans ses acquis scientifiques. Ce « non-lieu » de la mémoire scolaire qu'est l'immigration post-coloniale, nous le retrouverons sous une autre modalité scolaire lorsque nous aborderons la question des pratiques effectives.¹⁸⁰ Il empêche de lire la situation contemporaine dans toute sa complexité, ses constructions identitaires, et surtout, ne permet pas de comprendre les différents moments de l'immigration en lien avec le contexte historique.

¹⁷⁷ Abdelmalek Sayad, *La double absence...*, op.cit., p.307

¹⁷⁸ François Hartog, *Régimes d'historicité, présentisme et expériences du temps*, Seuil, 2003

¹⁷⁹ Marc Bernardot, op.cit.

¹⁸⁰ Voir chapitre 7 : le poids du colonial

4.3. Les manuels de géographie : flux à toutes les échelles !

4.3.1. A l'école primaire

Lorsque l'on réfléchit à l'usage des manuels scolaires à l'école primaire, il est important d'avoir à l'esprit que ceux-ci ont une durée de vie plus importante que dans le secondaire. Les équipes éducatives choisissent un livre qu'elles peuvent garder parfois très longtemps. A lire la production éditoriale à destination du premier degré¹⁸¹, il apparaît que la question migratoire n'arrive presque exclusivement qu'à l'occasion de l'étude de la population française. Très rarement, le chapitre fait état de l'histoire de l'immigration. Parfois, il s'agit d'un implicite, illustré par une photographie d'élèves d'une classe ou d'un groupe d'amis avec une légende comme celle-ci : « En quoi cette photographie caractérise-t-elle la diversité de la population française ? »¹⁸², où il faut dire les différences de couleurs sans doute. Mais trois manuels présentent rapidement, mais de façon intéressante, la part d'histoire dans l'organisation des populations immigrées sur le sol national.

4.3.1.1. Une histoire présente

L'un des manuels est même assez précis. Dans la partie intitulée « Un regard sur la France : un territoire moyennement peuplé », le livre de l'élève insiste sur le fait que « seule l'arrivée d'un grand nombre d'immigrants a empêché un recul encore plus important »¹⁸³. Un autre manuel, dans sa partie sur « La France et ses habitants : Les étrangers et les immigrés en France », trois documents évoquent la question de l'immigration : deux photographies de Marseille, l'une d'un immeuble-barre dans les quartiers nord et l'autre d'une rue commerçante du centre avec une boucherie appelée « l'Oranaise ». Une carte de la part des étrangers dans la population totale en France en 1997 conclut le dossier documentaire accompagné d'un texte complet : « la France a toujours été une terre d'accueil. Au début du XXe siècle, des Belges, des Italiens, des Polonais, des Espagnols sont venus travailler en France puis, après la Seconde Guerre mondiale, des Portugais, des Maghrébins. Ceci a contribué à la richesse du pays et au maintien du nombre de naissances. Depuis 1974 et les débuts du chômage, l'immigration est très ralentie. Les immigrés sont aujourd'hui un peu plus de quatre millions. »¹⁸⁴

En revanche, l'histoire peut être sollicitée pour ne parler que du présent. Dans sa partie « Portrait d'une société », et dans son chapitre sur « La France des autres », un autre manuel présente ainsi l'apport des populations immigrées à la France : « après la seconde guerre mondiale, pendant la période de croissance économique, la France a eu besoin de main d'œuvre : elle a alors accueilli une importante population étrangère. De nombreux immigrés sont restés et leurs enfants sont maintenant Français. Mais aujourd'hui, la crise économique engendre des comportements racistes et rend l'intégration plus difficile. » Un document sur « Zora Meddahi : juriste, une réussite par la volonté du père. Parcours d'une intégration réussie »¹⁸⁵ est présenté afin d'illustrer un cas « réussi » d'intégration, sans que l'on puisse dire avec certitude ce qui relève de la géographie ou de l'éducation civique. Ici, le passé n'est évoqué que pour dire les « problèmes » du présent, contrebalancé par un cas particulier. Certes des cas d'« intégration réussie » existent, mais le « problème » est général...

¹⁸¹ 17 manuels de 1995 à 2007

¹⁸² Hachette, *Histoire-géographie CE2*, Les Ateliers de l'histoire, 2004

¹⁸³ Hachette, *Géographie CM*, A monde ouvert, 1996

¹⁸⁴ Hachette, *Les savoirs de l'école géographique*, cycle 3, 2002

¹⁸⁵ Bordas, *Géographie CM*, Terres d'histoire, 1998

4.3.1.2. Une actualité migratoire

L'immigration est intégrée dans la réflexion sur la mondialisation. C'est le cas de façon très significative d'un manuel récent de géographie de cycle 3¹⁸⁶ dans lequel la « circulation des hommes » est abordée dans la partie 4 : « la France à l'heure de la mondialisation ». Deux documents présentent la question aux élèves. Il s'agit d'un texte du *World Migration report* de 2003, faisant état de l'universalité du phénomène migratoire dans le monde, et d'une photographie d'un quartier « chinois » de New York. Un lexique propose une définition de « brassage des cultures », et du mot « migration » (« un déplacement de personnes »). Le texte des auteurs s'emploie à resituer le phénomène migratoire contemporain à sa juste mesure : « 175 millions de personnes soit 3% de la population mondiale sont des migrants. Ce sont des hommes et des femmes qui ont quitté leur pays pour aller s'installer dans un autre, dans l'espoir d'y trouver un emploi et de meilleures conditions de vie (...) Les migrations entraînent des métissages des populations et des brassages de cultures. Elles sont l'occasion de rencontres et permettent de découvrir d'autres manières de vivre ou de penser. Mais ces échanges demeurent partiels : chacun préfère en général sa manière de vivre et cherche à la préserver ». Constat pessimiste d'une rencontre par ailleurs vantée, ou du moins constatée. Mais de façon plus marquée encore, après ce constat mondial, le même livre aborde la question de « la France terre d'accueil ». Quatre documents composent cette double page : deux photographies couleurs de la France touristique qui reçoit beaucoup de visiteurs (la pyramide de Louvre et une plage de Bora Bora en Polynésie française) ; un tableau de chiffres du nombre d'immigrés suivant leur pays d'origine (où le texte de légende précise « 55 millions de Français par naissance, 2,4 millions de Français par acquisition (naturalisation...) et 3,4 millions d'étrangers ») et une cour d'école française sous laquelle trois questions sont posées : « de quelle origines sont les élèves, dans cette cour de récréation ? As-tu un moyen de savoir lesquels sont Français ? Explique en quoi cette diversité est un atout. »¹⁸⁷ On imagine aisément en classe le travail sur cette photo où les élèves n'ont d'autres indices, à propos de cette photographie, que la couleur de peau, ou l'apparence physique des élèves photographiés.

D'autres manuels de géographie pour le cycle 3 de l'école primaire n'hésitent pas à situer l'immigration dans le cadre européen. Dans « Les grands foyers de peuplement : une croissance lente » l'un d'entre eux précise laconiquement : « en raison de sa richesse et de son niveau de vie élevé, l'Europe est un continent attractif : l'immigration y a toujours été importante. »¹⁸⁸ ; un autre est beaucoup plus précis. Dans sa double page sur « la répartition de la population européenne », l'Europe est définie comme « un continent attractif ». Au dessus d'une photographie de travailleur immigré sur son lieu de travail, le texte indique qu'« à partir des années 1950, l'Europe a eu besoin de travailleurs supplémentaires. Elle a accueilli des populations d'Europe du sud, d'Afrique, d'Inde et de Turquie. Elle a donc favorisé l'immigration. » (une définition est proposée : « arrivée dans un pays de personnes nées à l'étranger »)¹⁸⁹. Le manuel insiste également sur l'arrivée nouvelle d'immigrants d'Europe de l'Est. Ce même manuel des éditions Hachette aborde aussi, quelques pages plus loin, la question de l'apport de l'immigration en France. Le texte des auteurs distingue « deux vagues d'immigration. Au début du XXe siècle, les premiers immigrants étaient uniquement d'origine européenne : des Italiens, des Polonais et des Espagnols. A partir des années 1950, les immigrés arrivent du Maghreb et de l'Afrique. Depuis 1974, avec la montée du chômage, l'Etat a limité l'immigration. Parmi les nouveaux immigrés, il y a aujourd'hui de nombreux Européens de l'Est. »

Preuve s'il en est que la place d'une question d'histoire est largement dépendante d'une équipe d'auteurs, la version CM2 du même manuel¹⁹⁰ accorde une place très importante à l'immigration. D'abord en histoire, comme nous l'avons relevé plus haut, mais

¹⁸⁶ *Géographie cycle 3*, coll. « Magellan », Hatier, 2005

¹⁸⁷ *Op. Cit.*, p.213

¹⁸⁸ *Op.cit.*

¹⁸⁹ *Histoire-géographie CMI*, « Les ateliers Hachette », Hachette éditions, 2005

¹⁹⁰ *Histoire-géographie CM2*, « Les ateliers Hachette », éditions Hachette, 2006

aussi, comme pour le livre de CM1, à propos de l'Europe et de la France. Pour l'Europe, une carte des flux est présentée, avec des flèches provenant du monde entier vers l'Europe. Le rapport pays riche/pays pauvre (photographie d'un bateau albanais surchargé et à destination de l'Italie) ainsi que les libertés politiques sont avancées comme premières raisons des migrations vers l'Europe. Par ailleurs, plus loin, la double page consacrée à la société française évoque l'immigration en reprenant un texte rapide sur l'histoire depuis 1945. Le document pour travailler en classe cette question est double : une photographie de l'équipe de France en liesse vainqueur de la coupe du monde football de 1998 accompagné d'un petit tableau présentant les 22 joueurs français champions du monde : 10 « originaires de métropole », 7 « issus de l'immigration », et 5 « français originaires des DOM-TOM ». Le sport, nous le voyons présent dans tous les manuels scolaires, quelle que soit la discipline, permet, dans l'esprit des auteurs et des éditeurs, d'évoquer la question de l'immigration de façon sans doute consensuelle. On pressent bien en tous les cas qu'il s'agit d'une hypothèse possible.

Certains manuels de géographie du primaire abordent la question de l'immigration, et de plus en plus depuis 2002. Il s'agit à n'en pas douter d'un phénomène récent qui méritera d'être vérifié à l'avenir. Les présentations s'inscrivent dans le phénomène des flux, bien entendu, mais avec le souci de les resituer historiquement, même très laconiquement et avec toute sorte de lacunes (les Belges par exemple sont les parents pauvres des immigrations citées).

4.3.2. Manuels de collège

Dans les manuels de géographie de collège, trouver trace de l'histoire de l'immigration n'est pas chose aisée. Bien entendu, la question des migrations, de l'émigration et de l'immigration interroge la relation des hommes aux territoires, les flux, les réseaux, les frontières ; des notions au cœur de la géographie enseignée aujourd'hui. Mais l'histoire de l'immigration, la mise en perspective historique du questionnement spatial ne semble pas nécessaire pour les manuels de collège dans la compréhension des phénomènes migratoires contemporains.

4.3.2.1. Une histoire absente globalement

En géographie, la question de l'immigration est abordée véritablement à partir des manuels de cinquième. En sixième, lors de l'étude de la population mondiale, il n'est pas question d'étudier le phénomène migratoire puisque ce dernier est abordé en classe de troisième lors de l'étude de la mondialisation. On trouve bien une ou deux références aux populations immigrées qui habitent des quartiers difficiles lors de l'étude des paysages urbains mais elles sont marginales. En cinquième, la question de l'immigration est posée lors de l'étude continentale de l'Afrique, de l'Amérique et de l'Asie. Des espaces comme le Maghreb ou encore comme la Mexamérique sont présentés sous forme de dossiers documentaires en tant qu'études de cas régionales. En quatrième, lors de l'étude de l'Europe et des Etats européens, la question est aussi très présente. Les récents manuels de quatrième édités en 2006 consacrent tous un dossier documentaire de deux pages sur l'immigration en Europe. Enfin en troisième, l'analyse des phénomènes migratoires se fait lors de l'étude de la mondialisation. Les différents types de migrants sont présentés à l'aide d'un planisphère des flux migratoires. L'attractivité des puissances américaine, européenne et japonaise passe aussi par une réflexion sur l'immigration qui touche ces territoires. A bien regarder, l'immigration est bien une question forte présente dans les manuels de géographie. Mais *quid* de l'histoire de l'immigration ?

Cette dernière est quasi absente des manuels. Ceux de cinquième et quatrième permettent d'illustrer cette absence. En cinquième, l'étude du Maghreb est l'occasion pour les manuels de s'intéresser à la question des migrations africaines vers l'Europe. Dans aucun manuel, il n'est question d'une migration continentale, dans lequel le Maghreb joue un

rôle d'interface. Il semble alors que la migration est uniquement maghrébine ce qui tend à construire une image assez caricaturale de l'immigration vers l'Europe et notamment la France.

De plus, il n'y a aucun renvoi à l'histoire qu'entretient le Maghreb avec le territoire européen. Or, en histoire, dans les mêmes manuels, il existe des doubles pages sur le monde musulman du VIIe au XIe siècle, sur son expansion jusque dans les territoires européens, sur les relations entre ces mondes, les croisades, la *Reconquista*... L'histoire coloniale présentée rapidement dans les dossiers concernant le poids de l'héritage historique dans le continent africain n'est pas non plus rappelé par les documents. La problématique d'un Maghreb autant européen qu'africain n'est pas mise en évidence malgré une volonté de montrer des liens forts entre Europe et Maghreb tissés par les échanges de matières première et d'hommes aujourd'hui.

De l'autre côté de la Méditerranée, en Europe, en classe de quatrième, on peut signaler la même approche. Les manuels s'intéressent à l'Europe, à l'Union européenne, et aux problèmes que pose aujourd'hui l'immigration aux Européens. Mais les manuels ne font pas de ponts avec l'histoire du continent européen et de l'immigration alors que c'est à ce niveau que l'on aborde le XIXe siècle, avec les révolutions industrielles et les transformations des sociétés. Quelques manuels font exception notamment dans le chapitre sur la France. Ainsi, dans les dossiers documentaires de deux pages intitulés « les immigrés en France », « Enfants d'ici, parents d'ailleurs », les introductions rappellent brièvement, l'histoire de l'immigration en France « A partir de la seconde moitié du XIXe siècle, la France s'est ouverte largement aux populations d'origine étrangère »¹⁹¹, « la France a longtemps été un pays d'immigration »¹⁹². Mais certains vont un peu plus loin. Ainsi, des graphiques montrant la part de la population immigrée dans la population française remontent jusqu'au début du XXe siècle ce qui montre d'ailleurs que depuis 1921, la croissance de l'immigration est faible en France sur un *trend* séculaire. Le manuel Magnard insère dans son dossier documentaire un extrait d'un texte de l'historien Gérard Noiriel sur les vagues successives de l'immigration en France.

Les manuels de géographie n'ont presque pas d'approche historique de la question. On pourrait objecter que cela est normal compte tenu du fait qu'il s'agit d'une science qui s'intéresse essentiellement à l'espace, aux territoires. En dehors du fait que l'histoire est un des éléments d'explication de chaque analyse géographique, il apparaît de plus que l'approche de la question n'est pas pour autant beaucoup plus spatiale dans les manuels de géographie de collège actuellement à disposition des élèves et des professeurs. Certes, des cartes sont présentes, en général une par dossier : carte des flux migratoires en Europe, carte de la répartition de la population immigrée en France sont les plus souvent représentées dans les manuels. Mais, elles sont largement minoritaires par rapport aux articles de journaux, aux photographies qui occupent en général une place centrale s'étalant sur une demi-page d'un dossier qui en compte deux. Le questionnement ne s'intéresse pas à la place et à la relation des immigrés aux territoires. Il s'agit en fait de dossiers qui s'apparentent davantage à une étude sociologique de la population immigrée plus qu'à une étude géographique de cette dernière. A ce titre, les dossiers documentaires des manuels consacrés à l'immigration en France sont révélateurs. D'une manière quasi générale, ils se présentent sous cette forme : une carte de la répartition des immigrés en France, d'une définition d'immigrés et d'étrangers, d'une photographie d'immigré généralement en groupe, d'un graphique sur l'origine des immigrés, d'articles sur l'évolution des situations des immigrés, et un document s'intéresse aux enfants d'immigrés. Le questionnement interroge en fait les élèves sur ce qu'est l'immigration, sur ce que c'est qu'un immigré, les amène à différencier immigré et étranger, à comprendre ce qu'est la deuxième génération, l'évolution des situations et les ouvre à la diversité culturelle. Il ne s'agit donc pas d'un questionnement géographique.

¹⁹¹ Bordas, 4è, 2006

¹⁹² Hachette Education, 4è, 2006

4.3.2.2. Le présent médiatique

Les manuels de géographie tentent tant pour l'Europe que pour la France de montrer les caractères sociaux et politiques contemporains de l'immigration aujourd'hui dans une présentation très médiatique aussi bien sur la forme que sur le contenu. L'évolution de la place dédiée au sujet de l'immigration dans les manuels de collège de quatrième en géographie en est le reflet. Les programmes du cycle central datent de 1995, depuis trois éditions de manuels de quatrième se sont succédées, une en 1998, une en 2002 et une en 2006. Les rapides transformations de l'Europe expliquent certainement cette mise à jour rapide des manuels. Ce qui est intéressant, c'est de voir la place croissante du sujet « immigration » dans les manuels alors que celle-ci reste inchangée dans les programmes. Le manuel Magnard par exemple ne consacre pas d'étude spécifique à l'immigration en 1998 et même en 2002. En 2006, le manuel Magnard consacre deux dossiers documentaires de deux pages l'un sur l'Europe et l'autre sur la France. Magnard ne fait pas exception, la quasi-totalité des manuels de quatrième fait de même. Ainsi, Belin consacre deux exercices d'entraînement en vue du brevet, l'un sur l'immigration en Europe, l'autre sur l'immigration en France ; Hachette éducation s'intéresse aussi par deux dossiers à l'immigration en Europe et à l'immigration en France. Ainsi, alors que les prescriptions restent inchangées, les manuels eux semblent s'emparer d'une question socialement, politiquement et médiatiquement vive que ce soit en Europe ou en France

Le choix des documents renforce d'ailleurs cette idée que le présent « médiatique » imprègne la construction de ces dossiers. En effet, les dossiers documentaires rappellent l'approche médiatique des journaux lorsqu'ils présentent des dossiers spéciaux. Prenons l'exemple des récents manuels de quatrième de 2006 qui traitent tous la question de l'Europe et de l'immigration avec des documents identiques. La question posée est en général centrée sur l'attractivité du continent comme celle du manuel Hachette « comprendre pourquoi l'Europe de l'Ouest attire les immigrants ». Pour répondre à la question les élèves disposent alors dans les manuels d'une carte des flux migratoires vers l'Europe, d'une photographie de clandestins arrêtés soit en Espagne, soit en Italie, d'un ou deux articles de journaux : témoignage de clandestin, analyse de la politique de lutte contre l'immigration par l'Union européenne ou d'Etats européens comme l'Espagne ou l'Italie. Les dossiers insistent donc sur les deux questions très médiatiques aujourd'hui posées par l'immigration : l'arrivée d'immigrants clandestins dans des conditions très difficiles et la volonté de fermer les frontières du territoire européen. Les légendes des documents insistent aussi sur la temporalité présente. Ainsi dans le manuel Hatier on peut lire en légende de deux documents « Cartes des migrations *récentes* » et « principaux pays d'accueil *aujourd'hui* »¹⁹³. En Troisième, où pourtant, les instructions officielles et la construction du programme rapprochent histoire et géographie, la profondeur historique manque au dossier présentant les flux migratoires contemporains. Bien plus encore que dans les manuels d'histoire, le présent s'impose dans les manuels de géographie, au sens où c'est la sociologie de la question qui retient l'attention comme en témoigne le nombre de documents, leur nature (article de presse plus que des cartes ou des croquis), le nombre de signes et leur logique d'exploitation pédagogique.

Ainsi, en géographie, les groupes de clandestins le plus souvent d'Afrique du Nord, sont les hommes de l'immigration. La police s'impose comme le rempart à la frontière. Mélilla, Tarifa, les plages de Sicile sont « les lieux de mémoire » tragiques de l'immigration. L'histoire de cette immigration semble commencer au XXI^e siècle, à travers la lecture d'articles de journaux.

¹⁹³ Hatier, 4^e, 2006

4.3.3. Au lycée

La géographie contenue dans les manuels de géographie des classes de lycée au regard de la question migratoire est très proche du contenu des manuels de collège et même de primaire. Bien entendu, le niveau de connaissances et de savoir-faire est bien supérieur à ce que les deux premiers cycles d'enseignement proposent. Pour autant, les thématiques, les cadres d'analyses et de présentation de l'immigration sont sensiblement les mêmes. Cinq thèmes dominant largement.

4.3.3.1 L'immigration dans l'espace méditerranéen

C'est l'interface méditerranéenne qui est abordée prioritairement, et notamment dans ses dimensions les plus actuelles en termes de mobilités spatiales. Les flux humains de circulation sont présents dans l'ensemble des manuels scolaires de géographie du lycée. L'Espagne apparaît, plus encore que l'Italie (malgré la présence massive de photographies présentant l'arrivée d'Albanais par cargos entiers) comme la terre d'immigration par excellence de la Méditerranée. Dans un manuel de Première¹⁹⁴, dans le chapitre 3 sur la mobilité des hommes, une étude de cas est réservée au cas espagnol. « L'Espagne, nouveau pays d'immigration ». Il s'agit d'illustrer l'exemple d'un pays historiquement marqué par l'émigration et qui est devenu dans les années 1980 un pays d'immigration. Ce balancier est régulièrement affirmé également pour l'Italie. Un dilemme est présenté en objet de réflexion aux élèves : « comment concilier l'apparente nécessité de recourir à l'immigration pour soutenir l'économie ou la démographie, tout en contrôlant les flux migratoires ? » Une série de documents vient illustrer cette situation espagnole : une photographie très frappante sur l'« arrivée à Tarifa de clandestins », accompagnée d'une carte replaçant Tarifa géographiquement. Avec un « camembert » permettant de distinguer les proportions des origines de la population étrangère en Espagne.

La photographie de presse est un élément non négligeable d'illustration. Un exemple nous est donné par deux manuels qui utilisent le même cliché. Dans le manuel Belin¹⁹⁵, la photographie est légendée ainsi : « clandestins débarquant sur la plage de Tarifa (Espagne) » alors que le livre d'Hachette¹⁹⁶ quant à lui légende de cette manière : « atteindre l'Europe au péril de sa vie : débarquement de clandestins africains sur les côtes marocaines. » Au fond, que les immigrants débarquent au Maroc ou en Espagne, peut importe sans doute. C'est le cliché et sa charge symbolique qui compte : faire comprendre l'immigration de la misère, au risque de la vie, et le rôle stratégique du détroit de Gibraltar.

C'est en Terminale, principalement que le thème de la Méditerranée est inscrit pleinement dans les manuels scolaires, conformément à ce que préconisent les programmes. Des cartes nombreuses de la Méditerranée et de ses flux sont présentées, accompagnées de rappels historiques parfois comme ce paragraphe qui met en perspective l'histoire de l'appel à une main d'œuvre étrangère, « populations qui affluèrent pour s'employer dans les usines de métropoles européennes »¹⁹⁷. Dans un autre ouvrage, un dossier complet est intitulé : « La méditerranée : la mer du dialogue et des échanges ? ». Un ensemble documentaire vient étayer cette question, comprenant deux photographies, l'une sur le trafic d'êtres humains dans le détroit de Gibraltar, l'autre d'un travailleur immigré maghrébin dans une entreprise de bâtiment à Marseille ; une carte sur le détroit de Gibraltar et un texte sur les trafics clandestins renforcent l'insistance sur l'illégalité, et sans doute moins sur le dialogue¹⁹⁸.

¹⁹⁴ *Géographie Premières L/ES*, 2003

¹⁹⁵ *Géographie Première L, ES, S*, Belin, 2003

¹⁹⁶ *Géographie Première ES/L*, Hachette, 2003

¹⁹⁷ *Géographie, Terminales L, ES, et S*, Belin, 2004

¹⁹⁸ *Géographie Terminale ES, L, S*, Hachette, 2004

La Méditerranée est un « bassin de migration », indiscutablement, où Marseille est décrite comme « ville de métissage »¹⁹⁹.

4.3.3.2 Les flux à l'échelle mondiale

Les flux mondiaux peuvent être présentés dans leur histoire : « De grands flux migratoires forcés (esclavage) ou volontaires, dans le cadre de la colonisation et de la révolution industrielle du XIXe siècle ont favorisé l'émergence de foyers de peuplement en Amérique et Australie. Toutefois, la répartition des grandes masses de peuplement reste très stable depuis plusieurs millénaires. L'Asie fut et demeure le premier foyer de peuplement du monde. »²⁰⁰ mais plus souvent ils le sont dans le cadre des analyses liées à la mobilité humaine à l'échelle du globe : « Les migrations internationales participent à la mondialisation. Des communautés d'étrangers ou d'origine étrangère investissent certains quartiers des grandes villes, qu'elles modifient à leur image. Mais si les moyens de transport permettent de circuler plus facilement et plus rapidement d'un pays à un autre, les Etats veillent à conserver le contrôle des flux migratoires. Tout un arsenal de mesures permet soit de durcir les conditions d'accueil des migrants, soit d'entrouvrir les frontières, si nécessaire. »²⁰¹ La géographie présente ainsi une actualité des migrations, de l'émigration, comme de l'immigration, dans une logique qui lui est propre, fondée sur les flux et les réseaux, qui offre une vision mondiale et universelle du phénomène migratoire.

Autre lieu de mémoire de l'immigration contemporaine : la frontière américano-mexicaine. Elle est très fréquente dans les livres, comme le symbole d'une des plus fortes pressions migratoires aux frontières d'un Etat. Les flux humains que représentent l'arrivée massive de *latinos* offrent de longs développements sur les mesures prises aux frontières, les logiques de fermeture des frontières et la question des clandestins dans les Etats du sud des Etats-Unis.

4.3.3.3 L'immigration dans l'espace européen

L'Italie, l'Espagne pour la Méditerranée, mais l'Allemagne pour les ressortissants turcs et d'Europe de l'Est, l'ensemble des pays européens sont abordés, inégalement, par les textes ou les documents proposés dans les manuels de géographie de lycée. Il s'agit toujours d'exemples venus expliquer le fait qu'étant un « espace riche, l'Union européenne exerce une forte attraction sur les populations des autres pays. Un certain nombre d'immigrés espère obtenir la nationalité du pays d'accueil, mais chaque Etat décide souverainement des règles d'attribution. Les législations nationales et les liens historiques entre pays de départ et pays d'accueil expliquent la spécificité des naturalisations dans chaque pays européen. A l'échelle nationale, la localisation des naturalisés est significative de la géographie économique des régions. »²⁰²

Lorsque la France est mentionnée, les auteurs n'hésitent pas à apporter en deux mots un éclairage historique concernant ces flux migratoires. « La France est une terre d'immigration. Sans elle, notre population ne serait pas si jeune et si nombreuse. On estime qu'un cinquième des Français a un grand-père ou une grand-mère d'origine étrangère. L'origine des immigrés a changé. Les pays limitrophes de la France comme l'Espagne ou l'Italie sont devenus à leur tour des pays d'immigration et le recrutement se fait depuis des périphéries plus lointaines comme le Maghreb ou l'Afrique noire. L'excédent migratoire, estimé à 67000 personnes en 2002, reste le plus faible de l'Union européenne. Il contribue à l'augmentation de la population. (...) L'immigration a permis le maintien de l'équilibre démographique, mais la position de ces communautés au bas de l'échelle sociale et leur fort taux de chômage ne facilitent pas leur intégration et favorisent les dérives politiques. »²⁰³

¹⁹⁹ *Géographie Terminales ES, L, S*, Bréal, 2004

²⁰⁰ *Géographie Seconde*, Hatier,

²⁰¹ *Géographie Seconde*, Bréal, 2005

²⁰² *Géographie ES/L*, Hachette, 2005

²⁰³ (en gras ce qui est dans le texte d'origine) *Géographie Première ES, L, S*, Belin, 2003

Dans un autre manuel²⁰⁴, une double page ouvre le chapitre consacré à « la mobilité des hommes ». Deux photographies se répartissent sur les deux pages : à gauche, l'arrivée à Bari, en Italie, d'une foule considérable d'Albanais en 1997 : « les autorités eurent des difficultés à gérer cet afflux d'immigrants dans l'espace Schengen » ; et page de droite une photographie où l'équipe de France victorieuse en 1998 pose pour la photographie officielle et traditionnelle de début de match : « l'équipe de France de 1998 est un exemple de mobilité internationale de professionnels renommés, la plupart des joueurs étant engagés à l'époque ou poursuivant aujourd'hui leur carrière dans les clubs étrangers. » Ici, le texte est inattendu au regard des légendes de l'ensemble des manuels scolaires d'histoire comme d'éducation civique que nous avons pu analyser : il s'agit pas ici de dire les origines des joueurs, mais au contraire, d'insister sur la mobilité professionnelle de ces joueurs engagés dans des championnats européens très divers.

Quoi qu'il en soit, l'association des deux images fait émerger très clairement la notion d'intégration : entre la foule et l'apparente anarchie du port de Bari et la « difficulté à gérer cet afflux d'immigrants », et la pose des membres de l'équipe de France, avec l'ensemble des implicites autour de la France « Black-blanc-beur » (voir plus loin sur l'éducation civique), le manuel accentue cette idée d'intégration, d'accueil et, sous-entendue peut-être, de réussite.

4.3.3.4 Les dynamiques urbaines et l'immigration

La problématique la plus courante concernant les dynamiques est celle-ci : "plus de la moitié de la population mondiale vit dans des villes. Cette proportion s'accroît, du fait des migrations et de la pression démographique. Comment expliquer cette spectaculaire croissance et l'apparition de mégapoles ?"²⁰⁵ Un manuel tente d'y répondre : « Dans ce contexte de profondes mutations, les immigrés étrangers, de plus en plus nombreux au cours de ces vingt dernières années, développent une territorialité différente de celle de leurs prédécesseurs. Pour les plus pauvres et les moins qualifiés, les lieux d'implantation sont périphériques et littoraux, dans les espaces périurbains et les villes moyennes qui cumulent une activité de services touristiques et résidentiels, une agriculture intensive et le dynamisme d'ateliers de sous-traitance industrielle... Ces populations constituent une sorte de « nouveau prolétariat urbain » caractéristique des métropoles internationales, reléguées par les logiques spatiales métropolitaines dans les espaces les plus dégradés, centres anciens et banlieues ouvrières de Barcelone... »²⁰⁶

Cette problématique initiale s'accompagne de notations plus sociologiques sur le vivre ensemble urbain et ses difficultés : « La ville est également un lieu de tensions sociales. En concentrant des groupes de population très divers, la ville exacerbe les tensions sociales ou communautaires qui dégénèrent parfois en conflits. Des groupes ethniques ou religieux rivaux s'y côtoient, parfois violemment comme à Belfast ou à Jérusalem. Elle est aussi un foyer traditionnel des luttes pour le contrôle des lieux symboliques du pouvoir. » Ce thème est illustré par un document photographique assorti de cette légende : « Violence à Strasbourg dans la nuit du 31 décembre 2000, lors des fêtes organisées pour le passage au nouveau millénaire. »

Ce thème de la ville parcourt l'ensemble des classes de la Seconde à la Terminale. La ville est historiquement un lieu d'accueil de l'immigration comme de l'exode rural. Elle est aussi espace de ségrégation spatiale autant que sociale. De ce fait, les ouvrages de géographie se font volontiers porteurs de conceptions plus sociologiques que directement géographiques. « La ségrégation sociale se conjugue parfois avec des formes de différenciation ethnique ou nationale volontaires ou spontanées. Les nouveaux migrants, par choix, vont s'installer là où ils peuvent être accueillis par des semblables. Ainsi en est-il des

²⁰⁴ Géographie ES/L, Hatier, 2003

²⁰⁵ Géographie Seconde, Bordas, 2005

²⁰⁶ Géographie Première ES/L, Belin, 2003

quartiers ethniques de certaines villes d'Afrique ou des quartiers regroupant les migrants dans les grandes capitales européennes. »²⁰⁷

Ce traitement de l'immigration en géographie dans l'ensemble de la production éditoriale scolaire peut nous renvoyer aux analyses récentes faites par Marie Lavin²⁰⁸ dans son étude de l'iconographie des manuels d'histoire, de géographie et d'éducation civique. Peut-être plus qu'en histoire, les manuels de géographie mettent « l'accent sur les douleurs subies et les difficultés rencontrées par l'immigré, sur les dangers potentiels qu'il est supposé représenter plus que sur les aspects positifs de son rapport au pays d'arrivée... »²⁰⁹. Davantage qu'en histoire, l'immigré est invisible comme le souligne fortement Marie Lavin²¹⁰. Des clichés instantanés de groupes de clandestins, des foules miséreuses, des flèches sur des cartes, des *no man's land* remplacent les individus et leurs histoires.

4.4. Les manuels d'éducation civique : la loi du sport

Quarante-neuf manuels d'éducation civique ou d'ECJS (Education civique juridique et sociale) ont été analysés, des classes primaires à la Terminales²¹¹, parmi les manuels actuellement en vigueur dans les classes, dans des éditions comprises de 1996 à aujourd'hui.

4.4.1. Les classes concernées et les thématiques

A l'école primaire, le thème de l'histoire de l'immigration est très peu présent, sauf de manière incidente. Seul un cahier d'exercice présente un travail à faire, à partir d'un dessin, intitulé : « Qui suis-je ? », aux côtés d'un encadré sur la naturalisation : « certaines personnes vivent en France, mais elles viennent d'un autre pays, d'une autre nation. Elles peuvent demander à être naturalisées pour avoir la nationalité française. Suis les chemins du labyrinthe pour découvrir où sont nés Oumar et ses amies. (Inde, France, Afrique) »²¹²

Au collège, trois entrées principales sont utilisées par les rédacteurs des manuels : en 6^{ème}, la question de la nationalité et le droit à l'identité ; dans la classe de 4^{ème}, celle de l'Europe dans sa diversité, ses minorités. Des dossiers ou chapitres peuvent porter les intitulés suivants : « Quelle place pour les minorités dans l'Europe ? »²¹³, « Europe valeurs et identités »²¹⁴ ou encore « La diversité : une richesse pour l'Europe »²¹⁵.

Au lycée, le programme d'ECJS permet d'intégrer la question de l'immigration principalement dans la classe de Seconde, autour des thèmes sur la République, la nation, la citoyenneté et l'intégration.

D'une façon générale, les leçons d'éducation civique sont l'occasion de redire le passé migratoire de la France, et notamment de donner certaines informations sur l'histoire de l'immigration en France. Ainsi, des phrases telles que « la France a une longue tradition d'accueil »²¹⁶, ou « traditionnellement pays d'immigration, la nation française s'est ouverte aux étrangers qu'elle a intégrés en leur donnant le droit de devenir français. »²¹⁷ sont utilisées en introduction du chapitre ou du dossier à lire. Un manuel est plus précis encore : « la France républicaine est un creuset. Depuis la fin du XIXe siècle, la France est un pays

²⁰⁷ *Géographie Seconde*, Bréal, 2005

²⁰⁸ Marie Lavin, *l'immigration dans les manuels scolaires*, in Diversités, Enseigner l'histoire de l'immigration, 149, juin 2007, Sceren CNDP, p 97-103

²⁰⁹ Marie Lavin, op.cit.

²¹⁰ Marie Lavin, op.cit

²¹¹ 4 pour l'école primaire, 39 pour le seul collège et 6 pour l'ECJS au lycée

²¹² Istra, *Education civique*, CE1, cahier d'activités, 1997

²¹³ Magnard, *Education civique*, 4^{ème}, 2003

²¹⁴ Magnard, *Education civique*, 4^{ème}, 1998

²¹⁵ Hatier, *Education civique*, 4^{ème}, 2002

²¹⁶ Magnard, *Education civique*, 6^{ème}, 2000

²¹⁷ Nathan, *Demain citoyens*, 3^{ème} 1999

d'immigration. Venues d'abord de pays européens (Italie, Espagne, Pologne) avant la seconde guerre mondiale, puis d'horizons plus lointains (Afrique du Nord, Afrique noire, Asie), ces populations se sont pour la plupart installées définitivement en France. Acceptant les valeurs et les symboles républicains, elles se sont intégrées à la société française. »²¹⁸ Un manuel de lycée se fait plus précis encore : « la France est un pays d'immigration. La France a été le plus grand pays d'immigration en Europe, une immigration liée en particulier à l'industrialisation et aux besoins de main d'œuvre. Elle a contribué à la modernisation et à l'expansion économique du pays. On estime à plus de 18 millions les Français qui ont au moins un grand parent étranger ! Le nombre des immigrés dans les années 90 est d'environ 4 millions, soit une proportion analogue à celle de la population française dans les années 1930. » Suit un développement sur les différentes vagues d'immigration : « Avant la guerre, les Polonais, les Italiens et les Espagnols ont été les plus nombreux à venir en France. Puis ce sont les Algériens et les Marocains, Tunisiens et Portugais qui se sont installés en France. L'intégration des immigrés, comme celle du reste de la population s'est faite autour des valeurs de la République. »²¹⁹ Mais ce qui intéresse les manuels, c'est le présent : « depuis le XIXe siècle, la France est un pays d'immigrants, venus de régions de plus en plus éloignées. A la fin des années 90 pour signifier la diversité qui en résulte, on a inventé l'expression « France black blanc beur ». On estime aujourd'hui qu'un tiers des Français a l'un de ses grands parents au moins né à l'étranger. »²²⁰

4.4.2. Choix des documents pour le collège et le lycée

Sur 78 documents repérés et liés au thème dans les manuels de collège, le sport et la loi du 16 mars 1998 fixant les règles de l'accession à la nationalité française sont les deux types de documents les plus exploités : 14,82 % pour le sport et 11,7 % pour la loi sur la nationalité. Soit plus du quart (26,52 %) des documents utilisés pour évoquer la question de l'immigration. Au Panthéon de l'école républicaine, sur la question de l'immigration, les sportifs dominent, comme héros des temps nouveaux à offrir en modèle : Eunice Barber (qui disparaît des dernières éditions), Roger Bambuck, devenu ministre, Abdelatif Benazi, Kopa, Zidane et Yannick Noah sont présentés. La palme revient bien sûr à l'équipe de France de football championne du monde en 1998, 7 fois mentionnée à elle seule, sans compter les trois dessins du dessinateur Plantu, intitulés « la victoire de la France Black-Blanc-Beur ».

L'immigration est glorifiée par et dans le sport. C'est lui, avec la loi de 1998 qui occupe la plus grande place des documents présentés aux élèves de collège. C'est le sport qui fait référence même si les auteurs semblent parfois s'en défendre. Dans un manuel très complet, alliant la reprise d'un texte de Philippe Bernard du journal *Le Monde* sur l'immigration en France²²¹, le dessin de Plantu sur la victoire « black-blanc-beur » du 12 juillet 1998 de l'équipe de France de football et un portrait d'Eunice Barber, le texte de la leçon précise : « Naître étranger, devenir français et réussir dans son domaine professionnel, le sport ou la culture, rend le parcours de l'intégration plus facile. Cependant l'école demeure le lieu privilégié d'intégration. Vouloir devenir français demande un effort réel de la part de l'étranger pour apprendre la langue et adopter les lois du pays sans pour autant renoncer à sa culture d'origine. Cela demande aussi un comportement positif et ouvert de la part des habitants du pays d'accueil. »²²²

De manière assez intéressante, on peut noter que sept documents parmi les 78 concernant l'immigration évoquent des cas individuels, sorte d'étude de cas, sur les parcours migratoire. Sur ces sept cas présentés aux élèves, tous sauf un concernent des familles ou

²¹⁸ Magnard, *Education civique*, 3^{ème}, 1999

²¹⁹ Bréal, *Education civique, juridique et sociale*, « la citoyenneté en actes », Seconde, 2000. Premier manuel d'ECJS paru, il est rédigé par Chagnollaude, Costa Lascoux, Pétré Grenouilleau

²²⁰ Bordas, *Education civique*, 3^{ème} 2003

²²¹ *Les clés de l'actualité* de mars 1999. Questions : *Quelles sont les différentes grandes périodes d'immigration en France ? A quelles origines géographiques sont-elles associées ? Relève les phrases les plus importantes qui résument l'évolution de l'immigration en France ?* Magnard, *Education civique*, 6^{ème}, 2000

²²² *Ibid...*, Magnard 2000

des personnes d'Europe (russe, portugaise quatre fois). Seule deux familles extra-européennes sur la question de l'immigration est donnée en exemple du parcours d'acquisition de la nationalité et d'intégration : celle d'une famille turque²²³ et l'autre d'une famille chinoise. Les préoccupations concernent les familles extra-européennes, mais la présentation qui est faite de la question posée vise à déplacer le problème central, comme s'il s'agissait de refroidir le thème d'étude, pour le mettre à distance.

Les choix de documentation retenue pour le collège sont sensiblement les mêmes pour le lycée et les manuels d'ECJS. Incontestablement, la loi du sport règne ici encore, avec une forte présence des mêmes acteurs : Zinedine Zidane et l'équipe de France de football, Eunice Barber, Roger Bambuck, Yannick Noah et Raymond Kopa (cas plus rare). Deux manuels offrent même la possibilité d'un dossier documentaire sur la question du sport comme facteur d'intégration. L'un de façon affirmative : « le sport, facteur d'intégration »²²⁴ où il est proposé à l'élève, comme activité, de préparer « des dossiers à constituer : Faites des recherches biographiques sur les joueurs de l'équipe de France de 1998 (origines ethniques et sociales, ...) ; élargissez le débat à la nécessité et aux voies de l'intégration en France. Montrez que la France est une vieille terre d'immigration.(...) ». L'autre manuel, de manière interrogative : « Débat 3 : Le sport est-il un facteur d'intégration ? »²²⁵.

Au lycée, le contenu est indiscutablement plus riche et tend à rendre plus complexe la question de l'intégration des immigrés à la société française. Les questions des discriminations au sein de la société, de la discrimination positive, de la pluralité de la France²²⁶ sont abordées largement. Là encore, les contenus sont conformes aux programmes, et n'envisagent l'histoire de l'immigration qu'en tant qu'elle peut donner des repères ou une antériorité à ce qui est décrit comme réalité sociale. En aucun cas, elle n'est présentée pour elle-même, dans le cadre d'un dossier qui pourrait, précisément, mettre à distance les questions de société contemporaines.

La présentation de l'immigration dans les manuels scolaires d'éducation civique, de l'école primaire au lycée relève bien de la loi du sport, autre manière de dire et de montrer l'intégration en acte. La loi du 16 mars 1998 et le football viennent offrir aux élèves la possibilité de nouer deux dimensions : la contrainte de la loi (ce qu'il faut respecter) et « l'espérance en la moisson »²²⁷ sportive, gage de bonne intégration. Cette intégration est présentée la plupart du temps, à l'aune de la loi et du sport, comme un phénomène binaire (intégré/pas intégré) sans prendre suffisamment en compte le fait que « l'intégration est cette espèce de processus dont on ne peut parler qu'après coup ; un processus qui consiste, idéalement, à passer de l'altérité la plus radicale à l'identité la plus totale (ou voulue comme telle) ; un processus dont on constate le terme. »²²⁸ Or la logique binaire des manuels suppose qu'il n'y a ni commencement ni aboutissement. La loi et la réussite sportive viennent dire qui est Français, qui ne l'est pas.

²²³ Magnard, *Education civique*, 3^{ème}, 2003

²²⁴ Bordas, *Education civique, juridique et sociale*, « de la vie en société à la citoyenneté », seconde, 1999

²²⁵ Bréal, *Education civique, juridique et sociale*, « la citoyenneté en actes », Seconde, 2000

²²⁶ Activités proposées : « des dossiers à constituer : Réalisez une enquête auprès d'une communauté étrangère vivant dans votre quartier ou votre ville(...) ; Réalisez un dossier sur les politiques d'intégration des immigrés en France depuis le milieu du XIXe siècle(...) ; Constituez un dossier de presse sur un régionalisme actif en France (Breton, corse, alsacien ...) ; Elargissez le débat : réalisez un dossier sur l'histoire de l'immigration aux Etats-Unis et sur la place des différentes communautés qui composent la nation américaine. Comparez avec la France. », Delagrave, *Education civique, juridique et sociale*, « Redécouvrir la citoyenneté », Seconde, 2000

²²⁷ Pour citer René Char

²²⁸ Abdelmalek Sayad, *La double absence...*, p.307

4.5. Manuels de sciences économiques et sociales

Les manuels des autres disciplines peuvent présenter des leçons ou des documents de toute nature qui sont liés, d'une manière ou d'une autre à la question migratoire et, mais très rarement, à son histoire. Ces manuels ne relèvent pas du même usage en classe que celui qu'il revêt pour les cours d'histoire et de géographie, où le livre est un élément structurant de l'avancée de la leçon. Dans les autres disciplines, le livre est moins central dans les pratiques. En Langues²²⁹, c'est bien l'actualité qui mobilise les auteurs comme les éditeurs, sans être tout à fait conforme aux programmes dans leurs libellés, très complets, comme nous l'avons vus. En effet, la dimension historique semble moins apparente. Mais l'analyse mériterait d'être faite dans tous les manuels de toutes les langues au programme. Une enquête spécifique devrait pouvoir être menée au sein de la CNHI pour faire le point des références littéraires sollicitées en langues.

En sciences économiques, le contenu est bien sûr directement en lien avec l'actualité économique ainsi qu'avec les grandes questions économiques et sociales des sociétés modernes. Dans les programmes, la notion d'« immigration » est absente, comme nous avons pu le voir précédemment. Néanmoins, les manuels scolaires utilisent cette entrée pour interpréter le programme. C'est une nouvelle manière de constater l'autonomie des éditeurs et des auteurs par rapports aux instructions officielles. L'ensemble des manuels de sciences économiques et sociales des trois classes concernées au lycée a été consulté, dans un créneau chronologique de date de parution allant de 1995 à nos jours.

4.5.1. Manuels des classes de seconde

C'est dans le chapitre du programme de Seconde intitulé : « la population active » que s'organisent non seulement les pratiques, mais aussi les pages de manuels consacrées à la question de l'immigration. Le texte des auteurs porte en général fort peu cette dimension. En revanche, des documents proposés aux élèves viennent offrir une entrée supplémentaire. Classiquement, les manuels permettent de mettre en évidence le rôle des courants migratoires dans l'évolution de la population française et, partant, dans la population active. Des documents sont présentés comme des textes écrits par J.-P. Delas sur le rôle des migrations depuis le XIXe siècle²³⁰, un document de J.-M. Albertini évoquant l'effet migratoire dans l'évolution de la population active française depuis 1945²³¹, ou encore un autre texte de O. Marchand et C. Thélot sur l'apport de l'immigration dans l'histoire du XXe siècle²³², dans ses relations avec la dynamique de la population active.

Moins classiquement peut-être, dans le paysage éditorial et en histoire et en sciences économiques et sociales, un texte de Gérard Noiriel est intitulé : « l'immigration un apport économique souvent méconnu », qui présente un texte de l'historien sur le rôle historique de l'immigration dans l'agriculture, rompant là avec des représentations communes.

4.5.2. ... de Première

Pour les classes de Première, les manuels intègrent peu l'histoire de l'immigration dans leur volume, ce qui n'est pas étonnant, compte tenu des programmes eux-mêmes, silencieux sur cette question, et qui orientent nécessairement vers les questions contemporaines. En Première, les questions tournent autour de la notion de culture. Dans un chapitre consacré aux « phénomènes culturels »²³³ un « galop d'essai » pour la préparation au baccalauréat est proposé sur « l'immigration en France ». Un dossier documentaire est soumis aux élèves comprenant deux textes. Le premier d'Alain Minc sur la « machine

²²⁹ Recherche portant notamment sur les manuels suivants d'Espagnol : « puerta del sol », Delagrave, 2de, 2004, « continentes », Didier, 2de, 2001, « enlacs », Bordas, Terminale, 2006, etc.

²³⁰ SES, Magnard Seconde, 2004

²³¹ SES, Belin Seconde, 1996

²³² SES, Nathan Seconde, 2006

²³³ SES, Belin Première, 1995

égalitaire », et le second d'Adil Jazouli sur « les Beurs ». Deux autres documents accompagnent ses réflexions : un tableau chiffré présentant la courbe (en %) d'étrangers en France ainsi que des courbes statistiques de 1931 à 1990 sur l'évolution de la population immigrée en France. Ce même galop d'essai est reconduit dans l'édition suivante du manuel²³⁴. De la même manière, un manuel peut aussi montrer dans un chapitre sur « culture et société » à la fois la question du recensement de la population immigrée (« définir et compter ») et celle de ses modes d'insertions différentes, en fonction des époques, des contextes ou des populations elles-mêmes²³⁵.

De manière générale, c'est aussi dans les chapitres consacrés à l'« intégration culturelle » que peuvent se trouver des mentions liées à l'immigration, moins dans son histoire que dans ses problématiques récentes : soit intégration au sens large, soit l'intégration par le travail. Les notions de multiculturalisme, d'intégration et y compris celle du vote des étrangers sur le sol national, sont ainsi évoquées aisément à cette occasion²³⁶.

4.5.3. Une faible place dans les livres de Terminale

La place faite à la question de l'immigration dans les manuels de SES de Terminales est très ténue. Parfois, il s'agit d'un seul document, d'une seule photo, dans un chapitre consacré à « cohésion sociale et instances d'intégration », pour dire la question de l'immigration, comme celle d'une cérémonie de naturalisation à la préfecture d'Indre-et-Loire, à Tours, en présence de Jacques Chirac alors Président de la république²³⁷.

Seuls trois manuels de Terminale accordent à l'immigration et à son histoire une place consistante. Le premier le fait autour de deux thèmes : population et immigration, où un texte de J.-M. Albertini vient rappeler les migrations du XXe siècle ; changement social et conflits sociaux²³⁸. Le second, le *Nouveau manuel* de sciences économiques et sociales²³⁹ est le seul, quant à lui, dans sa première édition de 1996, à inscrire l'immigration dans une logique historique. Il le fait dans le chapitre intitulé : « population et développement », en intégrant trois auteurs présents nulle part : l'économiste et sociologue Georges Corm, sur la perspective historique et mondiale des flux migratoires ; Abdelmalek Sayad sur l'histoire de l'immigration algérienne, depuis le XIXe siècle et Michèle Tribalat, sur l'immigration en France depuis 1945. Des textes d'auteurs viennent insister sur les difficultés de l'intégration et de ses enjeux actuels. Dans sa dernière édition²⁴⁰, Le *Nouveau manuel* change d'optique en tentant sans doute de « coller » plus aux programmes du baccalauréat. La question de l'immigration ne disparaît pas entièrement, si ce n'est dans sa dimension historique. En revanche, la question des enfants issus de l'immigration est abordée dans sa dimension strictement sociale, dans le cadre d'un dossier sur les « jeunes de banlieue en mal d'intégration ? ». Les documents proposés et les tableaux statistiques présentés concernent l'école, le chômage, l'exclusion sociale, les classifications (Zone urbaine sensible) ou le rapport à l'autonomie et à la dignité. Preuve que c'est la question contemporaine qui est désormais retenue par *Le nouveau Manuel*, un dossier de cinq pages entièrement consacré au « multiculturalisme et communautarisme ». Avec des auteurs comme M. Wieviorka, F. Khosrokar, D. Schnapper, J. Fleury, ou G. Calvès, le dossier (accompagné également d'un débat « pour ou contre la discrimination positive ? ») est organisé autour des tensions entre logique républicaine et reconnaissance des particularismes.

Enfin, un troisième manuel²⁴¹ aborde la question de l'immigration mais là encore de manière détournée, conformément au programme de Terminale, à partir de la question de la cohésion sociale (avec les quartiers sensibles, les jeunes dans les banlieues de relégation)

²³⁴ SES, Belin Première, 1998

²³⁵ SES, Hachette Première, 1998

²³⁶ SES, Magnard Première, éditions 2001 et 2005

²³⁷ SES, Bréal Terminale ES, 2007

²³⁸ SES, Belin Première, 1995

²³⁹ *Le Nouveau Manuel SES*, La Découverte, 1996

²⁴⁰ *Le Nouveau Manuel SES*, quatrième édition, La Découverte, 2007

²⁴¹ SES Terminale, Magnard 2007

et de l'individualisme, du rapport entre identité et appartenance (autour du portrait d'une « flic, femme, beur »²⁴²), et également à propos de laïcité et du respect des différences culturelles (article de Henri Pena-Ruiz). Le mot immigration (ou plutôt « immigrants » en anglais) apparaît au détour d'une photo illustrant un chapitre sur « les conséquences du multiculturalisme », au sein de la partie tout entière dédiée à la mondialisation. La photo représente une manifestation pour la régularisation de 11 millions d'immigrés clandestins à New York, en avril 2006. Le mot « immigrants » est écrit sur le panneau tenu par des manifestants : « Amnistia. Full rights for All Immigrants ».

Hormis de très rares mentions et les livres de Seconde, l'histoire de l'immigration n'est pas abordée en tant que telle dans les manuels scolaires de Sciences économiques et sociales. Les dimensions sociologiques et l'actualité la plus brûlante dominent, comme on peut le constater avec la présentation des émeutes des banlieues en novembre 2005 ou du malaise général des adolescents des quartiers sensibles de banlieues. Intégration, multiculturalisme, modèle républicain sont les notions principales déclinées dans l'ensemble des manuels.

Entre la géographie, l'éducation civique, les sciences économiques et sociales et certains manuels récents d'histoire destinés aux classes de filières professionnelles, les thématiques circulent dans les mêmes termes, chacune adaptée à leur inscription disciplinaire et au niveau de classe (primaire, collège, lycée). Cette proximité thématique, liée à l'actualité et exceptionnellement à l'histoire du phénomène migratoire, laisse penser que l'appréhension par les éditeurs scolaires et leurs auteurs de la question de l'immigration se fait dans un « ici et maintenant » décidément très marqué dans le monde scolaire. Ce que l'analyse des pratiques réelles de classe vont confirmer.

²⁴² *Le Monde* 2, n°111, 1^{er} avril 2006, « En patrouille avec Btissen »

TROISIEME PARTIE :

Dans le quotidien des classes

Chapitre 5 : Méthodologie d'enquête sur les pratiques effectives ; ou du discours de la méthode face à l'histoire de l'immigration enseignée en classe

Chapitre 6 : L'histoire de l'immigration ne fait pas d'histoire

Chapitre 7 : Le poids du colonial dans l'appréhension du phénomène migratoire dans l'histoire

Chapitre 8 : Quand l'école a recours aux familles...

Chapitre 9 : Un présent omniprésent

Chapitre 5 :

Méthodologie d'enquête sur les pratiques effectives ou du discours de la méthode face à l'histoire de l'immigration enseignée en classe

5.1. Questions de méthodes

5.1.1. Une posture de recherche particulière

Septembre 2005-juillet 2007 : pendant deux ans d'enquête, qui ne peut prétendre aucunement à l'exhaustivité comme nous l'expliquerons plus bas, nous avons participé aux travaux du Département pédagogique de la Cité, ainsi qu'à son Comité pédagogique. Cette position n'a pas été toujours simple à tenir. Qu'il nous soit permis ici d'en dire un mot, sans que cela soit perçu comme une précaution d'usage ou de circonstance ; car il s'agit bien d'une authentique (et redoutable) question scientifique. En étant intégré de façon aussi proche, et à certains moments, aussi quotidiennement aux travaux de la CNHI, nous avons la possibilité, certes, d'observer, en temps réel, la maturation d'une réflexion pédagogique autour d'un musée sur un sujet très sensible de la société française. Mais *a contrario*, ce statut d'« observateur privilégié » pouvait à plusieurs moments nous faire perdre cette distance critique absolument nécessaire à l'analyse que nous avons mission de rendre. Choukri Ben Ayed, sociologue à l'Université Jean-Monnet de Saint-Etienne et membre du Comité scientifique du centre Alain Savary de l'INRP, dédié à l'éducation prioritaire, a eu récemment l'occasion d'écrire à ce sujet, après avoir été placé dans une situation similaire. « Si pour une part, cette posture de recherche apparaît à bien des égards stimulante, elle pose aussi un certain nombre de questionnements inhérents à la (re) définition même du travail sociologique en train de se faire. La congruence entre les présupposés éthiques des acteurs et ceux du chercheur (jamais avoués mais toujours latents) transforme la relation de recherche en situation empathique. »²⁴³ Pour autant, il est important de préciser que l'empathie est une des entrées d'analyse critique de tout corpus et de toute démarche d'enquête. Pour W. Dilthey, l'empathie est une démarche qui « consiste à revivre en pensée les situations significatives pour les protagonistes sociaux »²⁴⁴ que l'on prétend interroger et comprendre. L'empathie ne veut pas dire sympathie. De la même manière, Jean-Claude Kaufmann précise que l'empathie ressort bien du domaine de la recherche quand elle « est un instrument pour entrer dans le monde de l'informateur. »²⁴⁵ Ce que Choukri Ben Ayed soulève comme difficulté, c'est quand l'empathie n'est jamais très loin de la sympathie, quand les ressorts professionnels, éthiques (en termes d'éthique de l'action) mobilisés par les informateurs de l'enquête ne sont pas très éloignés, à certains moments, et sur certains points parmi les plus fondamentaux, de ceux des enquêteurs. Certes, de l'empathie et de la sympathie, il y en a eu, et ces deux mots peuvent encore s'écrire au présent, incontestablement. Les lignes qui suivent permettront de vérifier si celles-ci ont été, ou non, un obstacle à la réflexion critique.

²⁴³ Ch. Ben Ayed, « Education populaire et enjeux de reconnaissance. Une mobilisation aux marges de l'institution », A. Belbahri (dir), *Demandes de respect*, collection « logiques sociales », L'Harmattan, 2007

²⁴⁴ W. Dilthey, *Introduction à l'étude des sciences humaines*, PUF, 1942, cité par P. Paillé, A. Mucchielli, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, 2003

²⁴⁵ Jean-Claude Kaufmann, *L'entretien compréhensif*, coll. « 128 », Armand Colin, 2004 (rééd.)

Il est vrai qu'une des difficultés d'analyse provient souvent du fait de la familiarité des enquêteurs avec l'univers social qu'ils prétendent décrire. Cette sorte de sociologie spontanée, très fréquente dans le milieu de l'éducation nationale (qui fait dire à tel enseignant, tel formateur, tel inspecteur ce qu'il croit être la réalité du monde éducatif, sans autre analyse que les faits qui se déroulent devant lui, sans mise en perspective suffisante, au risque d'universaliser inconsciemment une expérience singulière) pourrait ne pas nous épargner nous-mêmes : un professeur d'histoire de collège et un professeur d'histoire de collège et lycée, formateur pour le secondaire comme pour le primaire composent l'équipe de recherche. Seul un attaché de conservation du patrimoine est venu restreindre quelque peu ce risque d'« entre soi » préjudiciable à tout regard critique dans lequel les enquêteurs des recherches en éducation peuvent tomber si facilement, puisque partageant les mêmes présupposés sur le monde scolaire que les enquêtés. Il est toujours très délicat de dire que les praticiens sont souvent les moins bien placés, paradoxalement, pour dire le réel, sans risquer de subir l'ire des concernés, alors même qu'il ne s'agit en aucun cas (en tous les cas pas dans notre esprit) d'une critique de leur pratique et de leur regard critique. Sans doute est-il plus recevable de reconnaître en soi-même que placé à tel échelon du monde éducatif, *l'habit fait le moine*, même à son corps et à son intelligence défendant, dans la mesure où les interactions sociales et professionnelles s'organisent par rapport à cette place occupée, dans un contexte scolaire où la hiérarchie, le rang, le grade et le concours font loi, plus qu'implicitement. Inversement, le chercheur est tout de suite perçu comme celui qui se dote d'une prétention invraisemblable, en position d'extériorité pour ne pas dire de supériorité intellectuelle, seul capable de dire le réel.

Nous espérons avoir évité chacun de ces écueils. En tous cas avons-nous tout fait pour cela. Ce qui a supposé de notre part d'observer le monde que nous prétendions décrire avec le regard de l'extériorité. Il nous faut à chaque fois rompre avec le sens commun, gage essentiel pour que le fait avéré soit conquis « contre l'illusion du savoir immédiat »²⁴⁶. « Il faut écarter toutes les prénotions » disait Durkheim comme un préalable essentiel à la démarche d'enquête²⁴⁷. Pour cela il nous a fallu interroger comme il convient tout ce qui fait que nous partageons en commun des jugements ordinaires que nous pensons vrais a priori, et qui constituent autant de consensus et d'évidences, et qui ne sont que très rarement interrogés : « on n'enseigne pas l'histoire de l'immigration » (ou, inversement, « on a toujours enseigné l'histoire de l'immigration ») ; « l'enseignement de l'histoire favorise le développement de l'esprit critique » ; « les histoires familiales sont un bon exemple, un bon support d'apprentissage de la question migratoire en France » ; « les élèves sont porteurs de « leur » histoire, transmise par les familles »... Non que ces affirmations soient en elles-mêmes fausses. Mais c'est leur vérification qui constitue une difficulté d'analyse rigoureuse.

5.1.2. Pour des recherches développées sur les situations d'enseignement

Nous le disions plus haut : il est fondamental de pouvoir décrire la réalité scolaire, loin des généralités toutes faites, et loin des discours produits sans examen. Beaucoup d'auteurs s'accordent à déplorer que la recherche en éducation souffre de lacunes concernant les travaux liés au travail enseignant. Nous manquons d'enquêtes de terrain, propres à analyser avec précision et dans la durée, les interactions scolaires qui constituent une interaction sociale comme une autre²⁴⁸. Comme le rappelle René Amigues²⁴⁹, les recherches se sont plus volontiers intéressées aux élèves qu'aux professeurs, ainsi qu'aux interactions effectives issues des séances de classe. Ceci est largement dû au fait que, contrairement à beaucoup de « terrains » de recherche, l'activité réelle, effective, des classes suppose de réunir un grand nombre de conditions. Comme le montrent les travaux menés par Marguerite

²⁴⁶ P. Bourdieu, Passeron, *Le métier de sociologue*, Edition Mouton

²⁴⁷ E. Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, PUF, Paris,

²⁴⁸ Pascal Bressoux (s/dir), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*, Note de synthèse pour Cognitique, Programme école et sciences cognitives, février 2002

²⁴⁹ René Amigues, « Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante », *Skholé*, hors-série 1, 5-16, 2003

Altet²⁵⁰, Marc Bru²⁵¹ et bien d'autres, ce type de travail d'enquête suppose beaucoup de temps, mobilise beaucoup de ressources, suppose que les enseignants ouvrent leur porte de classe, et sur une longue durée parfois. C'est une des raisons principales pour laquelle il est, à ce jour, presque impensable de mener une réflexion sur l'activité enseignante, concernant un sujet sensible, en prétendant dire l'intégralité d'une pratique. Bernard Lahire montre bien par ailleurs combien cette recherche de l'exhaustivité à tout prix, à la fois quantitative et qualitative, jusqu'au pointillisme, relève d'un jugement erroné de ce que sont les recherches en sciences sociales, et en sociologie de l'éducation particulièrement. En citant Max Weber qui parle d'« infinité inépuisable du monde sensible », et de « diversité infinie du réel », Bernard Lahire rappelle opportunément les impasses méthodologiques d'une « impossible exhaustivité descriptive » et son « illusion réaliste »²⁵². Observer le monde social, ce n'est pas dire l'ensemble du réel, impossible à tenir entre ses mains de chercheur. C'est au contraire « la mise en œuvre d'un raisonnement comparatif pour mettre au jour ce qu'il y a d'invariant et de spécifique dans les situations décrites par rapport à une série d'autres situations. »²⁵³

Ainsi, il est juste et honnête de dire également que cette enquête a été soumise aux mêmes doutes que n'importe quelle étude réalisée sur les pratiques effectives enseignantes, avec une prétention à la généralisation (même si nous nous en défendons, comment faire autrement que de dire : « en France, l'enseignement de l'histoire de l'immigration repose sur... » ?) Pour résumer, nous avons combattu le sentiment dominant qui est toujours, dès lors que l'on souhaite rendre compte d'une tendance générale et nationale d'un enseignement : « soit c'est rigoureux mais infaisable, soit c'est faisable, mais sans valeur »²⁵⁴. Cette alternative a pu freiner à certains moments le travail lui-même, sans jamais l'arrêter. Au fond, cette tension entre le rigoureux infaisable et le faisable sans portée générale a constitué un authentique défi. En effet, si l'exhaustivité est illusoire en matière de pratiques scolaires, cela ne signifie pas qu'à l'inverse, on doit s'interdire de penser l'activité enseignante et la somme d'interactions en jeu dans les classes sur ces sujets vifs de la société française.

« La description fine des pratiques est, en matière de compréhension du monde social, le seul moyen d'accéder aux *manières de faire*, aux *modalités des pratiques*. »²⁵⁵ Bernard Lahire rappelle que pour la sociologie de l'éducation, un déplacement de regard s'est opéré entre les années 1970 à aujourd'hui : si les réflexions sur l'éducation nationale se situaient à un niveau macro-sociologique (inégalités scolaires, analyses des programmes, ...) aujourd'hui, et depuis une petite vingtaine d'années, de plus en plus de travaux portent sur les modalités pratiques de ces phénomènes généraux, et leurs enjeux aux différentes échelles. Certes l'enseignement de l'histoire peut être abordé par un regard général sur les manuels scolaires et les programmes, mais il peut aussi l'être, et de plus en plus, par une analyse fine des interactions scolaires, dans le quotidien de la classe, au plus près des paroles et des actions, « perceptibles par un observateur *in situ* »²⁵⁶. De ces observations et des entretiens que nous avons menés, toute une série de données se dégagent, qui conduisent à une connaissance de ce qui se fait en classe, sur la question de l'immigration. Corrélées aux représentations enseignantes et au contexte prescriptif, ces observations d'actes, de manières d'agir et de dire, ainsi que l'enregistrement de ces paroles dites et pensées, « ne constituent certes pas tout le réel, mais ce réel sélectionné et construit peut-être empiriquement observé, vérifié. »²⁵⁷

²⁵⁰ Marguerite Altet, « Comment interagissent enseignants et élèves en classe ? », *Revue française de pédagogie*, n°107, 123-139, INRP, 1994

²⁵¹ Marc Bru, *Les méthodes en pédagogie*, « Que sais-je ? », PUF, 2006

²⁵² Bernard Lahire, *L'esprit sociologique*, La Découverte, Paris, 2005, p. 34

²⁵³ *Op.cit.*

²⁵⁴ A.-M. Chartier, « Ecrire les pratiques professionnelles : réticences et résistances des praticiens », in Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet (dir), *Écrire les pratiques professionnelles*, L'Harmattan, 2003

²⁵⁵ Bernard Lahire, *op. cit.*, p. 36

²⁵⁶ Bernard Lahire, *Op. Cit.*, p.37

²⁵⁷ Bernard Lahire, *Op. Cit.*, p. 39

5.2. Les entretiens

5.2.1. Données statistiques des entretiens menés avec les professeurs d'école et du secondaire

Méthode :

- Une première « remontée » de données avait pu avoir lieu grâce à la diffusion large d'un premier questionnaire écrit, à destination des professeurs d'histoire et de géographie, *via* la collaboration avec l'APHG (Association des professeurs d'histoire et géographie) et notamment avec l'aide de cet outil de diffusion très important pour la profession qu'est la revue *Historiens et géographes*. Alors que pour une précédente enquête, l'APHG avait reçu un nombre quantitativement considérable de réponses (sur les difficultés de l'enseignement de la Shoah)²⁵⁸, ici, dans le cas de l'histoire de l'immigration, le nombre de réponse a été très décevant : 6 (à vérifier) au total, preuve que ce sujet ne mobilise pas de la même manière la profession ou que son étude dans le secondaire est très rare... C'était en tous les cas une première indication, dont il fallait trouver les raisons.

- L'étude a concerné 49 professeurs des écoles et des enseignants du secondaire et de l'enseignement technologique.

- Les entretiens se sont déroulés soit en vis-à-vis, soit par téléphone et ont été enregistrés dans leur grande majorité (seuls onze entretiens n'ont pu l'être). Ils ont été retranscrits dans leurs aspects les plus significatifs, par *item*. Les entretiens se sont déroulés, pour la plupart, entre le 1^{er} septembre 2006 et le 31 mai 2007.

- L'entretien pouvait durer entre 20 et 40 minutes en moyenne.

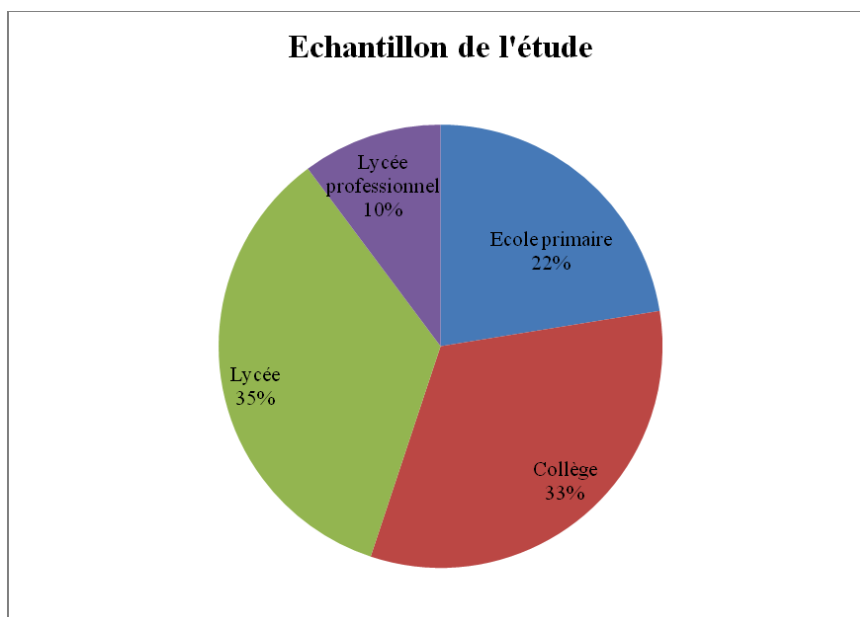
- Les enseignants ont été contactés le plus souvent par courrier électronique avant de fixer un rendez-vous téléphonique. Les contacts se sont opérés par réseaux professionnels ou amicaux, un enseignant contacté pouvait donner les coordonnées d'autres. Nous avons veillé à obtenir un équilibre entre centre urbain et zone rurale, banlieue aisée et banlieue populaire.

- L'échantillonnage correspond autant que possible aux contraintes de l'enquête comme à ses exigences. Il nous fallait obtenir un nombre significatif de professeurs d'histoire de collège comme de lycée. Les autres disciplines nous intéressaient également, sans que nous décidions de leur accorder une place identique. De la même manière, on peut noter une sur-représentation des classes de REP ou « zones sensibles ». Non pas que nous ayons voulu fausser le regard de notre enquête, mais parce que c'est là que beaucoup de pratiques innovantes ont lieu concernant cette question historique précise. Dans la plupart des établissements, l'histoire de l'immigration n'est abordée que de façon diffuse et souvent au gré des heures de cours, sans qu'aucun dispositif de recherche en observation ne puisse être susceptible, raisonnablement (organisation, temps...) d'être mis en place. Comme nous voulions analyser finement des pratiques effectives, et comme nous avons décidé de suivre des initiatives pédagogiques déjà repérées par la CNHI ou l'institution scolaire comme significatives, le poids des pratiques issues des établissements de REP est plus important que ce que voudrait un échantillonnage statistiquement idéal, à savoir défini en proportion de chaque entité et de chaque groupe.

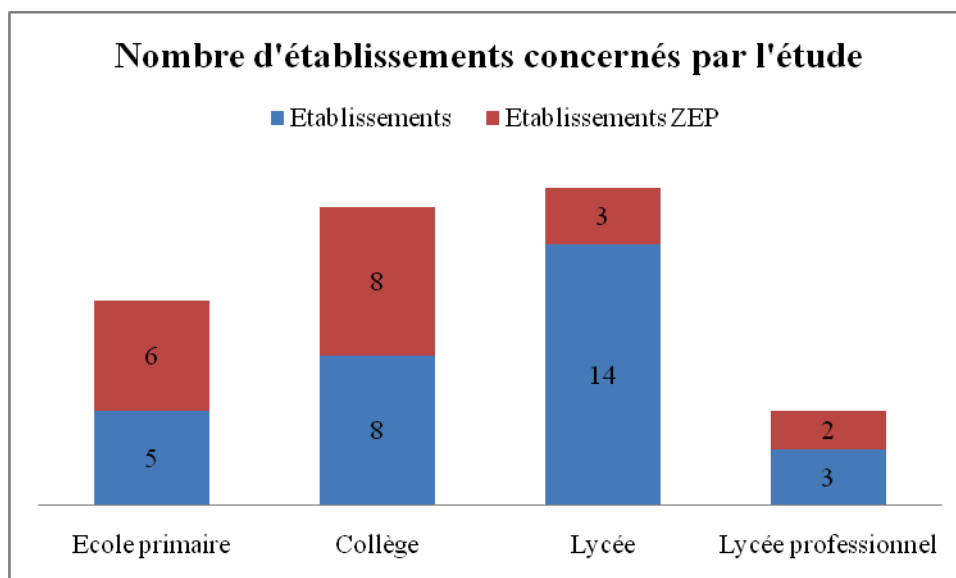
²⁵⁸ Enquête de l'APHG sur l'enseignement des sujets sensibles, *Historiens-géographes*, n°384, octobre 2003

Les établissements de l'enquête :

Sur les 49 enseignants interrogés, la répartition du type d'établissement concerné par l'étude est la suivante :

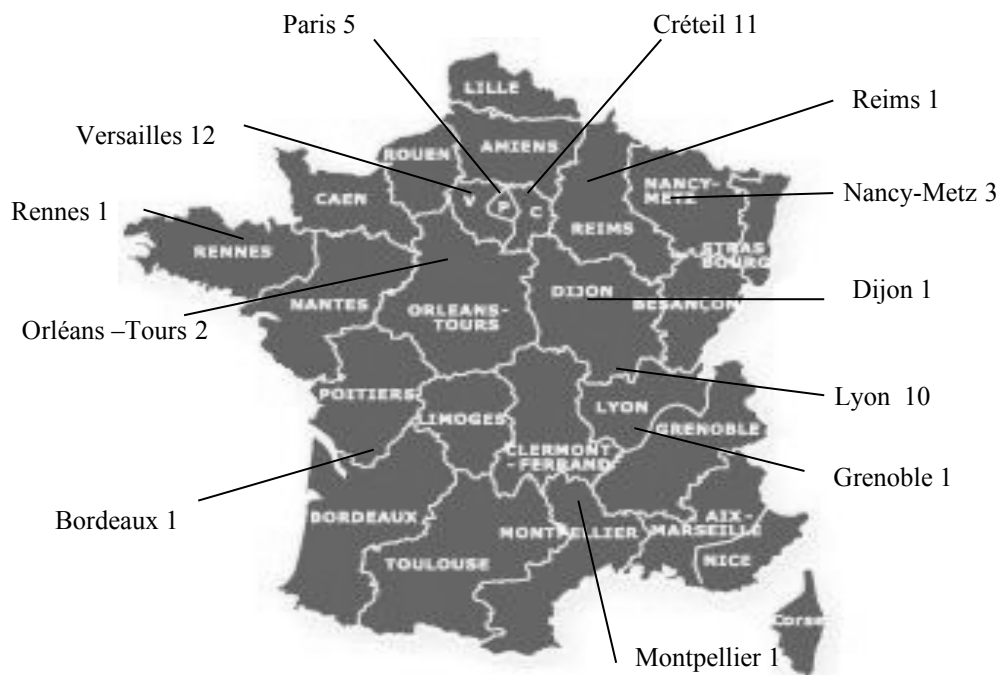


De ces répartitions, nous relevons :

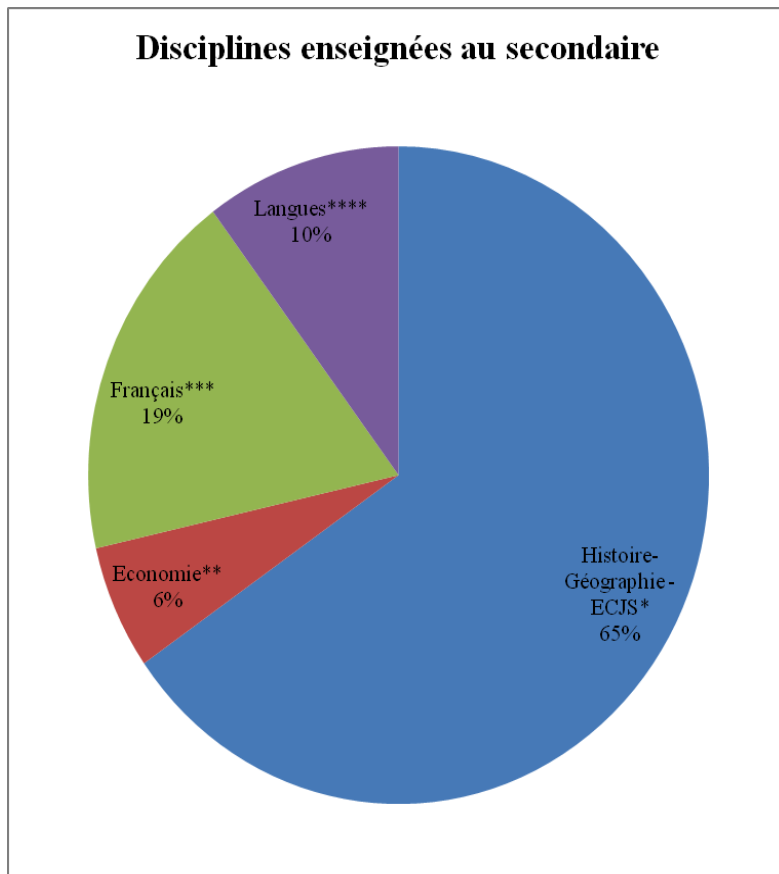


Total : 49 établissements publics (+ 1 Institut Universitaire de Technologie)

Académies concernées par l'étude et nombre d'entretiens correspondants



Les disciplines enseignées au secondaire :



* la grande majorité des enseignants d'Histoire-Géographie enseignent également l'Education civique juridique et sociale (ECJS).

** il s'agit des sciences économiques enseignées aux lycées généraux et/ou d'économie ou gestion en lycée professionnel.

*** il s'agit aussi bien du français enseigné seul en collèges et lycées généraux et/ou du français-histoire-géographie enseigné par le même professeur en lycée professionnel.

**** il s'agit des professeurs de langues suivantes : Italien, Arabe, Chinois, Espagnol.

5.2.2. Quelle démarche d'entretien ?

Nous faisons nôtre le fait que ce qui fonde un entretien, c'est « la production d'une parole sociale qui n'est pas simplement description et reproduction de ce qui est, mais communication sur le devoir-être des choses et moyens d'échange »²⁵⁹. Comme le disent très clairement A. Blanchet et A. Gotman, la particularité de l'entretien c'est qu'il est « production de discours *in situ*. C'est en cela qu'il est une situation sociale de rencontre et d'échange et non pas un simple prélèvement d'information. »²⁶⁰ Parce que nous savions cet acte d'échange social, chaque personne interrogée était prévenue, en toute clarté, de l'anonymat que nous comptons donner à leurs propos. Ce préalable est pour nous essentiel en ce qu'il borne ce qu'il est permis de dire à un chercheur que l'on ne connaît pas. Dans un milieu social et professionnel tel que l'Education nationale, où se superposent hiérarchies explicites et implicites, le fait que l'anonymat soit annoncé dès la première prise de contact, a permis, nous en sommes absolument certains, d'avoir des récits de situations de classe, ou des opinions émises que nous n'aurions pas eu si les personnes interrogées savaient pouvoir être reconnues. Ici, la confiance était une des conditions fondamentales. Rien, en effet, si ce n'est notre pratique identique d'une précédente enquête (en ligne sur le site de l'INRP, dont nous donnons les références), n'assurait que nous ne dévoilerions pas des noms, même par inadvertance. Les chapitres à venir permettront de dire si les enseignants interrogés ont eu raison ou non de nous accorder cette confiance minimale, mais première, et indispensable. De la même manière, il fallait indiquer que nous n'avions aucun statut lié à l'inspection, ni à la formation. Notre analyse ne se voulant pas prescriptive, ni formative. Notre discours d'approche était le suivant : il s'agit d'une enquête qui entend offrir des données les plus fiables possibles à la communauté éducative. A chacun son travail. Aux enquêteurs d'enquêter, aux professeurs d'enseigner, au ministère de prescrire, de modifier les programmes, aux formateurs de former et aux inspecteurs d'inspecter. Ce sont les tâches qui doivent être bien circonscrites, sans que les agents de l'éducation nationale se sentent, à aucun moment, prisonniers de leur fonction.

Les entretiens se sont déroulés sous une forme semi-directive, visant un compromis²⁶¹ entre questions ouvertes et questions fermées. Les premières ont l'avantage de permettre aux acteurs interrogés de dire les catégories d'analyse du monde social qui sont les leurs, sans être dirigés par un questionnaire trop enfermant par une problématique de recherche pré-établie ; inversement, les questions plus fermées présentes dans le questionnaire, permettent de resserrer l'entretien en obtenant les données majeures que l'on entend obtenir pour un traitement plus efficace. Une grille d'entretien²⁶² a donc été réalisée qui visait surtout à donner un cadre suffisamment lâche au déroulement des échanges. A bien des moments, nous étions plus près des interviews compréhensives centrées que théorise Alex Mucchielli : « Les différentes interviews non-directives ne se distinguent en fait que par leur thème, c'est-à-dire l'objectif ultime auquel ils serviront : recueil de motivation, recueil de cas, recueil d'incidents critiques, recueils de récits imaginaires, recueil de satisfaction, recueil de perception de situation, des aspirations ou des attentes... »²⁶³. Dans ce mode de démarche d'entretiens, il n'est pas rare que les interviewers que nous avons été interviennent pendant le discours de celui qui a accepté de répondre à l'enquête, afin de demander des éclaircissements, tenter une analyse à chaud, obtenir une information supplémentaire qui ne serait pas venue « naturellement ».

Ici, nous avons conscience d'avoir recueilli les témoignages de celles et ceux qui se sentaient prêts à les livrer, soit parce que le sujet les intéressait, soit parce qu'ils y travaillaient déjà en priorité. Afin d'éviter un des écueils majeurs de la réflexion sur l'école qui croit traduire le quotidien scolaire par des affirmations autant générales que péremptives

²⁵⁹ A. Blanchet, A. Gotman, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, coll. « 128 », Armand Colin, 2006 (rééd.)

²⁶⁰ A. Blanchet, A. Gotman, *Ibid...*

²⁶¹ pour l'analyse de ce compromis méthodologique, voir François de Singly, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, coll. « 128 », Armand Colin, 2^{ème} éd., 2005

²⁶² voir en annexe

²⁶³ A. Mucchielli, *Psychologie de la communication*, PUF, 1995, p.242

bien souvent, nous avons privilégié une seconde catégorie de situations de classe : en travaillant sur l'échantillonnage, nous avons ainsi veillé à prendre le « tout-venant » des pratiques, sans que cette expression ne soit aucunement péjorative. Il y a dans les pratiques les plus ordinaires, des éléments fondamentaux du métier d'enseignant qui se jouent, et permettent, précisément sur des sujets sensibles, de faire classe, sans avoir à renier l'essentiel, et sans pour autant avoir à être dans la démonstration et l'exceptionnel. Nous le verrons. Reste qu'il s'agit d'entretiens, et que ceux-ci constituent une situation d'« interaction définissant pour une part, ce que le sujet choisit, accepte, tolère de communiquer à autrui »²⁶⁴.

Par ailleurs, nous avons voulu à la fois mener des entretiens et confronter les représentations des enseignants avec leurs pratiques réelles. Les entretiens nous ont permis d'affiner la réflexion sur les représentations des enseignants concernant ce sujet d'histoire et d'identité nationale²⁶⁵. S'il n'est pas aisé d'*écrire* les pratiques professionnelles²⁶⁶, peut-être que le fait d'avoir à les *dire* apparaît moins problématique et plus simple. Cela renvoie à un mode de communication apparemment plus commode, en tous les cas plus clair : chacun a fait des choix pédagogiques et pense pouvoir les défendre, dès lors que le principe de répondre à une enquête est accepté. Du reste, il n'a pas été difficile de trouver des enseignants prêts à répondre à notre questionnaire.

Déjà présent à l'écrit, ce même phénomène de récit des pratiques quotidiennes se retrouve à l'oral : c'est l'anormalité qui va être dite, c'est l'exceptionnel qui est relaté, quitte à ce que ceux-ci prennent, dans le discours, la place qu'ils n'ont pas dans les dix ou quinze ans de métier et d'expérience du métier. Ce préalable méthodologique est pour nous essentiel, car il nous alerte sur les nuances que nous devons accorder aux récits concernant notamment les réactions des élèves en classe. Non, que celles-ci n'aient pas eu lieu, mais bien parce que celles-ci n'occupent jamais l'intégralité du temps scolaire d'une année, ni la plus grande part du temps consacré à ces sujets. Comme à l'occasion d'une précédente enquête²⁶⁷, presque exclusivement reposant sur des déclarations d'enseignants, on peut souligner pour celle que nous présentons ici que si les personnes interrogées sont en mesure de définir leurs choix pédagogiques, de relater une initiative particulière réalisée en équipe, ou avec l'aide d'un partenariat quelconque, la pratique quotidienne de la classe est plus difficilement ouverte. C'est vers elle que nous avons voulu aller néanmoins.

5.3. Les pratiques de classe

Bien sûr, nous ne pouvons nous en tenir aux seules déclarations des acteurs. Nous voulions à tout prix éviter l'effet « boîte noire »²⁶⁸ que peuvent demeurer les pratiques de classe, au sein d'enquête ne reposant que sur des entretiens, et jamais sur les pratiques effectives.

Des situations de classe ont été analysées : elles concernent des pratiques réalisées dans le cadre de projets repérés par l'Education nationale. Nous avons fait le choix de prendre en compte des pratiques menées dans un cadre institutionnel (CNHI, Académie de Créteil...) en ce qu'il s'agissait de pratiques de classe témoignant d'une motivation particulière pour ce thème. De ce fait, nous le savons, ce serait un authentique biais de méthode que de les considérer comme *la* manière courante de faire classe sur l'histoire de l'immigration. Pour ces pratiques scolaires, nous avons évidemment tenu compte du fait que « les <<faire-ordinaires>> de la classe ont toujours été moins décrits que les pratiques exceptionnelles ou marginales, celles qui brisent les routines ou innovent. ²⁶⁹» Confrontées

²⁶⁴ A.-M. Chartier, *op.cit.*

²⁶⁵ Car au delà de la polémique sur l'expression « identité nationale », l'histoire de l'immigration relève bien de cela : d'une autre manière de voir l'histoire de la France, dans un contexte ouvert et pluriel.

²⁶⁶ A.-M. Chartier, *Ibid...*

²⁶⁷ L. Corbel, J.-P. Costet, B. Falaize, A. Méricskay, K. Mut, *Entre mémoire et savoir. L'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*, INRP, 2003

²⁶⁸ R. Amigues, *Ibid...*, p .6

²⁶⁹ A.-M. Chartier, *Ibid...*

aux autres observations de classes, ainsi qu'aux entretiens qui donnaient à voir des pratiques effectives, ces pratiques innovantes, fondées sur des projets le plus souvent, nous ont permis de mieux nous représenter la manière dont l'histoire de l'immigration ou, plus largement, la question de l'immigration, est abordée en classe.

Les observations des pratiques *in situ* ont l'objectif de faire part de pratiques constatées, enregistrées, visibles et analysables. Elles sont peu développées en France, moins en tous les cas que les enquêtes par entretiens déclaratifs. Les travaux de M. Altet, E. Bru, P. Bressoux et C. Lambert²⁷⁰ abordent ces questions d'activité enseignante effective, en travaillant plusieurs dimensions différentes : l'information (les savoirs, le contenu des leçons), l'évaluation, l'organisation (des activités), la stimulation des élèves, la régulation ainsi que la gestion et la question du « climat » de la classe (interactions langagières, liées ou non à la leçon en cours).

Pour mener à bien ce travail de lisibilité de ce qui se joue, effectivement en classe concernant l'histoire de l'immigration, nous avons choisi de retranscrire quelques séances de classe où ces interactions s'organisent, entre élèves et professeurs, ou entre intervenants à titre divers (témoins, scientifiques...) et élèves. La question du climat de la classe, de la motivation des élèves sur leur travail, sur leurs attitudes, sera au cœur de nos réflexions et de nos analyses.

5.3.1. Données quantitatives concernant l'analyse des pratiques de classes

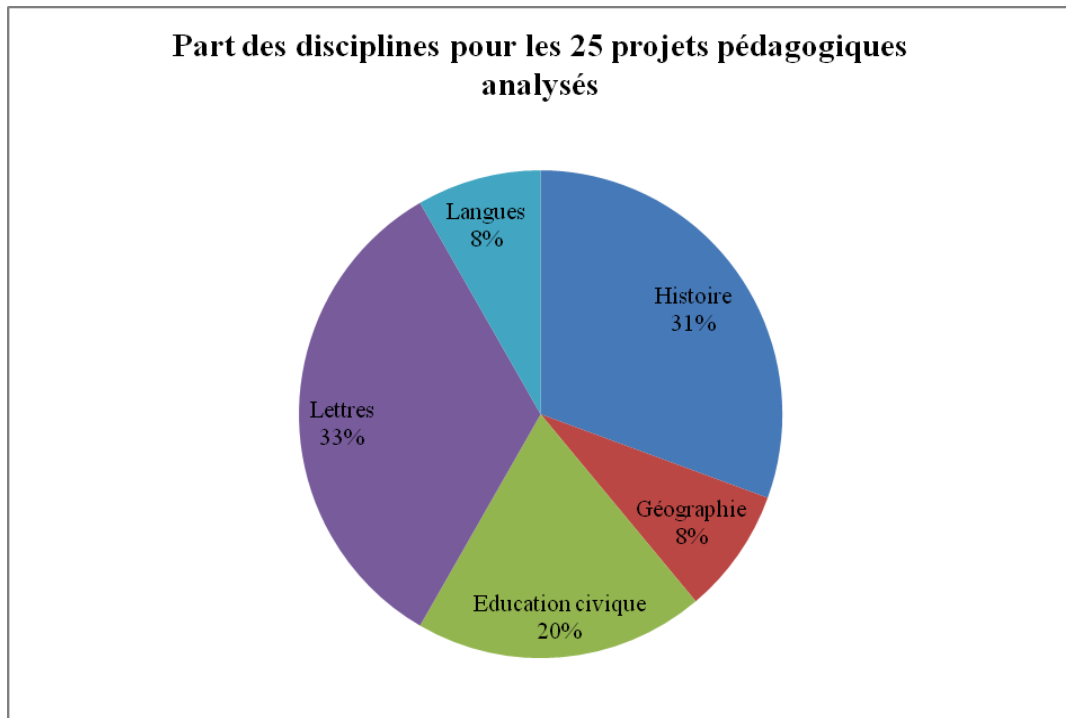
En dehors des visites de classes que nous avons pu réaliser ces deux dernières années et qui n'avaient donné lieu qu'à des prises de notes, le corpus que nous avons systématiquement utilisé et décrypté est composé pour partie du suivi pendant deux années du travail du groupe de réflexion et de pratiques pédagogiques mis en place au sein du département éducation de la CNHI, en vue de l'élaboration de séquences pédagogiques. Ce groupe a été coordonné par Najjia Zeghoud, Alain Barbé et Nathalie Héraud, et était constitué de pratiques dites « ordinaires », sans que cela soit péjoratif, bien au contraire ; il s'agissait, dans l'esprit de la CNHI, de donner à voir des pratiques réalisables dans les cours et les classes de chacun. Des observations de classe, quand cela était possible, ont pu également avoir lieu avec des enseignants du primaire comme du secondaire. Par ailleurs, le corpus s'est élargi de démarches pédagogiques innovantes, ou répertoriées comme telle par la CNHI et le Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Créteil, en vue de la diffusion d'un DVD pédagogique sur l'enseignement de l'histoire de l'immigration²⁷¹. Plusieurs projets pluridisciplinaires ont été élaborés et pratiqués en classe, devant les élèves des enseignants volontaires. Au total, 25 démarches pédagogiques analysées et observées dans leur déroulement didactique.

²⁷⁰ Il s'agit d'un outil : OGP (Organisation et gestion pédagogique). Cf : M. Altet, « Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? » *Revue française de pédagogie*, n°107 ; Altet, Bressoux, Bru, Lambert, « Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 », *Les Dossiers d'Education et formation*, n°44 et 70 (1994 et 1995)

²⁷¹ Jean-Luc Millet et Daniel martin, *Histoire et mémoires des immigrations*, double DVD, CRDP de Créteil, 2007

Codage projets	intitulé	Discipline(s) concerné(e)s	niveau
n°1	Deux siècles d'histoire de l'immigration en France (exploitation pédagogique du film CNHI)	Histoire	lycée
n°2	Découverte d'un album de jeunesse : Margherita	Maîtrise de la langue	Cycle 1 et 2 (Grande section de maternelle)
n°3	Comment se construit l'identité ?	Lettres	Terminale BEP
n°4	Organisation des espaces urbanisés	Géographie	Terminale BEP
n°5	Du bidonville aux grands ensembles	Histoire	Terminale BEP
n°6	Qu'est-ce qu'être immigré ?	Histoire et ECJS	lycée
n°7	Les migrations en Méditerranée	Géographie	Terminale ES/L
n°8	Hô Chi Minh : un parcours personnel révélateur des grandes tendances de l'Histoire	Histoire	Terminale Baccalauréat professionnel secrétariat
n°9	D'une rive à l'autre : les relations France -Algérie	Histoire et Lettres	Collège
n°10	Le regard européen sur l'altérité, notamment sur les peuples colonisés (lecture suivie de <i>Cannibale</i> de D. Daeninckx)	Histoire et Lettres	Collège
n°11	mémoires et témoignages de la guerre d'Algérie	Histoire et Lettres	Collège
n°12	Savorgnan de Brazza et le débat sur la colonisation	Histoire	Lycée
n°13	Lecture de <i>Cannibale</i> , de D. Daeninckx	Lettres	Lycée professionnel
n°14	Racines..., ancêtres..., il y a plus d'un siècle..., pour faire mon arbre généalogique	Italien	Lycée
n°15	Chansons arabes de l'exil	Arabe	Lycée
n°16	Du parlé des cités au Jeu de l'amour et du hasard de Marivaux (autour du film <i>l'Esquive</i>)	Lettres	Collège
n°17	L'histoire de mon immigration	Lettres et éducation civiques et géographie	Collège
n°18	Mémoires familiales de l'immigration	Education civique	Collège
n°19	Cuisines et dépendances	Lettres et Education civique	Lycée
n°20	Images de guerre : la guerre d'Algérie	Histoire	Collège
n°21	Mémoires post-coloniales du quartier	Histoire et Lettres et éducation civique	Collège
n°22	Terre promise	Histoire et éducation civique	Lycée professionnel
n°23	La figure de l'étranger	Expression et culture	IUT
n°24	Mémoire linguistique d'une école	Education civique et chinois	Ecole primaire, cycle 3
n°25	Atelier théâtre	Lettres	Lycée

La répartition par champ disciplinaire est la suivante :



5.3.2 Méthodes d'observation et questions d'épistémologie

D'ordinaire, les didactiques des disciplines proposent, dans le champ scientifique, de dire les processus de transmission autant que d'appropriation des savoirs propres à chaque champ disciplinaire, dans l'exercice scolaire quotidien. Issues de développements intellectuels très inscrits historiquement dans les mathématiques et les sciences, ces recherches fonctionnent traditionnellement sous l'angle d'un triptyque (ou système didactique) comprenant d'une part, l'objet de savoir lui-même, composé des savoirs scientifiques, des données de connaissance savante ; d'autre part la fonction et l'action du professeur engagé dans la transmission de ce savoir (avec sa re-formulation, sa maîtrise ou non, sa prise en compte des prescriptions...) ; et enfin les élèves eux-mêmes, dans leur appropriation des contenus enseignés. D'ordinaire, la place des prescriptions est centrale, dans ce système didactique, dès lors que l'on entend mesurer les écarts entre le *curriculum* prescrit et le *curriculum* réel, c'est-à-dire dès lors qu'en entend mesurer ce qui sépare à la fois le programme officiel et le cours réellement fait, les savoirs scientifiques et les savoirs réellement transmis.

Une des difficultés majeures de notre enquête réside sans conteste dans le fait que concernant l'histoire de l'immigration, les prescriptions sont rares, voire inexistantes. D'ordinaire, la plupart des recherches analyse l'activité enseignante autour de la question de l'écart entre la prescription (les programmes, les manuels) et le travail réel. Une des grandes démarches d'analyse en ergonomie du travail enseignant consiste à distinguer entre « ce qu'il y a à faire » et « ce que l'on fait »²⁷². Pour Philippe Astier, cet écart entre le prescrit et le réel fait, relève d'une mobilisation subjective qui fait de chaque acte enseignant et de chaque situation de classe un geste singulier. Dans le cas qui nous intéresse ici, nous sommes plutôt confrontés à une absence de prescription, notamment du point de vue des programmes officiels. Certes, les manuels scolaires accordent une place à l'histoire de l'immigration, mais dans un espace parfois anecdotique. Si les prescriptions influent sur l'activité de l'enseignant, qu'en est-il lorsqu'elles sont presque inexistantes ? L'idée de R. Amigues selon laquelle l'ergonomie de l'activité enseignante peut rendre compte de « choix,

²⁷² Ph. Astier, « Analyse du travail enseignant », *Cahiers pédagogiques*, n°416, 2003

compromis, incertitude, décision, prise de risque et investissement subjectif pour faire au mieux dans la tension entre le prescrit et le réel »²⁷³ nous semble d'autant plus pertinente dans le cas précis de l'enseignement de l'histoire de l'immigration, où, comme nous le verrons, les professeurs décident d'activités pédagogiques souvent innovantes, toujours subjectives, alors même que l'absence de prescriptions repérables (programmes, instructions officielles, documents d'accompagnement...) ou structurées par de longues années d'usage (comme Charlemagne, le siècle de Louis XIV,...) peuvent manquer.

De ce point de vue méthodologique, qui a à voir avec l'*épistémé* de notre recherche, l'enseignement de l'histoire de l'immigration interroge les recherches et leur cadre théorique. C'est, d'une certaine manière, un cas limite de la recherche pédagogique, dès lors que l'on considère, comme le fait René Amigues que « le travail d'enseignant consiste, à partir des prescriptions qui lui sont faites, à organiser les conditions d'étude des élèves. Pris dans une organisation scolaire, ce travail fait l'objet d'une ré-élaboration constante par les professeurs, selon les tâches qui leur sont prescrites, celles qu'ils prescrivent aux élèves et selon les publics ou les niveaux concernés.(...) Il est difficile d'envisager l'action d'un enseignant indépendamment des prescriptions qui en sont à l'origine, de la même manière qu'il est tout aussi difficile d'envisager que ce qu'apprennent les élèves et la manière dont ils le font échapperaient au 'programme', à l'organisation des dispositifs mis en place par les enseignants. »²⁷⁴ Des prescriptions faites, officielles, en termes de programme scolaire authentifié comme tel, il n'y en a pas en histoire. Du même coup, les professeurs qui souhaitent partir d'elles, se trouveraient (et se trouvent, *de facto*) démunis. La ré-élaboration qu'évoque R. Amigues, ne peut dès lors se faire qu'à partir de jugements pré-construits des acteurs éducatifs, au gré de leur propre intérêt du sujet, de leur propre connaissance ou intelligibilité du sujet. De ce fait, la subjectivité est d'autant plus forte qu'elle n'est pas assujettie à un contrôle prescriptif minimal. Quand il y a prescription autour de la question de l'immigration, nous l'avons vu, c'est en géographie ou en éducation civique, c'est-à-dire sur des champs d'appréhension de ce phénomène historique tout à fait décalés. C'est effectivement dans cet espace prescriptif, fait de pleins et de creux, que se dessinent les pratiques effectives.

Les analyses que nous proposons ici ne disent pas le particulier mais tentent de dire les pratiques les plus générales. Dans l'observation des classes telle que nous la présentons dans ce rapport, il y a la volonté modeste mais réelle de participer d'une connaissance scientifique minimale des pratiques telles qu'elles existent en réalité, dans toute leur diversité, sans avoir à dire ce qu'elles devraient être.²⁷⁵ Sans avoir à juger telle ou telle démarche. Mais sans avoir non plus à nous situer hors des préoccupations de société.

²⁷³ R. Amigues, *Ibid...*

²⁷⁴ R. Amigues, « Chapitre 9 : L'enseignement comme travail », in P. Bressoux, (s/dir), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*, Note de synthèse pour Cognitique, Programme école et sciences cognitives, février 2002

²⁷⁵ Voir l'analyse faite du travail mené par Centre de Recherches en éducation, formation, insertion (CREFI), in : B. Bacconnier, « Pratiques enseignantes », *Les dossiers de la veille scientifique et technologique*, INRP, février 2006

Chapitre 6 :

L'histoire de l'immigration ne fait pas d'histoire

6.1. Enseigne t-on l'histoire de l'immigration à l'école ?

Deux catégories d'enseignants composent notre échantillon : 31 enseignants ont été retenus et contactés selon un échantillonnage que nous présentons au chapitre précédent. Ils ont été interrogés sans qu'ils aient été particulièrement sensibilisés au sujet de l'étude. Ce qui a permis d'obtenir des réponses spontanées à la question : « *Enseignez-vous l'histoire de l'immigration ?* ». Les 18 autres font partie des groupes constitués par la Cité nationale de l'histoire de l'immigration, dans le cadre d'ateliers pédagogiques, lors des années scolaires 2005-2006 et 2006-2007.

6.1.1. Les enseignants des groupes CNHI (2005/2006 et 2006/2007)

Afin d'affiner les résultats de l'étude, il a été décidé de traiter différemment les enseignants déjà sensibilisés au sujet – ceux regroupés autour du projet de la CNHI- et les autres. Les premiers ont soit fait le choix clair de participer à un des ateliers de réflexion pédagogique et de réalisation de séquences avec l'accord de leur inspecteur ou bien ont été désignés par eux. La question qui leur a été posée concerne **les raisons de leur adhésion à ce groupe**. Les raisons évoquées ci-dessous sont classées selon leur nature : « *Quelle est la raison principale qui vous a amené à participer au groupe de la CNHI ?* »

Les résultats sont les suivants :

Type de raisons	Discipline concernée	Etablissement	N° entretien
Thème intéressant à titre personnel	HG	Collège zep	1
Intérêt personnel (fille d'immigrée)	Langue italien	Lycée zep	7
Par sympathie pour les porteurs de projet	Eco-gestion	Lycée prof zep	3
Relations interpersonnelles	HG	Collège	6
Cela me permet de sortir de ma routine Le thème de l'identité et de l'immigration m'intéresse	HG	Lycée	13
Ouverture à l'enseignement d'autres choses	HG	Lycée	2
Pour partager des problématiques avec des collègues	HG	Collège zep	4
Travail en commun, interdisciplinaire	HG	Collège zep	9
Pour rencontrer des partenaires extérieurs	Lettres	Collège zep	10
Enseignant-chercheur au CREAC	Expression et culture	IUT	11
Intérêt historique, enseigner est un acte militant	HG	Lycée	12
Intérêt pour le thème (transcrire les débats universitaires en question scolaire)	HG	Lycée	15

Projet mémoires familiales	HG	Collège	5
Projet mémoires familiales	HG	Collège zep	8
Parce que le thème est mal traité dans les programmes et les pratiques	HG-Français	Lycée prof	14
Pour des raisons politiques	HG	Lycée	16
Mes élèves issus de l'immigration	HG-Français	Lycée prof zep	35
Parce que j'emploie la même méthode de travail que la CNHI	Langue arabe	Lycée zep	46

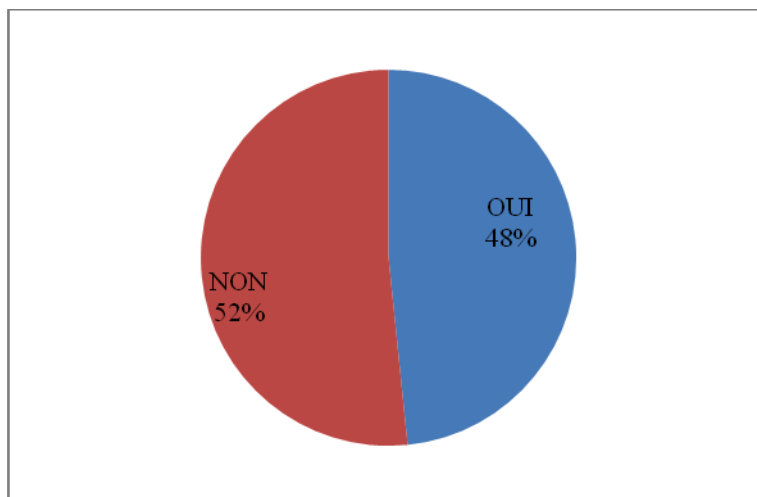
Les raisons de participation des enseignants sont très diverses, mais peuvent être regroupées par :

- 5 enseignants sur 18 ont accepté de participer pour des **raisons personnelles** liées à leur vécu en tant qu'individu ou enseignant
- 4 enseignants sur 18 considèrent que cela **leur permet de s'ouvrir à d'autres disciplines et d'échanger avec d'autres collègues**
- 3 enseignants sur 18 mettent en avant **leur recherche personnelle** sur ce thème en participant au projet
- 2 enseignants sur 18 mettent en avant **les projets pédagogiques réalisés** en classe
- 1 enseignant sur 18 participe au groupe car considère que **le sujet est encore mal traité dans l'enseignement**
- 1 enseignant sur 18 participe au groupe pour **des raisons politiques**
- 1 enseignant sur 18 participe car **beaucoup de ses élèves sont eux-mêmes issus de l'immigration**
- 1 enseignant sur 18 participe au groupe car considère qu'il emploie **les mêmes méthodes pédagogiques que l'équipe de la CNHI.**

6.1.2. Les autres enseignants interrogés

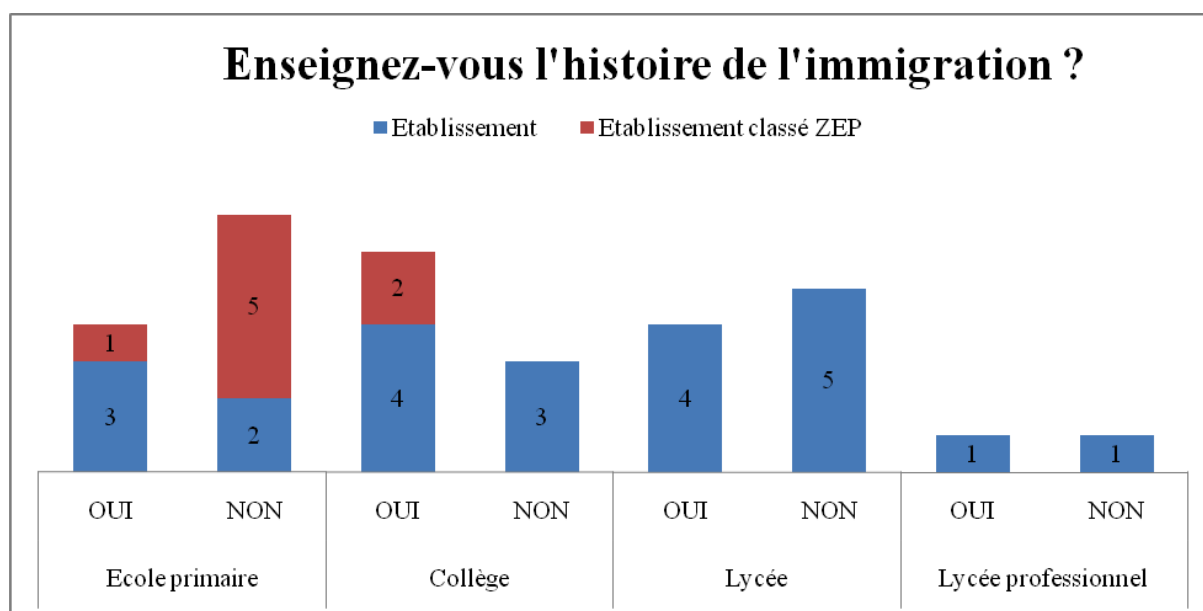
Les 31 enseignants restants ont répondu à une première question d'introduction : « *Enseignez-vous l'histoire de l'immigration ?* », qui était souvent une question qui leur dévoilait l'enquête pour laquelle ils avaient accepté de donner de leur temps.

Les résultats sont les suivants :



Une petite majorité (16 enseignants sur 31) répond « non » à la question posée. Cependant ce chiffre est à nuancer car beaucoup répondent qu'ils ne font « pas l'histoire de l'immigration en tant que telle », mais qu'ils abordent le thème de l'immigration en lui-même.

Les résultats suivants répartissent les réponses selon les établissements concernés :



Remarque sur les données :

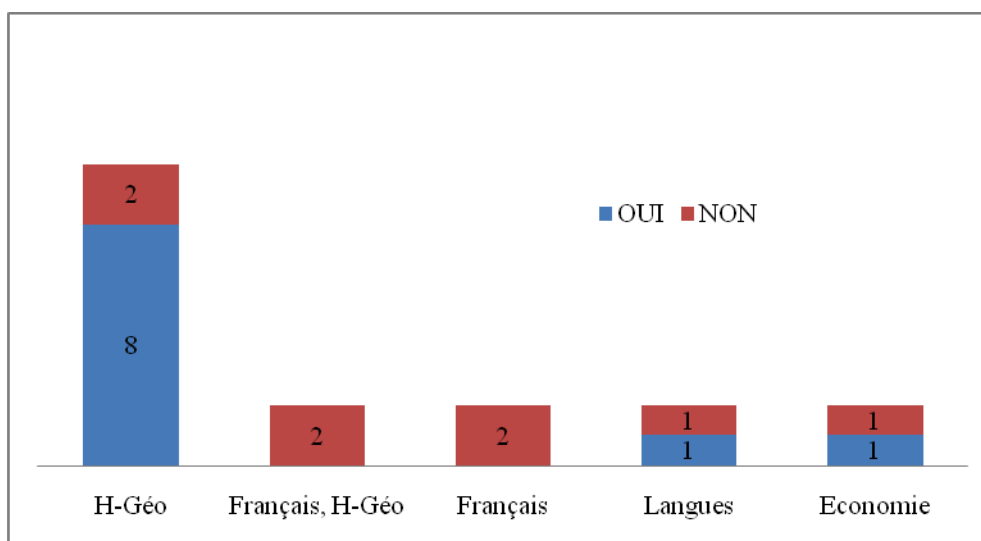
Sur les 31 enseignants interrogés, 11 travaillent en primaire, 9 en collège, 9 en lycée et 2 en lycée professionnel. 8 enseignants sur 31 travaillent en ZEP, dont 6 en école primaire et 2 en collège.

Résultats :

- 15 enseignants disent enseigner l'histoire de l'immigration, dont 3 dans des établissements classés ZEP
- 16 enseignants disent ne pas enseigner l'histoire de l'immigration « en tant que telle... », dont les 5 enseignants du primaire d'établissements classés ZEP.

Dans les réponses, la variable ZEP ne semble pas prépondérante.

6.1.3. Qui enseigne l'histoire de l'immigration dans le secondaire ?



Sur les 21 enseignants du secondaire interrogés, 9 disent explicitement enseigner l'histoire de l'immigration, dont 8 professeurs d'Histoire-Géographie, 2 professeurs de sciences économiques et 1 professeur de langues (Espagnol).

6.1.4. Les raisons qui font que l'on enseigne ou non cette histoire

De façon spontanée, sans que l'enquêteur ait eu besoin de relancer la personne interrogée, certains enseignants ont expliqué pourquoi ils enseignaient, ou non, l'histoire de l'immigration à leurs élèves. C'est le cas de 17 enseignants sur les 31.

Réponse	Type de raisons	Discipline	Lieu	Ent. n°
Non	Mais on parle d'immigration, car sur notre quartier on y est confronté de plus en plus	Directeur déchargé	Ecole zep	34
Non	Ce n'est pas une priorité pour moi (parce qu'il y a peu d'élèves issus de l'immigration dans l'école)	Cycle 2	Ecole	17
Non	J'aborde le thème mais pas directement car mes élèves sont très racistes	HG-français	Lycée prof	41
Non	Mais le thème est abordé, pour comprendre pourquoi la France est un pays cosmopolite	Cycle 3	Ecole	28
Non	Mais j'aborde le thème	HG	Lycée	38
Non	Mais ce sont des thèmes qu'on aborde	Langues espagnol	Lycée	45

Non	Mais quelques œuvres sur l'immigration et pas forcément sur l'histoire de...	Lettres	Collège	37
Non	Mais travail sur le thème de l'altérité	Lettres	Collège	43
Non	Mais d'un point de vue littéraire, ça peut arriver	Lettres	Lycée	48
Non	Mais on le voit à travers les quelques lignes du programme et l'actualité	Cycle 3	Ecole zep	31
Non	Ce n'est pas dans le programme Mais le thème de l'identité ou de l'autre peut être abordé	Cycle 3	Ecole zep	32
Non	Ne figure pas dans les programmes	HG	Collège	36

Les raisons évoquées **pour ne pas enseigner** ce sujet aux élèves sont de trois grands ordres :

- la question évoque l'histoire de l'immigration, ce qui n'empêche pas **6 enseignants sur 12** d'aborder le thème de l'immigration ou d'autres thèmes apparentés (altérité, diversité, citoyenneté, identité...)
- **Liées au lieu où c'est enseigné** : soit pour dire que ce n'est pas une priorité car il y a peu d'élèves issus de l'immigration soit l'inverse et donc c'est un enjeu plus large qu'historique ; 3 enseignants sur 12
- **Liées à l'absence de cette matière au programme** ; 3 enseignants sur 12

Pour ceux qui ont répondu OUI :

Réponse	Type de raisons	Discipline	Lieu	Ent n°
Oui	Compte tenu de la situation du pays à l'échelle mondiale	HG	Collège	19
Oui	Riche et motivant pour tout le monde Intérêt individuel car fille d'immigrés	Cycle 2	Ecole	20
Oui	J'aime bien l'histoire	Cycle 3	Ecole	21
Oui	Curiosité des enfants sur leurs origines et celles des autres	Cycle 2	Ecole	33
Oui	Cela fait partie du programme	Langues espagnol	Lycée	47
Oui	Cela éclaire les enjeux contemporains	Economie	Lycée	49

Les 6 enseignants qui disent enseigner l'histoire de l'immigration évoquent des raisons bien différentes : de l'enjeu lié à l'actualité, aux intérêts personnels et à ceux qu'ils partagent avec les élèves, à l'inscription de ce sujet au programme. Clairement, il est apparu que l'expression « histoire de l'immigration », par son sérieux apparent, par sa référence implicite à tout un champ de savoirs directement inscrit, dans l'esprit des interviewés, au domaine strictement historique, pouvait faire renoncer à dire qu'on l'enseigne véritablement. Nous verrons qu'en fait, notamment pour les professeurs de Langues et de Lettres, que cela ne les empêche pas du tout, dans l'effectivité de leurs pratiques, d'aborder des thèmes en lien avec l'histoire de l'immigration.

6.2. Horaires disciplinaires déclarés (analyse par discipline et par niveau d'enseignement)

Deux questions (2 et 3) se sont attachées d'une part à mesurer autant que possible le volume horaire annuel accordé à l'enseignement de l'histoire de l'immigration. Puis, d'autre part, par la question : « *à quel aspect du programme cela se rattache-t-il ?* », de connaître à travers quels chapitres ce thème est abordé.

D'une façon générale, il a été très difficile pour les enseignants interrogés (44%) de quantifier le volume horaire, soit parce qu'il était marginal, soit au contraire parce que la thématique était abordée en fil conducteur de toute une année d'enseignement, de façon diffuse. En revanche, 56 % des enseignants interrogés ont pu donner des indications de temps liés à leur enseignement de l'histoire de l'immigration. En moyenne, le volume horaire annuel est réparti comme suit :

6.2.1. A l'école primaire

Sur les 9 enseignants de l'école primaire interrogés pour l'étude, 6 d'entre eux ont pu communiquer les volumes horaires moyens annuels qu'ils accordent à l'enseignement de l'histoire de l'immigration, ou plus précisément aux thèmes liés à l'immigration. **Une moyenne de 7 heures d'enseignement annuel** semble accordé à ce thème, conformément à ce que les enseignants estiment de leur propre pratique.

6.2.2 : Dans l'enseignement secondaire

Pour les besoins de l'étude, nous avons distingué les 18 enseignants du groupe CNHI interrogés des 30 autres ; la plupart des enseignants déjà sensibilisés au thème étant en effet engagés dans des projets pédagogiques très liés au thème de l'étude. Ce qui modifie sensiblement le temps qu'ils accordent à l'enseignement de l'histoire de l'immigration.

6.2.2.1 Au collège

- FRANÇAIS

Pour les enseignants en **Français**, 2 sur 4 ont pu quantifier le volume horaire. L'un (entretien n°43) a déclaré avoir traité le thème de l'altérité sur une séquence de **20 heures**. L'autre (entretien n°10 – CNHI) a traité le thème pendant **environ 1 mois**.

- HISTOIRE - GEOGRAPHIE

13 enseignants en Histoire-géographie (dont 5 du groupe CNHI) ont été interrogés, 11 ont pu quantifier le volume horaire annuel. Nous pouvons également distinguer les enseignements en ZEP ou non.

	Collège	Collège ZEP	moyenne
Volume horaire moyen annuel	1H30	3H00	2H15
Volume horaire moyen annuel des enseignants CNHI	1H10	4H15	2H45

Il semble clairement, à partir de ce que les professeurs d'histoire-géographie estiment de leurs pratiques, que ceux qui travaillent en ZEP accordent plus d'heures à ce thème au cours de l'année que les autres.

6.2.2.2 Au lycée

- HISTOIRE – GEOGRAPHIE

Sur les 8 enseignants en Histoire-Géographie interrogés (dont 4 du groupe CNHI), 7 ont pu quantifier le volume horaire annuel accordé à l'enseignement de l'histoire de l'immigration. En revanche, l'échantillon de l'étude (3 établissements classés ZEP sur 15) ne nous a permis de distinguer ces données selon ce critère. D'autant que les enseignants travaillant en ZEP au lycée enseignent soit en Langue soit en Français.

Résultats :

	Lycée
Volume horaire moyen annuel	2H30
Volume horaire moyen annuel des enseignants CNHI	1H30

- LANGUES

Sur les 4 enseignants de langues interrogés (dont 2 du groupe CNHI), 3 ont pu quantifier le volume horaire annuel accordé au thème de l'histoire de l'immigration.

Les langues concernées sont l'Italien (1), l'Arabe (1) et l'Espagnol (2).

Résultats :

	Lycée
Volume horaire moyen annuel	7H20
Volume horaire moyen annuel des enseignants CNHI	8H00

Il convient de noter que l'appareil pédagogique utilisé par les professeurs de langues est très différent de ceux des professeurs d'histoire-géographie. Les objectifs pédagogiques ne sont évidemment pas les mêmes. Les volumes horaires annuels ne peuvent donc pas être comparés.

- FRANÇAIS

Les deux enseignants de français de lycée interrogés ont déclaré avoir enseigné en moyenne entre 10 et 15 heures pour l'un et 15 et 20 heures pour l'autre. Soit, **environ 15 heures** sur l'année.

- ECONOMIE

Deux enseignants de cette discipline ont été interrogés et un seul a pu quantifier le volume horaire annuel qu'il accordait à cette question : « Toujours de façon incidente, disons que je l'aborde sur une année 3h en tout, 5 minutes par-ci, 5 minutes par-là... »²⁷⁶.

²⁷⁶ Ent. n°49, Sciences économiques et sociales, Lycée.

6.2.2.3 Au lycée professionnel

- FRANÇAIS / HISTOIRE – GEOGRAPHIE

Sur les 5 enseignants travaillant en lycée professionnel (dont 3 du groupe CNHI), 4 enseignent le Français – Histoire-Géographie, 1 l'économie-gestion. Ils ont tous pu quantifier le volume horaire annuel accordé à l'enseignement de l'histoire de l'immigration.

Résultats :

	Lycée
Volume horaire moyen annuel	2H00
Volume horaire moyen annuel des enseignants CNHI	2H40

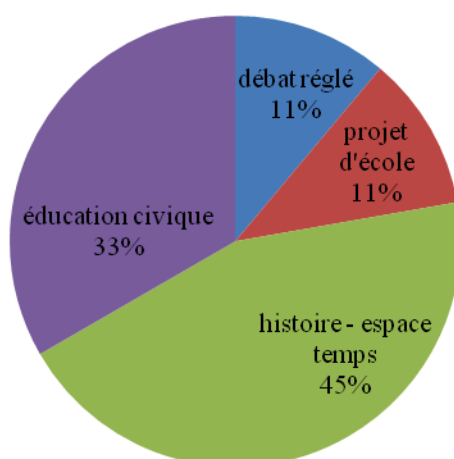
6.3. Questions de discipline (analyse par niveau et par matière enseignée)

6.3.1. Histoire-géographie : pour faire l'histoire de l'immigration, place à la géographie et à l'éducation civique ou : « En histoire, on fait de la géo ! »

6.3.1.1. Une tendance qui ressort des réponses

Lorsque l'on interroge les professeurs d'histoire sur leur enseignement de l'histoire de l'immigration, ils répondent majoritairement qu'ils l'assurent, mais par les deux autres disciplines du trinôme rattachées traditionnellement au métier de professeur d'histoire-géographie : la géographie et l'éducation civique. Ce phénomène était présent pour l'école primaire, lorsque les professeurs des écoles répondent qu'ils enseignent l'histoire de l'immigration, ils la placent principalement dans les deux autres disciplines qui ne sont pas, précisément, l'histoire :

En école primaire, l'histoire de l'immigration est abordée par les matières suivantes :

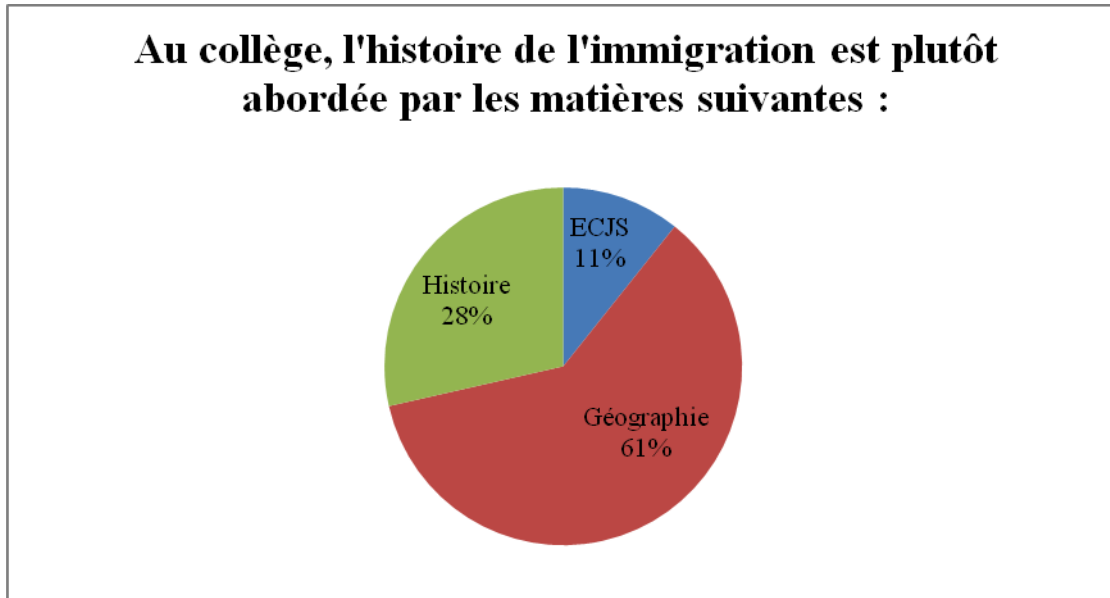


- 44 % des enseignants disent traiter le thème de l'histoire de l'immigration en lien avec l'actualité de la classe, de l'école ou en éducation civique

- 45 % des enseignants disent traiter ce thème en histoire (cycle 3) ou dans le cadre des séances consacrées à l'espace et au temps (cycle 2)

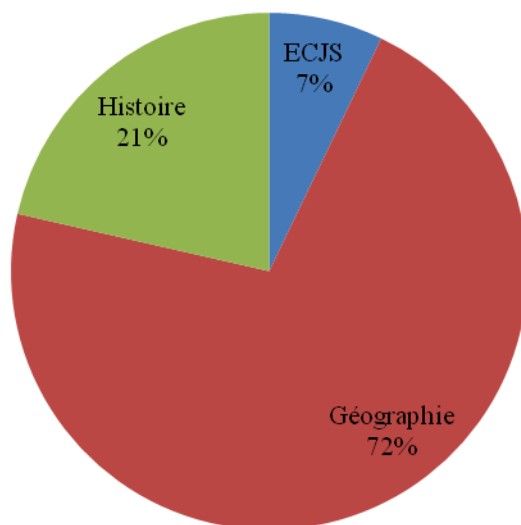
11 % des enseignants attestent que ce thème fait partie intégrante du projet d'école.

Au collège, les réponses vont dans le même sens : lorsque l'on demande aux professeurs d'histoire d'évoquer leur pratique sur l'histoire de l'immigration, ils répondent par les deux disciplines évoquées plus haut :



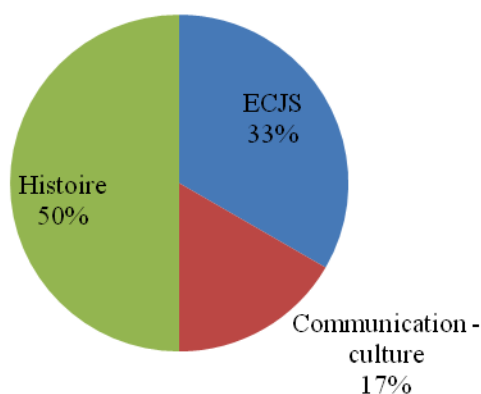
La très grande majorité des enseignants du collège traite davantage l'aspect contemporain du thème de l'immigration à 72 %, avec une part très importante de la géographie, plutôt que sa dimension historique 28 %. Même phénomène chez les professeurs de lycée, dans une proportion encore plus forte :

Au lycée, l'histoire de l'immigration est plutôt abordée par les matières suivantes :



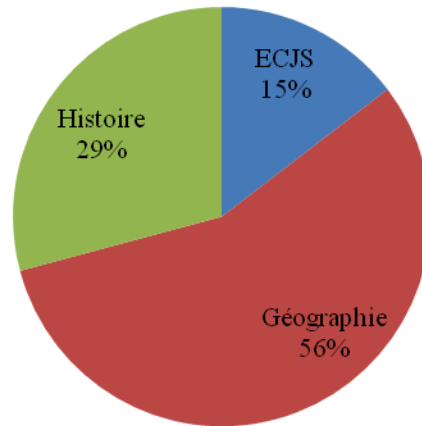
La très grande majorité des professeurs d'histoire du lycée traite davantage l'aspect contemporain du thème de l'immigration à 79 % (72% en géographie + 7% en éducation civique), plutôt que sa dimension historique 21 %. Le lycée professionnel échappe, semble t'il, à la règle, au moins dans les déclarations :

Au lycée professionnel, l'histoire de l'immigration est plutôt abordée par les matières suivantes :



Pour les enseignants d'histoire-Géographie du secondaire (collège, lycée et lycée professionnel réunis), la matière de prédilection pour l'enseignement de l'histoire de l'immigration est la **géographie 56 %**, associée à l'**ECJS 15 %**. Au total, cela représente un volume de **71 %**.

**Dans le secondaire et en Histoire-
Géographie, l'histoire de l'immigration est
plutôt abordée par les matières suivantes :**

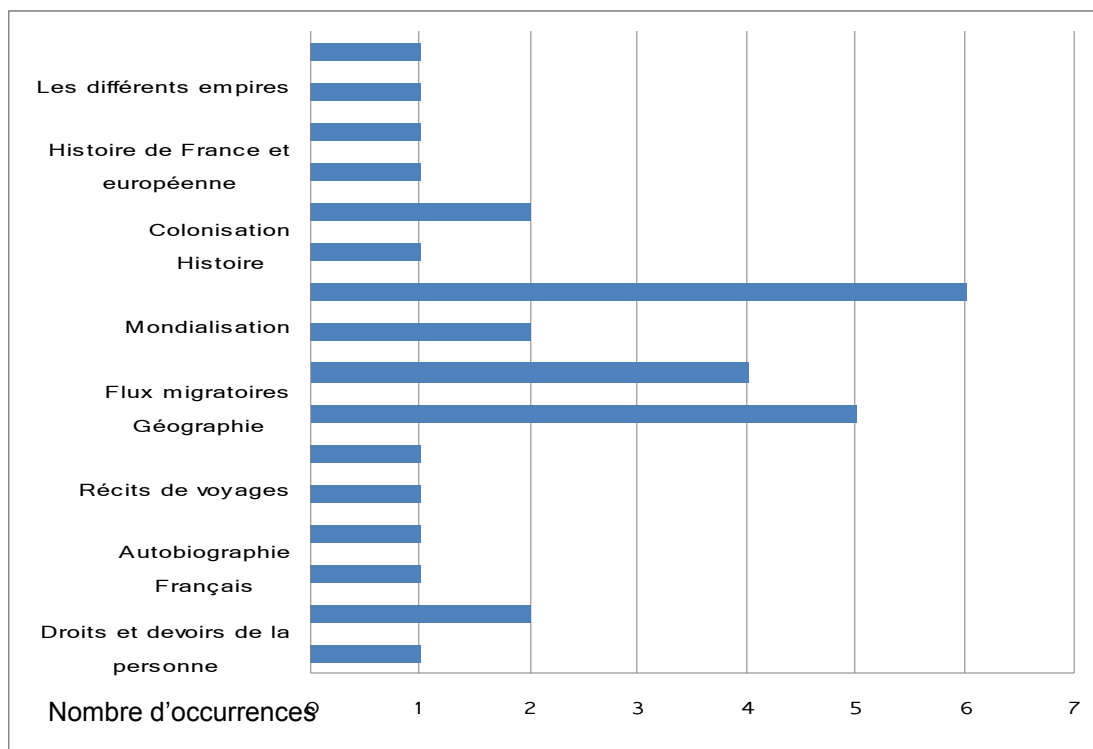


Si, à ces chiffres, on ajoute les résultats des enseignants en langues, pour lesquelles le thème de l'histoire de l'immigration est traité principalement en lien avec l'actualité, on peut établir l'hypothèse que les enseignants interrogés travaillent certes la question de l'immigration mais pas nécessairement son histoire.

Les séances strictement **historiques** sont quant à elles dans une proportion de **29%**. Il est néanmoins intéressant de noter qu'en Lettres, il est assez courant de replacer les œuvres littéraires étudiées dans leur contexte historique, social ou culturel.

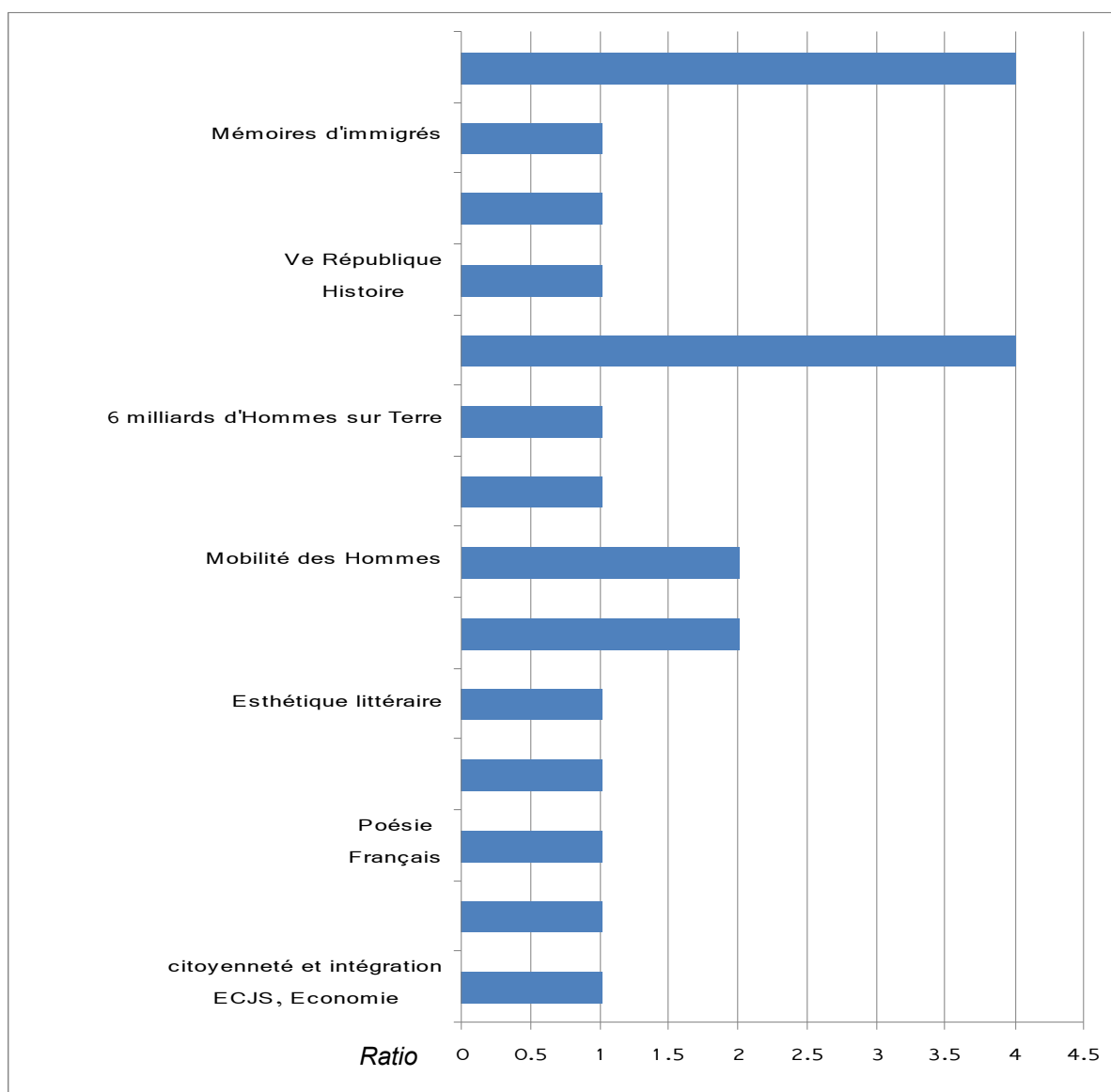
Au cours des entretiens, les professeurs d'histoire ont évoqué un certain nombre de séances qu'ils ont pu rattacher, soit dans leur souvenir de praticiens, soit dans leur expérience très proche, au thème de l'histoire de l'immigration. Les aspects du programme évoqués confirment que les entrées privilégiées pour enseigner l'histoire de l'immigration relèvent avant tout de la géographie (ce qui est conforme du reste aux indications des programmes officiels en vigueur) et également à l'éducation civique.

Lorsque l'histoire de l'immigration est enseignée au **collège**, elle est le plus souvent rattachée aux aspects des programmes suivants (nous avons choisi de présenter les disciplines autres que l'histoire-géographie) :



Il est important de noter la part majeure de la géographie. Les programmes orientent nettement les pratiques. Lorsque les professeurs d'histoire tentent de réfléchir, dans le courant de l'entretien mené avec eux, sur la place qu'ils accordent à l'histoire de l'immigration, ils vont chercher immédiatement la place qui est la sienne dans le déroulement d'une année scolaire. La géographie est centrale, comme notre analyse l'a montré précédemment dans le chapitre 4 à propos des manuels.

Au lycée, les aspects étudiés sont les suivants :



En Histoire, l'industrialisation, les années trente sont rarement évoquées. La Ve République et ses années de décolonisation sont le biais par lequel on aborde la question migratoire en France, donnant au colonial en général, et à la décolonisation algérienne en particulier, un point important dans les représentations de la question de l'immigration. Là encore, la dimension contemporaine domine. C'est le monde dans ses inégalités Nord-Sud qui accapare un bon nombre de pratiques destinées à montrer un lien (bien moins simple et automatique qu'il n'y paraît pourtant) entre pauvreté et immigration. La dimension spécifiquement géographique est majoritaire.

6.3.1.2. Et confirmée par l'analyse des séances réalisées en classe

Sur les 25 séances de classe que nous avons analysées, plus de la moitié ne sont pas liées à l'histoire. Et parmi les onze qui évoque ce rattachement disciplinaire, nous verrons plus loin à quelle point ce sont les dimensions civiques et contemporaines qui dominent. Même si la question coloniale est massive, ce ne sont pas les points d'histoire proprement dit qui motivent la pratique engagée, mais bien souvent, et en premier lieu, le public auquel on s'adresse, dans sa présence en classe et dans la nation.

Dans les pratiques de classe, la place de la géographie recouvre plusieurs possibles : nous avons retenu deux types de séquences²⁷⁷ de géographie au lycée, représentatives des entrées que permet la discipline géographique dans le traitement scolaire de l'immigration.

A. Le premier concerne l'organisation des espaces urbanisés et s'inscrit dans le projet plus global d'une histoire des immigrés dans une commune de l'agglomération parisienne²⁷⁸. Il s'adresse à une classe terminale BEP de la commune en question. Il s'agit d'une approche pluriscale qui vise à mettre en évidence la ségrégation socio-spatiale de certaines populations en France et donc les effets de la relégation sociale dans l'espace, afin de mettre en valeur « comment l'immigration s'inscrit dans le paysage ». L'organisation du cours repose sur le maniement de cartes de différentes échelles du quartier à l'espace mondial, accompagnées de l'utilisation d'un logiciel de visualisation de photos aériennes. Ici, tout le vocabulaire spécifique de la discipline est convoqué (flux, centre, périphérie, urbanisation, métropole...) dans l'objectif de rendre compte d'une situation de relégation spatiale. En géographie, on observe le réel spatialisé. C'est ce que cette séance propose, sans référence particulière à l'histoire, au moins dans sa préparation et sa conception. En classe, bien entendu, dans les interactions langagières avec les élèves, l'explication peut s'appuyer sur les éléments d'histoire, abordés par ailleurs sur la création des bidonvilles et l'arrivée des populations immigrantes.

B. Le second projet²⁷⁹ quant à lui repose sur une logique différente fondée sur l'analyse des flux dans un espace circonscrit, porteur d'enjeux internationaux : la Méditerranée. « Il s'agit de montrer la complexité de l'interface méditerranéenne, par le biais des migrations humaines en Méditerranée » annonce le professeur. Là encore destinée à une classe terminale, filières générales, le projet pédagogique est tout entier tourné vers l'étude d'un dossier documentaire et la construction d'un croquis. En s'appuyant explicitement sur la formulation des programmes concernant l'interface méditerranéenne, le professeur soumet aux élèves toute une série de documents écrits, très nombreux et denses (articles de revues spécialisées, de livre de géographes, d'articles de presse...), d'une page du site « Migrations et développement », accompagnés d'une carte des morts aux frontières ainsi que d'une carte vierge destinée à être remplie par les élèves. C'est par la lecture attentive et réfléchie de ce dossier documentaire et principalement textuel que la réalisation du croquis peut se faire. Ou comment traduire en carte une réalité mise en mots.

Ces deux projets tendent à complexifier le rapport au réel des élèves : dans un premier cas, il s'agit de voir autrement, avec distance et surplomb, une réalité vécue au quotidien par eux-même, tout en leur permettant de mettre des mots scientifiques sur une situation spatiale de relégation, autre manière de dire la relégation sociale. Dans le second projet, la question de la Méditerranée, espace frontière, prend toute sa complexité quand les élèves sont obligés, par la construction d'un croquis, de mettre en flèches et en flux, la complexité du réel. Du même coup, leur croquis devient une pièce de plus de leur dossier documentaire, outil de compréhension du monde, sur le sujet de l'immigration. Ces démarches géographiques sont assises sur des didactiques solides, dont les pratiques sédimentées se sont stabilisées depuis une bonne vingtaine d'année désormais. C'est bien l'actualité de l'immigration ou les phénomènes contemporains liés à l'immigration qui sont travaillés ici, conformément aux programmes en vigueur. Pour beaucoup d'enseignants, ce sont les seuls moments où la question de l'histoire de l'immigration sera évoquée dans l'année scolaire.

²⁷⁷ Projets n°4 et 7 ; fiches de préparation disponibles à la CNHI

²⁷⁸ « Organisation des espaces urbanisés », projet n°4

²⁷⁹ « Les migrations en Méditerranée », projet n°7

6.3.1.3. Des pratiques en histoire

Des pratiques sur l'histoire de l'immigration existent aussi en cours d'histoire. Même minoritaires en tant que telles, ces pratiques peuvent permettre d'aborder des dimensions très fondamentales de l'histoire française. Nous avons rencontré deux orientations pédagogiques que les entretiens confirment par ailleurs : la première consiste en un aperçu synthétique de l'histoire de l'immigration sur plusieurs décennies, dans sa logique et ses évolutions ; et enfin l'histoire de l'immigration dans le cadre des Trente glorieuses, en lien avec l'accueil d'une émigration importante numériquement, massivement organisée par les entreprises françaises et ses conséquences sur la société française et les principales personnes intéressées : les immigrés eux-mêmes. Deux projets encadrés par la CNHI portent ces dimensions historiques et exclusivement historiques. L'un²⁸⁰, pour une classe de Première ES, s'est appuyé sur le film réalisé par les historiens du Conseil scientifique de la CNHI diffusé en ligne sur le site de la Cité²⁸¹. Un questionnaire a guidé les élèves dans une découverte d'une histoire longue d'un siècle et demi. L'autre projet²⁸² s'inscrit dans un tryptique pédagogique, avec une séquence en géographie et une autre en littérature, réalisées par la même équipe d'enseignants en lycée professionnel. Dans le travail proposé en histoire, pour une classe de Terminale BEP, le regard porté sur les banlieues est central, dans sa perspective historique. En effet, la notion même de banlieue est située historiquement, dans le contexte des Trente glorieuses et des transformations économiques et sociales de la société française. Des documents présentent le bidonville qui a été l'un des trois plus importants de France métropolitaine dans les années 50-60. Dès lors, une réflexion, et une recherche dans les documents proposés permettent aux élèves de répondre à des questions aussi simples que de savoir qui habitait les bidonvilles ? quelles étaient les conditions de vie et de travail et de réfléchir à la construction sociale de l'image des « immigrés » dans l'imaginaire social français de cette époque. Le passage aux grands ensembles, s'il a changé les conditions d'existence des familles concernées, n'a pas nécessairement modifié l'image de ces populations confrontées aux regards du reste de la population de la commune.²⁸³

6.3.2 . Les autres disciplines ont leur mot à dire sur l'histoire de l'immigration

Qu'ils s'agissent des séances observées ou des récits de pratiques que les interviewés nous ont permis de connaître et d'analyser, beaucoup ne concernent pas l'histoire. L'histoire de l'immigration fait partie de ces sujets d'histoire transversaux qui parcourent l'ensemble des disciplines scolaires, loin d'un monopole de la seule histoire-géographie. A ce titre, peut-être est-il bien un sujet sensible, rétif à l'analyse mono-disciplinaire et plus à l'aise dans un traitement décalé, comme on peut l'observer sur la question de l'esclavage, de la Shoah ou de la colonisation²⁸⁴. La géographie, l'éducation civique, les lettres, les langues, les sciences économiques et sociales, les Arts plastiques participent de cet enseignement de la question migratoire, même si la dimension historique n'est pas nécessairement l'objectif premier²⁸⁵.

Comme l'indique Alain Barbé, professeur d'histoire et formateur à l'Institut universitaire de formation des maîtres de l'Académie de Versailles, chargé d'accompagner la réflexion pédagogique de la CNHI, « les projets originaux sont venus, fait révélateur, des langues vivantes, véritables sources de mémoires de l'immigration. »²⁸⁶ Les approches sont nombreuses, variées, en lien avec les différents registres de langues ; la langue du quartier

²⁸⁰ Projet n°1, « Autour du film de la CNHI »

²⁸¹ www.histoire-immigration.fr

²⁸² Projet n° 5, « Du bidonville aux grands ensembles : l'exemple de*** »

²⁸³ Abdelmalek Sayad, (avec la collaboration d'Eliane Dupuy), *Un Nanterre algérien, terre de bidonvilles*, Autrement, coll. « des Français d'ailleurs, peuples d'ici », 1995

²⁸⁴ Voir sur le site de l'INRP, les différents travaux menés sur la question : <http://ecehg.inrp.fr>

²⁸⁵ Sauf peut-être pour les langues vivantes, cf chapitre 4 sur les programmes scolaires

(autour du film *l'Esquive*) ; la langue familiale (à partir de travaux généalogiques), l'étymologie, les langues de l'exil, entre arabe classique et arabe dialectal, où se mêlent espagnol et français : les possibilités sont nombreuses y compris en Lettres, autour de la littérature de l'exil.

Quatre démarches pédagogiques permettent de comprendre comment les autres disciplines (autres que l'histoire et la géographie) peuvent permettre un authentique travail sur l'immigration et son histoire. Nous avons mentionné les différentes entrées des programmes en Langues vivantes.

A. Prenons l'exemple d'une séquence menée dans un lycée, en classe d'Arabe²⁸⁷. L'enseignant, dans une forme classique d'intervention en classe, étudie une chanson de *rai* traditionnel, à partir d'un enregistrement audio. La séance consiste à écouter la chanson, replacée dans son contexte historique, et dans sa pluriglossie, qui est aussi une double diglossie. Pluriglossie du fait de la présence de l'arabe littéral, de l'arabe dialectal et d'une langue moyenne. Double diglossie aussi, lorsque l'arabe littéral est en opposition avec l'arabe « de la rue », et lorsque l'arabe parlé de l'immigrant rencontre le Français, langue de la métropole coloniale. Au cours de cette séance, (le titre le dit parfaitement : « creuset historique, culturel et linguistique ») l'histoire de l'immigration est absolument à sa place, traitée dans une finesse d'analyse qu'autorise le recours au récit, même (et surtout ?) transformé artistiquement. La difficulté de l'exil, le trauma du départ et du déracinement, la confrontation aux autres cultures (culture arabe lettrée, culture populaire, cultures d'Espagne et de France...), la réalité des années cinquante en France, la violence jamais dite réellement en cours d'histoire du racisme anti-arabe, l'humiliation ressentie au quotidien, la misère vécue..., toute ces dimensions sont évoquées dans toutes leurs implications. Comme le dit l'enseignant que nous avons suivi, « cette séquence a permis de formaliser ou de reconstituer les bribes d'une mémoire familiale ou collective qui est rarement abordée positivement et encore moins sous une forme artistique ». C'est-à-dire qu'à aucun moment l'enseignant n'a demandé aux élèves de s'exprimer sur l'histoire migrante de leur famille, mais en étudiant un miroir artistique et littéraire, ils ont pu faire l'expérience, pour certains sinon pour tous, d'une première mise en mots d'un passé qui ne se dit pas nécessairement dans les familles populaires : le passé historique de l'exil maghrébin. Les réalités décrites au cours de la leçon, les sentiments évoqués par l'auteur de la chanson font de ce travail en langue vivante un vrai travail d'histoire.

B. L'école maternelle offre des possibilités d'exploitation du thème de l'immigration. Un projet réalisé²⁸⁸ dans le cadre des séquences pédagogiques encadrées par la CNHI se situe en grande section de maternelle, à l'intersection du cycle 1 et 2 de l'école primaire. A l'aube de l'acquisition de l'écrit, l'enseignant mène une séquence entièrement tournée vers la maîtrise de la langue, à partir de l'album de Cécile Gambini, *Margherita*.²⁸⁹ En conformité avec les instructions officielles pour ce niveau de classe, l'enseignant entend faire participer les élèves à un échange collectif, faire comprendre une histoire adaptée à l'âge des élèves en vérifiant, par une reformulation « dans ses propres mots, la trame narrative de l'histoire ». Les objectifs annexes sont d'identifier les personnages principaux, mais aussi de comprendre que la terre est composée de différents pays, ainsi que de réfléchir sur une armature familiale et généalogique. Au fond, la discipline requise est à la fois le français, la maîtrise du temps et de l'espace, dans des modalités d'apprentissages spécifiques à l'école maternelle et au cycle 2 (grande section, CP et CE1). En travaillant sur l'arbre généalogique, les élèves apprennent un rapport à l'histoire. En réfléchissant sur la notion de pays, de frontière, de langue différente, de noms et de prénoms différents, les élèves apprennent à se situer dans un espace lointain, hors de leur environnement immédiat. D'une certaine

²⁸⁶ bilan 2005-2006 du groupe de réflexion et de pratique pédagogique, rédigé par Alain Barbé, document interne CNHI, juin 2006

²⁸⁷ Projet n° 15, « La chanson arabe de l'exil : creuset historique, culturel et linguistique »

²⁸⁸ Projet n° 2, « Découverte d'un album : Margherita, de Cécile Gambini »

²⁸⁹ Albin Michel jeunesse, 2002

manière, l'album ne dit rien de l'histoire de l'immigration elle-même. Elle dit simplement la présence d'une petite fille reconnaissable comme différente, avec des parents et des grands-parents nés « ailleurs », « dans un autre pays ». En refaisant l'arbre généalogique de Margherita, les élèves parviennent à comprendre des éléments de l'histoire : la longue durée, l'origine, ainsi que des liens comme cause/conséquence. C'est une entrée par la littérature que l'enseignant peut remobiliser en cours d'année, si le terme « immigré » revient au hasard de la classe.

C. A l'école primaire, en cycle 3 une démarche permet également de comprendre comment l'école peut parfois aborder la question de l'immigration, sans pour autant la nommer, tout en travaillant dessus, activement²⁹⁰. Dans un projet sur les mémoires linguistiques d'une école d'une grande agglomération urbaine, l'enseignant a entrepris tout un travail sur la langue, la forme poétique (en lien avec une manifestation municipale : « le printemps des poètes ») et la structure linguistique. Dans une classe où se trouvent beaucoup d'enfants non-francophones et primo-arrivants, l'enseignant de cycle 3 entend également « profiter » de la « diversité » des élèves. Tout son travail vise à distinguer ce qui relève du pays et de la langue afin que les enfants ne fassent pas l'équation simpliste entre une langue = un pays. Plusieurs fois dans la séance que nous avons pu observer, l'enseignant insistera sur le fait que dans un pays on peut parler plusieurs langues et qu'inversement, une langue peut être parlée dans plusieurs pays différents. Dans la transversalité des apprentissages qu'offre l'école primaire, les disciplines concernées sont nombreuses, du français à l'éducation civique (question de nationalité), de l'histoire (des pays) à la géographie (planisphère). De fait, les programmes sont respectés et les élèves évoquent « leurs » langues, ou celles de leurs parents dans une grande liberté et une grande pudeur mêlée. Lorsque l'histoire intervient, elle porte peu sur l'histoire de l'immigration en tant que telle ni sur l'immigration des parents resituée par rapport à celles plus anciennes. Elle est sur le rapport de chaque enfant à une langue, qui a survécu à l'immigration, à l'exil, et se réactualise à chaque moment familial, dont l'école, en l'occurrence, dit vouloir rendre compte, comme on veut rendre compte d'une richesse à côté de laquelle on passe volontiers, sans le savoir.

D. Enfin, pour montrer encore la place qu'occupent les Lettres dans les sujets sensibles de l'histoire nationale²⁹¹, un projet suivi également par la CNHI renvoie la littérature à la quête, en classe, de l'identité²⁹². C'est le rôle que l'enseignant a décidé de faire jouer, en lycée professionnel, aux textes de Amin Maalouf, avec *Les Identités meurtrières*, mais aussi avec un recueil de textes autobiographiques : *Cher pays de mon enfance*²⁹³. Tout en travaillant sur l'exil, l'immigration, la situation identitaire des personnes dont les textes littéraires évoquent la trace et le souvenir, ou l'actualité, les séances menées ne perdent pas de vue les canons de la disciplines scolaires : travail sur les pronoms, et découverte du genre autobiographique ; recherche du champ lexical, grammaire, avec la recherche des temps dominants, et la réflexion sur l'usage du passé simple et de l'imparfait dans l'œuvre concernée ; travail sur le présent de la narration ; les figures de style ; les indices spatiaux-temporels. Tout ce travail qui est relié par ailleurs avec l'analyse spatiale d'un quartier à différentes échelles et une histoire du quartier de la commune d'exercice de l'enseignant, a l'immigration comme fil directeur : « Pour Isabel et Amin Maalouf, l'identité se construit avec ses multiples appartenances (géographique, ethnique, religieuse, sociale...) et par le regard de l'autre. En revanche, Isabel vit cette identité comme une dualité tandis que Amin Maalouf la présente comme une unité qui s'enrichit tout au long de la vie. »²⁹⁴

²⁹⁰ Projet n° 24, « Mémoire linguistique d'une école : autour du Printemps des poètes »

²⁹¹ L. Corbel, B. Falaize, *Entre mémoire et savoir, op.cit...*

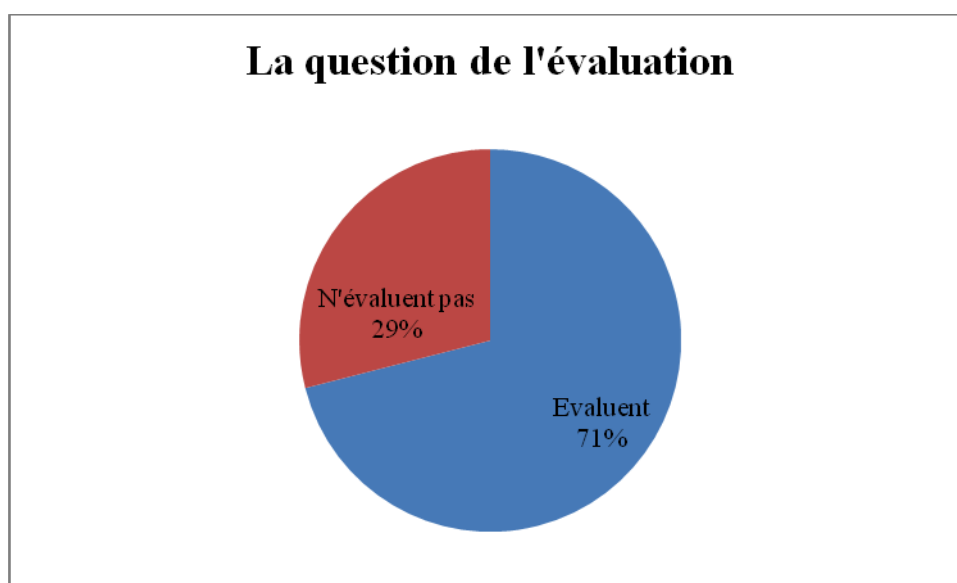
²⁹² Projet n° 3, « Comment se construit l'identité »

²⁹³ *Cher pays de mon enfance*, Libro, 2005

²⁹⁴ Présentation du projet n° 3, document CNHI

Les autres disciplines ont non seulement leur mot à dire sur l'histoire de l'immigration, mais en plus elles s'en chargent souvent avec assurance, même si, très vite, les enseignants engagés sur ces thèmes ont recours au collègue d'histoire-géographie pour étayer historiquement le travail des élèves. Les Lettres, la littérature et le théâtre sont des supports actifs de ces apprentissages. Mais c'est sans doute encore en éducation civique, en éducation civique juridique et sociale pour le lycée, que beaucoup de travaux et de réflexions sont menés, sans doute parce que le cadre disciplinaire de cette discipline qui n'en est pas une est réputé moins contraignant que le strict cours d'histoire qui laisse peu de place à ce que beaucoup d'enseignants veulent faire : à la fois dire une partie de l'histoire, mais aussi, et surtout, nous le verrons, dire le présent, ses doutes et ses enjeux pressants. C'est pourquoi la géographie comme les sciences économiques et sociales insistent régulièrement sur les dimensions les plus contemporaines, en analysant en classe les flux migratoires et les logiques économiques, sociales et spatiales qui en résultent.

6.4. L'évaluation des apprentissages



A propos de l'histoire de l'immigration, les enseignants évaluent massivement, sauf, cas notable, à l'école primaire. Sur 47 réponses, 33 professeurs disent évaluer, et parmi eux, 26, (soit la très grande majorité) estiment le faire de façon ordinaire, sans changer particulièrement leurs manières de faire à cette occasion, pour ce sujet-là, contrairement à ce qu'une précédente enquête notait au sujet de l'enseignement et de l'évaluation des devoirs concernant la Shoah.²⁹⁵ Certes, quelques enseignants qui souhaitent mettre en valeur le travail accompli, évaluent de façon spécifique à l'image de la démarche entreprise : « Il y a une évaluation sur ces sujets, mais j'évalue complètement différemment des autres sujets. »²⁹⁶ Ou ce professeur d'histoire également : « il n'y a pas une évaluation en terme de note, mais en terme de qualité et éventuellement, une proposition pour mettre en valeur leur travail. »²⁹⁷

Lorsque l'on travaille sur l'évaluation en classe, plusieurs angles peuvent être privilégiés dans l'analyse de ce moment didactique, souvent situé en fin d'apprentissage. D'une part, l'évaluation peut être le moyen de formaliser un certain nombre d'acquis, de s'assurer que les élèves ont pu acquérir un certain nombre de savoirs ou de compétences, et de savoir-faire. C'est d'ordinaire la première réponse que l'on donne lorsque l'on enseigne pour justifier l'évaluation. D'autre part celle-ci peut revêtir beaucoup d'autres significations, à

²⁹⁵ L. Corbel, B. Falaize, *Entre mémoire et savoirs, l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*, INRP, 2003 (sur le site <http://ecehg.inrp.fr>)

²⁹⁶ Ent. n°6, Histoire-géographie, Collège Zep

²⁹⁷ Ent. n°42, Histoire-géographie, Collège Zep

commencer par un effet « d’affichage », comme une « contrainte subie, une réponse aux attentes de l’institution, des parents ou/et des enseignants »²⁹⁸. Par ailleurs, l’évaluation, contrairement à sa dimension souvent vécue de « sanction », à la fin d’une séquence d’apprentissage, peut aussi être une forme de valorisation des élèves. Quand c’est le cas, c’est dans le cadre de projets spécifiques, qui échappent à l’ordinaire du cours, et souvent dans les établissements à profil, ou dits « difficiles » (ZEP, zones sensibles, Pep 4 ou lycées professionnels...)

A observer le nombre de professeurs qui évaluent, on peut penser que ce thème n’est pas si sensible qu’il n’y paraît de prime abord. Le caractère sensible d’une question d’enseignement se mesure à l’écart que prend l’enseignant par rapport aux modèles habituels d’évaluation. Lorsque le sujet est réputé sensible, où les parents pourraient avoir un œil sur le travail réalisé en classe, les enseignants adoptent souvent des stratégies de contournement. L’enquête portant sur l’Académie de Versailles avait montré les manières de faire des professeurs en matière d’évaluation pour éviter d’être au cœur du sujet sensible²⁹⁹. Ici, la majorité des enseignants évaluent de façon ordinaire les apprentissages. Il s’agit bien d’un sujet d’histoire qui inquiète moins, et qui ne semble pas autant controversé, ni dans le champ scientifique, ni à travers les propos que pourraient tenir les élèves. De fait, quand l’évaluation vient valoriser l’élève (après la réalisation d’un projet, d’une exposition...) celle-ci est totalement acceptée et par l’institution, et par les élèves et leurs familles. D’autant plus que le sujet est traité plutôt de façon morale que du point de vue des connaissances formelles : ce sont les droits de l’homme, la tolérance, le respect des autres ou les histoires familiales qui font l’objet des évaluations. En tant que telles, elles sont indiscutables.

6.5. Manières de faire : entre bricolage, présence diffuse du thème et projets

La quasi-totalité des séquences en classe que nous avons pu analyser relevait de projets spécifiques. Cela aurait pu introduire un biais dans l’analyse que nous proposons, par un échantillonnage largement dépendant et de la CNHI et des séances de classe filmées par le CRDP de Créteil. C’est pourquoi des visites de classes ont eu lieu dans d’autres établissements, et que des entretiens ont été menés avec des enseignants qui n’étaient absolument pas repérés par l’institution comme étant porteurs de démarches spécifiques sur la question de l’histoire de l’immigration. En croisant nos observations de classe et les entretiens, nous pouvons dire que notre corpus est tout à fait représentatif des pratiques menées sur cette question-là, certes avec un effet grossissant concernant les projets à l’année. Mais de manière très générale semble-t-il, deux manières de faire l’histoire de l’immigration se dessinent en classe : soit elle est enseignée de façon très diffuse, soit elle est prise en charge dans le cadre d’un dispositif souvent assez lourd et sur le long terme, et concerne souvent plusieurs enseignants de disciplines différentes engagés dans le même travail.

²⁹⁸ F. Audigier, N. Tutiaux-Guillon, *Regards sur l’histoire, la géographie et l’éducation civique à l’école élémentaire*, chapitre sur l’évaluation, p.224

²⁹⁹ « On peut se rendre compte alors que tout se passe comme si, malgré l’affichage d’exigence scientifique, les professeurs d’histoire dépeignaient une réalité de cours qui échappe à l’ordinaire. L’évaluation des apprentissages prend souvent la voie d’une évaluation globale, générale : « *Oui, globale. Jamais précisément sur les questions. Je sais par exemple que la guerre d’Algérie, ils seront amenés à en parler, mais ce sera une question beaucoup plus large.* » Il n’est pas rare de constater une contradiction flagrante, mais souvent assumée, entre un contenu passionnel d’un cours sur la Shoah, notamment, et les objectifs affichés d’analyse objective de l’évaluation. », *Entre mémoire et savoirs...*, INRP, 2003

6.5.1. Un enseignement diffus et peu structuré

Cette manière de faire l'histoire de l'immigration en classe est sans doute beaucoup plus fréquente qu'on ne peut le voir dans le cadre de cette enquête. Cette hypothèse est malheureusement invérifiable, et supposerait des dispositifs de recherche nécessitant la présence d'un chercheur à temps plein, à l'année, dans un nombre de classe suffisamment représentatif et significatif. Ces pratiques s'inscrivent dans le déroulement du cours de la discipline enseignée tout le long de l'année : « quand je traite cette question, ce n'est pas avec un dispositif particulier ; c'est intégré dans un cours, une séquence, un chapitre... pas avec un objectif particulier ciblé sur l'histoire de l'immigration. »³⁰⁰ A l'occasion d'une réflexion d'élève, d'un film diffusé sur les écrans ou à la télévision, ou dans le cadre d'un cours où l'on rencontre un texte, une référence à cette histoire. « Dans notre discipline (italien), il y a toujours un moment où l'on parle de l'immigration (forte émigration et immigration), au moins un texte où l'on va parler de l'Amérique ou d'un autre endroit. L'immigration, on en parle tout le temps : historique, civilisation, particularité du pays... »³⁰¹

Ce côté diffus de l'enseignement peut s'expliquer par l'absence, dans les programmes, de repères fermes. C'est le cas en histoire : « Je n'enseigne pas l'histoire de l'immigration en tant que telle, car cela ne figure nulle part dans les programmes, mais ça peut intervenir dans certains chapitres. En général cela intervient toujours intégré dans un autre thème, dans une approche assez légère et parcellaire. »³⁰². L'écriture des programmes semble déterminante en ce qu'elle permet de prévoir l'inscription de ce thème dans le déroulement de l'année, dans un cadre déjà largement contraint : « Dans les anciens programmes (d'avant 1996), en 4^e, quand on faisait la géographie de l'Europe j'enseignais une partie sur l'immigration en général en m'appuyant sur l'exemple de la France (souvent traité dans les dossiers). Là on pouvait faire une place plus importante à l'histoire de l'immigration, et je me souviens que je faisais au moins une séquence d'une heure : sur les échanges de la population, l'importance des échanges dans le socle de la population depuis très longtemps, tradition dans la formation de la population (XX^e siècle). Je devais voir à ce moment là des textes un peu plus théoriques avec des réflexions du style : « les apports culturels, des différents peuples, et comment se construit une société avec des apports extérieurs et depuis la nuit des temps... Et aujourd'hui, cela ne se retrouve pas sous ce même angle d'attaque.. Même si je le traitais en géo, cela faisait un pont historique et avec une éducation citoyenne et culturelle et là qui n'a plus sa place si on devait respecter le programme. En théorie on trouverait toujours le moyen de la justifier cette place mais le problème c'est de finir le programme de l'année. »³⁰³. En somme, en histoire, on semble « bricoler »³⁰⁴. C'est-à-dire que l'on inscrit l'immigration dans le cours en fonction du temps dont on dispose, de l'opportunité. Ce quotidien des pratiques n'empêche pas des professeurs d'être particulièrement vigilants sur son inscription dans le cours d'histoire : « Je ne fais pas un travail spécifique là-dessus mais j'en parle à peu près à toutes les étapes où on peut en parler. Par exemple sur l'industrialisation, je parle des premières vagues d'immigration – polonaises, italiennes... etc. – au moment de la Première guerre mondiale avec l'appel des travailleurs coloniaux, au moment des années 30 avec le développement de la xénophobie... ou je retrace ce que sont les immigrés à l'époque... j'ai en tête cette question là pour pas que cela n'apparaisse dans les années 70, sans savoir pourquoi ... mais il n'y a pas un dispositif pédagogique particulier... c'est dans le cadre du cours... ils le notent dans leur cahier... »³⁰⁵

³⁰⁰ Ent. n°36, Histoire-géographie, collège

³⁰¹ Ent. n°7, Italien, lycée ZEP

³⁰² Ent. n°36, Histoire-géographie, collège

³⁰³ *Idem*

³⁰⁴ « L'ensemble c'est un peu du bricolage, et sur l'immigration encore plus car il n'y a pas vraiment d'entrées dans le programme. », Ent. n°9, Histoire-géographie, collège ZEP

³⁰⁵ Ent. n°4, Histoire-géographie, collège ZEP

6.5.2. Une pédagogie du projet

Les projets sont souvent transversaux, menés en commun avec au moins deux disciplines, et majoritairement Histoire/Lettres, ou Histoire/Langues. Les travaux personnels encadrés (TPE) et les itinéraires de découverte (IDD) peuvent bien entendu être un lieu d'accueil très adapté. Ces projets s'inscrivent aussi souvent dans des dispositifs particuliers, hors cours, proposés dans un cadre extra-ordinaire, ou alors dans une continuité significative, comme un projet à l'année.

Dans *Dits et Ecrits*³⁰⁶ « Michel Foucault avait un joli mot que nous reprendrions volontiers ici à notre compte, jusque dans sa charge subversive, pour ce qu'il appelait des pratiques "dédisciplinées". Par quoi il signifiait non pas seulement la circulation entre des savoirs constitués et fermés sur eux-mêmes, mais bien l'abandon provisoire d'une posture de pouvoir au profit d'une créativité pensée et pratiquée à plusieurs. Des pratiques où c'est le terrain qui donne le ton et prend l'initiative »³⁰⁷. Les approches pluridisciplinaires font partie de ces pratiques largement instaurées par les enseignants eux-mêmes, sur la base du volontariat, qui sortent, par nature, de l'ordinaire scolaire et qui obligent, *de facto*, faisant de nécessité vertu, à innover dans les manières de travailler : ici, au cours de ces projets, tout l'ordinaire de la classe disparaît, les tables peuvent bouger, les élèves changer de place, les paroles se font plus libres et les attitudes plus autonomes. Mais ces changements affectent aussi les frontières disciplinaires. Plus profondément, comme l'écrit Alain Barbé dans le bilan qu'il dresse de la deuxième année de travail des séquences pédagogiques au sein de la CNHI, à propos de plusieurs projets pluridisciplinaires : « cette approche multiscalaire de l'immigration donne du sens aux apprentissages et à la compréhension du présent. »³⁰⁸

Lorsqu'un enseignant de langue commence à travailler avec ses élèves sur la généalogie et le parcours des familles qui composent la classe, il a rapidement l'intuition que l'enseignant d'histoire, ou de Lettres pourra efficacement relayer son travail, d'une autre manière. Le cours de l'un nourrissant celui de l'autre, dans un aller-retour toujours considéré comme stimulant, dès lors que les deux enseignants (ou trois) se sont choisis.

Mais on peut aussi travailler seul et assurer trois disciplines de front : c'est le cas d'un projet suivi par la cellule pédagogique de la CNHI, et qui témoigne amplement d'un « bricolage » disciplinaire très significatif et sans doute répandu. C'est un projet mené par un professeur d'histoire-géographie qui s'affranchit des frontières disciplinaires, et enchaîne les séances en fonction de ses propres choix pédagogiques et de ses propres intérêts³⁰⁹. Le projet pédagogique destiné à une classe de Première ES/L repose sur l'usage des trois disciplines d'ordinaire dévolues à l'enseignant d'histoire-géographie. Après une présentation historique, à l'aide de documents, de l'histoire de l'immigration à la fin du XIXe siècle, la classe assiste à la projection d'extraits du film de Yasmina Benguigui, *Mémoires d'immigrés*, afin d'analyser l'immigration plus récente, des années 50 et 60. Comme le dit l'enseignant, « ce n'est pas à proprement parler ici une séance de géographie, mais elle vise à mettre à niveau les élèves (certains n'ont pas vu ce thème en ECJS) sur les notions d'intégration et sur l'évolution des politiques migratoires françaises depuis 1945. »³¹⁰ Ici, peu importe au fond le flacon ou l'ancrage disciplinaire, du moment qu'on a l'ivresse du thème. La question pour le professeur engagé dans cette démarche solitaire, sur trois disciplines, c'est de confronter la figure de l'immigré en début du XXe siècle à celle d'aujourd'hui, avec des thèmes très contemporains du débat public : port du voile, immigration et identité nationale... Pour finir, pour changer à la fois d'échelle et de discipline, la géographie est sollicitée sur le même thème. En adaptant sa programmation annuelle, l'enseignant a fait en sorte que le thème d'histoire des Premières (« La France du milieu du XIXe siècle à 1914 ») puisse

³⁰⁶ Michel Foucault, *Dits et écrits*, Gallimard, 4 vol., 1994

³⁰⁷ Jean-François Bossy, *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique*, coll. « débats d'école », Armand Colin, novembre 2007

³⁰⁸ Alain Barbé, *Rapport d'activité du groupe de travail « séquences pédagogiques » de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration pour l'année 2006-2007*, CNHI, document interne, juin 2007

³⁰⁹ Projet n° 6, « Qu'est-ce qu'être immigré ? »

³¹⁰ Présentation du projet n° 6, document CNHI

correspondre au moment où, en géographie, est abordé le thème de « la mobilité des hommes », au sein de l'intitulé plus large de « réseaux et flux en Europe ». Dans cette nouvelle déclinaison du thème proposé aux élèves, l'enseignant réfléchit avec eux sur l'évolution des migrations internationales aujourd'hui et la façon dont ces immigrations apparaissent à la fois, et paradoxalement, comme des « problèmes » politiques et des solutions démographiques.

Ces travaux qui sortent de l'ordinaire (alors même que l'institution peut les recommander au travers des Itinéraires de découvertes au collège et des travaux pratiques encadrés) constituent un réservoir presque inépuisable d'emboîtements disciplinaires et thématiques, aux multiples combinaisons, qui sont largement suivis par les enseignants interrogés dès lors qu'ils décident de mener une réflexion approfondie sur la question de l'histoire de l'immigration.

Une séquence de Français au collège à partir du film *L'esquive* permet également de voir comment l'attention accordée à ses élèves autorise un travail à partir d'eux, sans perdre pour autant les exigences disciplinaires et institutionnelles des programmes³¹¹. L'histoire de l'immigration, là encore, n'est pas au cœur des pratiques observées. Il s'agit plutôt de mener une réflexion, dans une classe de 3^{ème}, « sur le langage et ses enjeux dans la constitution de l'identité ». Le travail se fait en grammaire, avec une réflexion sur la langue et son code, sur les fonctions langagières et la notion de lexique. Au fond, la réflexion autour de l'immigration est souterraine : elle est l'implicite qui permet d'une part à la CNHI d'accueillir ce type de pratique « décalée » dans ses groupes de séances pédagogiques, et d'autre part de travailler avec les élèves sur une des conséquences de l'immigration et des problèmes d'intégration : à savoir la construction d'une langue « de cité », que l'enthousiasme du réalisateur A. Kechiche entend confirmer : « Ces jeunes Français d'origine africaine ou asiatique sont riches de leur double culture et de leur culture commune puisqu'ils vivent ensemble. C'est l'échange qui est intéressant. Il y a dans les cités une véritable effervescence culturelle. Je pense que ces jeunes vont transformer la langue, l'enrichir, l'empêcher de se figer. C'est toute l'histoire de la langue française... Peut-être que je suis trop admiratif de cette jeunesse... »³¹²

Le travail considérable des enseignants, dès lors qu'ils décident ou acceptent de diriger un projet, témoigne de leur investissement, quelle que soit la forme qu'il prend. Celui-ci est souvent inestimable en temps, en énergie, comme en mobilisation professionnelle. Il est couronné par un intérêt très fort des élèves. Il est frappant par ailleurs de remarquer à quel point la motivation des élèves rejaille sur les travaux entrepris, comme une spirale positive, ou vertueuse. De même les relations entre élèves et enseignants se font chaque jour plus confiantes. Ainsi en est-il de cet échange d'un enseignant avec ses élèves lors de la journée bilan du projet qu'ils ont mené tout au long de l'année dans leur collège : avant les remerciements et avant de clore la séance, le professeur d'histoire évoque un des intervenants venu présenter son rapport à l'histoire devant la classe ; il conclut : « *Lui est d'origine algérienne, comme moi, on peut dire que je suis d'origine italienne, mais il n'a aucun contact direct avec l'Algérie... (brouhaha) Ah ! ... Si vous attendez quatre ans pour vous rendre compte que G*** (il cite son patronyme) c'est sicilien...* (les élèves, prenant l'accent italien : « G*** ! G*** ! » accompagné de rires dans une atmosphère détendue et conviviale, échappant à l'ordre scolaire jusque là établi avec exigence). Le projet réussi, c'est aussi peut-être cela : un changement de rapports aux apprentissages, la construction d'une convivialité scolaire pour des élèves qui peuvent être loin de la culture demandée à l'école. Le projet du vivre ensemble, mais d'abord dans la classe et dans l'école.

Ces démarches transversales, liées à un projet, sont difficiles à estimer à l'échelle du territoire national. Elles constituent près d'un tiers des pédagogies que nous avons pu regrouper. Sans doute est-ce un chiffre surestimé, eu égard au corpus constitué des groupes de la CNHI et du CRDP de l'Académie de Créteil. Ou peut-être pas, à considérer ce que

³¹¹ Projet n° 16, « Du parlé des cités au Jeu de l'amour et du hasard de Marivaux (autour de l'Esquive d'Abdellatif Kechiche) »

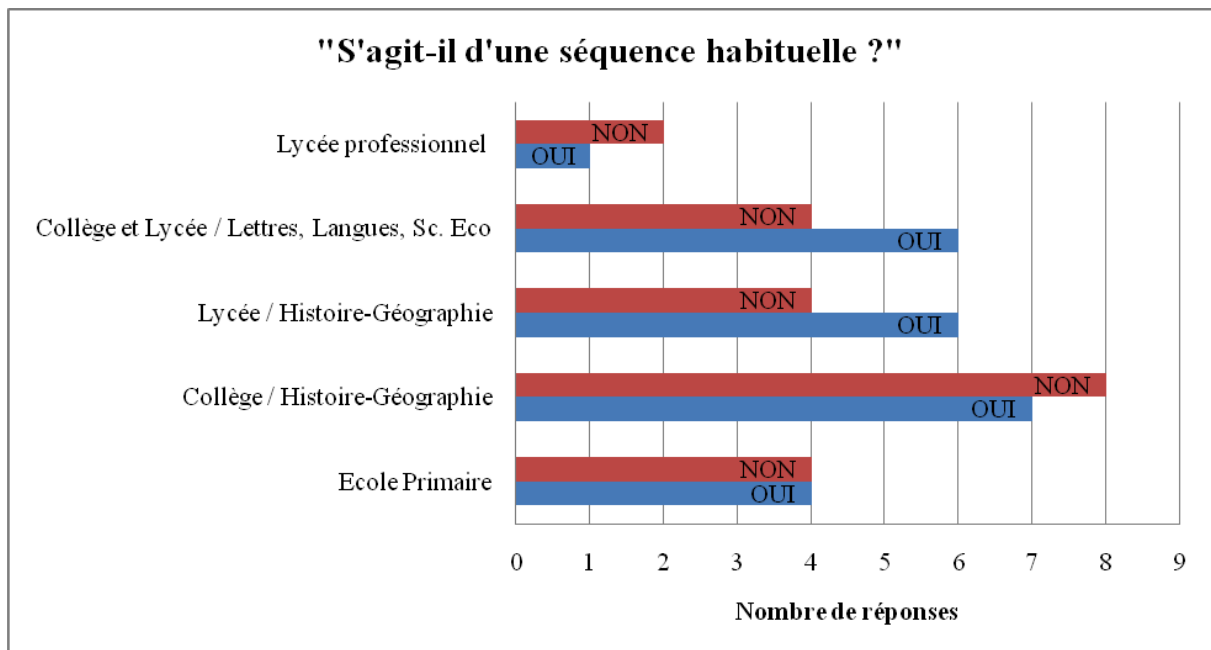
³¹² Présentation du projet n° 16, Propos recueillis par I. Fajardo, *Télérama*, n° 2817, 10 janvier 2004

disent les enseignants interrogés par ailleurs, et qui témoignent d'un réel esprit d'initiative sur ces questions d'immigration. Même s'il est difficile d'établir une estimation fiable à l'échelle nationale, il apparaît, au regard de l'enquête menée, que la question de l'immigration, de son histoire comme de son actualité, n'est pas une thématique tout à fait comme les autres.

6.6. Un cours comme un autre ?

En premier lieu, s'agit-il de cours vécus par les professeurs comme des cours comme les autres ? Sur 46 réponses exprimées, 24 enseignants estiment que ce cours fonctionne comme un autre, sans modalités spécifiques d'apprentissage. 22 pensent l'inverse, notamment en histoire-géographie.

Certains professeurs hésitent dans leur réponse, bien qu'ils se défendent de traiter ce sujet différemment, ils l'accompagnent souvent d'un exposé ou d'un questionnaire concernant un film, ce qui du coup relève de dispositifs, certes classiques, mais néanmoins particuliers.



6.6.1. à l'école primaire et au lycée professionnel : un même sentiment de sujet sensible

A l'école primaire, on peut penser que la question n'a pas été comprise de la même manière, compte tenu de la culture du métier, spécifique, où la transversalité des apprentissages est la règle. Quand on demande à des enseignants de l'école primaire de dire si le cours sur l'histoire de l'immigration relève d'une séquence habituelle ou non, leur réponse est généralement : oui. En revanche, dans le fil de l'entretien, on se rend compte que les enseignants répondent et développent le récit de leur pratique sur un mode souvent exceptionnel, relevant du dispositif particulier, comme la réalisation d'un projet à l'année, sur la découverte du patrimoine et des mémoires du quartier, à travers l'histoire des familles, toujours hors du cours d'histoire proprement dit. Ils suggèrent rapidement d'une leçon qui, compte tenu du thème, n'est pas tout à fait comme une autre. Un professeur des écoles le dit clairement : devant les difficultés rencontrées (« c'est le gros problème des CM2, qui ne font jamais la différence entre origine et nationalité ») l'enseignant est obligé de recourir à un autre dispositif de cours : « là, on parle d'émigration et d'immigration. Là, soit j'organise cela sous forme de débats en institutionnalisant les choses, soit par le biais des exposés...

beaucoup en font sur leur pays d'origine. »³¹³ : seul un professeur des écoles estime qu'il s'agit conforme à sa pratique quotidienne, dans la mesure où précisément, il se trouve dans une démarche transversale, propre à sa manière d'enseigner. Mais pour les autres, le sujet lui-même fait que le cours ne peut trouver une voie déjà explorée sur un sujet plus neutre : « De toutes les manières, on est obligé, on ne peut pas ne pas traiter ce problème. Dans l'école, il y a cette année 17 origines différentes, Mali en majorité, Turcs... »³¹⁴ ; au point d'hésiter parfois sur la manière de l'enseigner : « Non, ce n'est pas habituel, et pour l'instant, rien n'est prévu. »³¹⁵

Même constat en lycée professionnel, mais de manière plus nette encore : l'histoire de l'immigration n'est pas perçue comme les autres sujets d'histoire. Ici, incontestablement, le contexte influe sur le contenu : « C'est souvent lié à des événements. C'est pour cela que mes cours évoluent. »³¹⁶

6.6.2 : des disciplines en conformité avec leur didactique : langues, lettres,...

Dans les disciplines comme les Lettres, les Langues ou les Sciences économiques et sociales, unanimement, le cours où l'histoire de l'immigration intervient, est considéré par les enseignants comme un cours comme un autre. Mêmes modalités d'apprentissages, mêmes perspectives didactiques, disciplinaires. Le thème n'interfère en rien dans l'approche de la leçon. En Lettres, l'étude du roman, de la poésie ou de l'argumentation relèvent des mêmes pratiques, des mêmes enjeux disciplinaires et pratiques. Les élèves savent quoi faire et comment faire. Les enseignants également. En Langues, les pratiques autour des textes dévolus au thème de la civilisation au sens large sont traitées de la même manière, qu'il s'agisse de l'histoire de l'immigration ou même de l'actualité la plus récente concernant le phénomène migratoire que de n'importe quel autre sujet. Ces disciplines assument cet enseignement adossé à leurs pratiques disciplinaires. « Ce thème n'est pas traité de façon différente »³¹⁷ semble être la règle pour ces disciplines, même si l'attention portée aux élèves peut amener à nuancer le constat. D'une part il y a l'actualité qui imprime sa marque au cours. D'autre part les réactions des élèves. « Il s'agit d'une séance comme une autre, souvent parce que les élèves ne se sentent pas particulièrement concernés. L'an dernier, j'ai fait un travail sur les discriminations. Moi, j'étais très enthousiaste et eux ont pris ça comme cela... hormis deux élèves qui ont un potentiel d'indignation, j'aurais parlé du modèle IS-LM³¹⁸, cela aurait été pareil ! »³¹⁹ A l'inverse, dans un autre milieu social d'enseignement, l'attitude positive des élèves est reconnue : « Je prends ce cours comme une séquence comme les autres. Il n'y a pas de volonté d'en faire une séquence à part, parce qu'on a, par exemple, un public peut-être plus musulman qu'ailleurs, soit prendre des pincettes, soit survaloriser... Au contraire, ... la différence, quand même, c'est l'intérêt des élèves sur ces séquences. Il y a un surintérêt : ils lisent plus vite, ils s'intéressent. »³²⁰. Mais mise à part cette tension propre à l'auditoire, sur laquelle nous reviendrons, et mise à part aussi l'actualité la plus vive et les projets éventuels, ces disciplines rangent, et pensent, l'histoire de l'immigration dans des modalités pratiques parfaitement conformes à la discipline.

On travaille comme d'habitude : « Je n'enseigne pas l'histoire de l'immigration, ou la question de l'immigration, comme elle pourrait être pensée dans sa dimension disciplinaire, par exemple historique, ou sociologique. On aborde la question du point de vue littéraire, avec des thématiques liées à la question d'exil, ou ce genre de choses. Ce thème peut se rattacher à la question de l'exil tel qu'il peut être pensé dans le cadre de l'esthétique

³¹³ Ent. n°21, cycle 3, école primaire

³¹⁴ Ent. n°34, cycle 3, école primaire

³¹⁵ Ent. n°17, cycle 2, école primaire

³¹⁶ Ent. n°41, Histoire-lettres, lycée professionnel

³¹⁷ Ent. n°7, Langues, Lycée ZEP

³¹⁸ Modèle macroéconomique théorisé par J. Hicks en 1937, qui décrit l'équilibre économique et sensé représenter les mécanismes keynésiens élémentaires

³¹⁹ Ent. n°49, Sciences économiques et sociales, Lycée

³²⁰ Ent. n°10, Lettres, collège ZEP

littéraire, la question de l' « étrangeté » aussi, tel que c'est pensé, pareil, par exemple dans la question du langage privé, la question de l'inversion des valeurs esthétiques ou morales ; ou encore du sentiment de dépaysement. Cela peut aussi être pensé dans le cadre de la description de certaines attitudes éthiques, ou modes d'existence d'écrivains, qui choisissent l'émigration comme mode de vie rattachée à l'écriture. On peut prendre des exemples comme Becket. C'est l'exemple que j'ai envie de retenir, il y en a quelques autres, mais retenons celui-là. (...) Cette question là traverse l'histoire littéraire. On peut prendre l'exemple le plus banal, celui de la Renaissance, l'idée de la formation, de l'artiste, qui est lié au voyage, au fait d'aller habiter ailleurs pendant un certain temps ; même carrément des formes d'émigration comme le cas de Du Bellay.»³²¹

La question de l'émigration ou de l'immigration peut même être envisagée dans des rapports à l'histoire peu fréquentés par les professeurs d'histoire eux-mêmes : « Je n'avais pas employé ces mots d'histoire de l'immigration, ou d'immigration, mais à plusieurs reprises, dans mon programme de 6^{ème}, de littérature, de manière un peu, on va dire, détournée, j'ai plutôt abordé l'idée de la connaissance de l'autre, et envisagé que l'autre n'est pas comme nous. (...) Je l'ai abordé notamment en travaillant sur *l'Odyssée*, puisqu'on a les textes fondateurs au programme. C'était le biais que j'avais trouvé quand Ulysse à travers ses voyages, rencontrent d'autres que les Grecs, différents, et j'avais travaillé un petit peu cette problématique au travers du regard que portaient les Grecs sur les autres, sur les Barbares, et en même temps, sur les représentations qu'Ulysse se faisait des populations qu'il rencontrait dans ses voyages, et par opposition, tout ce qui concernait ce qui était pareil que lui.»³²²

La littérature, comme sur d'autres sujets sensibles de l'histoire³²³, est outil de mise à distance, manière de dire le douloureux, ou le sensible, tout en le maintenant relativement éloigné par la distance que procure l'écrit.

Même démarche en langues vivantes, où la conformité avec les pratiques quotidiennes et les logiques disciplinaires sont manifestes : « On prend appui sur un document qui évoque ce problème pour travailler la langue en tant que telle, comme le vocabulaire autour du sujet, ou la syntaxe, tout en ayant un objectif dit culturel, dit civique aussi là en l'occurrence, puisqu'on parle des risques, des dangers et des problèmes que pose l'émigration autant pour l'émigré d'abord, que pour les pays qui, comme l'Espagne, se trouvent à la charnière, et qui, dans le cadre de l'Europe en font un peu les frais. (...) Donc on l'étudie, non pas en tant que cours d'histoire, ni de géographie, mais en l'étudiant en tant que problème humain que l'on voit à travers des textes, à travers des mots et à travers une langue qu'on étudie en même temps. (...) C'est un sujet qui est d'actualité donc qui est censé, comme on dit dans notre jargon, être déclencheur de paroles.»³²⁴ C'est en Langues, comme en Lettres du reste que l'on peut prendre de la distance par rapport au sujet, dans un contexte de classe qui peut être difficile : « J'ai travaillé cette année sur l'émigration portoricaine aux Etats-Unis, avec le témoignage d'une romancière portoricaine qui explique comment c'était quand elle est arrivée à l'âge de douze ans à New York, lorsqu'elle ne parlait pas anglais, qu'elle débarquait de sa campagne portoricaine et, bon... je crois que cela doit pouvoir faire échos à pas mal de situations que les élèves ont vécues, enfin pas forcément eux, mais en tous les cas leur famille. Mais là il y a quand même la distance, c'est plus facile. »³²⁵

Ces pratiques s'inscrivent en droite ligne de ce que nous observions dans les programmes eux-mêmes. La classe de Terminale semble, de ce point de vue très propice à l'enseignement de la question de l'immigration : « En terminale, on a aussi l'immigration latino-américaine aux Etats-Unis. Il y a beaucoup de textes, en ce moment sur les embarcations qui arrivent aux Canaries. On a aussi au programme de Terminale l'émigration

³²¹ Ent n° 48, Lettres, Lycée ZEP

³²² Ent n° 43, Lettres, collègue

³²³ *Entre mémoire et savoir...*, rapport de recherche INRP, 2003, sur la place de la littérature dans l'enseignement de la Shoah.

³²⁴ Ent n° 47, Espagnol, Lycée

³²⁵ Ent n° 45 Espagnol Lycée

des Espagnols en Amérique latine que ce soit pour des raisons économiques ou politiques après la guerre civile. »³²⁶ Ou ce professeur d'Arabe témoignant du souci de coller au programme : « Les nouveaux programmes de classes terminales s'articulent autour de quatre notions pour toute l'année. C'est là dessus qu'on doit partager notre volume horaire de l'année, pour le domaine culturel. Les quatre notions sont l'identité/les identités, les interdépendances, les conflits, les contacts des cultures. (...) Il s'agit de re-brasser tout le lexique et le champ sémantique de l'exil (...) à travers l'itinéraire typique d'un immigré qui n'est jamais satisfait et qui est en questionnement perpétuel : <<est-ce que je suis bien là où je suis... ?>>. Ca, c'est sur le plan linguistique. Les élèves, grâce à cette chanson, vont encore revoir l'une des caractéristiques de la langue qu'ils apprennent à savoir que c'est une langue à registres multiples et ils sauront à quel moment le chanteur utilise plutôt un registre dialectal, ou littéraire. L'Arabe littéraire est plutôt utilisé dans les passages descriptifs, comme le faisaient les poètes arabes d'il y a longtemps, quand il décrit par exemple les adieux, il est dans un registre plutôt littéraire, il décrit comment sa bien aimée est en pleurs, comment sa mère est très triste... Sinon, pour les autres objectifs, ceux culturels, j'aimerais qu'au terme de cette chanson les élèves..., que cette chanson leur serve de vecteur pour s'imprégner de toute cette culture qui tourne autour de l'exil et des contacts des cultures. (...) Qu'est-ce que les immigrés ont apporté à la culture française de tous les jours, et qu'est-ce que la culture française a apporté à la culture des immigrés, au quotidien aussi.»³²⁷

6.6.3. Une discipline partagée : l'histoire-géographie

La place des enseignants d'histoire est représentative d'un véritable clivage au sein de la discipline. Les professeurs de cette discipline sont partagés entre le sentiment de faire cours comme pour n'importe quel autre sujet, et le fait d'avoir à inventer des dispositifs pédagogiques spécifiques. Quand, dans leurs cours, l'histoire de l'immigration n'échappe pas à l'histoire disciplinaire enseignée, beaucoup l'expriment très clairement : « Il y a des séquences habituelles et les dispositifs particuliers qui sont liés à l'actualité, par exemple la sortie du film *Indigènes*³²⁸. »³²⁹ De manière générale, plus de la moitié des professeurs d'histoire (12 sur 22, au collège et au lycée) témoignent du fait qu'ils prennent ce cours comme un autre, soit en histoire et géographie, avec l'appareil didactique habituel : cours, analyse de documents de nature variée, soit en ECJS, avec des études de cas. Le cours d'histoire peut aussi prendre un tour particulier en fonction des élèves présents. Le fait d'avoir des élèves d'immigration très récente renforce ce sentiment : « J'ai vraiment l'impression de mettre en place quelque chose de particulier, dans la mesure où je sais à l'avance qu'il y aura des réactions des élèves en face de moi. Très vite, avec, dans le manuel, des photos de bateaux, d'un Marocain arrivant... peu importe... cela réagit dans la mesure où je suis face à 80 ou 90% d'élèves d'origines immigrées et que j'ai toujours deux ou trois élèves qui sont arrivés il y a six mois ou un an, donc ce sont des questions très sensibles pour eux... donc ce sera dans tous les cas une séquence particulière. »³³⁰

L'histoire-géographie au collège, comme au lycée, se partage à peu près également entre la possibilité de traiter du thème de l'histoire de l'immigration au sein des cours, comme thématiques intégrées à la question au programme (industrialisation, la Première guerre mondiale, les Trente glorieuses...) et la volonté d'en faire un sujet qui soit dans l'extra-ordinaire scolaire, articulé à un projet, parfois même hors de l'horaire légal, et où la pluridisciplinarité fait partie intégrante du projet global. Ces deux manières de faire ne sont pas antagonistes : elles sont le fruit de choix ancrés dans le contexte de l'établissement et des classes qui sont confiées aux enseignants, et liés aussi à la prise en compte (plus ou moins forte en fonction des agents sociaux) des enjeux de l'actualité et des débats disciplinaires.

³²⁶ Ent n° 45, Espagnol, Lycée

³²⁷ Ent n°46, Arabe, lycée, ZEP

³²⁸ *Indigènes*, film de Rachid Bouchareb, 2006

³²⁹ Ent. n° 38, Histoire-géographie, Lycée

³³⁰ Ent. n°8, Histoire-géographie, Collège ZEP

Chapitre 7 :

le poids du colonial dans l'appréhension du phénomène migratoire dans l'histoire

« Les séquences habituelles se font sur la colonisation et la décolonisation, ce sont des choses que je fais tous les ans. Souvent, on part de situations vécues par les enfants, leurs origines... »³³¹ Lorsque nous avons débuté l'enquête sur l'enseignement de l'histoire de l'immigration, nous avons été frappés, presque dès le début des entretiens et les premières séances observées en classe, par le lien, récurrent et quasi-automatique que les professeurs, quelle que soit leur discipline, établissaient (à l'oral ou dans leur pratique) entre l'immigration et la colonisation. Ce lien tranchait manifestement avec le « non-lieu » de mémoire de l'immigration post-coloniale que nous repérons dans l'analyse des manuels scolaires d'histoire³³². Mais l'analyse des pratiques semble présenter une réalité différente : il y a une véritable question coloniale qui parcourt les inconscients professionnels et qui se cristallise autour de la question migratoire. Beaucoup d'enseignants en sont du reste parfaitement conscients : « Je vais essayer de ne pas dériver sur la colonisation, c'est ça le piège et c'est pourtant intimement lié »³³³ Non pas qu'il n'y ait aucun rapport entre les deux phénomènes historiques. Mais rabattre la question de l'immigration sur son seul horizon colonial serait également une négation de l'histoire du phénomène de l'immigration dans l'histoire et sur le sol français en particulier. Mais on mesure bien comment la question coloniale est à l'œuvre en permanence, à l'intérieur même de l'institution scolaire, comme nous avons tenté de le mettre en lumière dans la première partie du rapport.

7.1. Importance des projets pédagogiques liés au colonial

On se souvient que parmi les vingt-cinq projets pédagogiques analysés, menés en partenariat ou sous l'égide de la CNHI et du CRDP de Créteil, neuf pouvaient être rattachés à la discipline Histoire. Sur les neuf projets, seulement deux ne font pas référence à la colonisation comme sujet central des pratiques engagées. Ho Chi Minh, la guerre d'Algérie, le roman de Didier Daenincks *Cannibale*, Savorgnan de Brazza, les mémoires post-coloniales du quartier dans lequel se trouve l'établissement, sont les sujets retenus.

Projet 8 : « Hô Chi Minh, un parcours personnel révélateur des grandes tendances de l'histoire »

Projet 9 : « d'une rive à l'autre – sur la guerre d'Algérie et les rapports France-Algérie »

Projet 10 : « le regard européen sur l'altérité, notamment sur les peuples colonisés ; à partir de *Cannibale*, de D. Daenincks »

projet 11 : « mémoires et témoignages de la guerre d'Algérie »

Projet 12 : « Savorgnan de Brazza et le débat sur la colonisation »

Projet 13 : « *Cannibale* » de D. Daenincks

Projet 20 : « images de guerre : la guerre d'Algérie »

Projet 21 : « mémoires post-coloniales de *** (un quartier de banlieue) »

³³¹ Ent. n°21, cycle 3, école primaire

³³² Voir chapitre 4 : L'histoire de l'immigration dans les manuels scolaires

³³³ Ent. n°14, Histoire-Lettres, lycée professionnel

Seuls deux projets d'histoire sont sans rapport direct avec la colonisation et se focalisent sur l'immigration *stricto sensu* :
Projet 1 : « exploitation du film de présentation de la CNHI »
Projet 5 : « Du bidonville aux grands ensembles : l'exemple de *** (banlieue de grande agglomération) »

Ces projets entendent aborder un point difficile de l'histoire nationale. Dans le cadre d'une classe à projet artistique et culturel, un projet rédigé éclaire cette tension : « Il s'agit d'aborder un événement historique douloureux et encore porteur d'enjeux »³³⁴. Un autre travail vise à dépasser ce passé douloureux « dans une perspective englobante sur le respect de l'Autre et la lutte contre les discriminations »³³⁵

**Situation de classe (projet n°21)
« mémoires post-coloniales de ***
(banlieue de grande agglomération) »**
Professeur : « Il s'agit de mémoires, avec un « s », c'est à dire qu'il s'agit d'interroger les différents types de mémoires qui existent dans le quartier dans lequel vous vivez. Et nous avons centré ce projet sur une thématique plutôt qu'une autre, celle de la mémoire post-coloniale, dont nous avons déjà parlé ensemble. C'est un fait que la majorité des habitants de ce quartier ont des origines, plus ou moins lointaines, dans les anciennes colonies françaises et nous ce que nous allons interroger c'est comment, aujourd'hui, on se souvient de cet ancien temps des colonies, comment on se souvient de ce qui a amené à quitter ces anciennes colonies, dans quelles circonstances, et avec quels souvenirs ont vit dans ce quartier, on construit un quotidien, celui du quartier de ***. D'accord ? Donc c'est un petit peu le fil rouge qui va nous guider cette année, jusqu'à fin juin, puisque progressivement vous allez être sensibilisés à l'histoire de la colonisation et bien sûr de la décolonisation, c'est lié à votre programme de 3^{ème}. Ensuite vous allez devoir identifier, chercher, dans votre quartier, des gens que vous connaissez ou non et qui ont une histoire liée à cette période coloniale ; vous allez effectuer vos propres recherches sur la période coloniale, et vous irez ensuite, dans le quartier, par groupe de trois, interroger les témoins que vous avez choisis, les interviewer, avec des interviews profilées sur cette logique de la mémoire post-coloniale. »

Cela signifie que lorsque la CNHI et le CRDP de Créteil ont commencé à chercher des enseignants faisant des leçons sur l'histoire de l'immigration en tant que professeurs d'histoire, ils ont eu à travailler avec des enseignants dont le ressort premier (ou la préoccupation première, consciemment ou inconsciemment) était la question coloniale. Ce qui veut dire encore, et nous l'avons vérifié à maintes reprises, que pour faire l'histoire de l'immigration un des premiers mouvements est de passer par le colonial. Les entretiens en témoignent largement.

Dans son bilan de l'année 2005-2006, Alain Barbé fixait ce constat et cette difficulté ressortait nettement : « 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 autres, 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. »³³⁶ Le contexte de l'enquête et de la réalisation de ces séquences n'est

³³⁴ Projet n°20, « Images de guerre : la guerre d'Algérie », présentation du projet.

³³⁵ Présentation du projet n°9 « d'une rive à l'autre », par le CRDP de Créteil.

³³⁶ Alain Barbé, *Bilan 2005-2006 du groupe de réflexion et de pratique de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration*, Document interne CNHI, juin 2006

pas neutre non plus : le débat sur la colonisation a été revivifié par la question de la loi de février 2005 et son article 4 enjoignant les enseignants à dire « les points positifs » de la colonisation. Indiscutablement, ce contexte a pesé et pèse encore.

Cela ne signifie pas, inversement, l'impossibilité de lier colonisation et émigration. Parfois, cela trouve sa légitimité dans le thème retenu. Des projets témoignent de ce double regard, à la fois lié à l'immigration et lié à la colonisation. C'est le cas lorsque le passage en histoire par le parcours biographique est utilisé, dans la mesure où le personnage peut témoigner d'une époque ainsi que d'une trajectoire significative. C'est le cas d'un projet mené autour de la figure de Hô Chi Minh³³⁷. Destinées à une classe de Terminale BEP secrétariat, les leçons sur le dirigeant vietnamien ont surtout eu pour objectif de lire sa trajectoire d'immigré à Paris, de 1917 à 1923. Intégrée au programme de lycée professionnel, sur les rapports de puissance dans le monde depuis 1850, la question coloniale affleure évidemment, sans cesse. Mais la dimension individuelle permet aussi une incarnation d'une immigration en contexte colonial, qui reste, une forme d'immigration dans l'histoire.

7.2. Représentations des enseignants sur la mémoire coloniale

La première raison réside dans le fait qu'historiquement, et socialement, immigration et colonisation entretiennent un rapport inscrit dans l'histoire coloniale française³³⁸. Historique parce que plus de la moitié des élèves issus de l'immigration dans les classes sont issus du monde colonial français ; et social parce que les sujets du débat public qui occupe les esprits depuis une petite dizaine d'année maintenant tournent autour de la question de l'esclavage, de la colonisation, des décolonisations et des conséquences en terme de présence sur le sol national de toute une série de familles qui est liée à cette histoire controversée. « Je pense que toute la société française s'intéresse à cela, et notamment les jeunes qui sont issus de ces milieux-là et pas seulement... en plus, partant du principe que justement il y a toute une partie de la société qui est encore imprégnée de tous ces stéréotypes coloniaux même si ce n'est pas forcément très explicite ni très clair, il y a un vrai enjeu d'expliquer, qu'il y ait un discours construit explicatif sur ce genre de chose. De toute façon ce sont des questions qui se discutent et parfois dans l'ignorance ... mais je fais la même chose sur l'antisémitisme par exemple. Je pars du principe que pour combattre des stéréotypes, il faut qu'ils soient dits, pour qu'on puisse les reprendre et expliquer d'où ça vient. C'est un enjeu politique et civique. »³³⁹

Dans les projets soumis à notre expertise, il a été difficile parfois de savoir qui des enseignants eux-mêmes ou de l'institution (corps d'inspection, Rectorat, cellule pédagogique de la CNHI...) étaient les plus moteurs de cette construction pédagogique d'un lien entre colonisation et immigration. Car bien que travaillant sur un sujet spécifiquement « colonial », beaucoup ont accepté et de faire partie d'un groupe de réflexion pédagogique sur l'immigration à la CNHI et de figurer dans un DVD à paraître au CRDP de Créteil sur l'enseignement de la question migratoire. « J'ai été contacté par le rectorat de Paris, à la suite d'un travail que j'avais fait sur la guerre d'Algérie, en recueillant des témoignages dans les classes. Evidemment tout au long de l'année j'ai bien expliqué les enjeux que l'histoire de la guerre d'Algérie en métropole était complexe à faire. Je travaille par ailleurs dans un groupe de correspondants du CNRS qui a cet objet de travail... et j'ai fait une plaquette là dessus... et il me semblait intéressant de leur montrer à quoi sert l'histoire, de sortir de la mémoire familiale pour la confronter avec celles des autres.. C'était des témoignages les plus proches des familles, et choisir seul ou en famille, 2, 3 documents sur la famille par rapport à la guerre d'Algérie... entre grands-parents et enfants... J'ai pris la structure de

³³⁷ Projet n° 8, « Hô Chi Minh, un parcours personnel révélateur des grandes tendances de l'histoire »

³³⁸ Précisément sur ce sujet, le beau travail malheureusement aujourd'hui introuvable et plus édité de Gillette et Sayad, Histoire de l'émigration algérienne...

³³⁹ Ent n°4, Histoire-géographie, collège ZEP

travail de Guy Pervillé sur la question, pour mettre en forme toute la cueillette de documents. »³⁴⁰

Le fait d'être engagé dans un travail de long terme aide aussi à accepter cette tension entre deux sujets d'histoire aux regroupements possibles : « Au départ, je n'étais pas pour, la caméra allait perturber les élèves, mais j'ai été convaincu par d'autres : « il faut que tu le fasses ». L'idée que je pourrais partager des choses avec d'autres gens et d'écouter ce que font les autres, et formuler de façon plus explicite ce que j'étais en train de faire. »³⁴¹ Quand la question est posée plus directement, la réponse est claire :

« **Question** : On vous propose de faire partie d'un DVD sur l'histoire de l'immigration, et en fait vous êtes sur des thématiques plus « coloniales » ? Quels liens faites-vous ? A la fois intellectuellement et dans votre pratique ?

Réponse : Ce n'était pas un travail sur l'immigration, mais sur la décolonisation. L'histoire de l'immigration était quelque part une thématique secondaire dans ce travail. Pour un certain nombre d'élèves, le fait de travailler sur la guerre d'Algérie a renvoyé sur l'histoire familiale, mais c'est un lien annexe. »³⁴²

L'implicite enseignant peut également être illustré par une autre situation de classe où l'enseignant d'Histoire-Lettres, en lycée professionnel, introduit les élèves dans un des débats concernant histoire et mémoires, à l'heure où l'article 4 du projet de loi portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés du 23 février 2006 était largement discuté dans les débats publics.

Situation de classe

Projet n°22 :

« Terres promises »

Professeur : Vous savez qu'en ce moment il y a des enjeux très importants autour de la mémoire. Alors cela va nous ramener un petit peu à ce que je vous ai expliqué l'autre jour sur la question du colonialisme. Je vous ai expliqué en ce moment qu'il y a une loi qui est passée il y a pas longtemps, qui oblige les professeurs, à quoi faire ? les professeurs d'histoire ?

Un élève : à dire du bien du colonialisme.

P. A essayer, finalement, de mettre en avant... il y a une loi qui est passée qui oblige les professeurs d'histoire à montrer les côtés positifs du colonialisme et je vous ai dit ce que je pensais de cette loi, hein ? Vous vous souvenez ? Qu'est-ce que j'en pensais ?

E9. C'est de la merde.(rires)

P. J'ai pas dit cela comme ça ! Je ne parle jamais comme ça ! (rires)
C'est très intéressant, cette histoire du colonialisme, car en ce moment, il y a des vraies questions politiques autour de cette mémoire. Pourquoi on parle de mémoire, c'est parce que la question des colonies fait partie de l'histoire et qu'un certain nombre de choses restent dans la tête des gens. Je suis sûre que pour les élèves d'origine algérienne, la question du colonialisme français en Algérie cela reste dans les têtes quand même.

Un élève : ben ouais. C'est clair.

P. Bon, pourquoi tu dis c'est clair. Tu dis pas c'est clair pour rien du tout ? Est-ce que c'est le cas ? Alors explique.

E14. J'ai rien à dire.

³⁴⁰ Ent. n°5, Histoire-géographie, collège

³⁴¹ Ent.n°4, Histoire-géographie, collège ZEP, Projet n°20 : « Images de guerre : guerre d'Algérie »

³⁴² *Idem*

P. en quoi la colonisation française en Algérie reste dans les têtes des Algériens ? E23 ?

E23. ben je suis pas Algérien...

P. Tu es Marocain. Cela a été un protectorat français. E21 ?

E21. de quoi ?

P. Cette question du colonialisme français en Algérie, est-ce qu'elle reste dans les têtes, des Algériens ?

E21. Si on s'en souvient toujours ? Oh ben bien sûr. Parce que ma mère elle m'en a raconté des histoires qui se sont passées, ce qu'ils ont fait les Français et tout.

P. Elle parle de quoi ?

E21. de quand ils sont venus, et tout...

P. Qui ça ils ?

E21. ben les Français, quand ils sont venus dans le village, ils ont foutu leur merde. Ben oui, ils ont tiré.

P. Donc elle se souvient de la guerre d'Algérie ?

E21. Voilà.

P. Et donc ça reste dans la tête des Algériens ?

E21. Oui, mais comme ils voient la France comme un pays riche, maintenant, eux là-bas, ils ont oublié, enfin, ça passe. Parce que voilà, la France, pour eux, c'est comme... Tout le monde ici kiffe les Etats-Unis, c'est ça en fait. C'est un pays riche, tout le monde kiffe.

P. Donc tu penses que pour les Algériens, ce passé avec la colonisation ils s'en fichent un peu ? ...

E21. Oui, c'est le passé, quoi.

P. Le problème pour eux, c'est quoi, alors, en ce moment ?

E21. Comment ça le problème pour eux ?

P. Tu dis tout le monde « kiffe » la France.

E21. Ouais ils aiment bien, ils veulent venir, quoi.

P. Donc le problème pour eux c'est de venir en France. E1, t'es d'accord ?

E21. Tu leur donnes à tous un passeport, ils viennent tous, ouais...

Un élève : et après tu fais quoi ?

E1. Ils croient tous que la France c'est, voilà, ... c'est comme Israël pour les juifs.

P. C'est comme ?

E1. Israël pour les juifs.

P. C'est intéressant comme comparaison. La France c'est pour les Algériens comme Israël pour les juifs ?

E1. C'est comme si vous donnez à n'importe qui un visa pour un jour, et ben il fera tout ce qu'il peut pour rester là.

E3. C'est le Club Med pour eux (*rires*)

E1. Voilà. Ils voient la France comme la banque.

E21. Ils voient des billets qui tombent...

E1. Ils peuvent faire de l'argent en France alors qu'au bled, c'est plus dur. Même si y a du travail maintenant. Commence à y en avoir.

P. Je voudrais revenir sur cette question de la mémoire, parce que manifestement, finalement, il y a des enjeux politiques autour de ça, et là je crois qu'il y a des gens qui jouent un très sale jeu, cela veut dire qu'ils ont tendance à exploiter ces questions de mémoires, liées au colonialisme, à la colonisation, pour en faire des enjeux politiques.

Ici, le décalage est patent entre une intention pédagogique tournée vers les enjeux du présent du professeur et les enjeux, non moins présents des élèves. Dans ces échanges, on voit comment l'intention de l'enseignant se heurte aux préoccupations autrement

contemporaines des élèves. Face à la volonté de dire l'histoire coloniale pour répondre à ce que l'enseignant se représente des préoccupations des élèves, les élèves répondent par leurs propres préoccupations et culture de l'immédiat. Pour ces élèves, la colonisation reste bien de l'histoire. Le regard que la société porte sur ces jeunes issus du monde colonial en est une autre, dans un lien qu'il ne font pas nécessairement.

Plus généralement, il ressort de l'analyse des entretiens que la confusion entre l'histoire de l'immigration et de la colonisation, qui n'est jamais une confusion intellectuelle, les enseignants sachant parfaitement distinguer les deux domaines, repose sur le poids considérable du souvenir de la guerre d'Algérie et de la colonisation au Maghreb. Lorsque les enseignants répondaient aux questions que nous leur posions sur l'enseignement de l'histoire de l'immigration, très fréquemment la guerre d'Algérie était citée, la longue colonisation du Maghreb et les liens privilégiés avec l'autre rive de la méditerranée. C'est ce que qu'écrit Benjamin Stora lorsqu'il insiste sur le fait que « dans la construction identitaire du présent, l'influence de l'immigration algérienne est considérable. »³⁴³. L'Algérie, c'est le modèle de la violence coloniale, de la culpabilité et de l'accusation de la France. C'est l'enjeu de mémoire par excellence, « telle une cicatrice encore douloureuse », pour lequel les « échos du passé pèsent sur l'identité des jeunes issus de l'immigration », qu'ils soient d'origine algérienne ou non : « Les enfants de l'immigration marocaine ou sénégalaise disposent ainsi d'une perception de l'histoire coloniale transmise par le biais de l'immigration algérienne, qui ne correspond pas forcément à l'histoire de leurs parents et grands-parents »³⁴⁴.

Lorsque la colonisation est sollicitée, c'est plus du point de vue d'une mémoire traumatique que d'un point de vue historique permettant de resituer la spécificité de ce lien historique. Parce que les enseignants pensent que les élèves sont dépositaires d'un passé et d'une mémoire coloniaux, ils tentent de construire des leçons qui puissent définir une mémoire commune, une mémoire partagée de la guerre et de la colonisation. Mais jamais, ou très rarement, ne sont abordées les questions liées au phénomène migratoire en contexte colonial (spoliation des terres, exode rural, prolétarianisation, exil) qui fondent pourtant une des explications historiques de l'émigration coloniale, transformant les *émigrés* dépossédés et déracinés de l'empire en *immigrés* prolétaires en métropole. De la même manière, que la construction de l'imaginaire colonial et ses répercussions sur l'existence des immigrés sur le sol de la métropole ne sont que très rarement abordées dans les pratiques les plus courantes.

³⁴³ Benjamin Stora, « Les jeunes de l'immigration algérienne et le représentations de la guerre d'Algérie », *Historiens et géographes*, n°384, octobre-novembre 2003

³⁴⁴ B. Stora, *Op. Cit...*

7.3. « C'est quoi le rapport entre ça et ce qu'on va faire là... ? »³⁴⁵, ou les confusions possibles et les interrogations pratiques

Parfois, ce sont les élèves qui soulèvent, sans le savoir tout à fait, les questions non résolues par les enseignants :

Situation de classe
Projet n°21 :
« mémoires post-coloniales de* »**
(banlieue de grande agglomération)

(Déroulement de la séance ; deux parties : distribution d'objets « insolites », par groupes. 30-40 minutes sur les objets, sur la période coloniale ; comment les Français percevaient leurs colonies dans les années trente. Travail sur l'imaginaire colonial, à partir des « zoos humains », des romans populaires des années trente, des publicités, des ouvrages de géographie de l'école primaire de la IIIe République, de la chanson populaire. Deuxième partie : présentation, à l'ensemble de la classe, de l'objet retenu.)

groupe 5 : chansons populaires (texte de la chanson « nénuphar ». écrite pour l'exposition coloniale de 1931)

Elève A. Ils vannent les noirs de façon très raciste.

P. Oui, absolument, ce sont des moqueries racistes. Tout à fait. Il y a plein de notations, de détails (*dans*) qui peuvent vous montrer exactement dans les détails de la vie quotidienne, quelle image...

E.C. ... négative

P. ...négative, ils avaient.

E.A. Madame, à cette époque-là, il y avait..., genre... , des lois ?

P. oui , il y avait des lois, bien sûr. Mais il n'y avait pas des lois qui punissaient ce genre de texte. Au contraire, puisque ce genre de texte était représentatif de ce que tout le monde... enfin de ce que la majorité des gens pensait au sujet des noirs, en France. Donc, non, ils étaient très loin d'être punis.

E.A.. C't'homme là aujourd'hui (*l'auteur*)... il est mort ?

P. Oui. Mais si tu veux,...

E.B. 1931, tu te rends compte...

P. ... il était pas le seul à pouvoir chanter cela. Tout le monde pouvait chanter cela sans avoir honte. Ils estimaient que, oui, voilà...

E.B. Pour rigoler

P. Oui, pour rigoler, et cela leur semblait juste de dire cela. Et ce n'était pas juste une farce gentille qu'ils faisaient à un copain. Le noir c'était pas le copain.

E.A. C'était pas leur ami, quoi.

P. C'était pas la question. Ils n'étaient pas sur le même niveau.

E.C. Ils étaient inférieurs.

E.B. Comme y'a les riches, y'a les pauvres, y'a des noirs, y'a des blancs.

P. Et bien voilà. Essayez de regarder dans les détails, quelles sont les expressions qui montrent un petit peu comment se traduisait cette image négative.

E.A.. C'est quoi le rapport entre ça et ce qu'on va faire, là...

³⁴⁵ Parole d'élève, projet pédagogique n°21

Les enseignants organisent leurs séances en référence à un contexte global dont ils peuvent surévaluer parfois les effets sur les élèves. L'enjeu du cours devient alors le moyen de répondre à des préoccupations d'adultes, que l'on croit pouvoir transposer aux élèves. La réflexion de l'élève A, dans cet extrait, vient rappeler une des vérités premières de l'enseignement qui est que l'implicite ne peut se transmettre (et d'autant moins en milieu populaire). Et que, de plus, les élèves sont ancrés dans le présent de leur existence et ne partagent pas les références des adultes cultivés. L'élève A ne fait que dire d'une autre manière le *hiatus* entre un projet pédagogique complet sur les mémoires familiales post-coloniales en milieu populaire et une séance qui vise à montrer la construction des imaginaires coloniaux pendant la période coloniale. Si le lien est évident et construit chez les enseignants, il est moins apparent pour les élèves. Cette disjonction est immédiatement repérée, parce que, précisément, les élèves et les enseignants ne sont plus en situation coloniale et que les problèmes de l'heure sont d'un autre ordre. Cet extrait souligne aussi la difficulté d'aborder un thème aussi sensible, et aussi contemporain, en espérant dans le même temps évoquer une période historique. La réponse de l'enseignant vient recadrer la séance et le travail entrepris en levant les implicites initiaux, dans un échange où l'on se rend compte qu'un des impensés forts de l'enseignant réside précisément dans l'adéquation forte entre immigration et colonisation :

Suite projet 21

E.A. C'est quoi le rapport entre ça et ce qu'on va faire, là...

P. Là, on remonte dans le temps.

E.A. Parce que ça, c'est les inférieurs...

E.A. : à l'époque coloniale...

P. Oui, On essaye de revenir aux sources de l'immigration, et les sources de l'immigration, c'est malgré tout, la colonisation. Beaucoup de gens sont venus en France parce que cela avait été le pays qui avait colonisé leur pays d'origine. Donc là on remonte dans le temps et on essaye de voir dans quel état d'esprit la France a colonisé d'autres pays et pour essayer de comprendre comment cela a établi certaines relations... par rapport aux mentalités collectives, comment cela a construit des relations entre la France et les gens qui sont venus en France, qui ont émigré en France, qui habitent en France et qui sont aujourd'hui Français pour leurs descendants.

(...)

E.A. : Mais madame, si vous dites ça... à c't'époque, là, le chanteur, c'était un vrai français ?

P. Oui.

E.A. : Donc avant y avait des vrais français, genre, vrais, de nationalité française ?

P. Il y avait eu moins de mélange qu'aujourd'hui. Oui, parce qu'il y avait eu moins d'étrangers qu'aujourd'hui et c'est vrai que les mariages mixtes n'existaient pas, ou à de très rares exceptions.

E.C : mixtes ?

P. Oui, dans le sens d'un noir marié avec une blanche.

Ce qui se joue dans ces implicites enseignants (implicites qui opèrent un lien presque immanent entre immigration et colonisation) est très complexe et très simple à la fois : complexe car ce lien n'est pas immédiatement décelable ; et simple parce qu'il repose sur des catégories très communes et qui échappent à l'ordre scolaire, même si dans l'Ecole, ces catégories constituent un véritable « défi »³⁴⁶. Beaucoup de projets qu'entreprennent les enseignants, des plus ambitieuses au plus humbles, que nous avons observés et/ou

³⁴⁶ Françoise Lorcerie, *Le défi ethnique*, ESF/INRP, 2003

analysés, repérés ou non par l'institution, font du lien entre le cours sur la colonisation et l'immigration, un lien central, qui n'a pas besoin d'être dit, qui relève de l'évidence.

Un projet pédagogique très structuré peut venir illustrer ce que nous entendons par « représentations enseignantes » quant à ce lien entre colonisation et immigration. Il s'agit d'un projet à l'année, mené par deux professeurs de collège, l'un est professeur d'histoire, l'autre de Lettres³⁴⁷. Tous deux s'engagent dans un partenariat qui a déjà une longue histoire avec leur classe de 3^{ème}, et décident de travailler précisément sur le lien entre immigration et Algérie. L'ensemble des séquences est construit à la fois sur le support d'un cours d'histoire structuré et très solide du point de vue des connaissances et accompagné, ou doublé, par un cours de Lettres qui repose sur la lecture suivie d'un livre³⁴⁸, permettant de développer les objectifs de la discipline : lexique, notion de connotation, niveaux de langue, expression écrite, vocabulaire et lecture de textes. Par ailleurs, l'ensemble repose également sur la venue dans la classe ou dans le collège, d'adultes nombreux et de statuts très variés : historiens, témoins, artistes, réalisateur de film...

Le travail et les discussions tournent autour de l'histoire et du témoignage. C'est tout un travail sur le rapport avec le passé, du point de vue des relations algéro-françaises. Or, dans le déroulement des séances, l'immigration n'arrive que de manières incidentes. Du reste, dans un entretien avec les deux enseignants concernés, cette tension autour de la colonisation apparaît nettement. L'enjeu de leur travail est de faire de la colonisation une « faire une histoire commune »³⁴⁹. « Avec de la distance, avec des outils objectifs de travail, avec des recherches très précises, on peut quand même intégrer leur vie, leurs origines, leur passé, et en faire des éléments de l'éducation nationale. »³⁵⁰

Ce travail sur les relations passionnelles de la France et de l'Algérie dont la rigueur et le sérieux ne peuvent être discutés dans ce rapport, témoigne d'un implicite permanent, que beaucoup d'enseignants ne découvrent souvent qu'à la fin de l'année scolaire, lorsque le temps de travail leur permet de poser un bilan. Nous avons retrouvé beaucoup de professeurs engagés dans l'histoire de la colonisation à destination des élèves de leurs classes, qui s'interrogeaient à la fin du projet sur le lien entre colonisation et immigration. Comme si, finalement ils reconnaissaient pour eux-mêmes que l'immigration n'était pas essentiellement sollicitée comme objet d'apprentissage, alors même qu'elle faisait partie de leur implicite. Au fond, comme si c'était le public scolaire de certains établissements qui faisait le lien : parce que les élèves sont reconnus comme étant issus de l'immigration, le travail se fait sur les relations algéro-françaises, et principalement la colonisation, la guerre d'indépendance et le 17 octobre 1961. Ce phénomène n'est pas isolé. Il est même au principe même de l'action pédagogique sur ces sujets sensibles, parce qu'ils touchent aux finalités de l'enseignement même³⁵¹.

Parfois, au détour de l'écriture d'un projet, la raison profonde de la liaison entre colonisation et immigration est aisément perceptible. C'est le cas d'un projet mené en interdisciplinarité Lettres-Histoire, dans un collège classé REP. La présentation initiale du projet permet de comprendre ce qui se joue précisément :

Présentation projet n°11

« mémoires et témoignages de la guerre d'Algérie »

« (...) Nous survolions la guerre d'Algérie en ne lui consacrant qu'une à deux heures, réduites à un cours d'histoire très classique. Pourtant, les élèves manifestaient le désir d'en savoir davantage. Le principal frein était notre méconnaissance de cette histoire et la crainte de soulever des interrogations <<déliçates>>, parfois liées à une histoire familiale. Nous avons décidé cette année de (présenter un projet). Notre principal objectif était de montrer aux élèves les différentes

³⁴⁷ Projet n°9, « D'une rive à l'autre. Les relations France Algérie »

³⁴⁸ Akli Tadjer, *Le porteur de cartable*

³⁴⁹ Ent. n°9, Histoire-géographie, collège ZEP

³⁵⁰ Ent. N°10, Lettres, collège ZEP

³⁵¹ Comme nous le verrons chapitre 9

mémoires de cette guerre, le discours encore très passionnel de certaines personnes et l'impossible consensus qui en résulte, entravant parfois l'approche historique. Nous voulions faire travailler les élèves sur le témoignage en tant que document historique et les amener à réfléchir sur le travail de l'historien, qui doit prendre de la distance par rapport à ces mémoires, les confronter, les critiquer et les replacer dans un contexte historique précis. »

C'est ce glissement, omniprésent, presque à tous les niveaux de l'éducation nationale, que nous retrouvons ici, d'une « interrogation liée à une histoire familiale » à la définition d'un travail sur l'histoire coloniale qui nous semble très éclairant. Ce n'est pas l'histoire de l'immigration qui est sollicitée explicitement, mais bien le fait que ce soit la part d'histoire familiale issue de l'immigration des parents ou grands-parents, ou arrière-grands-parents des élèves qui amènent les agents scolaires à prendre en compte le colonial, dans sa dimension identitaire.

Récit de classe n°1

« Je pars beaucoup des témoignages directs ou indirects des enfants et de leurs familles. Après pour tout ce qui est de la décolonisation, on trouve des choses dans les manuels plus ou moins bien faites. Dernièrement je leur ai montré des manuels d'histoire du début du 20^e siècle, où la colonisation était montrée de façon positive... on en a beaucoup discuté cette année. On retrouve le discours de Ferry sur les races supérieures et inférieures, et les enfants ont été choqués, alors je recontextualise ce discours en disant qu'il est du début du 20^e et qu'aujourd'hui on est au 21^e siècle... je suis parti de là aussi, on remet bien les choses dans le contexte. Moi je trouve cela très enrichissant de parler de ça avec eux, car cela permet à certains qui sont de la France profonde, qui n'ont pas trop bougé, de se rendre compte qu'ailleurs il se passe des choses... et qu'il y a des enfants qui sont en France et qui peuvent en témoigner. Cette année c'est d'autant plus flagrant qu'on a un enfant qui est en situation délicate dans la classe, c'est un vrai problème contemporain. »³⁵²

C'est ce passage par la famille de l'élève, où la famille de l'élève est convoquée virtuellement dans son exil et son installation dans la société française, qui se trouve au cœur de l'école aujourd'hui, implicitement comme explicitement, et de façon sans doute majoritaire dans les pratiques scolaires.

³⁵² Ent. n°21, cycle 3, école primaire

Chapitre 8 :

Quand l'école a recours aux familles...

8.1. Des pratiques éclairantes

Pour évoquer l'histoire et les mémoires de l'immigration, l'école a recours aux familles des élèves présents en classe, à leur histoire. Pour bien comprendre ce qui peut se jouer en classe autour de cette perspective pédagogique, le mieux est d'assister à une séance retenue dans le cadre des séquences analysée :

Situation de classe n°1

« Vous vous rendez compte ? Là, on fait le tour du monde ! »

Professeur. Donc, comme je vous l'avais annoncé, cette après-midi est consacrée d'une part à la projection du film tourné lors de notre sortie pour le film *Odessa, Odessa...*, et d'autre part, on va essayer de reprendre ce qui a été dit au moment de la discussion avec la cinéaste pour parler plus directement de vous. D'accord ? Ce qui serait bien, c'est que vous vous munissiez d'un papier et que, pendant la projection, si des idées vous viennent à l'esprit sur la question des origines, de vos origines... sur la question aussi des parcours, vous les notiez. On a bien vu avec *Odessa*, l'histoire d'une communauté d'Ukraine, amenée à partir dans d'autres villes du monde, notamment New York et Israël.(...) La consigne est la suivante : dans la discussion que vous allez avoir entre vous et la cinéaste, est-ce qu'il y a des choses qui vous viennent à l'esprit qui n'ont pas été évoquée ou que vous voudriez approfondir. Par exemple, il y a dans le film la question du drapeau. Et je crois que c'est E1 qui a dit, « mais pourquoi il y a un drapeau israélien accroché à un fil de fer barbelé ? ». Et P2 disait, « c'est bizarre parce qu'en Israël on accueille les gens avec des drapeaux israéliens alors qu'en France, quand on arrive, on ne nous accueille pas comme cela, avec des drapeaux tricolores par exemple ». Donc, s'il y a des choses qui vous viennent à l'esprit sur cette histoire du drapeau, vous pouvez les noter. Mais moi, ce que je voudrais, quand même, c'est centrer la séance beaucoup plus sur vous. A la fin de la séance de cinéma, des élèves sont venus me voir pour dire : « mais finalement madame, nous on a une approche finalement assez tranquille par rapport à cela parce que nous, on est tous le produit d'un mélange ; il n'y a pas un élève qui ne soit pas le produit d'un mélange. » D'accord ?

Elève 2. Ben si...

P. C'est ce qu'on m'a dit. Vous avez bien compris, je voudrais qu'on travaille sur la question de vous. Avant de lancer le film, je voudrais vous lire un poème espagnol, Antonio Machado.(suit la lecture du poème : « *J'ai parcouru beaucoup de chemins...* »). Je vous demande de réfléchir à ce poème et de voir le rapport avec ce qui va suivre.

(suit la vidéo de la discussion des élèves avec la cinéaste... auteure du film *Odessa, Odessa...*)

P. J'ai noté des choses qui me paraissent importantes. La cinéaste a parlé du paradoxe de l'immigré, de tous les immigrés. Vous vous souvenez du terme de « paradoxe », on l'a vu dans le texte de Lévi-Strauss. Le paradoxe des immigrés, c'est qu'ils ne sont jamais finalement chez eux, jamais bien nulle part. D'ailleurs, il n'y a de lieu nulle part. Donc on va...

E1. faire une synthèse !(rires)

P. Non, ils sont traumatisés par les synthèses... On va passer en revue chacun, et voir pour chacun d'entre nous, quelles sont vos origines. Alors vas-y E1, commence.

E1. Je suis algérien.

P. Vous écoutez. Alors toi tu es Algérien.

E1. Oui.

P. De père et de mère ?

E1. Oui.

E3. Pas de chance...(rires)

P. Alors dans quelles conditions tes parents sont-ils venus en France ?

E1. ben pour travailler.

P. A quelle époque ?

E1. Oh je sais pas... dans les années soixante.

P. Tu n'as jamais demandé à ton père depuis quand tu es en France ?

E1. Non.

P. Toi tu es né en France ?

E1. Oui... dans les années soixante dix, j'crois.

P. Alors E1, il est Algérien de père et de mère...

E1. oui, c'est une colonie française.

P. De quelle partie de l'Algérie ?

E1. Je suis de Tizi Ouzou, moi. Je suis Kabyle.

P. Voilà, tu es Kabyle.

E1. dans le sud.

P. Donc tu es Kabyle. Alors il se trouve que dans les années soixante...

E1. Soixante-dix.

P. T'es sûr ?

E1. Soixante, soixante-dix.

P. Alors avant la fermeture des frontières ?

E1. Oui.

P. Pourquoi ils sont partis d'Algérie ?

E1. Parce qu'il y avait pas de travail.

P. Dans le film, sur les Juifs d'Odessa, on disait, ils ont fuit la misère. Tu te souviens ?

E1. Oui.

P. Bon, E3 ?

E3. Oui ?

P. Ah ne me dis pas que tu n'as rien à dire car tu parles tout le temps !

E3. Ben moi, juste Français, content d'être français (rires)

P. Juste Français, qu'est-ce que cela veut dire ?

E3. Ben mes parents sont français

E1. Il a pas de chance, c'est une victime (rires)

E3. sale bougnoule (rires)

P. Bon, de quelle région ?

E3. Ma mère, d'où ? je sais pas. Française (*rires*)

P. La France, c'est 550.000 kilomètres carrés... Donc tu vas jamais en province en vacances par exemple, voir de la famille ?

E3. Si voir ma grand-mère... parce qu'elle a émigré en province (*rires*) Moi à part ça, je suis un pur parisien.

P. D'accord. Et toi E4, on le sait mais tu peux le redire.

E4. Ma mère chinoise et mon père français.

P. Dis-nous, ta mère est venue à quelle période.

E4. Elle avait vingt ans.

P. Elle est venue pour quelle raison ?

E4. ben, pour mon père.

P. Ton père ?

E4. Parce que mon père il est parti à Hong Kong, il l'a rencontré et après ils sont revenus.

P. Elle est venue simplement parce qu'elle a rencontré un Français à Hong Kong et qu'elle a suivi ?

E4. Voilà.

P. vas-y, toi. Portugais ?

E3. Portugues... (*rires*)

E5. Moi, Portugais.

P. Ton père, ta mère ? Alors c'est ta mère qui est venue en France ? Pour quelle raison ?

E5. avec ses parents.

P. Donc elle fait partie de cette grande période de l'immigration portugaise, dans quelles années ?

E5. soixante-dix.

P. E6 ?

E6. Ben moi, comme mon compatriote (*rires*), je suis Portugais.

P. Portugais ? de père et de mère ? alors ils sont venus parce qu'il n'y avait pas de boulot ?

E6. Oui, pas de boulot. C'était la dictature, là-bas, à l'époque.

P. Ah. Là c'est important ce que tu dis. Donc ils sont partis pour échapper à la dictature ou pour chercher du travail en France.

E6. Ben un peu les deux.

P. Qui était le dictateur ?

E6. Alors là, par contre, je saurais pas vous dire.

P. Tu n'as jamais entendu parler de Salazar ?

E6. Si j'ai entendu parler, vite fait, mais bon...

P. De la « révolution des œilletons » ?

E6. Je connais pas, non.

P. En 74 ?

E6. Non.

P. E7 ?

E7. Moi Français, mère française, et père français d'origine kabyle.

P. Donc ton père c'est la troisième génération.

E7. Oui.

P. Euh, deuxième ou troisième ? je sais plus. Enfant de kabyle, donc toi tu es la troisième génération. Et ton grand père, il est venu pourquoi ?

E7. Ah ça, j'en sais rien du tout. Il faudrait lui demander (*rires*)

P. Tu ne sais pas ? Tu ne lui a jamais parlé ?

E7. Il est décédé en fait.

E1. Tu vas aller lui parler alors ? (*rires*)

P. allez, E8.

E8. Haïtienne.
P. Tu as la nationalité haïtienne, toi ?
E8. non, la nationalité française.
P. Tu as la nationalité française et tes parents sont haïtiens. Vous vous rendez compte, là, on fait un tour du monde. Ils ont fui quoi, à Haïti ?
E8. La misère.
P. La misère, certainement. Tu n'as jamais mis les pieds en Haïti ?
E8. Si, si.
P. Tu y vas régulièrement ?
E8. Pas régulièrement, mais j'y suis déjà allé. Une fois.
P. E9 ?
E9. Algérien, des deux parents.
P. Kabyle aussi ?
E9. Non. Oranais.
P. Ils sont venus à quelle époque tes parents ?
E9. Oh, j'sais pas, mon père il est venu en 70, je crois. Pour travailler je crois.
P. Et tu vas tous les ans en Algérie ?
E9. Oh oui mais là j'arrête ! (*rires*) J'arrête.
P. Pourquoi tu arrêtes.
E9. C'est bon, ça m'a caillé.
P. Alors là c'est intéressant, il faut s'arrêter un peu. Qu'est-ce qui te « cailles », d'aller en Algérie. Tu en as marre d'aller en Algérie ?
E9. Non, mais je veux changer...
P. Tu veux découvrir d'autres pays.
E9. Oui, voilà.
P. Toi, par rapport à tes origines, tu te sens attaché à tes origines ?
E9. Vite fait. Ah j'y tiens. Parce que j'ai de la famille, c'est tout, sinon...
P. Toi tu as rompu un peu les amarres, non ?
E9. peut-être bien...
P. E10.
E10. Moi je sais pas moi, j'ai pas d'origine.
P. Ah ne me dit pas que tu n'as pas d'origine parce qu'à chaque fois qu'on parle de la Yougoslavie, tu montes au créneau...
E10. En fait, moi, ma mère elle est yougoslave et mon père est d'origine algérienne.
P. Alors comment ils se sont connus tes parents ?
E10. Ils se sont connus en France.
P. Et toi, tu te sens quoi ? moitié yougoslave, moitié algérien ?
E10. Ben oui.
P. Alors, E10...
E10. Mais je me sens Français aussi.
P. E10... tu vas en Algérie quelque fois ?
E10. Non, j'y suis pas allé, j'aurais dû y aller l'année dernière mais j'y suis pas allé, oui, parce que mon cousin y s'est marié, bon, bref...(*rires*).
P. Tu vas en Yougoslavie des fois ?
E10. En Yougoslavie, oui, avec ma mère.
P. alors E11 ? E11, je ne sais rien du tout de toi.
E11. Ma mère elle est laotienne et mon père est indien.
P. Incroyable. Laotien ? quand ta mère est-elle arrivée en France ?
E11. Je sais pas. Je sais qu'elle a dû fuir le pays. Il y avait la guerre là-bas.

P. pendant la guerre du Viet Nam peut-être ? Et ton père indien ?
E11. Je sais pas. Je le connais presque pas mon père.
P. Tu le connais presque pas.
E11. Non.
P. Tu vis avec ta mère. Alors et tu sais comment ils se sont connus ?
E11. En France.
P. Et toi ?
E12. Moi je suis française.
P. Etonnant. E13 ?
E13. Moi je suis française, mon père, il est Français, ma mère elle est juste originaire d'Italie.
P. Et l'Italie t'y vas ?
E13. Non.

P. E14 ?
E14. Moi, je suis comme E1, Algérien Kabyle.
P. Tu es du même coin que E1 ?
E13. tout à fait.
P. Vous êtes du même village ?
E1. Il habite en face de chez moi.(*rires*) De mes volets je vois chez lui (*rires*)
P. C'est vrai ? Donc vous passez vos vacances tous les deux ?
E1. Des fois. Oui et non, quoi. Quand lui il y va, j'y vais pas, et quand j'y vais il est pas là.(*rires*)
P. Alors tu regardes les volets de E14 alors c'est quoi votre village alors ?
E14. Tizi Ouzou.
P. Non mais c'est pas un village Tizi Ouzou !C'est une ville, donc vous habitez une ville.
E14. Oui.
P. **E15.** A toi la parole.
E15. Moi je suis polonaise, et mes parents sont polonais.
P. Toi, tu as carrément la nationalité polonaise.
E15. Oui.
P. Parce que pour l'instant, tout le monde à la nationalité française. Toi tu n'as pas encore la nationalité. Donc E15, je crois que ce serait intéressant que tu racontes comment et à quel moment tu es arrivée en France, parce que toi, tu es la première génération.
E15. C'est à dire ?
P. Parce que toi, tu es née en Pologne tu as encore la nationalité polonaise et tu es arrivée en France, ce que l'on appelle la première génération. Tu es venue à quel âge.
E15. A 6 ans.
P. A la suite de quoi ?
E15. parce que mon père il voyageait, il était toujours en déplacement et il s'est installé ici et on l'a suivi.
P. Donc ton père, il était représentant, c'est cela ?
E15. Non, non, il faisait des travaux un peu partout. Dans tous les pays, il voyageait un peu partout...
P. C'était un plombier polonais, ton père...
E15. Non, non c'est pas un plombier, c'était un maçon polonais (*rires*)
P. Et il vous a dit de venir ici ?
E15. Ben, maman l'a suivi, il était jamais à la maison alors elle l'a suivi.

P. De quelle région es-tu en Pologne ?
E15. Le sud, Varsovie, tout ça. J'veux dire Cracovie. Oui.
P. OK. E16 ?
E16 : Marocaine, des deux parents.
P. Des deux parents ? du sud du Maroc, non ?
E16. Oui.
P. Parce qu'en fait, au sud du Maroc, les populations sont assez foncées. Tes parents sont venus pourquoi en France ?
E16. Ma mère a suivi mon père. Elle s'est mariée là-bas avec lui. Et mon père, c'était pour le taf, j'pense... le travail...
P. E17.
E17. Moi je suis réunionnais, bon, ça se voit bon, mais...
P. Tu fais partie des vieilles colonies alors ?
E17. Oui
P. Tes parents sont venus à quel âge ?
E17. Ben mon père est venu pour le service militaire, en France, et ma mère elle l'a suivi.
P. Tu sais que la Réunion, il y a quand même un gros mélange..
E17. Oui, il y a plusieurs cultures.
P. Est-ce que tu connais tes origines culturelles ?
E17. Ma grand mère elle est malgache, elle est née à Madagascar, mais sinon, non, je connais pas mes origines. Parce que mon grand père, du côté de ma mère, il est orphelin, donc on sait pas si c'est un Français qui a émigré en réunion, voilà... j'suis stressé (*rires*)
P. Et la Réunion, tu connais ?
E17. Bien sûr, j'y vais depuis que je suis tout petit, j'y vais mes deux mois...
P. Oui parce que c'est pas évident d'aller à la Réunion, ça fait loin.
E17. Oui, c'est à 13.000 kilomètres. Je prends l'avion, ça coûte cher, mais, j'essaie d'y aller tous les ans, voilà.
P. alors E18 ?
E18. Moi je suis d'origine marocaine.
P. Comme E16 alors ?
E18. Oui, mais moi je suis du nord.
P. Près de Fès ?
E18. Non, à Oujda, pas loin de l'Algérie
P. La visite que l'on fait !...
E19. Moi c'est pareil, je suis marocaine, sauf que je suis de Figuig ? C'est encore plus près de l'Algérie, en fait. C'est une oasis.
P. Ah tu es dans le sud alors.
E19. Non c'est à côté d'Oujda
P. Et toi aussi t'es marocaine ?
E19. Oui.
P. Et tes parents ils sont venus pour des raisons...
E19. du travail.
P. E20, toi tu dois faire partie de la première génération ?
E20. Oui, je ne sais pas...
P. Tu es française ou pas ?
E20. Non. Je suis togolaise.
P. Togolaise. Donc tu es venue à quel âge en France ?
E20. Vers les 16 ans, 16 ans et demi.
P. Donc cela va faire combien de temps que tu es en France ?
E20. cela va faire 4 ans, 4-5 ans.
P. Alors cela est très intéressant avec E20, pour E15 un peu moins, enfin, elle est venue plus tôt, mais toi tu es vraiment, tu es vraiment

en fait une... ton arrivée en France est vraiment très très récente.
E21 ?

Elève indéterminé : *Jude* !

E21. Moi je suis algérien. Algérien comme E1. Kabyle.

P. algérien comme E1. Et du même village aussi ?

E21. Oui, Tizi Ouzou.

P. Et tu regardes...

E1. Lui, il habite à 5 km de chez moi

E21. Moi j'y vais en vélo chez eux.

P. Et alors attendez. Finalement il y a trois élèves de la classe qui viennent du même coin de Kabylie. E22.

E22. Ben, moi je suis français et d'origine catalane.

P. D'origine catalane. C'est à dire d'origine catalogne espagnole ou Catalogne française.

E22. Française.

P. Non mais c'est intéressant parce que les gens d'origine catalane ont le sentiment d'appartenir à... il y a une culture catalane très forte.

E22. Ben, bof. En fait...

P. C'est ton père qui est catalan ?

E22. Non c'est ma mère.

P. Il nous reste E23.

Plusieurs voix dans la classe : Portugais ! Portugais ! (*rires*)

E23. Ben moi je suis comme E18 et E19, je suis marocain. D'Oujda.

P. Et tes parents, ils sont venus pour des raisons économiques ?

E23. Pour du travail, oui.

P. Si je fais le bilan, il y a quand même... je n'ai pas pointé tous les noms, mais il y a quand même, sur le groupe qu'on est, 5 Marocains là ?

La classe : 4.

P. 4 Marocains. Combien il y a de...3 Kabyles ?

La classe : 4.

P. 4 Kabyles.

Des élèves : Algériens, Madame.

P. Voilà. Et Kabyles de Tizi Ouzou, avec E10...

E10. moi j'suis pas de Tizi Ouzou. Moi je suis pas Kabyle. C'est mon père qui est algérien de Tlemcen.

P. Et puis il y a le Portugal. Il y a un peu de l'Asie. Un peu l'Italie...

353

Si la démarche utilisée par cet enseignant est directe, et de ce point de vue peut-être un peu isolée par rapport aux autres séances sur l'histoire de l'immigration que nous avons pu observer, elle porte néanmoins en elle tous les éléments qui sont présents en classe lorsqu'il s'agit de faire l'histoire de l'immigration. Et ceci, très massivement. Elle est isolée dans la forme qu'elle prend, mais pas dans l'intention. Parmi les 49 entretiens réalisés et les 26 séquences analysées, très peu de professeurs semblent refuser explicitement d'engager leurs séances de cours en ayant recours aux souvenirs familiaux des élèves et de leur famille et très peu ne l'ont jamais fait.

L'intrusion dans la sphère privée des élèves peut se voir de façon moins directe que dans la situation 1 citée plus haut. Deux projets à cet égard nuancent cette entrée dans l'histoire des familles, tout en s'appuyant dessus. Contrairement à la situation 1 que nous venons de lire, le contexte est ici radicalement différent. Les deux projets s'inscrivent dans des

³⁵³ Projet n°22, « Terres promises », Lycée professionnel

établissements où le nombre d'élèves primo-arrivants est très important, ce qui n'est pas le cas de la même manière pour la situation de classe n°1 :

Le premier s'intitule « Mémoires familiales de l'immigration »³⁵⁴. Pendant une année, les élèves d'un grand ensemble d'une grande agglomération urbaine ont dû interroger leurs parents, le tout devant une caméra, destinée à enregistrer de quoi nourrir un documentaire. « Le documentaire doit être le témoin à la fois de la transmission entre le parent et son enfant, et d'une découverte de l'Autre (entre élèves mais aussi entre parents), de celui qui a une mémoire différente de la mienne. Le terme de <<mémoire>> est chargé d'un contenu culturel mais aussi de l'idée du tracé, de l'itinéraire de vie du parent. L'objectif est donc de faire de ce documentaire le lieu d'une communauté humaine composite dont les individus apprennent d'où ils viennent et avec qui ils vivent. »³⁵⁵ Après la projection du film tiré de cette initiative pédagogique, un élève donne son avis sur cette expérience particulière, dans un contexte marqué, c'est important de le souligner, par le nombre d'enfants primo-arrivants dans l'établissement : « Nos efforts, ils ont été récompensés. C'était émouvant parce qu'il y avait notre représentation... et au départ on voulait pas le faire (l'activité proposée et le film) et puis on l'a fait. On avait trop envie de se taper l'affiche devant les gens ! Chaque histoire se rapproche. Il y a toujours une cause pour venir en France. Soit c'est parce qu'il n'y a plus à manger, ou la guerre. Tout le monde a quelque chose... ou sinon, c'est pour le rêve. »

Le second projet directement en lien avec l'histoire familiale vise à travailler le rapport à la langue dans une école primaire en milieu populaire, avec une forte proportion d'élèves primo-arrivants.³⁵⁶

Situation de classe n°2

Première séance

P. Je vous ai distribué un questionnaire. Je vous ai posé quoi comme question sur ce questionnaire ?

E1. Combien de langues tu parles ? Combien de langues tu parles chez toi ?

P. Pourquoi on ne connaît pas toujours la langue du pays où l'on est né ?

E2 ben quand des enfants naissent dans un pays, et qu'ils viennent dans un autre pays, ils parlent forcément la langue. Quand ils grandissent dans un autre pays, ben ils parlent cette langue, pas l'autre.

P. Est-ce qu'il y en a parmi vous qui sont nés dans un autre pays, qui sont venus tout petits ici.

E3 En Inde

P. Et tu es venu à quel âge en France ?

E3 4 ans.

P. Tu es venu à la maternelle ?

E3 Oui.

P. Et alors, tu parles mieux le Français ? Comment s'appelle l'autre langue ?

E3... le français.

P. Oui et l'autre ?

E3. L'indien

P. C'est une langue l'indien ?

E3. C'est un pays.

P. C'est un pays ?

E4 L'inde, c'est un pays.

P. E5, Tu disais qu'il y avait d'autres questions sur le questionnaire.

E5. Je suis née à l'étranger.

³⁵⁴ Projet n°18

³⁵⁵ Présentation projet n°18

³⁵⁶ Projet n°24

P. A l'étranger ? tu es née où ?
E5. En Pologne.
P. Et tu es venue à quel âge en France ?
E5. A deux ans.
P. A deux ans ; alors qu'est-ce que tu parles le mieux, le français ou une autre langue ?
E5. Le français.
P. Et c'est quoi l'autre langue ?
E5. L'autre langue c'est le polonais
P. Et pourtant tu es bien née en Pologne. Donc est-ce qu'on peut avoir, à votre avis, des enfants qui sont nés dans un autre pays, qui n'ont pas la nationalité française et qui pourtant, ne parlent pas bien la langue du pays où ils sont nés ?
E6. Mais je comprends pas tous les mots de la question.
P. Tu parles deux langues ?
E6. Oui.
P. Tu es né en France ou dans un autre pays ?
E6 En France.
P. Imagine, si un enfant naît dans un autre pays, est-ce que c'est possible qu'il ne parle pas la langue de son pays parce qu'il vit ailleurs ?
E6 Oui.
E7 Maître, moi je suis né ici et je n'arrivais pas très bien à parler ma langue.
P. Et c'est quoi ta langue ?
E6 ; Turque.
P. Et maintenant est-ce que tu y arrives ?
E6 Oui
P. Donc est-ce qu'on peut vivre en France et parler plusieurs langues ?
Les élèves : oui.
P. Sur le questionnaire il y avait d'autres questions.
(...)
E5 Maman elle m'a dit que quand je suis arrivée j'ai appris à parler en un mois le français.
P. Un mois ? C'est impressionnant. Je pense qu'il me faudrait beaucoup plus de temps pour apprendre le polonais. Parmi vous, quels sont ceux qui parlent au moins deux langues ? Sans compter l'anglais (*rires*) Vous êtes à peu près 15 dans cette classe, nous sommes 23. Combien y a-t-il de classes dans l'école ? (...) Cela fait 9. S'il y a 15 élèves par classe qui parlent deux langues, cela fait combien d'élèves dans l'école ?
E8 15 X 9.
P. Et cela fait combien ? Qui peut me trouver cela ? (...) 135. Cela veut dire qu'on aura 135 élèves qui parlent une deuxième langue. Est-ce que cela veut dire qu'on aura 135 langues différentes en plus du français ? (...)
E8 Non parce qu'il y a des élèves qui peuvent parler une langue.
P. Est-ce qu'il y en a qui parlent la même langue en plus du français ?
Des élèves : arabe
P. E9, qu'est-ce qu'on avait donné à côté du questionnaire ?
E9 On avait une bulle pour dire bonjour et aussi d'autres questions ; on avait demandé « de quelle origine est ta famille ? »
P. Ca c'est pour le questionnaire. Tout à fait. Mais dans la bulle, qu'est-ce qu'il fallait faire ?

E9 Dire bonjour dans la langue qu'on parle chez nous.

P. Donc aujourd'hui on va faire le tri. Il y a des fois on récupère plusieurs fois la même langue, donc on va faire des paquets de langues, on va noter au tableau et va récapituler le nom des continents, par rapport aux langues des familles des élèves de l'école. (...)

La séance se poursuit par le repérage des pays dans les différents continents. Usage du planisphère, observation et mise au tableau des différents pays repérés. Travail oral autour de la distinction entre pays, langue et continent. Pays où une langue est parlée, pays où l'on parle plusieurs langues (Chine, Côte d'Ivoire, Algérie...) Placement des bulles (avec écrit « bonjour » dans toutes les langues repérées dans l'école) sur le planisphère.

Deuxième séance

Dépouillement de l'enquête à destination des parents. Travail par groupe afin de déterminer les langues parlées par les enfants de l'école. Affichage dans le hall à destination de tous, parents comme élèves.

P. La semaine prochaine, nous pourrons afficher tous les drapeaux avec toutes les langues et toutes les nationalités de l'école.³⁵⁷

Entre la situation n°1 et la situation n°2, on voit nettement la différence d'approche, alors que toutes les deux abordent la sphère privée des élèves. Dans le premier cas, c'est l'« origine » qui est déclinée et recherchée, comme valeur « en soi », alors que dans l'autre, la question de l'origine et de sa mise en valeur est déplacée sous le prétexte de rechercher les langues que parlent les élèves dans l'école. De ce fait, l'histoire familiale n'intervient dans cette seconde situation, qu'en tant que besoin exprimé par les élèves. C'est moins la famille qui est sollicitée que le rapport à la langue de l'élève. De ce fait, l'élève est libre ou non de parler de ses parents, et se trouve placé dans une situation d'interaction avec le professeur où ce n'est pas le « je » qui domine, mais bien le « nous ». Au « je » de la situation n°1 (qui amène inévitablement les ricanements et la gêne), se substitue un « nous » englobant, permettant de rester concentrés sur l'activité elle-même, à savoir le rapport à la langue maternelle et à la langue seconde, officielle, dominante, celle de l'école. De la même manière, parce que le contexte est bien celui d'une classe composée de beaucoup d'enfants qui ont eux-mêmes immigré, la compréhension de l'histoire de l'immigration peut se faire par la question de la langue sans avoir recours aux logiques familiales d'exil, aux raisons du départ et de l'installation en France.

8.2. Des récits de classe nombreux

8.2.1. le modèle de l'école primaire : « leur faire faire le tour du monde en restant en classe »³⁵⁸

Comme nous l'évoquions dans le chapitre 2 consacré à l'histoire de l'histoire de l'immigration en classe, les pratiques de l'école primaire sur ce sujet ne sont pas nouvelles. Elles sont inscrites dans l'histoire de l'école depuis le début de la IIIe République et même avant. Elles s'enracinent dans le contexte géographique et social des quartiers. Etudier l'environnement proche, découvrir le monde par l'observation de ce qui entoure, faire parler les acteurs du quartier, de l'environnement proche de l'école à toujours fait partie du quotidien des pratiques de l'école primaire. Avec l'immigration, ces pratiques s'enrichissent de réflexions sur la diversité humaine et la « rencontre des cultures », qui fait dire à cette

³⁵⁷ Projet n°24, « Mémoire linguistique d'une école »

³⁵⁸ Ent. n°20, cycle 2, école primaire

professeure d'école que l'intérêt avec un tel sujet c'est de pouvoir « leur faire faire le tour du monde en restant en classe, au travers de l'histoire, la musique, les arts visuels... »³⁵⁹

Récits de classe n°2

« Au CP, c'est occasionnellement que l'on va travailler sur l'histoire de leur famille. On travaille sur l'arbre généalogique sur deux générations, et à cette occasion je leur fait remplir un questionnaire... enfin ils le remplissent avec leurs parents à la maison, un questionnaire où ils demandent aux parents où est né papa, où est née maman et où sont nés les parents de papa et les parents de maman, où sont-ils nés et en quelle année. Voilà. Ca c'est la trame. Chaque élève va ensuite remplir son arbre en ayant rapporté son questionnaire rempli, et ensuite, là cette année je n'ai pas encore fait ça, on va travailler sur la répartition géographique des lieux de naissance des grands-parents. On ne travaille pas sur les lieux de naissance des parents, mais des grands-parents. En France, déjà, mais ensuite dans le monde (...) Très rarement les parents ont rempli partiellement. En général ils remplissent complètement. Alors, ils peuvent ne pas avoir d'année de naissance par exemple, bon, ça, ce n'est pas le plus important. Les rares fois où ils ne remplissent pas c'est dans des cas de familles monoparentales, ou des femmes séparées qui ne veulent pas donner de renseignements sur la famille de l'ex-conjoint. Autrement, non, ils sont même très contents de remplir. (...) On met tout en commun et on utilise des cartes. Il y a une carte agrandie au tableau, sinon chaque enfant à sa carte. On va déjà travailler au niveau de la France, ce n'est pas de l'immigration, mais ça, c'est la première étape, on rempli par département, on colorie les départements, on met le nombre de grands-parents issus de chaque département, on fait le total au niveau de toute la classe, et puis après on part dans le monde. On va prendre les pays d'Europe et puis on agrandi au fur et à mesure et on met chaque fois le nombre de grands-parents dans tel pays et dans tel autre pays. Donc l'enfant qui n'a que la moitié des renseignements, bon, ce n'est pas grave à la limite, parce qu'il a l'autre moitié. Ce n'est pas nominatif. C'est un pot commun. Et puis c'est la curiosité à la sortie : on a colorié combien de pays sur la carte. Après on va parler des continents.³⁶⁰

La démarche privilégiée fonctionne à peu près toujours de la même manière, en partant de l'élève pour construire une représentation du monde, soit à l'aide de drapeaux, soit à l'aide de couleurs et de mots de la langue quotidienne (« bonjour », « merci »,...) dits dans la langue du pays, collés par étiquettes sur la carte réalisée.

D'autres occasions sont possibles : « Sinon avec l'actualité, qui peut avoir un lien avec le conseil d'enfants, à ces moments là on parle souvent de leur histoire à eux : la grande question souvent c'est pourquoi t'es là ? est-ce que tu as demandé à tes parents ? cela fait appel à des débats et au côté historique de la famille, lorsqu'ils le connaissent. »³⁶¹

L'enseignement de l'histoire de l'immigration, dans les représentations du rôle de l'école, à l'école primaire repose sur tout un ensemble de pratiques codifiées implicitement, sans qu'aucune prescription officielle soit venue les définir :

³⁵⁹ *Idem*

³⁶⁰ Ent. n°33, cycle 2, école primaire

³⁶¹ Ent. n°31, cycle 3, école primaire Zep

Récit de classe n°1

« Je pars du vécu des enfants, de ce qu'ils vivent soit dans leur propre histoire soit par l'intermédiaire de leurs parents et je me base là dessus. En essayant le plus possible qu'ils se posent des questions et de demander à leurs parents de répondre à leur questions. »³⁶²

Ces pratiques peuvent être le fruit du goût personnel de l'enseignant et à la présence d'élèves reconnus comme public spécifiquement intéressé par ces sujets :

Récit de classe n°3

« De mon côté je fais énormément de généalogie et j'avais envie de voir ce que cela donnait avec des élèves de CP. Et donc l'objectif était cela. De même on fabriquait un arbre sous forme de mobile. C'est un peu empirique. C'est un objectif lié à ses racines... et puis à Z*** (ville de banlieue de grande agglomération) c'est surtout lié à l'immigration justement. Je ne l'aurai peut-être pas fait si on n'avait pas eu des familles immigrées. Comme on a eu des immigrations successives, ce qui m'intéressait c'était de voir le mélange que cela pouvait faire au niveau d'une école, qui est une école du centre, et puis finalement on arrive à parler de beaucoup de pays. »³⁶³

Dire l'histoire familiale, relève très souvent, à l'école primaire, de l'évidence. Cela fait partie de ces pratiques de classe qui se transmettent, dans une culture professionnelle à la fois non-codifiée et pourtant largement partagée. Les prétextes à partir de l'histoire supposée des élèves sont à la fois culturels, (sans que jamais ce mot ne soit expliqué véritablement par les enseignants), mais également géographique, historique, et aussi liés à la maîtrise de la langue. Ces pratiques sont aussi l'occasion de mener un projet à l'année, de « mieux se connaître » et ainsi de créer du lien dans les classes.

8.2.2. Modèle repris par les différentes disciplines dans le secondaire : « un supplément d'âme » ?

Nous avons recueilli beaucoup de récits de pratiques de classe dans le secondaire qui vont dans le sens d'une prise en charge pédagogique de l'histoire familiale. Le mieux est peut-être de donner la parole aux enseignants investis dans ces projets afin de mieux voir à quel point ces pratiques ne sont pas réservées à des relations pédagogiques dans lesquelles la dimension affective est d'autant plus forte que les élèves sont jeunes.

Peut-être faut-il, dans un premier temps, distinguer les pratiques de classe qui s'adressent majoritairement à des élèves primo-arrivants, c'est à dire absolument nouveau dans le système scolaire français. Ces élèves relèvent d'une prise en charge particulière de leur propre parcours migratoire. Les enseignants estiment qu'il faut recourir à des pratiques différentes pour ces élèves. Des pratiques s'appuient même explicitement sur ces parcours personnels, en ce qu'ils peuvent être l'objet d'une valorisation, au moment même où la rupture liée à l'exil peut accentuer chez l'élève une fragilité déjà à l'œuvre, en dehors des événements mêmes (et parfois traumatiques) qui expliquent sa présence en France. Dans un projet pédagogique mené dans un collège de grande banlieue, un professeur d'histoire-géographie tente de retracer l'histoire des élèves, tous concernés par l'immigration, à partir d'un support spécifique :

³⁶² Ent. n°21, cycle3, école primaire

³⁶³ Ent. n°33, cycle2, école primaire

Présentation Projet n°17
« L'histoire de mon immigration »

« L'idée de faire créer à chacun des élèves une bande dessinée ou un album racontant l'histoire de leur immigration m'a paru rapidement constructive. En effet, cette séquence s'adapte parfaitement aux élèves primo-arrivants car le dessin est souvent utilisé dans ce genre de classe. Cela permet aux élèves de réaliser un même travail selon un rythme différent (...) Par ailleurs, dans ce type de classe, les élèves, comme je l'ai dit auparavant, arrivent tout au long de l'année. Tout élève venant d'arriver peut donc sans problème se greffer sur le projet et commencer sa bande dessinée. »³⁶⁴

Dans cette démarche, les motivations affichées relèvent de la maîtrise de la langue française, par l'apprentissage de l'écrit, de la forme dialoguée et de la construction d'un récit. L'évolution et l'augmentation du vocabulaire sont bien entendu largement au cœur de ces apprentissages. Mais le professeur n'omet pas de terminer sa présentation en rappelant que le dernier « objectif fondamental dans ce projet est d'exprimer par l'intermédiaire du dessin, et de l'écriture, leurs impressions face à leur départ et leur arrivé dans un nouveau pays. »³⁶⁵

Passer par son histoire propre consisterait-il de la possibilité de donner un « supplément d'âme » au projet pédagogique lié à l'histoire de l'immigration ?

Récit de classe n°5

« Moi, je crois qu'il y a un supplément d'âme. C'est l'idée de remettre l'élève à l'intérieur de sa classe, de la société dans laquelle il vit et à l'intérieur du collège. C'est un des biais extrêmement efficaces, par l'étude d'un roman de l'immigration, par exemple, que de montrer à l'élève que, oui, il a des choses qu'il a vécues dans sa famille, qu'il y a des origines qui peuvent être complètement réinvesties en classe et être utilisées, en devenant objet d'étude, de critique et que ce n'est pas un monde à part. Ce n'est pas son monde à part qui arrive à l'école, c'est un monde dont l'école doit s'emparer. On l'a vécu de façon très concrète. Comme par exemple un gamin apportant la carte d'identité de son père à l'époque de la guerre d'Algérie, et nous montrant la carte d'identité que son père lui avait donnée car il savait que l'élève travaillait dessus. C'est de dire, voilà, la carte d'identité de mon père peut entrer au collège. Je peux la montrer ; c'est un objet d'étude. Ce n'est pas une curiosité, une chose cachée qui n'existe pas, ou sans importance : c'est un objet d'études.»³⁶⁶

La variété des pratiques est assez grande, même si l'on retrouve très largement ce qui se fait à l'école primaire : « Ce que je fais très souvent aussi, bon on est à X*** (ville d'immigration de la péninsule ibérique), c'est facile, je demande aux élèves : « qui a dans sa famille un grand-parent espagnol », et après éventuellement portugais, polonais, enfin tout ce qu'on peut imaginer. Et il y a toujours un quart, ou un tiers des doigts qui se lèvent. Donc moi je fais le lien de cette façon là. Ce n'est pas très élaboré, mais... »³⁶⁷. La demande s'effectue toujours par rapport à ce que l'on perçoit du groupe d'élèves de sa classe que l'on a face à soi. C'est parce que ce public est reconnu par les enseignants comme issu de l'immigration que ceux-ci adaptent tout ou partie de leur enseignement.

³⁶⁴ Projet n° 17, « L'histoire de mon immigration »

³⁶⁵ Présentation du projet n° 17, document CNHI

³⁶⁶ Ent. n°10, Lettres, collège ZEP

³⁶⁷ Ent. n°45, Espagnol, Lycée

Récit de classe n°6

« En TPE aussi, avec une très bonne classe de Première L, où là j'avais une gosse iranienne, une gosse d'origine polonaise, et c'est surtout ces deux là qui ont le mieux marché. En fait, on les a fait travailler autour d'un sujet qui s'appelait « mémoire, mémoires », mémoire singulière, mémoire plurielle, et chacune a travaillé sur la propre mémoire de sa famille, en particulier la gosse dont le grand-père était polonais, qui souffrait du fait qu'il n'en avait jamais parlé. Donc on l'a fait travailler avec le prof de lettres sur tout ce qu'avait été l'immigration polonaise en France ; après sa production a été d'ordre artistique, puisqu'elle a essayé de trouver un peintre, de la musique etc.... et elle a fait un poème, et là le prof de lettres est intervenu pour donner des normes formelles très strictes. Et l'autre gosse iranienne, on lui a fait imaginer une correspondance entre son oncle resté en Iran et son père, donc, lui, immigré (...) et elle a fabriqué une fausse correspondance et c'était un travail remarquable, livré dans une boîte à chaussures. Elle a retrouvé des timbres iraniens. Elle a joué le rôle de la censure du courrier qui partait d'Iran. Elle a donc été obligée de faire un gros travail sur la révolution iranienne car évidemment, elle n'y connaissait rien du tout, parce qu'on l'aborde en à peu près dix minutes en Terminale. Elle avait tout un travail sur le statut de réfugié, et sur l'intégration de sa propre famille en France. »³⁶⁸

Solliciter les histoires familiales, c'est accepter certains risques. C'est aussi affirmer sa position de professeur, arbitre de sa classe.

Récit de classe n°7

« Je demande à chaque élève de lever la main si l'un de ses grands-parents (ou arrière-grands-parents) est venu de l'étranger. J'en obtiens souvent la moitié (les élèves en sont eux-mêmes très étonnés) et en prenant toutes les origines je reconstitue presque toute l'histoire depuis le début du XXe siècle ! Je fais cela surtout en 4^e mais si l'occasion se présente (des questions ou des remarques) je le fais aussi en 6^e et 3^e pour remettre les choses en place face à certaines remarques parfois xénophobes. En 3^e les débats sont parfois très chauds ! »³⁶⁹

Les démarches sont très souvent transversales, et font appel à d'autres disciplines. En Sciences économiques et sociales, dans le cadre de travaux pratiques encadrés (TPE), l'enseignant peut être amené, même en établissement réputé privilégié de centre ville, à aborder cette question de l'histoire familiale. Ici le contexte est différent d'une banlieue ouvrière en prise avec la désindustrialisation. Le rapport à l'immigration est plus diffus, ou plus lointain. voire inexistant.

Récit de classe n°9

Classiquement, c'était dans le cadre d'un TPE, une manière de revenir sur l'histoire familiale des élèves, en replaçant la petite histoire dans la grande histoire. (...) Les deux tiers étaient intéressés, il s'agissait de ceux qui avaient une histoire familiale pas trop chaotique, avec des photos présentables, facilement trouvables. Pour certains élèves, ce fut de loin le meilleur travail de l'année. Pour cela, on a mobilisé les outils de l'histoire, avec les archives familiales et on

³⁶⁸ Ent. n°38, Histoire-géographie, lycée

³⁶⁹ Ent n°25 Histoire-géographie, collège

s'est interrogé sur les trajectoires d'intégration, d'une ascension sociale ou non. »³⁷⁰

8.2.3. Difficultés et réactions

Certains des entretiens de professeurs, qui ont déjà travaillé dans le passé sur l'histoire familiale, évoquent des difficultés, avec les élèves ou les parents, qui les ont amenés à abandonner cette démarche. C'est souvent évoquer pudiquement, sans s'appesantir sur les raisons elles-mêmes. D. Lepoutre et I. Cannoodt arrivaient aux mêmes réflexions³⁷¹. Même dans un lycée de centre ville aux relations pacifiées, le projet entrepris peut révéler des limites :

Récit de classe n°9

« Ce fut une réussite avec les élèves issus de vagues d'immigration plus anciennes (Arménie, Italie...) je fais une hypothèse : pour eux, la dimension historique allait avec la photo sépia : un sujet pacifié, rejeté dans l'histoire. Mais pas pour les autres. Du reste, est-ce que c'est intéressant pour un élève algérien de mettre en avant son côté exotique ? alors que pour un petit-fils d'italien, c'est moins gênant, plus facile sans doute. »³⁷²

Dans le cadre de ces pratiques très fréquentes où l'école demande aux élèves de dire l'histoire personnelle ou familiale, les enseignants sont conscients de la prudence avec laquelle ils doivent travailler ce thème de façon aussi singulière. Les réactions des parents sont anticipées, parfois craintes, mais souvent, et notamment à l'école primaire, elles ne constituent pas une raison pour laquelle l'activité devrait cesser. C'est toujours au nom de l'intérêt du « mélange » que constituerait la classe, comme une occasion trop belle qu'il faudrait saisir, que s'organise le projet.

Récit de classe n°2

« Donc cela ne pénalise pas spécialement un enfant. C'est vrai que je ne vais pas trop insister devant l'enfant qui me dit : <<moi je n'ai que la moitié, je n'ai pas de papa>>, car bon, on a aussi ce genre de réponses, des fois. J'essaye de voir avec le parent que je rencontre, si c'est possible. Si c'est vraiment un refus de sa part ou si c'est vraiment qu'il n'en sait rien du tout. Bon ben avec l'enfant on le dit, et puis ils en parlent à la maison, le gamin il revient en disant : <<ben je ne sais pas>>. Ca arrive à d'autres aussi, qui ne sont pas de familles immigrées. Cela peut arriver, des gens qui disent : <<ben je ne sais pas du tout où mes beaux-parents sont nés, je n'en ai aucune idée>> (...) Alors on laisse. Et en plus, les enfants sont très curieux pour les autres. Du coup, cela minimise un peu l'effet négatif de ce résultat là. (...) Par rapport au programme, je suis un tout petit peu en porte à faux, mais bon tant pis, j'assume. Oui, parce que les dernières directives de nos conseillers pédagogiques c'est de dire qu'on ne doit pas faire l'arbre généalogique, que cela pourrait traumatiser les enfants. Voilà. Bon, moi j'estime que cela ne traumatise absolument pas. Depuis que je le fais, je le fais depuis peut-être six ans, j'ai eu plein de cas de figure différents, des enfants orphelins de père, des enfants... enfin j'ai tout vu. Des familles recomposées, des choses comme ça. Au contraire, j'ai eu l'impression que l'enfant était content d'en parler, de se faire repréciser... parce que le premier travail il est

³⁷⁰ Ent. n°49, Sciences économiques et sociales, Lycée

³⁷¹ Lepoutre, Cannoodt, *op.cit...*

³⁷² *Idem*

à la maison, avec le questionnaire. Alors moi je préviens les parents en début d'année à la réunion de rentrée en leur disant : <<ne prenez pas cela pour de l'indiscrétion, et puis votre enfant risque aussi de vous poser des questions et soyez prêt à répondre comme vous l'entendrez >> et je n'ai jamais eu de problème. Et je n'ai jamais eu d'enfant traumatisé parce qu'on oserait dire que les parents ont été divorcés, ou que le père était décédé, ou qu'on fréquentait pas du tout la famille du côté du père. Ou même les enfants adoptés aussi, les enfants étaient très heureux de parler de leur pays d'origine. Au contraire, j'ai trouvé cela très enrichissant. Donc, je continue. On va pas y passer des heures et des heures. Il n'est pas question de fouiller non plus. Mais bon, c'est une espèce de... oui, de... mise à plat, un petit peu, et c'est vrai qu'au niveau CP, les enfants aiment vraiment bien qu'on en parle. Ca c'est sûr. (...) Bon, je l'aurais peut-être pas fait si on avait pas eu des familles immigrées. (...) Cela m'intéressait de voir le mélange que cela pouvait faire, au niveau d'une école.»³⁷³

Mais travailler sur l'intime, sur l'histoire privée, comporte des risques qu'il faut assumer. C'est en général ce que font les enseignants habitués à travailler l'histoire de l'immigration de cette manière.

Récit de classe n°4

« Des parents sont venus me dire : <<oui, c'est super, nos enfants ont appris des choses et nous à travers eux>> ; il y en a d'autres qui sont venus me dire, <<cela nous a permis de parler dans la famille sur des choses qu'on avait pas abordées>>. Avec des aspects négatifs aussi : une maman qui est venue me dire : <<cela m'a gêné que ma fille parle de telle et telle chose>>, bon... je l'ai entendu cela aussi, et je tâcherai de rectifier la prochaine fois. (...) Il y a un papa aussi cette année, au sujet du questionnaire, qui est venu me dire : <<mais pourquoi faire ?>>. Mais dans ce projet là, on est obligé, et ça c'est un des aspects positifs, on est obligé de prendre en compte les parents. Moi dès la première réunion, en début d'année, je leur dis : <<on va travailler comme cela, cela va vous impliquer vous et vos familles>> . Donc je leur explique le projet, je leur explique qu'on va leur demander de participer, en tant que mémoire, dans leur vécu. Je leur dis que s'il y a un problème quelconque, je leur dis qu'ils viennent me voir, qu'on en parle et on essaye de trouver des solutions au problème ; et puis cela se passe bien. Il y a une maman qui est venue cette année en me disant : <<ben moi, mon souci, c'est qu'elle ne connaît pas son père, et que donc, toute la branche paternelle ne va pas exister>> et elle a pas voulu en parler à sa fille. Donc, du coup, on a fait un petit quart d'heure philo en disant : la famille qu'est-ce que c'est ? Il n'y a pas un modèle de famille avec la famille « valable », papa, maman et les enfants. Il y a des tas de modèles de famille qui sont aussi justifiables et reconnaissables les unes que les autres. Donc on en parle dès le début d'année pour mettre des garde fous. »³⁷⁴

Les réactions sont souvent ambivalentes et alternent entre gêne, mutisme et fierté affichée. « Les élèves issus de l'immigration, cela les gêne un peu ou alors il y a une fierté. Dans l'école, on a des enfants turcs par exemple, il y a les deux aspects : une fierté par

³⁷³ Ent. n°33, cycle 2, école primaire

³⁷⁴ Ent. n°20, cycle 2, école primaire

exemple dans un exposé de présenter la Turquie, le pays et tout ça et à l'opposé une retenue totale et c'était limite du mutisme vis à vis de ses origines... Il y a souvent ça ». ³⁷⁵
D'autant plus que, comme le rappelle un professeur des écoles : « On a quand même des enfants français dans nos classes et il ne faut pas quand même qu'ils se sentent à part, dans ce projet. Donc on travaille autant sur les migrations que sur les émigrations. On essaye de faire... on marche sur un fil, mais cela se passe bien. Et les enfants, qu'ils soient enfants d'immigrés ou enfants français d'origine... il y a vraiment de bons rapports. (...) » ³⁷⁶

En règle générale, c'est un sujet sur lequel l'enseignant peut accepter qu'un élève, ou plusieurs, ne suive(nt) pas l'activité prévue, précisément au nom du respect de son intimité. C'est un sujet qui de ce point de vue échappe à l'ordinaire de la classe, en permettant ce qui ne serait pas permis pour n'importe quelle autre activité scolaire. Le privé est assumé, et le risque d'entrer dans le champ de l'intime aussi.

Récit de classe n°5

« Dans les réactions négatives, on a souvent un rejet de son histoire à soi, son histoire personnelle est beaucoup plus dure à aborder. Je dirais que l'histoire de l'immigration algérienne est beaucoup plus dure à aborder parce qu'elle réveille des blessures, elle fait naître des non-dits, et là, les réactions sont plus vives (...) On commence par une approche théorique de l'histoire, on essaye de travailler avec eux sur les faits et ensuite, on essaye... enfin cela fait deux ans que j'essaie de leur faire construire un questionnaire donc je leur propose des questions et on essaye d'en construire ensemble ; l'idéal en effet est que les familles répondent au questionnaire et que chacun amène son expérience personnelle. Ce n'est pas toujours évident. Je sais que certaines familles ne se prêtent pas du tout au jeu, ou refusent de se prêter au jeu, donc... (...) Quand certaines familles refusent de participer, j'essaie de comprendre avec l'élève quelles en sont les raisons, ou éventuellement avec la famille. Mais c'est vrai que je n'ai jamais forcé les gens non plus. Je ne pousse pas non plus. J'essaie de comprendre le pourquoi, mais je ne pousse pas l'élève à mener à terme son travail. » ³⁷⁷

8.2.4. Des enseignants qui préfèrent rester à distance de l'intime

Certains professeurs hésitent manifestement à avoir recours à l'histoire familiale. Néanmoins, la crainte des réactions des élèves et des effets non maîtrisables est clairement exprimée par seulement trois entretiens sur les 49 réalisés. Les hésitations relèvent d'un véritable tiraillement entre, d'un côté, les programmes, qui n'incitent absolument pas à ce genre de pratique et, de l'autre, la réaction des parents et des élèves confrontés, par l'école, à la résurgence d'un passé éventuellement enfoui.

Récit de classe n°8

« Avec les 3^e, sur l'immigration qu'on doit traiter au niveau mondial, j'avais envie de le traiter à partir du quartier, de ramener ça à leur quotidien. On m'a conseillé d'évoquer d'abord un parcours d'immigrés, et à partir de là, cela sert comme base de travail, à poser des questions soit à leur famille ou à leur voisin, cela peut être plus neutre que ça et bien sûr sans imposer quoi que ce soit. Et avec des portes de sorties pour ceux qui ne veulent pas : alors cela peut être des recherches plus générales sur l'immigration en France ou dans le monde, pour que l'on puisse comparer la réalité de leur quartier ou de

³⁷⁵ Ent. n°29, cycle 3, école primaire ZEP

³⁷⁶ Ent. n°20, cycle 2, école primaire

³⁷⁷ Ent. n°42, Histoire-géographie, collège ZEP

leur famille à des réalités plus globales. Là, cela me ramène à mon sujet que j'ai à traiter en 3^e : des questions basiques, pas trop personnelles : âge, quand, pourquoi... juste une question plus personnelle avec le premier souvenir en arrivant... cela peut-être fait aussi par des familles françaises – enfin françaises, c'est bourré de clichés ce que je dis – mais bon de famille qui ont immigré d'une région à une autre... c'est ce support : monter une question, qu'ils aillent faire les interviews, qu'ils reviennent et qu'on essaie d'exploiter ça, en temps limité.

Je pense que beaucoup ne savent pas le passé familial lié à l'immigration, ce n'est pas forcément une histoire qui est racontée dans les familles. Je pense que cela peut être quelque chose qui peut susciter la discussion mais qui peut aussi renvoyer les parents à des choses très douloureuses... parce qu'il y a des élèves qui ont immigrés eux, arrivés il y a 3, 4 ans et c'est pas forcément agréable. Le but ce n'est pas que cela explose... en même temps si cela crée des discussions sur le sujet, c'est bien aussi. J'avais plus envie de rester dans le plus factuel... en même temps concrètement ce sont des faits qui collent plus au programme.

Je crains que ce type d'exercice puisse faire naître des débordements que je ne contrôle pas, que des parents refusent et que du coup les enfants se posent la question <<mais pourquoi ?>> Cela peut libérer une parole mais cela peut aussi avoir beaucoup de conséquences pas maîtrisables qui peuvent être bonnes mais aussi très difficiles pour certains. »³⁷⁸

Il y a également une bonne volonté manifeste à faire un cours sur l'histoire de l'immigration, comme à susciter des discussions dans les familles. Cette bonne volonté peut se heurter à la question qui remet en cause la démarche toute entière : « mais pourquoi ? », que l'interviewé attribue à un élève fictif mais qu'au fond il s'adresse à lui-même, et qui n'est jamais qu'une autre manière de se demander : au nom de quoi ? à quel titre ?

Cette démarche d'entrer dans les histoires privées des élèves semble à certains enseignants d'autant plus inutile que, même bien réalisée, la mise à distance de l'intime, par un cours plus général, où les élèves peuvent éventuellement se retrouver, peut susciter des réactions difficilement gérables en cours. C'est ce dont témoignent deux entretiens. Le premier, professeur de langue vivante, engagé sur ces questions se souvient d'une situation de classe :

Récit de classe n°10

« Pour certains de mes élèves qui sont d'origine arabe ou nord-africaine, cela retrace quelque part une petite histoire qui, si elle n'est pas proche, est une histoire lointaine... Sans l'avoir fait exprès, il y a deux ans de cela, à l'occasion d'un autre texte, j'avais fait passer, à la fin de la séquence, un petit extrait du film de Yamina Benguigui, *Mémoires d'immigrés*. Et j'étais étonné qu'à la fin du cours, il y ait trois élèves qui pleurent. A grandes larmes. Là on dépasse complètement l'objectif escompté. En plus de l'objectif linguistique, il y a une dimension un peu humaine qui est atteinte, et ça, cela ne faisait pas partie de mes objectifs. »³⁷⁹

Le second, désireux de travailler sur l'histoire de l'immigration a préféré aborder des thèmes comme le métissage culturel, l'identité française, « moyens détournés pour évoquer

³⁷⁸ Ent. n°1, Histoire-géographie, collège ZEP

³⁷⁹ Ent. n°46, Arabe, Lycée ZEP

ces sujets là. Ils évoquaient parfois leur parcours familial mais ce n'était pas obligatoire. Je ne voulais pas forcément les ramener à leurs origines, surtout quand ils n'en ont pas envie... »³⁸⁰

Plus profondément encore, les entretiens menés, confrontés aux analyses de séquences pédagogiques, nous amènent à penser que le fait d'avoir recours aux familles soulèvent toute une série de questions dont l'Education nationale ne peut pas faire l'économie.

8.3. Assignment à résidence identitaire et sommation de dire le privé

Il n'est pas rare, dans des recherches en éducation, de repérer et de travailler sur le décalage qui peut exister entre ce que dit un enseignant et ce qu'il fait. A l'école en effet, les enquêtés disent faire parfois ce qu'ils ne font pas, et inversement. Ce sont ces écarts qui suscitent souvent des analyses passionnantes sur la pratique effective et les raisons de cet écart entre le dit et le fait, que la didactique nomme « dissonance ». Souvent, les professeurs, quelle que soit leur discipline peuvent penser engager des séquences avec des objectifs et des modalités dont ils peuvent parler avec cohérence, sans que cela puisse se retrouver de la même manière, exactement, lorsque l'on observe leurs pratiques en classe. Or, dans le cas de l'histoire de l'immigration, on observe une pleine conformité entre les pratiques décrites par les enseignants et celles observées. Les récits et les représentations des enseignants se retrouvent à l'identique en classe, notamment pour ceux qui abordent l'histoire de l'immigration via les familles des élèves. Nous aurons à revenir sur la charge de travail, l'investissement et l'énergie que cela suppose souvent. Il ne faut pas non plus sous-estimer la part très importante d'implication sincère dans la mise en place de ces séquences.

« Il y a 2 ans, mais de façon très conjoncturelle, j'ai un gosse chinois et un autre afghan qui étaient dans ma classe de Terminale, les 2 étant en attente de la nationalité française. Comme on étudie la mondialisation en ECJS de Terminale, on a évoqué leur cas à eux... donc on a vu très concrètement avec eux le statut de réfugié politique : qu'est-ce que j'ai fait comme démarche, donc le vécu de l'immigration... Comment je vis au foyer... Je suis français mais pour vous je suis toujours vu comme chinois. Il faut qu'il y ait une accroche... mais notre lycée n'est pas du tout mélangé. Mais comme c'est un lycée scientifique et technique on a quand même un recrutement particulier puisqu'on a 80 % de garçons, et dans ces classes de STI, c'est vraiment la caricature... On a à la fois Jessie, Brandon et Mouloud... Je regarde cette année : j'ai un Tunisien... mais bon c'est vraiment un Tunisien de la 3^e génération. Ah si, j'ai un Roumain ! Autant dans d'autres établissements de V***, c'est vraiment important avec plus de 50% de la classe où ce sont des beurs, enfin de la 2^e génération, et cela a un vrai poids. »³⁸¹

Dans les pratiques de classe, de l'école primaire à la Terminale, en cours d'histoire comme en Lettres ou en Sciences économiques et sociales, il est d'usage fréquent de demander aux élèves de dire leur « origine », « d'où ils viennent », leur « pays d'origine ». Cet usage est d'autant plus fréquent qu'il s'appuie sur la volonté de rendre compte d'une particularité que les enseignants souhaitent valoriser. Plus que cela, cette particularité devient objet d'enseignement. Dans certains cours on enseigne l'histoire de l'immigration, et dans d'autres, et parfois dans les mêmes, s'opère une inversion de l'ordre scolaire où ce n'est plus l'enseignant qui apprend aux élèves un contenu disciplinaire, mais bien l'élève qui apprend aux « autres » (les élèves de sa classe, l'enseignant...) une partie de son histoire de l'immigration. La situation de classe n°1 que nous présentons plus haut, si elle est isolée dans sa forme, ne l'est absolument pas sur le fond. Ce sont les élèves qui doivent apporter

³⁸⁰ Ent. n°13, Histoire-géographie, Lycée

³⁸¹ Ent. n°38, Histoire-géographie, lycée

la matière du cours. Ce renversement pédagogique, très rare dans le système scolaire, laisse à penser que l'objet du cours, c'est l'élève qui le fournit en livrant une histoire familiale privée, qui, dans bien des cas (beaucoup d'entretiens le confirment) ne se dit pas en famille. Les élèves sont les objets de cette intention pédagogique et civique à la fois. C'est l'enfant lui-même qui devient objet historique ou social. C'est lui qui est objet de la leçon, avant que d'en être le sujet. Les pratiques montrent des professeurs qui posent sur lui l'ensemble des stigmates, ou des caractéristiques (pouvant devenir stigmates) d'une culture bien souvent mythifiée et chosifiée : Malien, Chinois, Maghrébins. Cette inversion pédagogique, où les enseignants disent « apprendre beaucoup » de ces séances, a des effets dans la mesure où ils attendent des élèves des paroles importantes sur leur « origine », leur pays d'origine », leur « culture ». Le désarroi qui s'installe parfois, vient du fait qu'en réponse, les élèves concernés et désignés, dans l'enceinte de la classe, comme concernés, font parfois œuvre de silence. Ici, les enseignants interrogés répondent majoritairement qu'il s'agit d'une gêne des élèves à évoquer l'intime, le privé ; très peu envisagent qu'il peut s'agir aussi, tout simplement, d'une méconnaissance profonde de « leur origine » (si ce n'est sous forme de revendication réduite à un slogan : « oui, moi je suis du Sénégal », « moi je suis arabe »), de « leur » langue et de ce qui les constitue « autrement » dans l'espace scolaire.

On est donc bien face à une double confusion : sur le statut du cours lui-même et de ses modalités d'apprentissages, où l'histoire de l'immigration disparaît souvent sous l'histoire familiale, et sur le statut de l'élève que l'enseignant reconnaît comme digne d'apporter une connaissance sur un sujet tel que l'histoire de l'immigration. Confusion aussi sur l'histoire de l'immigration sans doute : ce qui devrait être objet d'histoire est immédiatement renvoyé au présent et à la première personne du singulier : « je viens de... », y compris quand l'élève est né en France et est Français (ce qui est l'immense majorité des cas dans les classes françaises depuis une quinzaine d'année). Lorsque E. Goffman définit la notion de stigmaté, il insiste sur le fait qu'elle s'applique à un agent social qui possède une caractéristique qui n'est qu'une partie de lui, telle qu'elle s'impose aux autres, au point de le discréditer entièrement, dans sa totalité. Il s'agit d'un attribut, reconnu par les autres au milieu de tous les autres, et qui suffit à distinguer la personne considérée³⁸². Très souvent, le retournement du stigmaté s'opère par des agents sociaux contestant la stigmatisation qu'ils subissent. C'est la forme qu'une sociologie de l'école reconnaît comme étant le fruit d'une ethnicisation³⁸³ des relations sociales à l'intérieur de l'école, où « ces disqualifications culturelles ne sont pas le seul fait de membres du personnel à l'égard des élèves mais peuvent également se produire, en miroir, des élèves à l'encontre du personnel, ou encore au sein même des élèves, lorsque ces derniers se repèrent et se désignent comme d'«<origine>> différente. »³⁸⁴ Dans le cas scolaire qui nous occupe ici, tout se passe comme si, par volonté de bien faire, c'étaient les enseignants eux-mêmes qui retournaient le stigmaté de l'élève (« issu de l'immigration », « maghrébin », « musulman », « immigré », « d'origine différente »...) pour valoriser la différence et la richesse supposées que cette « origine » (comme par magie) était supposée lui octroyer. Il s'agit ni plus ni moins d'une déconsidération sociale reconsidérée scolairement, comme une réhabilitation symbolique. Comme on créerait une « stigmatisation positive » en quelque sorte. Cette posture pédagogique qui est aussi éthique, doit aussi être lue comme une réponse à un désarroi de l'enseignant, confronté à des préoccupations identitaires dont il ne saisit pas toujours les tenants et les aboutissants pour ne pas le vivre lui-même :

Récit de classe n°11

« Je trouve qu'ici, les élèves français d'origines étrangères sont un peu entre deux cultures, ils ne savent pas très bien... et ils revendiquent beaucoup la culture du Maghreb, mais en même temps

³⁸² Erwin Goffman, *Stigmaté*, Edition de Minuit, 1975

³⁸³ E. Debarbieux, L. Tichit, « Le construit <<ethnique>> de la violence », in B. Charlot, J.-C. Emin (dir.), *Violences à l'école. Etat des savoirs*, Paris, Armand Colin, p.155-177 ; F. Lorcerie, *Le Défi ethnique*, op cit...

³⁸⁴ Ph. Vienne, « Au-delà du stigmaté : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires », *Education et sociétés*, n°13, INRP, 2004/1

ils ne sont pas du Maghreb. Quand ils vont au Maghreb, ils se font traiter de Français, ils prennent des choses d'ici, sans s'en rendre compte et en même temps ils revendiquent beaucoup l'aspect musulman, maghrébin etc... Pour eux c'est pas évident de se positionner. Donc mon objectif, c'est de valoriser les 2, montrer qu'on pouvait tirer des choses intéressantes des 2. Des projets ont été faits sur « ici qu'est-ce qu'il y a de bien ? » et « là-bas qu'est-ce qu'il y a de bien ? » Le but était que chaque élève, venu de France ou du Maghreb, montre ce qu'il y avait de « bien » chez lui. Dans ce cadre là, on avait fait un jeu de piste (qui a été distribué), où il y a des thèmes liés à l'immigration. C'est un projet global qui s'intégrait là dedans : mosquée, église, synagogue... tout était mélangé.. Il y avait aussi le monument aux morts d'Oran, ce qui a permis d'aborder l'Algérie, la décolonisation... »³⁸⁵

Cette posture enseignante constitue au sens plein une désignation (y compris lorsque les élèves s'auto désignent) qui s'apparente, dans certaines situations scolaires, à une assignation identitaire qui ne dit pas son nom, car elle peut être très bien vécue et par l'enseignant (chargé de revaloriser l'image de l'élève, de montrer qu'« ici, on est pas raciste ») et par l'élève lui-même engagé dans une relation de confiance bien établie, à réfléchir sur l'histoire de sa famille. Cette désignation peut même relever de l'injonction paradoxale. Quand l'enseignant dit : « toi qui viens d'ailleurs, raconte-nous ton histoire », il pose les termes de la même injonction que revêt celle de l'intégration (au nom de quoi se font beaucoup de cours sur l'histoire de l'immigration) : « intègre-toi, toi qui es différent ». C'est à dire que l'enseignant demande à l'élève de dire sa différence pour l'intégrer au cadre commun et universel de la classe. Or, ce qui est très intéressant, c'est que cette contradiction intellectuelle et pratique n'est pas vécue comme telle. Un entretien le dit très bien, suite à une pratique empreinte d'un profond respect pour les élèves : alors que l'enseignant décline les objectifs qui sont les siens, nous l'arrêtons par une question plus précise :

« L'enseignant : En terme pédagogique, c'est plus en éducation civique, car il y a la citoyenneté : l'objectif étant de dire que la citoyenneté française ne s'arrête pas aux origines ethniques. Leur faire comprendre qu'être français n'est pas être blanc aux yeux bleus...etc. Question : Vous avez l'impression qu'en travaillant sur l'histoire de l'immigration, y compris sur leur histoire familiale, vous leur permettez de se distancier par rapport à ça ? Réponse : L'objectif est celui-là, transmettre une histoire familiale, faite d'immigration tout en leur faisant comprendre qu'ici ils sont français et autant que les autres. J'essaie de leur faire comprendre que l'histoire française est celle de l'immigration et que la citoyenneté française n'a rien à voir avec un type physique. »

Il y a bien une démarche profondément généreuse autant que performative, c'est à dire fondée sur la croyance que dire c'est faire advenir : « Ici, ils sont Français et autant que les autres ». Ce cadre volontariste, largement démenti à l'extérieur de l'établissement, ce qu'enseignant et élèves savent par ailleurs parfaitement, est le moteur de l'action éducative. Mais il s'agit d'une démarche paradoxale : tu es différent et je te dis que tu es semblable en même temps.

Le fait de partir des histoires familiales traduit aussi une représentation enseignante de la culture. Majoritairement, la « différence » de l'élève issu de l'immigration le gratifie, dans les pratiques et les récits de classe que nous avons pu rassembler, d'une particularité

³⁸⁵ Ent. n°1, Histoire-géographie, collège ZEP

telle qu'elle en devient le cœur de son identité, aux yeux des enseignants, certes, mais aussi d'une « richesse » : « Si je pouvais lui donner une place plus grande, sans mettre en péril le reste du programme, ce serait de lui donner un objectif de réflexion sur les liens qui s'établissent entre les individus et qui conduisent à la construction d'une société avec toute la diversité qu'elle peut avoir dans ses origines et toute la diversité qui en fait sa richesse. »³⁸⁶ ou encore : « L'objectif c'est d'une part de faire connaître aux élèves qu'on a en face de nous leur histoire, ce qui est souvent ignoré ou partiellement connu. Et d'autre part d'arriver aussi aux richesses de chacun. »³⁸⁷

Il est d'usage de penser que les jeunes élèves seraient « entre deux cultures », comme si les élèves étaient tiraillés, écartelés entend-on parfois, entre deux cultures implicitement pensées comme inconciliables ou très différentes. Nous sommes ici face à une double illusion, même si celle-ci relève d'une volonté généreuse de rendre compte de l'altérité. Double illusion qui suppose d'une part que la culture familiale se transmet de génération en génération au cours de l'enfance. Ce que montre l'expérience des familles en situation d'exil et en terre européenne, c'est que leurs enfants adoptent les us et coutumes du pays d'accueil ; et d'autre part, que la socialisation secondaire que constitue l'école a autant d'importance pour les élèves dont les parents sont issus de l'immigration. Alors que l'école apparaît si peu sûre d'elle-même au point de douter que les valeurs qu'elle diffuse imprègnent les élèves qui lui sont confiés (manière de se tenir en classe, manière de penser le monde, de parler, de lever la main, d'entendre les valeurs de l'éducation civique, de partager un nombre important d'éléments culturels...). Les élèves sont perçus comme détenant une culture d'origine qui serait identique à celles des parents ou des grands-parents des élèves, élément figé dans le monde qui est le leur, conservatoire de pratiques et de valeurs ancestrales.

Un autre point doit retenir notre attention. Dans les entretiens menés avec les enseignants de notre corpus, nous voyons souvent apparaître une ambiguïté sur le statut national de l'élève. Au détour d'une phrase, l'élève issu de l'immigration, ou descendant de travailleur immigré³⁸⁸, est renvoyé à une l'altérité nationale alors même qu'il est français. C'est le vocable « origines » qui vient jeter un doute sur la réelle nationalité de l'élève. La même incertitude pesait, en s'en souvient, sur Abdelatif Benazi, ancien joueur de l'équipe de France de Rugby, membre du haut commissariat à l'intégration, dont les manuels d'éducation civique analysés ne savent pas quelle entité nationale lui donner : Marocain ? Français ? Français d'origine marocaine ? Issu de l'immigration... ? L'élève est souvent pris pour celui qui a émigré, alors qu'il n'a émigré de nul pays, endossant ainsi l'histoire des parents, voire des grands-parents, par une homologie identitaire parfois surprenante. C'est pourquoi la question lui est souvent posée de « son histoire » : « dis-nous ton histoire », résonne comme une question doublement impossible : d'abord parce que l'âge n'est souvent pas celui où ce type de réflexion peut encore réellement s'organiser ; et enfin parce que les élèves ont très souvent une très faible idée de « leur » histoire et qu'en plus, la plupart du temps, ce n'est pas la « leur ». Lorsque le CRDP de l'Académie de Créteil enregistre des élèves lors de la restitution finale d'un des projets que nous avons analysés et dont le ressort était la question de l'immigration dans le quartier du collège, fait de bidon-villes et de mémoires post-coloniales, la question en référence à « leur » histoire intervient : « Est-ce que cela fait écho avec votre propre histoire ? » La réponse est immédiate : « Mais non, On n'a pas la même histoire. On a toujours vécu dans le confort, tandis qu'eux, il y en a certains... non. Quand on a vécu dans les bidonvilles... »³⁸⁹ Implicitement : comment pouvez-vous penser que nous sommes de la même histoire, nous qui sommes né(e)s dans

³⁸⁶ Ent. n°36, Histoire-géographie, collège

³⁸⁷ Ent. n°42, Histoire-géographie, collège ZEP

³⁸⁸ Pour reprendre l'expression utilisée par Nacira Guenif-Souilamas, *Des beurettes aux descendantes d'immigrants nord-africains*, Grasset/Le Monde éditions, 2000, plus proche d'une recontextualisation sociale et historique de l'immigration

³⁸⁹ Entretiens filmés avec des élèves, projet n°21 : « mémoires post-coloniales de*** (un quartier de banlieue), DVD CRDP de Créteil

des appartements avec chauffage et sanitaires. Comme si les élèves étaient toujours obligés de justifier de leur identité par rapport à des questions d'adultes.

Et puis reste l'intime, le sujet familial par lui-même, l'intrusion dans des histoires douloureuses, pas parce qu'elles sont issues de l'immigration, mais parce qu'elles sont douloureuses en elle-même, dans un universel familial que chacun partage à l'échelle de la planète : décès, séparation, exil, conflits, violence, disparition... Les enseignants travaillent là un matériau identitaire extrêmement complexe sans pour autant (et nécessairement, comment le pourraient-ils ?) en maîtriser toutes les conséquences. Les dits et les non-dits, les élèves qui parlent et ceux qui préfèrent se taire, font de ce moment de classe une situation scolaire à part. Les apprentissages peuvent ne plus concerner l'ensemble de la classe. Nous avons vu comment les enseignants pouvaient être amenés à accepter qu'un élève ne termine pas (ou ne débute pas) le travail demandé.

L'attention au public est omniprésente et les entretiens de cette enquête font apparaître un flou lexical et sans doute sémantique particulièrement éclairant par ailleurs, notamment lorsqu'il s'agit de désigner les élèves dont on parle : « immigrés », « maghrébins », « d'origine immigrée », « élèves arabes », « élèves musulmans », « élèves d'origine arabe », « élèves d'origine maghrébine »... le flou et le nombre de désignations différentes semblent accréditer l'idée que la plupart des enseignants interrogés (premier et second degré) ne savent comment réellement et avec assurance, désigner ces élèves français, « ces immigrés qui ne sont pas, en dépit de cette désignation, des immigrés comme les autres, c'est-à-dire des étrangers au sens plein du terme » ; ces élèves « qui ne sont étrangers ni culturellement, puisqu'ils sont des produits intégraux de la société et de ses mécanismes de reproduction et d'intégration, la langue, l'école et tous les autres processus sociaux ; ni nationalement, puisqu'ils sont le plus souvent détenteurs de la nationalité du pays. »³⁹⁰ « L'on ne sait alors comment considérer et comment traiter ces immigrés d'un nouveau genre, on ne sait ce qu'il faut attendre d'eux »³⁹¹, eux qui transgressent dans les représentations comme les discours (le leur et celui des adultes enseignants) la frontière rassurante entre le national et l'étranger, entre le conforme et le déviant, entre le semblable et l'étranger. Pour définir cette position « intenable » Sayad parle pour ces enfants d'*impolitesse*, « << mauvais produits >> sans doute de la société française, mais produits quand même de cette société ». La transmutation qu'effectuent les professeurs, malgré cette confusion, ce trouble, cette équivoque face aux frontières du national, tente de faire de ces « mauvais » produits de la société des « bons » produits, français, mais jamais délestés de leur héritage de l'exil. Et sans doute le paradoxe de cette posture enseignante n'aide pas (et agace souvent) les élèves, confrontés par les agents scolaires les mieux disposés à leur endroit, à la demande d'avoir à dire le particularisme en lieu et place de l'universel, avec le recours d'un sens commun qui isole l'élève tout en prétendant l'« intégrer ». Là encore, ou là plus que jamais, les catégories d'entendement professorales sont passées, en quelques années d'une grille sociale de lecture des classes qui leur sont confiées, à une grille ethniciste, y compris quand la générosité est l'un des ressorts de l'action éducative.

C'est ce que notait également Gérard Noiriel lorsqu'il insistait sur le fait que les vocables tels que « immigré », « deuxième génération », « assimilation » ou « intégration », ne sont pratiquement jamais définis par ceux qui les emploient. >>³⁹² et que l'expression commode « d'origine immigrée » va de soi. Il dégagait ainsi trois directions principales de recherche sur l'immigration : la première serait de distinguer la tradition contractuelle et la tradition ethniciste de la société française. Appliquée à l'école, cette perspective supposerait de définir le contrat scolaire (et civique) que l'école se propose de fournir aux élèves, d'où qu'ils viennent, d'où que l'école et les enseignants croient qu'ils viennent. Cela permettrait aussi de lever l'hypothèque de l'« origine ». La seconde supposerait que le stigmaté puisse être expliqué y compris socialement, grâce à une analyse de la construction sociale du stigmaté. On est ainsi passé d'une conception durkheimienne

³⁹⁰ Abdelmalek Sayad, *La double absence*, Seuil, 1999

³⁹¹ A. Sayad, *La double absence*, op.cit., p.411

³⁹² Chapitre IX : « <<les jeunes d'origine immigrée>> n'existent pas », in Gérard Noiriel, *Etat, nation et immigration*, Belin 2001

de l'intégration, dont le processus est pensé dans sa logique sociale, à une conception ethniciste, sorte d'injonction paradoxale, où l'on demande aux élèves dans l'école, les manuels, les pratiques les plus quotidiennes parfois, de s'« intégrer », eux qui ne sont pas étrangers, même si cela se fait dans une démarche de valorisation. Enfin, la dernière direction viserait l'usage des catégories, qui ont rejoint une vision instrumentale de l'identité, aux accents culturalistes, notamment concernant les politiques publiques à destination de l'emploi et du logement. Une notion n'a d'explication que dans son contexte disait déjà Marc Bloch³⁹³. Ce que l'on observe dans les débats internes à l'Education nationale, c'est que l'intégration est aujourd'hui déconnectée de sa dimension sociale. Dès le milieu des années 80, quand l'institution scolaire interroge la crise de l'histoire enseignée, elle le faisait explicitement à l'aune des « problèmes d'intégration » d'un ensemble de la population scolarisée désignée comme étant « d'une autre culture »³⁹⁴, alors que dans les années soixante, c'était l'accès des plus démunis au savoir qui était l'*alpha* et l'*oméga* des débats intellectuels autour de l'école.

<< On pourrait peut-être partir de l'affirmation suivante : il n'y a pas de « problème des immigrés », il n'y a qu'un problème de l'immigration. Ce qui signifie que ce sont pas les individus en tant que tels qui nous préoccupent, mais un processus social, c'est-à-dire un ensemble de rapports sociaux. Dans cette perspective, la question de l'immigration concerne autant les Français « de souche » que les immigrés. Ces derniers ne peuvent donc être l'objet exclusif de nos recherches. Nous devons également étudier ceux (ils sont certainement aussi nombreux que les immigrés) qui « gèrent », directement ou indirectement, les « problèmes » de l'immigration.>>³⁹⁵ A n'en pas douter, les enseignants en font partie. C'est ce que nous avons tenté de faire dans ce rapport.

³⁹³ Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Armand Colin, 1997

³⁹⁴ Benoit Falaize, « Identités, histoire et mémoires scolaires : les enfants descendants de travailleurs nord-africains en France », in : *Identités hongroises, identités européennes*, s/dir. P. Nagy, P. Sahin-Toth, Presses universitaires de Rouen (PURH)/ELTE Budapest, 2007

³⁹⁵ Gérard Noiriel, Chapitre IX : « les jeunes d'origine immigrée » n'existent pas », *Etat, nation et immigration*, Belin 2001

Chapitre 9 :

Une actualité et des enjeux contemporains omniprésents

9.1. « Nous, on a ce questionnaire sur << ici et maintenant >> » : objectifs pédagogiques et enjeux de cet enseignement

« Nous, on a ce questionnaire sur ici et maintenant. Car nous, on est ZEP et on a une population très plurielle. (On fait) des liens avec la tolérance, ici et maintenant, ou des liens avec les différences, qu'est-ce que c'est que l'acceptation des différences, la confrontation des... vous voyez ? On est quelque fois beaucoup plus en éducation civique, ici et maintenant, avec cette difficulté de raccrocher à l'histoire. »³⁹⁶ Au cours des entretiens, les professeurs interviewés ont fait part de leurs objectifs pédagogiques ainsi que des enjeux que soulevait le fait d'avoir à enseigner l'histoire de l'immigration. Ces objectifs et ces enjeux, nous les retrouvons dans les feuilles de préparation de cours et les attendus de la leçon, dits face aux élèves. Pour notre analyse, nous avons croisé ces trois moyens de percevoir objectifs et enjeux : entretiens, préparations de leçons et paroles dites en cours. Nous relierons ici les deux questions afin de percevoir les éléments de motivations professionnelles, mais aussi éthiques et intellectuelles qui sont à l'œuvre.

9.1.1 Objectifs d'apprentissages revendiqués

Les réponses concernant les objectifs d'apprentissage nous sont connues grâce à la question posée : « Y-a-t-il un objectif précis qui vous tient à cœur dans ce type d'enseignement ? » Cela ne veut pas dire que nous ne nous en sommes tenus qu'à ce qui était ainsi déclaré par les enseignants. En confrontant ces données avec les pratiques observées, on peut voir dans quelle mesure les objectifs déclarés et les pratiques sont conformes. Ici, peu de dissonance.

Pour chaque élément de réponse donné, nous avons procédé au classement des objectifs selon leur type ; types définis à partir du socle commun des connaissances et des compétences³⁹⁷. Bien entendu, il ne s'agit pas pour nous de reprendre à notre compte des catégories de classement « indigènes » à l'Education nationale ; mais c'est une manière d'organiser, dans l'ordinaire des représentations enseignantes, ce qui relève de leur pédagogie et de leur conception de l'apprentissage.

- Les objectifs liés aux **connaissances** - savoir
- Les objectifs liés aux **capacités** des élèves – savoir-faire - dans lesquels on retrouve entre autres les capacités suivantes : « lire et utiliser différents langages : images, textes, tableaux et graphiques, schémas, représentations graphiques » ; « situer dans le temps » ; « situer dans l'espace » ; « mobiliser les connaissances pour donner du sens à l'actualité ».
- Les objectifs liés aux **attitudes** des élèves – savoir être - dans lesquels on retrouve « l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle » ; « une attitude de curiosité pour les productions patrimoniales, françaises et étrangères, pour les autres pays du monde... » ; « la conscience du caractère universel des expériences humaines ».

³⁹⁶ Ent. N°30, cycle 3, école primaire Zep

³⁹⁷ Bulletin officiel [B.O.] n° 29 du 20 juillet 2006

Sur un sujet aussi sensible que le thème de notre étude, il a été intéressant également de relever dans les réponses ce que nous pouvons considérer comme des **postures professionnelles** ; à savoir une position souvent subjective et assumée de la part de l'enseignant, sur le sujet comme sur la méthode pédagogique qu'il emploie.

Objectifs recueillis dans les entretiens	Type d'objectif 1	Type d'objectif 2	Type d'objectif 3	Discipline	Etablissement	N°	
ouvrir l'esprit, sortir des clichés des élèves	capacités			H-G	collège zep	1	cnhi
prendre du recul, multiplier les points de vue	capacités			H-G	collège zep	1	cnhi
objectif d'apprentissages, connaissances	connaissances			H-G	lycée	2	cnhi
donner confiance aux élèves, leur donner de l'estime en eux	attitudes	posture professionnelle		Eco-gestion	lycée pro zep	3	cnhi
objectif méthodologique : travail documentaire	capacités			H-G	collège	5	cnhi
respect des différences	attitudes			H-G	collège	5	cnhi
engagement politique : les enfants héritiers de l'immigration puissent se sentir à leur place dans ce pays	attitudes			H-G	collège zep	6	cnhi
connaissance de soi, identité pour connaître les autres	attitudes			langue	lycée zep	7	cnhi
faire comprendre que la citoyenneté française ne s'arrête pas aux origines ethniques	connaissances			H-G	collège zep	8	cnhi
permet aux élèves de s'impliquer	attitudes	posture professionnelle		H-G	collège zep	9	cnhi
remettre l'élève à l'intérieur de sa classe et de la société	attitudes			français	collège zep	10	cnhi
objectif plus citoyen que pédagogique	attitudes	posture professionnelle		français	collège zep	10	cnhi
partir de la quête de soi pour arriver à l'enquête	attitudes	capacités	posture professionnelle	Expression et culture	IUT	11	

leur faire prendre conscience des histoires personnelles dans les histoires collectives ; il n'y a pas de guerre des mémoires	capacités			Expression et culture	IUT	11	
éviter un nouveau 21 avril - engagement politique	attitudes	posture professionnelle		H-G	lycée	12	cnhi
évoquer ce que c'est que l'identité, la nationalité	connaissances	attitudes		H-G	lycée	13	cnhi
changer leur vision, leur a priori	capacités			H-G	lycée	15	cnhi
lutter contre le racisme et les préjugés	attitudes	capacités		H-G	lycée	16	cnhi
lutter contre les communautarismes	attitudes			H-G	lycée	16	cnhi
transmettre des idées à valeurs universelles	connaissances	attitudes		H-G	lycée	16	cnhi
respect de l'autre et des différences	attitudes			cycle 2	école	17	
faire évoluer les a-priori	capacités			Economie	lycée	18	
Objectifs recueillis dans les entretiens	Type d'objectif 1	Type d'objectif 2	Type d'objectif 3	Discipline	Etablissement	N°	
faire comprendre qu'on vit dans des espaces ouverts	connaissances			H-G	collège	19	
leur faire prendre du recul, donner d'autres éléments de réflexion	capacités			H-G	collège	19	
apprentissage et faire acquérir des compétences	capacités	connaissances		cycle 2	école	20	
que les enfants se sentent bien dans ce qu'ils sont	attitudes			cycle 2	école	20	
découverte du monde, d'autres cultures	connaissances			cycle 3	école	21	
citoyenneté	attitudes	connaissances		cycle 3	école	28	
acceptation de l'autre, vivre ensemble	attitudes			cycle 3	école zep	29	

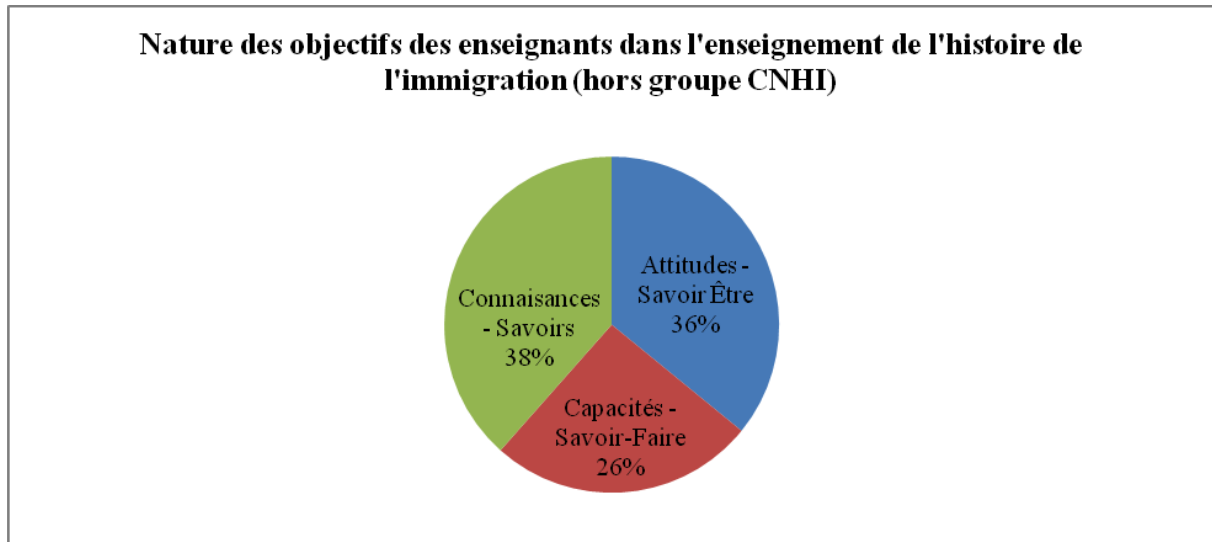
faire entrer des petites histoires dans la grande	connaissances			cycle 3	école zep	30	
capacité à se décentrer	capacités			cycle 3	école zep	30	
acceptation de l'autre, lutte contre le racisme et l'antisémitisme	attitudes	capacités		cycle 3	école zep	31	
connaissance de l'autre	connaissances			cycle 3	école zep	32	
lié à ses racines, origines	attitudes			cycle 2	école	33	
égalité entre tous les élèves, chacun a des droits et des devoirs	attitudes	posture professionnelle		cycle 3	école zep	34	
ouvrir les élèves à des horizons inconnus d'eux	connaissances			H-G - Français	lycée pro zep	35	cnhi
faire réfléchir les élèves sur la construction de la société	connaissances			H-G	collège	36	
analyser les processus du "vivre ensemble"	capacités	attitudes		H-G	collège	36	
le respect de l'autre pour former le citoyen	attitudes	posture professionnelle		français	collège	37	
montrer que la France n'était pas un pays fermé que cela se passait pas si mal	connaissances			H-G	lycée	38	
lutter contre le racisme	attitudes			H-G - Français	lycée pro	39	
connaissance culturelle d'une civilisation	connaissances			cycle 3	école zep	40	
faire évoluer les représentations	capacités			cycle 3	école zep	40	
lutter contre les préjugés	capacités			cycle 3	école zep	40	
assainir les propos des uns et des autres grâce à l'histoire	connaissances			H-G - Français	lycée pro	41	
Objectifs recueillis dans les entretiens	Type d'objectif 1	Type d'objectif 2	Type d'objectif 3	Discipline	Etablissement	N°	
intégration de chacun	attitudes			H-G	collège zep	42	

enseigner aux élèves leur histoire	connaissances	capacités	posture professionnelle	H-G	collège zep	42	
montrer que la littérature parle aux hommes de toutes les époques et de toutes les civilisations	connaissances			français	collège	43	
tolérance	attitudes			français	collège	43	
tolérance	attitudes			Français	lycée zep	44	
leur faire comprendre qu'ils font partie intégrante de la France	connaissances			Français	lycée zep	44	
connaissance de ce qu'est le phénomène immigration	connaissances			langue	lycée	45	
objectif linguistique	connaissances			langue	lycée zep	46	cnhi
Objectif culturel : brassage des cultures, métissage	connaissances			langue	lycée zep	46	cnhi
connaître l'autre en se connaissant soi-même	attitudes	posture professionnelle		langue	lycée zep	46	cnhi
Objectif civique et humain : lutter contre le racisme, le Front National	capacités	attitudes	posture professionnelle	langue	lycée	47	
montrer que la notion d'immigration n'est pas figée	connaissances			français	lycée	48	

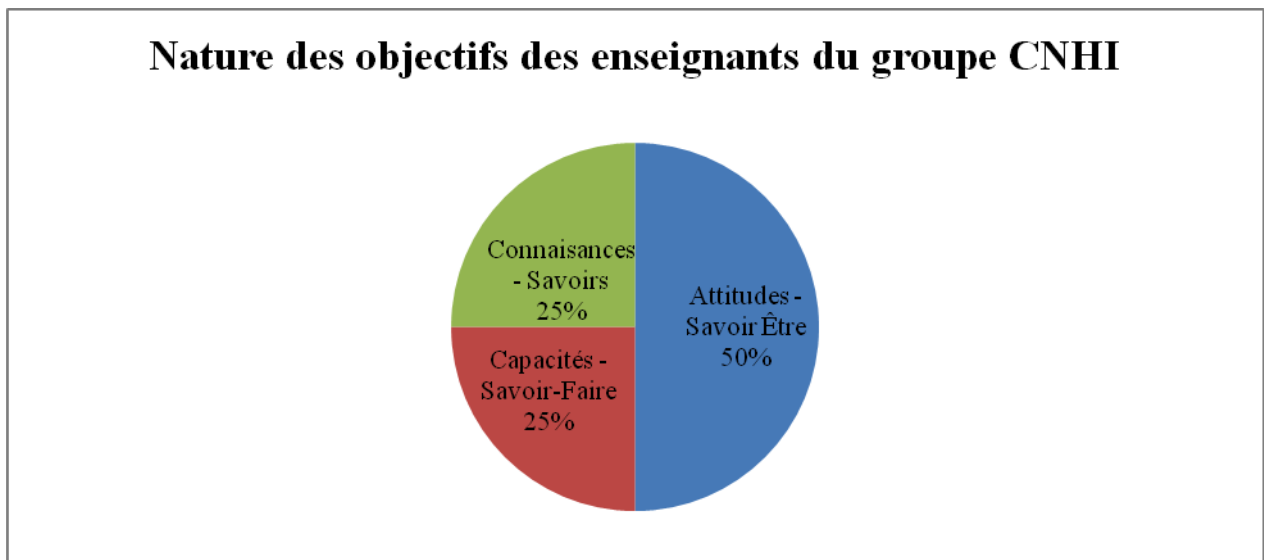
Nous relevons dans ce tableau 10 « postures professionnelles » sur un total de 56 objectifs, soit 15 % des enseignants interrogés. Comme pour les résultats de la question n°2 et pour les mêmes raisons, nous avons distingué les objectifs des enseignants appartenant au groupe CNHI et les autres.

Résultats

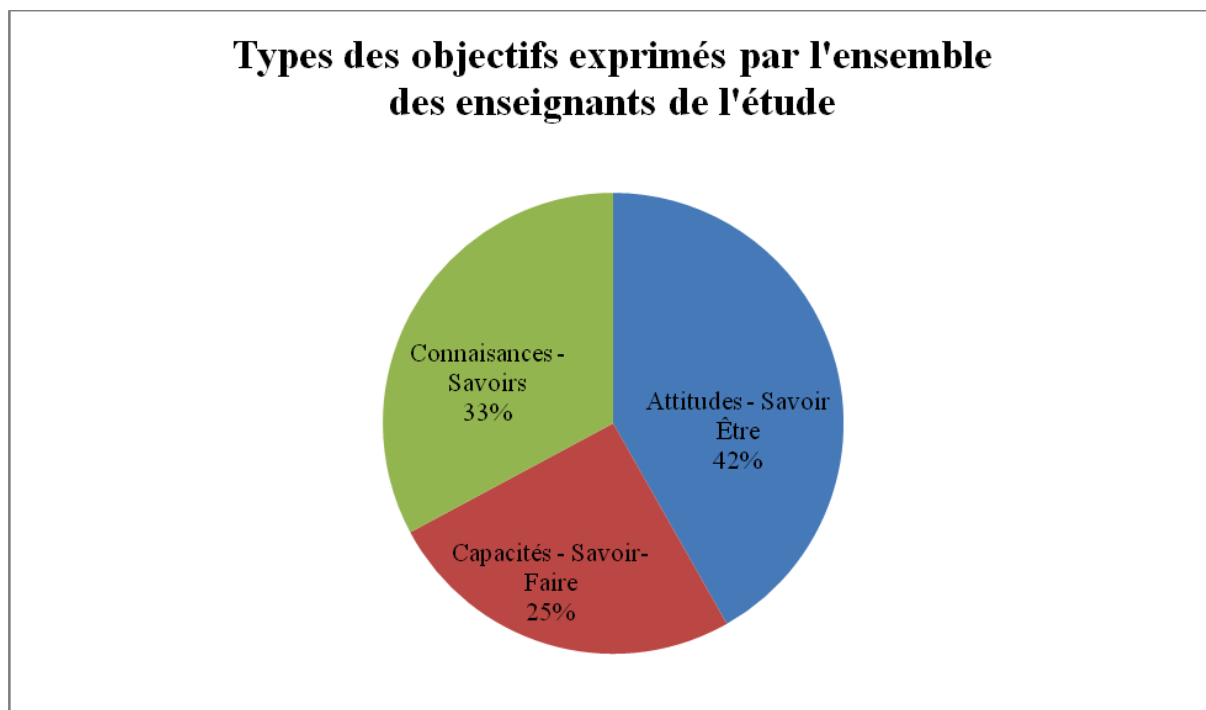
Pour 30 enseignants



Pour les 18 enseignants du groupe CNHI



Globalement, nous relevons un total de 67 types d'objectifs différents qui se répartissent comme suit :



La répartition ainsi obtenue semble assez équilibrée, même si l'enseignement de l'histoire de l'immigration est, comme vu précédemment dans d'autres chapitres, plus lié au « vivre ensemble » qu'à la discipline historique proprement dite. Du reste, les objectifs de connaissances sont néanmoins plutôt bien représentés.

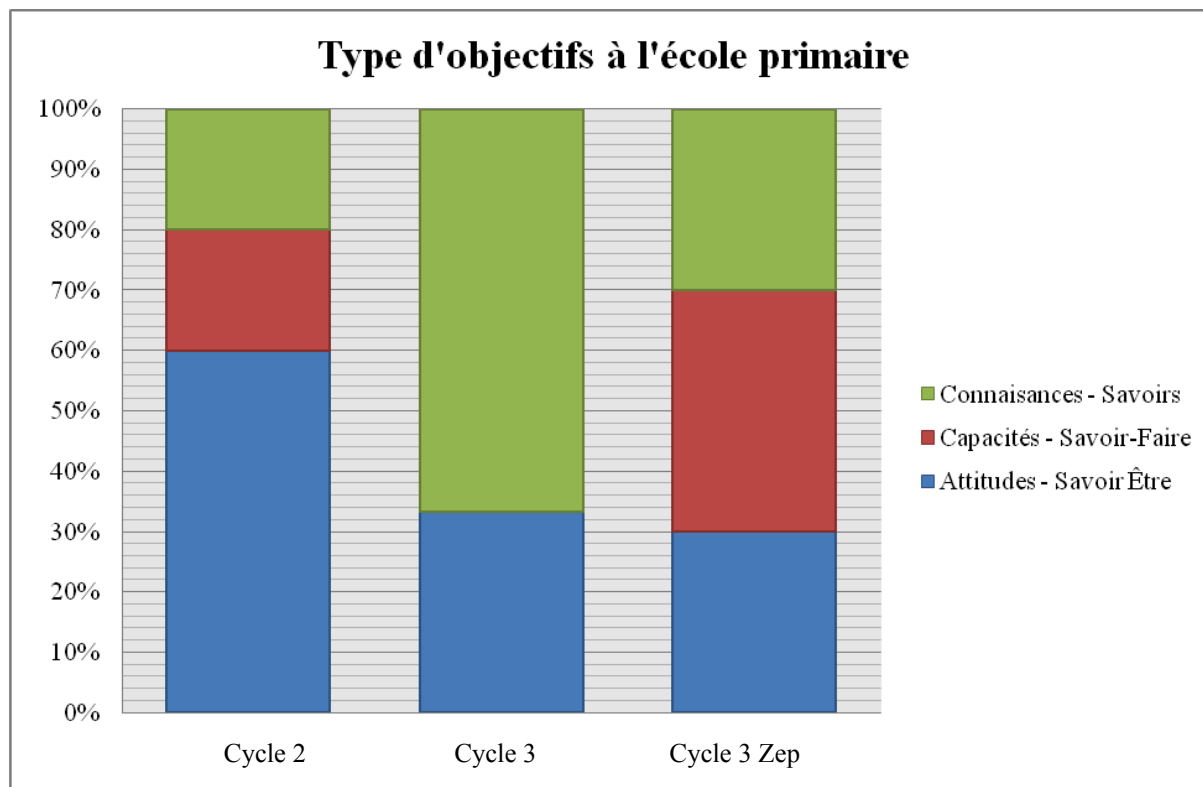
Les objectifs liés au savoir-faire des élèves sont aussi très présents. Cela est probablement dû au fait que le thème est à la fois beaucoup enseigné *via* des projets pédagogiques spécifiques et envisagés dans le cadre d'une actualité nationale et internationale importante.

9.1.1.1. Les objectifs des enseignants de l'école primaire

D'une manière générale, à l'école primaire, les enseignants expriment à :

- **39 %** des objectifs liés aux **attitudes** des élèves
- **33 %** des objectifs liés aux **connaissances**
- **28 %** des objectifs liés aux **capacités**

Ce qui est très proche des proportions indiquées plus haut pour l'ensemble des enseignants.



Les répartitions selon les cycles et les zones prioritaires d'éducation nous montrent que les objectifs de savoir-être sont très présents surtout pour les plus jeunes, mais les connaissances ne sont pas oubliées.

L'école primaire dégage un paradoxe. C'est dans les ZEP que l'on pouvait s'attendre à avoir un taux d'objectifs revendiqués très élevé sur les questions civiques. Or ce n'est pas le cas. Les classes situées en ZEP se focalisent au contraire, plus fortement, sur les questions de connaissances, ou peut-être plus encore, sur les dimensions liées aux capacités, aux savoir-faire. La prise en compte des publics est ici déterminante : il faut apprendre à dire, à lire, à argumenter, à débattre peut-être plus nettement qu'ailleurs, dans un contexte social où la parole n'est plus lieu de débat.

Lorsque l'orientation la plus marquée est civique, c'est le plus souvent en lien avec la notion de tolérance. Si l'on fait ou souhaite faire l'histoire de l'immigration, c'est pour apprendre la tolérance et les valeurs afférentes : « Ce n'est pas une priorité pour moi de travailler sur ces questions, mais c'est intéressant. Ce n'est pas un besoin mais cela peut le devenir. Je travaille tous les jours sur le respect et l'acceptation de l'autre. On peut être confronté à l'immigration mais à *** (*bourg de 1500 habitants environ*), pour le moment, les enfants ne côtoient pas d'immigrés ; mais ils auront probablement besoin de s'ouvrir aux autres. Et c'est aussi une mission de l'école et du cycle 2 et c'est mon objectif, qu'ils soient prêts demain à accepter tout le monde. »³⁹⁸

³⁹⁸ Ent. N°17, école primaire

9.1.1.2. Les objectifs des enseignants de lycée professionnel :

D'une manière générale, **au lycée professionnel, les enseignants** expriment à :

- **43 %** des objectifs liés aux **attitudes** des élèves
- **29 %** des objectifs liés aux **connaissances**
- **28 %** des objectifs liés aux **capacités**

Les résultats au lycée professionnel donne une nouvelle répartition, avec une majorité d'objectifs liés aux attitudes et un équilibre entre les connaissances et les capacités.

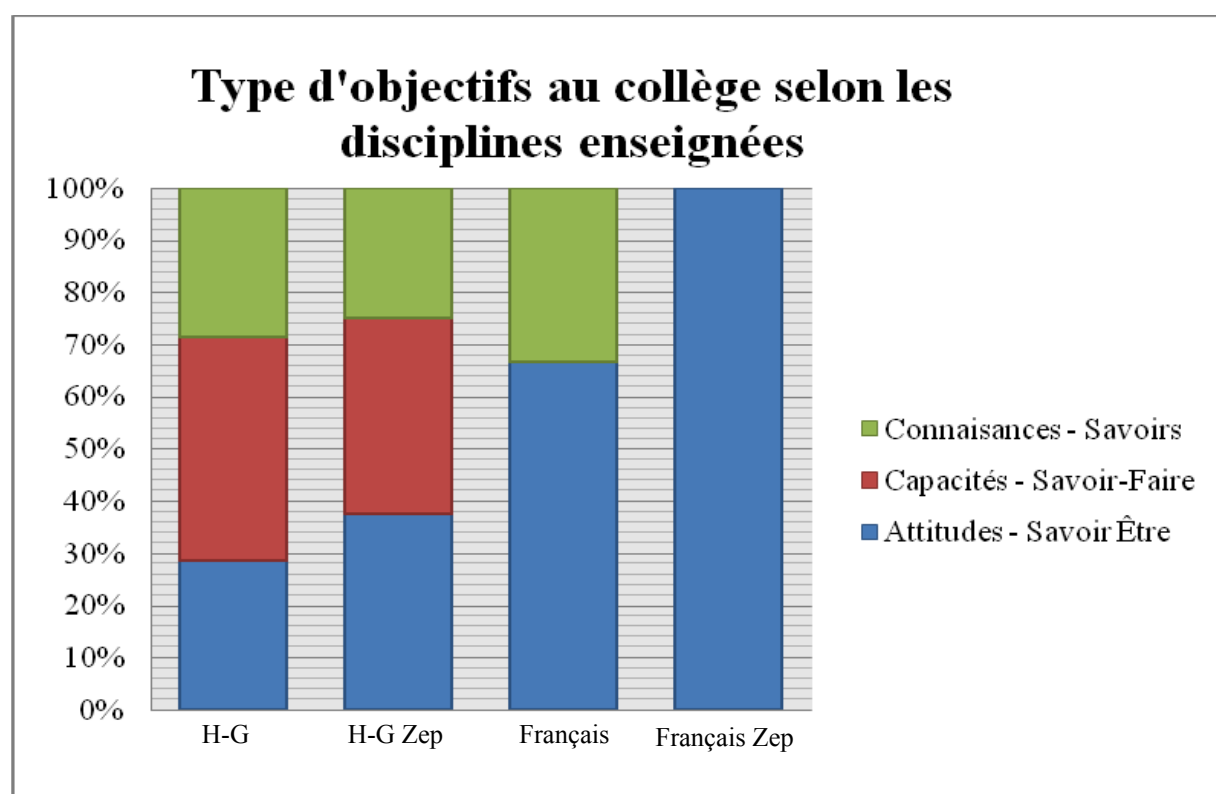
Phénomène inverse à l'école primaire : en lycée professionnel la dimension civique domine dès lors que l'on enseigne en ZEP. Ici, c'est autre forme de pris en compte du public qui domine. Les dimensions personnelles des élèves et la représentation qu'ont les enseignants de leur trajectoire orientent les pratiques concernant l'histoire de l'immigration.

9.1.1.3. Les objectifs des enseignants de collège :

D'une manière générale, **au collège, les enseignants** expriment à :

- **45 %** des objectifs liés aux **attitudes** des élèves
- **25 %** des objectifs liés aux **connaissances**
- **30 %** des objectifs liés aux **capacités**

Contrairement aux résultats généraux et à ceux de l'école primaire, les objectifs des enseignants du collège sont davantage liés aux attitudes et aux capacités, qu'aux connaissances.



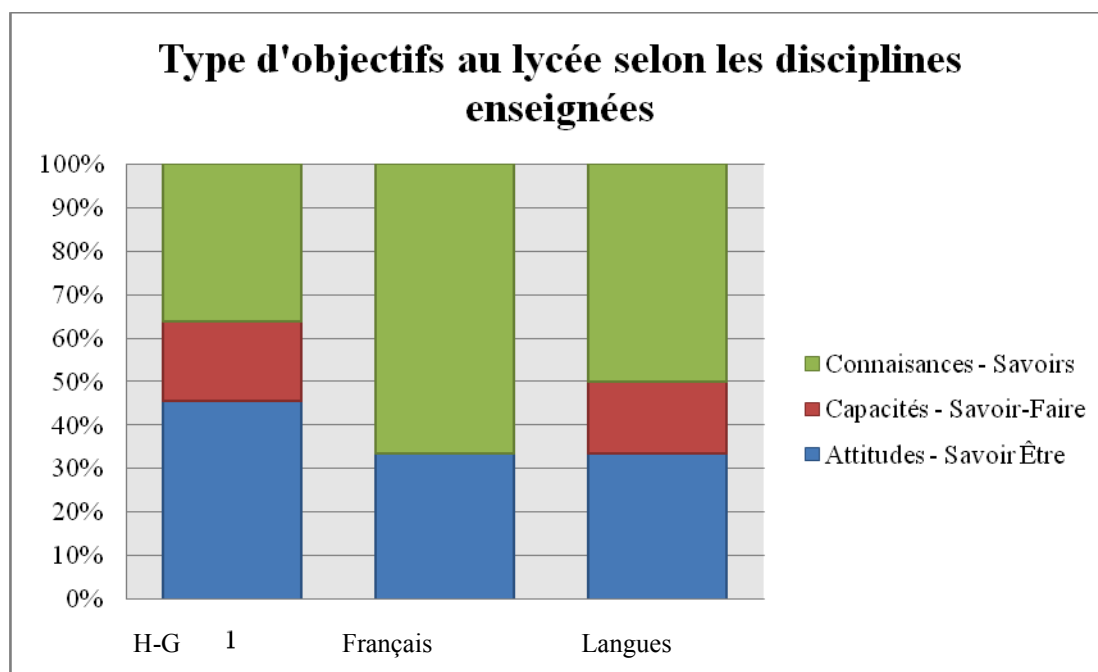
La situation est équilibrée en collège, entre les objectifs relevant de la dimension civique et ceux plutôt tournés vers la sphère cognitive, même si l'on mesure combien le fait d'être professeur de lettres en ZEP implique d'engagement professionnel et éthique.

9.1.1.4. Les objectifs des enseignants de lycée :

D'une manière générale, **au lycée, les enseignants** expriment à :

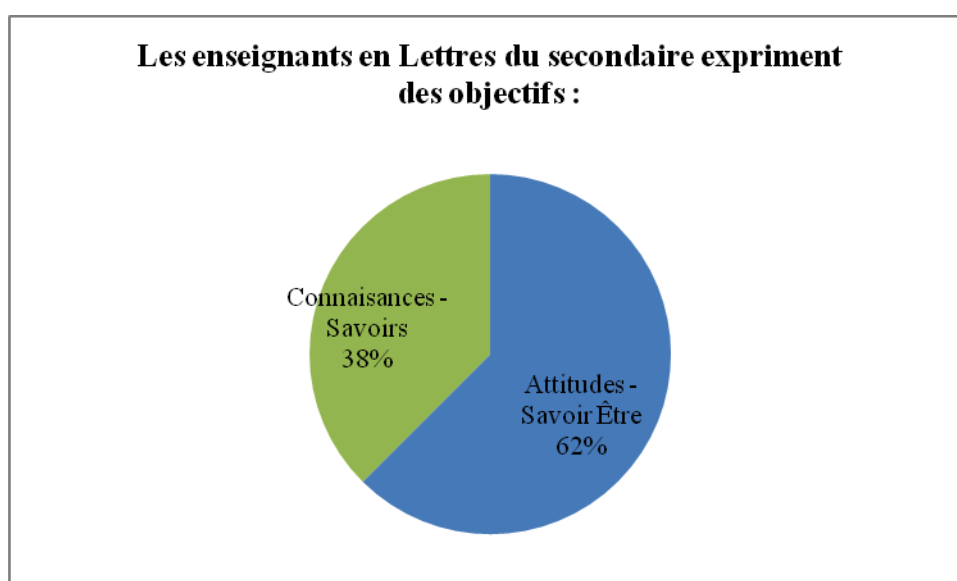
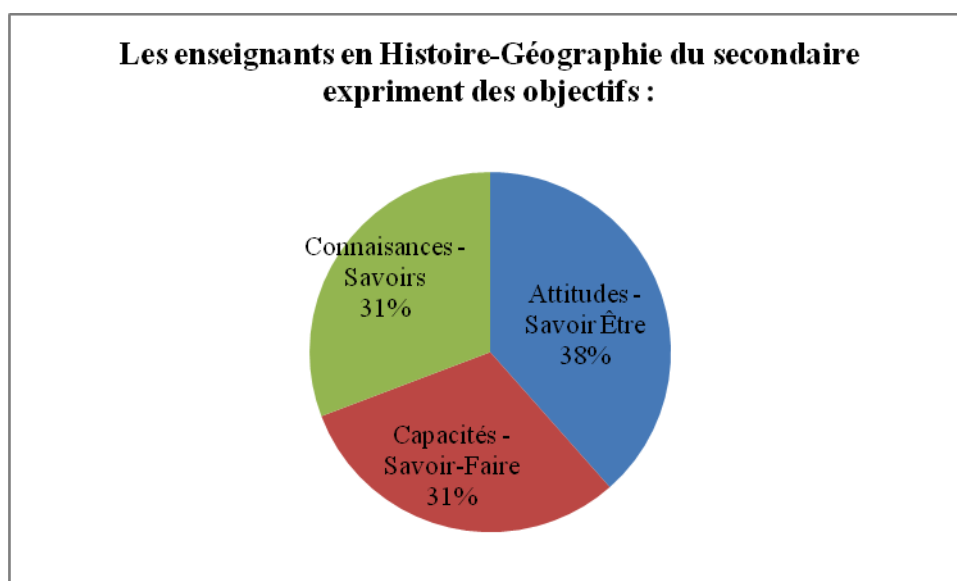
- **41 %** des objectifs liés aux **attitudes** des élèves
- **41 %** des objectifs liés aux **connaissances**
- **18 %** des objectifs liés aux **capacités**

Les objectifs des enseignants du lycée sont davantage liés aux attitudes et aux connaissances.



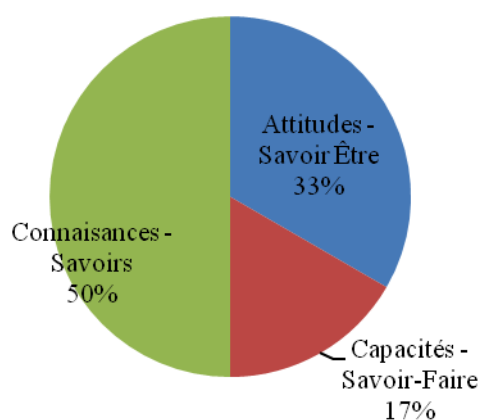
9.1.1.5. Les objectifs exprimés des enseignants du secondaire par discipline

Il est intéressant de voir comment les enseignants selon leur discipline s'ajustent par rapport aux objectifs exprimés.



Autant les professeurs d'histoire sont en conformité avec leurs pratiques, très souvent reliées à l'ECJS ou à l'éducation à la citoyenneté au sens large, autant les professeurs de Lettres donnent de leur pratique une image éloignée de ce qu'ils font vraiment, à moins de tout rabattre sur la dimension civique. Mais les cours de Lettres sur la question de l'immigration sont le plus souvent des cours où les cadres et normes de la discipline tout entière se déploient comme à l'accoutumée, ce qui n'est pas le cas pour les cours d'histoire. En histoire, on ne fait pas de la même manière l'histoire des paysans et des seigneurs au Moyen Age comme on fait l'histoire de l'immigration. Alors qu'en Lettres, on fait de la même manière l'étude suivie d'un texte de Mehdi Charef qu'un de Pierre Loti. Les professeurs de langues, quant à eux, ont une vision plus claire de ce qu'ils engagent comme contenus :

Les enseignants en Langues du secondaire expriment des objectifs :



9.1.2. Les enjeux exprimés de cet enseignement

A la question : « Quels sont, pour vous, les enjeux de cet enseignement ? », les réponses ont été évidemment laissées à la pleine liberté des interviewés. Par ailleurs, les réponses ont été dites dans une liberté générale de ton qu'autorisait le fait que la question était présentée comme conclusion à l'entretien. La plupart des enseignants ont souvent pu synthétiser leur pensée et bien faire la différence entre les objectifs et les attentes, abordées dans les questions précédentes, et les enjeux. Ils ont décliné aussi d'une autre manière des choses soit déjà dites, soit laissées dans l'ombre de l'entretien. Parfois, ces développements plus libres, parce que placés à la toute fin de l'entretien, ont permis de faire surgir plus aisément soit des pratiques déjà réalisées, soit des implicites rendus explicites.

9.1.2.1. Liste des thèmes abordés par les professeurs interrogés

**Nombre de fois que ce terme est employé dans l'ensemble des réponses à la question 10*

Liste des termes employés	*	sources
Enjeu civique	10	23, 25, 26, 4, 34, 31, 22, 15, 13, 39
Respect de l'autre, vivre avec l'autre, tolérance et vivre ensemble	8	37, 20, 28, 29, 31, 32, 30, 12
Enjeu de reconnaissance	6	1, 20, 16, 35, 3, 48
Enjeu politique	6	4, 30, 2, 38, 43, 47
Permet de mieux définir les identités d'un pays	5	6, 36, 8, 30, 13
C'est un enjeu disciplinaire, lié aux connaissances historiques	4	23, 22, 24, 16
Intégration passant par des histoires personnelles, les rapports entre individus et leur identité	4	1, 15, 2, 7
Prendre en compte la part de l'immigration dans notre histoire	4	42, 10, 30, 3
Introduire de la complexité, de la diversité, décentrer les angles d'approches	3	6, 19, 1

Avoir une perception plus positive, plus réaliste	3	19, 2, 45
Enjeux territoriaux	3	1, 38, 44
Lutter contre les stéréotypes en explicitant, en en parlant, faire évoluer des idées préconçues	3	4, 11, 41
Faire une histoire commune	3	9, 8, 48
Comprendre le monde d'aujourd'hui, actualité	3	9, 20, 11
Enjeu de société, cohésion, vie sociale	3	2, 16, 39
Enjeux des mémoires qui s'affrontent	2	1, 11
Enjeux idéologiques	2	10, 43
Acceptation des différences, comprendre pour accepter	2	17, 33
Education à l'antiracisme, contre l'antisémitisme	2	31, 38
Faire de bons citoyens	2	35, 45

Liste des termes employés	*	sources
« sortir de l'image victimaire »	1	5
C'est un engagement pour l'égalité	1	5
Permet de sortir du carcan national	1	6
Redonner du sens à l'actualité avec une trame géographique et historique	1	36
Comprendre qu'une société se construit grâce à des apports extérieurs	1	36
Historiciser cette notion pour un enjeu de société	1	36
Une autre façon de regarder le monde d'aujourd'hui	1	37
Choses qui ne sont pas digérées et qui ressortent dans l'actualité	1	1
Histoire du temps présent (guerre d'Algérie, décolonisation, esclavage...)	1	1
Légitimité si c'est enseigné	1	1
Rapport entre l'actualité et la place dans l'enseignement	1	1
Leur faire prendre du recul par rapport à leur vécu (histoire personnelle)	1	1
Expliciter l'actualité par rapport aux partis pris des médias	1	1
En faire une histoire vivante	1	9
Inscription des élèves dans la société française d'aujourd'hui	1	8
Donner du sens à l'enseignement (on s'intéresse à une histoire si quelque part on y trouve aussi de quoi s'enrichir soi-même)	1	42
Enjeux pratiques (transversalité du sujet pour transversalité des disciplines)	1	10
Education à la citoyenneté	1	33
Faire prendre conscience de l'ailleurs, les faire sortir de leur quartier, découverte du monde	1	21
Enjeux de la société de demain	1	28
qu'il n'y ait pas de rapport de supériorité ou d'infériorité entre les cultures	1	40
Ne pas oublier ses racines	1	31
Construction d'une identité collective, plurielle	1	30
Enjeu culturel	1	11
Replacer les choses dans leur contexte historique, social, culturel	1	11
Enjeu pédagogique (méthodologique)	1	11
Relativiser les perceptions des uns et des autres	1	12
Arrêter la caricature	1	38
Pluridisciplinaire	1	38
Faire une histoire moins ethnocentrée	1	35
Se projeter	1	9
Resituer dans l'histoire le temps long de l'immigration	1	14

Se connaître soi même, ne pas avoir une fausse image de soi	1	7
Disciplinaire (Lettres) : la place de la littérature dans la vie des élèves	1	44
Enjeu de représentation	1	48
Donner tous les points de vue pour former le jugement	1	47

9.1.2.2. « Actualité », « citoyen », « société » et « reconnaissance » : les termes de l'enseignement de l'histoire de l'immigration

Nous avons voulu relever de façon systématique le nombre d'occurrences des principales notions abordées pendant les différents entretiens que nous avons pu mener. Un certain nombre de termes récurrents pour l'ensemble des entretiens a été listé et une recherche de leur occurrence a été faite sur les textes retranscrits. Prononcés X fois, nous obtenons un « palmarès » des notions ou idées évoquant les enjeux liés à l'enseignement de l'histoire de l'immigration. Il était également intéressant de faire figurer par qui ces enjeux étaient prononcés. Il apparaît ainsi que le premier enjeu évoqué est celui de comprendre le monde d'aujourd'hui, de faire le lien avec l'actualité.

Résultats du palmarès

Les mots soulignés sont les mots qui ont été recherchés dans les textes des réponses.

1	<u>actualité</u> , monde d' <u>aujourd'hui</u> , <u>contemporain</u> ...
2	<u>société</u>
3	<u>citoyen</u> , <u>civique</u> , citoyenneté
4	<u>reconnaissance</u> , reconnaître, reconnu (s)...
5	<u>politique</u>
5	<u>altérité</u> , l' <u>autre</u> (respect de...)
7	<u>identité</u> , identitaire
7	<u>racines</u> , <u>origines</u> , originaire... (ne pas oublier ses...)
7	<u>commun(es)</u> , <u>collectif</u> , <u>collectivité</u> ... (de l'ordre de...)
10	<u>racisme(s)</u> , <u>raciste(s)</u> , <u>antisémitisme</u> (lutter contre...)
10	<u>culture</u> , culturel...
12	<u>historique</u>
13	<u>intégration</u> , intégrés
13	<u>mémoire(s)</u> , <u>mémoriel(s)</u>
13	donner une <u>image</u> (de l' <u>autre</u> , de soi, de la culture...)
16	" <u>vivre ensemble</u> "
16	<u>valeurs</u> (transmettre des...)
16	<u>discrimination(s)</u> , <u>discriminatoire</u> (lutter contre...)
16	<u>différences</u> , différents... (respect des...)
16	<u>représentation</u> , <u>représentativité</u> ...
21	<u>nation</u> , <u>identité nationale</u>
21	<u>rejet</u> , <u>rejetés</u> (lutter contre le sentiment de ...)
23	<u>tolérance</u>
23	<u>l'ailleurs</u> (connaissance de ...)
23	<u>stéréotype</u> (lutter contre...)
23	<u>individu</u> , <u>individuel</u> ... (de l'ordre de...)
23	<u>discipline</u> , <u>disciplinaire</u>
23	<u>connaissances</u> (transmission de...)
23	<u>demain</u> , <u>projet</u> (dans le sens de se projeter...)

23	quartier (permet de sortir du ...)
31	égalité, égalitaire
31	Front National (lutter contre...)
31	religion, religieux
31	réalité/iste/isme (être plus...)
35	diversité
35	cohésion sociale
35	méconnaissance
35	banlieue
35	apprentissage
35	indifférent(s) (ne pas rester ...)
35	communauté/arisme/aire (éviter le repli ...)

Il est intéressant de noter **que les enjeux liés aux connaissances arrivent en :**

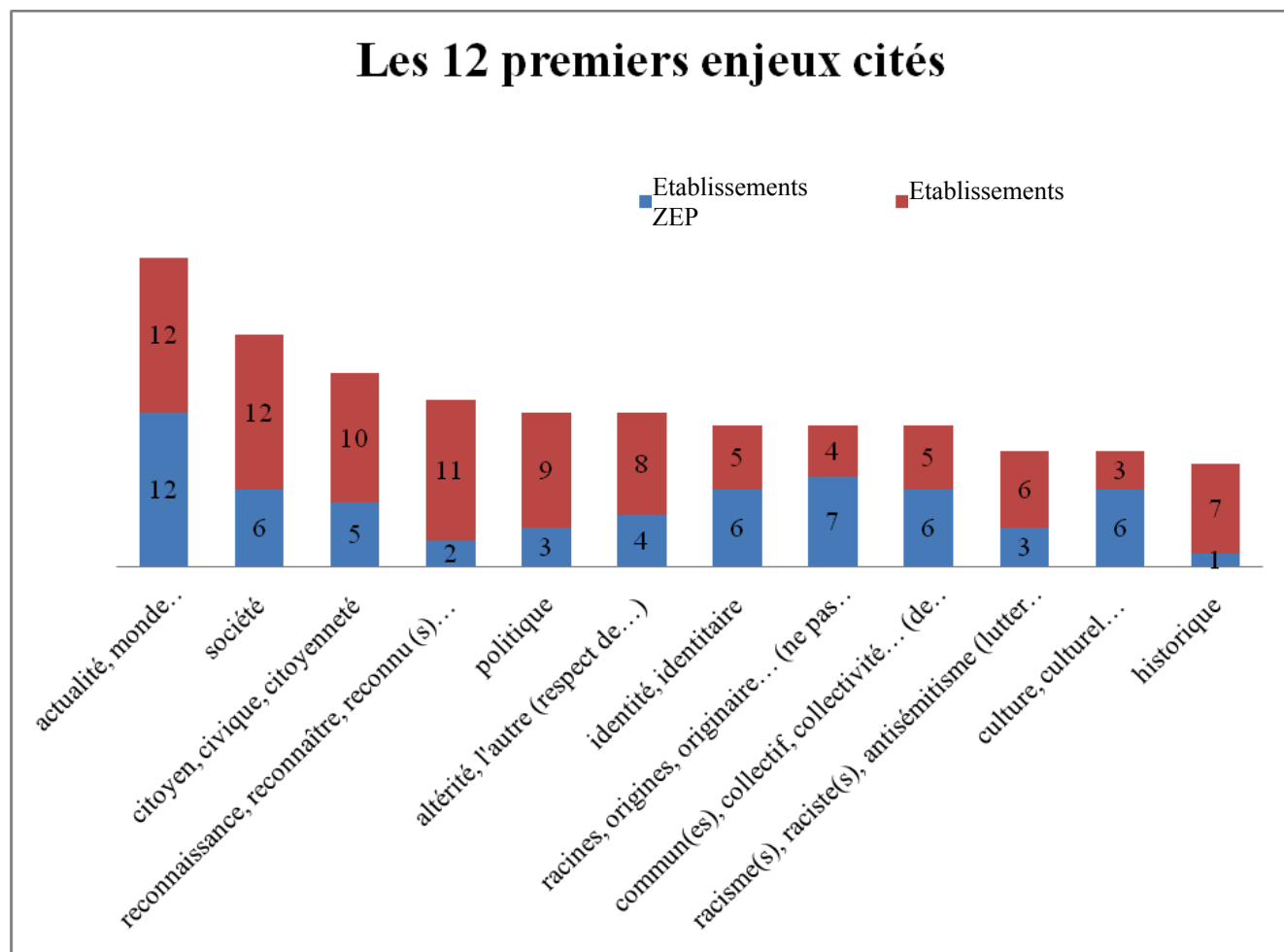
12^e position pour l'enjeu **historique**

23^e position pour l'enjeu disciplinaire

Ex-æquo (23^e) avec l'enjeu de transmission de connaissances

Et 35^e position l'enjeu lié aux apprentissages.

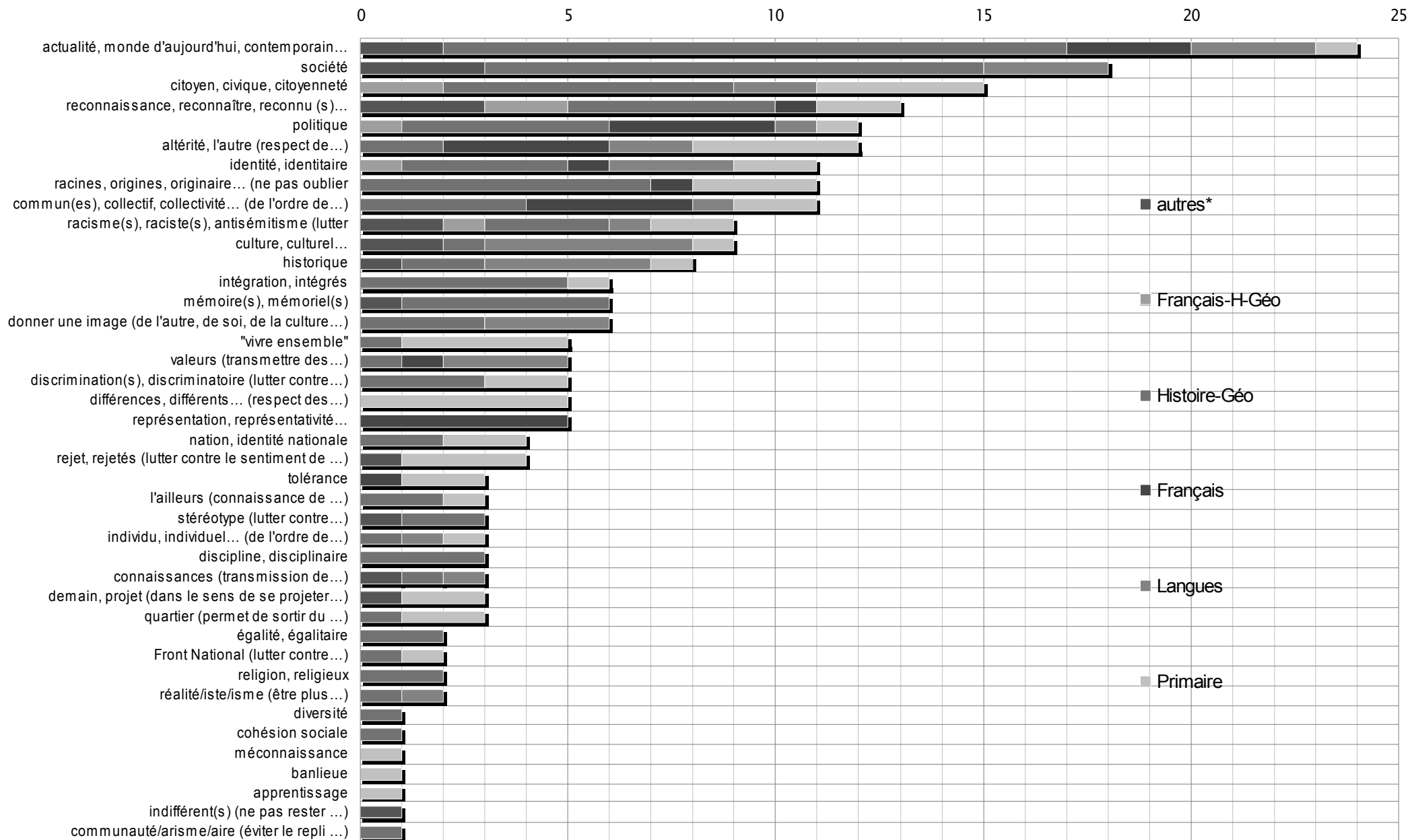
Proportion pour les 12 premiers enjeux cités (les chiffres correspondent au nombre d'occurrences)



Les finalités affichées sont aussi tournées vers le futur, à partir des leçons de l'histoire. Un enseignant exprime une idée très largement répandue et recueillie dans les différents entretiens que nous avons pu mener : « L'enjeu majeur est pour moi de comprendre qu'une société se construit toujours avec des apports extérieurs, que ce n'est pas un phénomène particulier à la situation aujourd'hui de 2007, et il faut regarder les rapports qui existent dans la société d'aujourd'hui, justement au regard de l'histoire et qu'on n'est pas dans une situation si particulière que cela. Au regard de l'histoire il y a toujours eu des apports des populations qui viennent d'ailleurs, qui se fondent dans une société, qui construit autre chose : c'est un mouvement d'échange qui passe par des temps de crises, mais ce n'est pas un mouvement sur lequel on fonde une démarche de repli, au nom d'une prétendue préservation d'une identité nationale, car justement elle est faite de cela. Pour moi c'est ça la démarche à développer. »³⁹⁹

³⁹⁹ Ent.n°36, Histoire-géographie, Collège

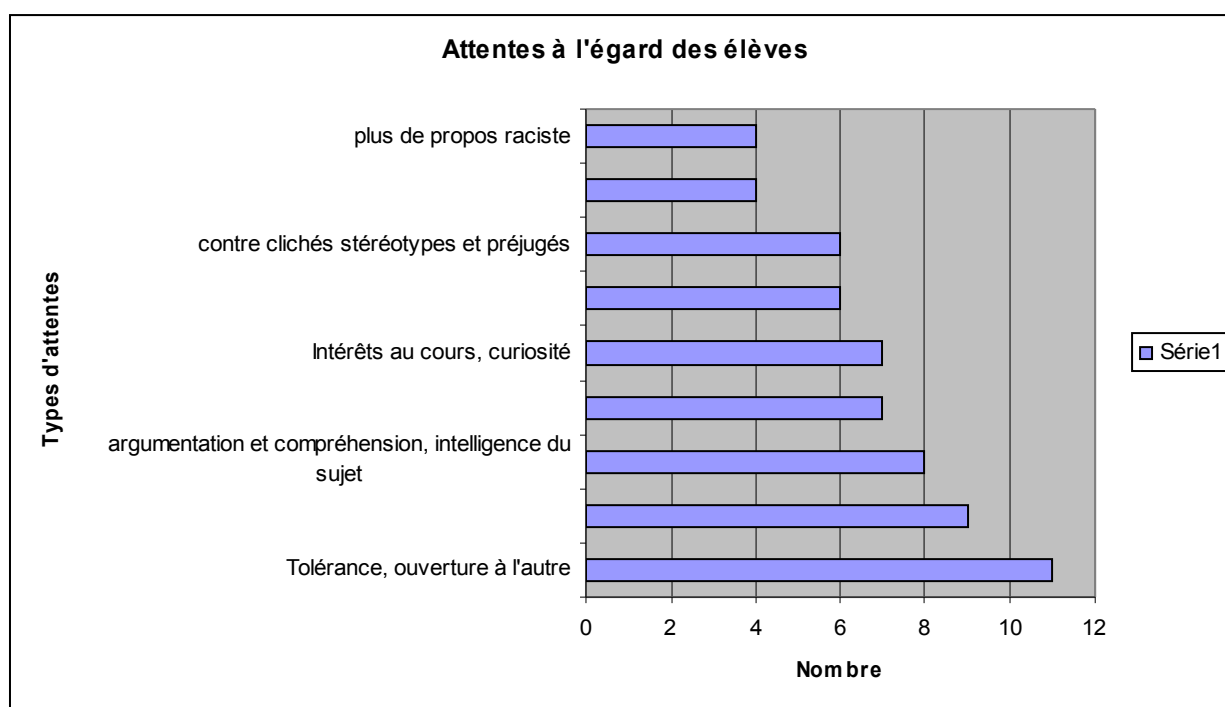
Enjeux liés à l'enseignement de l'histoire de l'immigration



9.2. Attentes professorales et réactions d'élèves.

9.2.1. Des attentes conformes aux objectifs et aux finalités énoncées

Accorder aux attentes professorales une place à part, c'est venir dire d'une autre manière les objectifs et les finalités d'enseignement. Les enregistrements concernant la question des attentes ont révélé des appréciations différentes de ce mot. Le mot « attente » est ambigu (et c'est aussi une des raisons de son choix dans le questionnaire d'enquête). Pour certains enseignants, il s'agissait de répondre à une question du type : « qu'est-ce que j'attends d'eux », pas très loin de la notion d'objectif. C'est la majorité des cas. Pour d'autres, la question a immédiatement résonné comme : « à quoi vais-je m'attendre si je fais ce cours ? ». Cette compréhension de la question a été beaucoup plus rare, mais significative de l'appréhension des enjeux du sujet, par les enseignants eux-mêmes.



L'attente principale des enseignants reste celle liée à l'acquisition du sentiment de tolérance à l'égard des autres. Indiscutablement, le rapport à son prochain, à son semblable est au cœur des espérances éducatives. Pour autant, l'*item* qui suit immédiatement (résumé ainsi : « qu'ils apprennent sur leur famille ») relève de la volonté de faire des élèves des personnes qui s'approprient leur propre histoire.

Quand les professeurs décident d'entreprendre un projet éducatif à l'année, en partenariat soit avec d'autres collègues, soit avec des personnes à l'extérieur de l'établissement, les attentes peuvent être différentes encore. Comme le dit un professeur de lettres, « si un projet va jusqu'à ses fins, c'est un levier extraordinaire pour faire travailler les élèves. »⁴⁰⁰ La fonction du projet à l'année, pour les enseignants qui décident de s'y impliquer, est fortement mobilisatrice. Les attentes par rapport au projet sont : encouragement pour les élèves, volonté de remettre au travail des élèves en grande difficulté parfois, tant en termes d'apprentissage que comportementaux : « Je travaille avec des élèves jeunes, qui sont en construction identitaire à un âge délicat et donc, je ne peux pas attendre des réactions en terme de révélations de quelque chose, mais plutôt en terme de curiosité, d'émergence d'interrogation, mais aussi plus pédagogique en terme d'attention

⁴⁰⁰ Ent.n°10, Lettres, collège ZEP

scolaire, de confiance vis à vis de l'institution ; je l'attends aussi beaucoup de la part de leur parent... D'assiduité scolaire pour certains car cela leur permet de les raccrocher. »⁴⁰¹

9.2.2. Paroles d'élèves...

9.2.2.1. ... rapportées par les enseignants

Beaucoup d'enseignants constatent l'hypersensibilité du sujet. Cette situation est surtout le cas des professeurs exerçant en ZEP. « Quand on touche à ce type de problématiques là, les réactions sont souvent violentes. Sur le vocabulaire, par exemple. Tout ce qui est sur la poésie de la négritude, il y a eu deux types de réaction sur l'emploi du mot nègre, entre ceux que ça choque pas et ceux que ça choque, et sur qui a le droit de prononcer ce mot-là, et dans quelles circonstances... enfin ce n'est pas de l'agressivité, c'est juste que cela met en jeu des choses vraiment fortes ».⁴⁰² Les élèves sont vus comme porteurs, en eux-mêmes, de cette histoire coloniale comme de celle de l'immigration. Du même coup, les enseignants rapportent des situations où les réactions d'élèves sont jugées symptomatiques. Il y a d'abord la question de l'histoire familiale, thème récurrent de l'ensemble (ou presque) des entretiens. Chez les élèves, cela semble susciter beaucoup de questions sans réponse. « Dans les réactions négatives, on a souvent un rejet de son histoire à soi. Son histoire personnelle est beaucoup plus dure à aborder. Je dirai que l'histoire de l'immigration algérienne est beaucoup plus dure à aborder parce qu'elle réveille des blessures, elle fait naître des non-dits, et là, les réactions sont plus vives. »⁴⁰³

Souvent on oublie que « toutes les familles ne sont pas également armées pour mettre en œuvre leur projet de socialisation et assurer une bonne transmission de leurs valeurs. »⁴⁰⁴ Tout se passe comme si toute une partie du corps enseignant pensait que la mémoire familiale en milieu issu de l'immigration était forte, structurée, construite et reconstruite dans le cadre d'un roman familial. La sociologie de la famille montre combien la mémoire familiale est à la fois la condition et le produit de la situation sociale. Les non-dits, les souffrances liées à l'exil, et aux conditions économiques et sociales d'installation en France marquées très souvent par la relégation, l'humiliation et la marginalité, font que les élèves peuvent se taire. « Il y a parfois, par rapport aux enfants d'émigrés qu'il peut y avoir dans les classes, il y en a qui font les morts, si je puis dire, c'est à dire qu'ils ne disent rien pendant toutes les séquences, toutes les heures que l'on consacre à ce genre de chose. Même des élèves qui parfois sont plutôt actifs en classe, bon je les sens, je ne sais pas s'ils sont sur la défensive, mais c'est un peu délicat ce sujet. Alors c'est plus facile quand on est sur des choses un peu plus lointaines. »⁴⁰⁵

Pourtant, il apparaît qu'une proportion significative des enseignants (sans doute la moitié d'entre eux), a conscience, ou devinent, que l'histoire de l'immigration n'est pas l'histoire des élèves au sens strict, et que, de ce fait, elle leur échappe, comme n'importe quel objet de savoir historique. Surtout, tous font le constat de lacunes et de méconnaissance de la part des élèves, ce que résume parfaitement cette enseignante de lycée professionnel : « Souvent ils sont complètement ignorants de l'histoire de l'immigration, oui, complètement. C'est-à-dire qu'ils ne connaissent que ce qu'on en dit aujourd'hui, et ce n'est pas toujours très objectif d'ailleurs. Alors ça dépend, il y a ceux qui défendent corps et âmes... et ceux qui, au contraire, font preuve de propos racistes. Donc souvent c'est intéressant de discuter de cette histoire, parce qu'ils l'ignorent complètement, en général. »⁴⁰⁶ L'intérêt émerge toujours : « Mes élèves, en général, sont surpris des aspects que cela prend dans l'histoire littéraire, parce que cela ne ressemble pas à l'idée qu'ils se font, cela ne

⁴⁰¹ Ent.n°6, Histoire-géographie, collège ZEP

⁴⁰² Ent.n°44, Lettres, lycée ZEP

⁴⁰³ Ent.n°42, Histoire-géographie, collège ZEP

⁴⁰⁴ A. Percheron, « La transmission des valeurs », *La famille, l'état des savoirs*, François de Singly (dir.), La Découverte, 1991

⁴⁰⁵ Ent.n°45, Espagnol, lycée

⁴⁰⁶ Ent.n°39, Lettres Histoire, lycée professionnel

ressemble pas à l'expérience qu'ils en ont forcément, ou aux témoignages immédiats qu'ils ont de l'immigration. Ca leur apparaît toujours plus complexe, plus inattendu, plus dense en fait, que ce qu'ils voient. Mes élèves ont, à l'immigration, une relation très médiatisée, en fait. Ils n'ont pas une expérience directe de cela. Ce ne sont pas du tout des élèves de première génération, ou peu.»⁴⁰⁷

Mais il y a aussi la question du racisme, qui vient ajouter à l'hypersensibilité.

Récit de classe

« Dans mes classes, cette année, ils sont hyper racistes (*rires*). Face à un sujet très délicat, c'est fou. J'étais avant pas très loin, dans un lycée qui avait des élèves qui venaient de T*** (commune de banlieue d'une grande agglomération), donc assez mélangés, et cette année finalement j'ai des élèves qui sont plus issus de la campagne et qui ont un rejet dès qu'on parle des problèmes des banlieues, dès qu'on évoque ces problèmes là. Il y a un rejet terrible. Une espèce de hargne (...) Je vois cette année, par exemple, j'avais l'intention, mais j'ai arrêté, de travailler une pièce de théâtre d'Aimé Césaire, *La tempête*, bon, ce n'est pas l'immigration, mais... J'ai senti que je ne pourrais pas aborder, de toutes les façons, tout ce qui était lié au problème de racisme, parce que c'était... On n'arrivait pas à discuter. C'était trop difficile. Alors je leur ai demandé de faire un travail argumentatif pour lutter contre les discriminations, ce n'est pas le sujet de l'immigration, hein, mais il y a des élèves qui ont complètement détourné le sujet et qui m'ont dit qu'au contraire, il fallait tous les mettre dehors. (...) Après j'ai changé ma manière de... pas de travailler, mais j'ai changé de... mes cours en fait. Pas mes cours, mais les textes que je voulais proposer. C'était désagréable. (...) Donc j'en arrive à être très ironique, à apporter, comme ça, pour m'amuser, un texte d'Abdel Malik : <<tiens, regarde ça ; c'est intéressant, il faudrait que tu le lises>>. Ils rigolent et puis finalement ils le lisent. Par ailleurs, ce qui est très drôle... oui, parce que j'ai deux groupes : un groupe d'élèves qui sont issus, vraiment, de l'immigration, beaucoup de petits africains, de Maliens, avec un ou deux issus de parents vraiment français de plusieurs générations, et un autre groupe, dans une classe, où il n'y a vraiment que très peu d'enfants de familles immigrés. Vraiment pas beaucoup. Et puis j'ai étudié, parce que le français c'est vraiment un peu la plaie, j'ai étudié un texte d'Abel Malik, et je leur ai demandé s'ils écoutaient, s'ils aimaient bien (...). Et en fait, des deux côtés, cela a été très mal perçu que le prof, qui est quand même d'une autre génération (...) ils ont été très choqués que je puisse m'approprier leur culture, quoi. Oui. Enfin pas très choqués, mais ils n'ont pas trop aimé. Après ils ont aimé mais au début, ils avaient une réticence à ce que je puisse, moi, leur faire écouter une chanson, liée à une explication de texte.»⁴⁰⁸

La Shoah intervient parfois (assez rarement, mais suffisamment pour être mentionnée ici, et pas comme un cas anecdotique) comme véritable paradigme de la discrimination pouvant mener à l'horreur : «forcément, certains élèves se disent : << cela pourrait être moi >>. (...) On leur a passé *Au revoir les enfants*, tous les grands classiques, *Monsieur Batignolles* l'année dernière qui a très très bien marché. Et après on généralise, à partir d'un film fort, on essaye de... Je lie énormément, je ne sais pas si vous avez fait attention, mais je fais une liaison vraiment forte toujours entre immigration et racisme, ou antisémitisme. Parce que dans la tête des gosses, c'est des enfants, hein..., dans la tête des

⁴⁰⁷ Ent.n°48, Lettres, Lycée ZEP

⁴⁰⁸ Ent n°41 français/histoire, Lycée professionnel

gosses c'est <<comment je reçois l'autre, comment je vois l'autre>>, avant tout. Avant le côté historique.»⁴⁰⁹ « Ici, c'est particulièrement difficile de savoir comment les élèves vont réagir. On espère toujours positivement, on espère toujours les accrocher, mais on peut avoir aussi des réactions plus négatives et de rejet. Sur le plan des réactions positives, c'est vrai que les croisements de connaissance, le fait d'aborder la question sous plusieurs angles, ouvre, je dirais, un petit peu les enfants à la tolérance. Il y a un plus grand partage des cultures. Par exemple l'année dernière, dans le cadre du voyage en Europe de l'Est, que l'on a fait, c'est vrai qu'au début de l'année on avait des réactions un petit peu négatives par rapport à la communauté juive et puis les choses ont complètement changé après, au point qu'ils ont écrit des textes dans lesquels ils se projetaient comme enfants juifs, donc cela a été assez particulier. »⁴¹⁰

Dans ces témoignages de pratiques d'école primaire comme de collège, l'homologie de situation est poussée à son paroxysme, faisant comme si les discriminations à l'égard de la population immigrée, ou issue de l'immigration pouvait rejoindre le sort des juifs dans l'entre deux guerres allemand. Cette décontextualisation historique manifeste non pas un désintérêt enseignant pour l'histoire, ou un irrespect de la chose historique ou encore une relativisation du processus d'extermination des juifs comme on pourrait hâtivement juger et dénigrer ces propos, mais bien le fait que la dimension morale de l'enseignement de l'histoire de l'immigration soit dominante : c'est le terme tolérance qui vient comme point d'orgue affirmer l'irréductible dignité humaine, avec comme pendant négatif, le modèle scolaire de l'abomination : la Shoah, chosifiée, décontextualisée, réduite au rang de paradigme inversé des droits de l'homme. Dans cette organisation morale des représentations enseignantes concernant le sujet, les élèves et leurs réactions, l'immigration apparaît, « naturellement », dans sa version positive, comme le moment de célébrer « le partage des cultures ».

9.2.2.2. ... et dites sans filtre

Les propos d'élèves ont, la plupart du temps été recueillis lorsque les dernières séances de cours avaient eu lieu, ou à l'occasion de telle ou telle restitution de projets aboutis. Il s'agit en quelque sorte de propos en forme de bilan personnel. Une étude complète, sur les élèves eux-mêmes mériterait, indiscutablement d'être faite, en relevant assurément, d'une autre enquête. Car il semble qu'il y ait un décalage significatif entre ce que disent les enseignants de leurs réactions et ce que disent les élèves eux-mêmes.

Les élèves ressentent très souvent les implicites enseignants sur la volonté affichée et revendiquée de travailler « l'intégration », la tolérance, le respect et l'ouverture au monde. Parfois, les élèves mettent en porte à faux l'ensemble même du projet : « <<Faut s'intégrer>> !!! Je ne sais pas ce que cela veut dire, ce mot ! Cela me fait bien rire, ce mot ! » « Après cela dépend de ce qu'on veut dire par intégration. Je sais pas... je vais à l'école française, je parle français, je suis née en France... Enfin je sais pas mais chez moi, ce n'est pas une enclave de la Martinique ! Quand on rentre chez moi, on est pas en Martinique, on est en France. Non, « intégration », non, franchement, on me dit de m'intégrer, mais je suis intégrée. »⁴¹¹ On notera au passage que ce que l'élève exprime ici c'est bien une proximité d'existence et de ressenti personnel avec les élèves issus de l'immigration proprement dit, ce que n'est pas, juridiquement cette élève, de parents antillais. A moins de considérer la couleur de peau comme signe d'immigration, ce que peut-être sous-entend l'élève, sans le dire explicitement.

A la question de savoir si cela a changé quelque chose pour eux de participer à leur projet de classe, les élèves se font pragmatiques et resituent, d'eux-mêmes, mieux qu'aucun autre analyste, les enjeux scolaires. « Bon au début, la prof elle nous a proposé de faire un projet sur la mémoire du quartier. C'était en plus. Et ensuite, quand elle nous l'a proposé, elle nous a dit qu'il fallait rajouter deux heures dans notre emploi du temps, on n'a pas trop

⁴⁰⁹ Ent.n°31, cycle 3, école primaire ZEP

⁴¹⁰ Ent.n°42, histoire-géographie, collège ZEP

⁴¹¹ Double DVD du CRDP de l'Académie de Créteil, *Histoire et mémoires des immigrations*, 2007

aimé. Donc au début on ne s'est pas trop mis bien dans le projet. » D'une part la dimension de l'emploi du temps est centrale, et première. L'élève commence par cela. L'ordinaire scolaire est modifié, et entraîne des réactions indépendantes au thème proposé. Autrement, dit, ce n'est pas parce que le thème « les » concerne, au sens d'un thème qui « les » concernerait en premier chef, qu'ils ne répondent pas comme tout élève français du système scolaire : « cela nous rajoute des heures. » D'autre part, par la qualité enseignante et son propre investissement dans la démarche proposée, l'élève finit par y trouver son intérêt. Et son intérêt c'est l'autre, et pas lui-même qu'il reconnaît dans l'autre : « Et c'est ensuite, quand on a interviewé les gens, eh ben, on s'est rendu compte que dans notre quartier, on connaissait pas... On pensait pas que leur vie elle a été bousculée dès leur enfance. Donc ça a été bien ensuite après. Mais pas dans le début. (...) Sur le plan scolaire, cela n'a pas trop changé, mais quand on se dit que dans la ville il y a beaucoup de gens qui ont une longue histoire, qui peuvent nous la raconter, cela fait toujours plaisir. Comme j'habitais pas ici, et que je suis venue ici, j'ai découvert beaucoup de choses. Cela a changé peut-être dans ma tête ce que je pensais et ce que je voyais dehors.»⁴¹²

Le travail que font les élèves leur permet de mieux connaître l'environnement, sans qu'à aucun moment les élèves témoignent d'un retour sur « leur » propre histoire, comme c'est l'implicite, et parfois l'explicite des démarches analysées :

« L'interview avec les trois personnes qui ont vécu pendant la guerre, eh bien elles nous a tous touchés. Parce qu'ils nous ont dévoilé leur vie sans qu'ils soient obligés. Et cela nous a appris beaucoup, c'était sur l'Algérie. Et nous aussi on a fait notre projet sur l'Algérie. Et ça nous a aidé à faire des recherches plus approfondies sur ce que l'on faisait. Par exemple, quand on voit des personnes dans la rue, on se demande ce qu'ils ont vécu auparavant. On se pose des questions comme on a fait l'interview, on se dit qu'ils ont vécu des choses comme les gens qui nous ont raconté, si leur passé les a choqué, si cela leur a fait mal. On se pose des questions chaque jour, maintenant. (...) Surtout que dans cette ville il y a beaucoup d'immigrés donc... il y a plein d'histoires cachées.»⁴¹³

- « On savait pas que les gens ils ont vécu beaucoup de choses. Donc, ils racontent comment ils sont venus, c'était quoi leurs difficultés si on les a acceptés dans notre société... oui, cela nous a touchés. Moi, personnellement cela m'a touchée ! »

- « Le regard sur les gens que l'on voit tous les jours, il change. Notre regard il change. Puisque la majorité ils ont vécu cette histoire. Donc on les regarde de trop loin. »

- « On aurait jamais imaginé que des gens auraient vécu cela dans leur jeunesse. »

Et c'est dans l'enchaînement de propos libres des élèves que la question de l'adulte de l'Education nationale que nous avons mentionné plus haut arrive comme un objet verbal non identifié par les élèves : « Est-ce que cela fait écho avec votre propre histoire ? » « Mais non, On n'a pas la même histoire. On a toujours vécu dans le confort, tandis qu'eux, il y en a certains... non. Quand on a vécu dans les bidonvilles... » Elèves issus de l'immigration ? Les élèves se sentent Français à part entière et ne comprennent pas toujours cette insistance de l'école à vouloir les intégrer eux qui ont compris, grâce à l'école en l'espèce et malgré elle, si l'on peut dire, qu'ils n'avaient, précisément, rien à voir avec l'immigration.

⁴¹² *Idem*

⁴¹³ *Idem*, ainsi que les citations qui suivent.

9.3. Un présent omniprésent

Comme nous venons de le voir en détail, que l'on prenne les objectifs pédagogiques avancés par les professeurs quelle que soit leur discipline, les enjeux fondamentaux que chacun retient dans l'enseignement de ces questions historiques, ou encore que l'on observe les attentes des professeurs à l'égard de leurs classes, il est frappant de noter combien les enjeux de l'actualité dominent. Enjeux pratiques autour de l'identité, de l'histoire personnelle ; enjeux civiques et politiques autour des questions de l'actualité la plus récente. Ce sont les professeurs qui expriment ces notions, ces enjeux et ces valeurs, hors de l'histoire, dans un présent assourdissant.

9.3.1. La reconnaissance comme schème d'action pédagogique

La question de la reconnaissance est une idée de plus en plus développée et débattue. Honneur, dignité, reconnaissance constituent un triptyque philosophique qu'analyse Axel Honneth⁴¹⁴, et qui est inscrit dans des contextes sociaux et historiques déterminés. Ce triptyque est également au cœur des réflexions, surtout anglo-saxonnes, sur la dignité des groupes minoritaires, l'éducation multiculturelle et la reconnaissance des droits politiques et culturels. Cette pensée est surtout une remise en cause de l'universalisme, principalement sous sa forme française, qui nierait les particularismes et les aspirations ou réalités communautaires.

Les analyses de séquences et d'entretiens que nous avons pu faire dans le cadre de l'enquête permettent de comprendre comment, dans les pratiques, cette reconnaissance devient, majoritairement, un schème d'action pédagogique : le cours devient *pharmakon* du passé comme du présent et s'emploie, dans le cadre de la classe à lutter contre les stéréotypes le racisme et les préjugés de toutes sortes. Au fond comme le résume cet enseignant : « parce que, quand on les reconnaît, ils vous reconnaissent »⁴¹⁵

Une manière d'être un peu en empathie avec eux...

« Pour moi c'est la réussite de mes élèves, leur donner confiance en eux, et donner l'estime de soi. Mes élèves se vivent comme dévalorisés sur le plan scolaire. Ils sont dans des filières qui ne sont pas dans des filières d'élites, ils le ressentent durement, et tout est fait pour cela. Ils ont le sentiment d'être dans des classes poubelles. Scolairement ils ont des lacunes pour des tas de raisons qui peuvent s'expliquer, mais ils ont une finesse d'analyse parfois qui me laisse sans voix, et personne ne s'intéresse à cela, mais moi je peux le faire... je les ai amenés une fois à aller voir un festival de films expérimentaux et j'ai été éberluée de voir les réactions des élèves avec les réalisateurs qui étaient là, j'en suis restée baba... ils savaient en parler.

(...) C'est en les reconnaissant.. en ne les dévalorisant pas. Sans les surévaluer, ils sont dignes de confiance au même titre que les autres. Et ils rattrapent les déficits scolaires d'autant plus facilement qu'ils voient qu'on s'intéresse à eux, et ils peuvent apprendre. L'enjeu principal : la reconnaissance de ces enfants qui sont rejetés partout. S'ils peuvent eux-mêmes travailler sur ces histoires là et non pas seulement se vivre comme des Français qui ne sont pas des Français à part entière, c'est les réconcilier avec leur histoire. Et les faire se sentir mieux et ainsi ils pourront avoir un projet. C'est ça l'enjeu. Ils cumulent tellement de handicaps, d'ordre économique, ils ont pour certains d'une précarité extrême, ils sont maltraités par la société... les textes sur le racisme, vous les avez vus ; dans le métro on ne

⁴¹⁴ A. Honneth, *La lutte pour la reconnaissance*, Cerf, Paris, 2000

⁴¹⁵ Ent. n°3, Economie-gestion, Lycée professionnel Zep

contrôle pas tout le monde ... le racisme ordinaire ils le côtoient tout le temps, c'est quand ils le racontent qu'on se l'imagine réellement...
Le fait de travailler sur l'immigration, son histoire, les trajectoires d'exils, ça vous semble être un moyen de raccrocher les élèves, de leur donner un objectif d'avenir ?
Non on ne va pas aller jusque là, mais ça montre que leur histoire nous est pas indifférente et cela montre que cette histoire a quelque intérêt. A partir du moment où ils voient qu'on a un regard intéressé sur eux, ils peuvent avoir un regard intéressé sur le savoir que l'on doit leur dispenser... C'est une manière d'être un peu en empathie avec eux...»⁴¹⁶

Faire l'histoire de l'immigration de façon plus structurée, de façon plus historique et affichée comme telle dans les programmes, « ce serait déjà une reconnaissance. Les 5^e sont ravis qu'on traite de l'Islam et du Maghreb en tant que tel, dans un chapitre au même titre qu'on traite de l'église, par exemple. C'est quelque chose qu'on enseigne, et donc cela veut dire que c'est pris en considération. De ce point de vue là, je vois qu'ils sont fiers de cela. C'est une reconnaissance, et cela donne quelque part une certaine légitimité. »⁴¹⁷
L'enseignement vient donc compenser, d'une certaine manière le manque de reconnaissance globale de la société à l'égard des élèves issus de l'immigration. « Oui, on enseigne l'histoire de France et là du coup on enseigne aussi l'histoire de leurs origines. Donc, on fait un peu des deux. Et d'ailleurs s'il n'y avait pas cette population d'immigrés, on ne s'y intéresserait pas dans les programmes. Par exemple, tout ce qui concerne l'Asie ou l'Amérique latine, on n'enseigne rien. Et pourquoi ? Parce qu'on a très peu de gens qui viennent de là-bas. Comme il y a une part importante d'immigrés dans la population française, du coup il y a une pression pour enseigner cette histoire. Et puis ils sont demandeurs, ils adorent cela ... »⁴¹⁸

Le fait d'évoquer l'immigration en classe est pensé aussi comme la possibilité de mobiliser les élèves pour les apprentissages fondamentaux : « L'histoire de l'immigration est un thème toujours présent dans mon enseignement. Je dois avoir trois Français dans la classe, ils sont tous nés en France ou presque mais venus d'ailleurs. En plus ce sont des enfants qui sont en souffrance. Ils sont stigmatisés comme n'étant pas français, alors qu'ils le sont. C'est donc pour moi une manière de leur donner confiance. C'est pour moi un facteur d'intégration. Donc j'en parle tout le temps, il y a toujours une référence pour leur culture d'origine.. en prenant soin de ne pas donner de hiérarchisation entre les cultures... »⁴¹⁹ La stigmatisation inversée que nous évoquions plus haut est le reflet d'une volonté profonde, qui ne se discute pas et qui s'auto-légitime parce qu'elle est liée à la souffrance que l'enseignant ressent de l'élève qui lui est confié, même si cette souffrance n'est pas dite. Cette empathie suscite en retour une prise en compte de l'autre dans toutes ses dimensions, jusqu'aux souvenirs privés de sa famille, devenue, par l'effet magique de l'école, légitime et digne d'intérêt.

Cette volonté de soigner revient régulièrement dans les entretiens : « C'est que les enfants se sentent bien dans ce qu'ils sont, et je suis persuadé que si on se sent bien dans ce qu'on est, dans le futur on peut faire de belles choses. Le problème c'est les jeunes adultes qu'on voit partout. Il faut les confronter très jeunes à ce qu'ils sont, qu'on leur renvoie une image positive en tant que personne, en tant qu'appartenant à une communauté et en tant qu'ils appartiennent à un pays commun qui est la France. Je ne veux pas tomber dans la polémique des communautarismes non plus, on est différent mais on appartient à un même pays qu'est la France. Je ne veux plus qu'ils aient comme nous avons pu l'avoir « le cul entre deux chaises », et si on arrive à s'appropriier sa culture et la culture du pays dans

⁴¹⁶ Ent. n°3, Economie et gestion, Lycée professionnel

⁴¹⁷ Ent.n°1, Histoire-géographie, Collège, ZEP

⁴¹⁸ *Idem*

⁴¹⁹ *Idem*

lequel on vit... et l'école est le lieu où toutes les réussites sont possibles. Des adultes bien dans leur peau et dans leur tête. »⁴²⁰

9.3.2. Les enjeux du présent écrasent l'explication du passé : l'intégration et le vivre ensemble comme urgence

Le modèle républicain est en cause : « Souvent, les chapitres concernant l'immigration sont repris comme ils sont construits médiatiquement, autour de la notion d'intégration. C'est le gentil modèle français vs les tensions communautaristes... je force un peu le trait mais cela apparaît souvent comme cela. »⁴²¹

La dimension civique est une autre manière de légitimer son enseignement au regard de l'histoire de l'immigration ou de thèmes approchant la question migratoire, dans ses données contemporaines. C'est elle qui fait jouer en concurrence citoyenneté et communautarisme. « Je crois que cela fait partie de la citoyenneté. Si on devait développer un thème sur l'immigration, il y aurait un double enjeu : le premier de faire que les enfants d'immigrés se sentent français à part entière puisqu'ils le sont mais ils ne le ressentent pas forcément et le second, que les autres qui ne sont pas enfants d'immigrés ou qui le sont depuis longtemps, ce serait d'avoir une vue sur ces enfants d'égal à égal, de considérer qu'ils font tous partie de la même communauté. »⁴²²

Plus largement, aborder l'histoire de l'immigration, ou, plus fréquemment, travailler autour de la notion d'immigration, c'est faire valoir la question de la tolérance. Tolérance et immigration sont deux notions sans cesse associées comme si l'une était dépendante de l'autre. La radicale étrangeté de l'immigré suppose, dans l'univers scolaire, son pendant tolérant, gage d'un vivre-ensemble minimum. Faire l'histoire de l'immigration, « avant tout c'est l'acceptation de l'autre, c'est vraiment la lutte contre le racisme et l'antisémitisme. Et c'est clairement défini par le conseil des maîtres. »⁴²³ La tolérance évoquée, c'est celle de l'école, celle de l'éducation civique qui apparaît dans tous les programmes depuis la petite section de maternelle et qui définit le cadre de l'entendement scolaire concernant la vie en société. « Pour moi, il s'agit des notions de respect de l'autre, d'apprendre à vivre avec tous les autres, accepter les différences... cette question fait partie d'un ensemble. Ce n'est pas une mise en avant mais une illustration de l'acceptation de la différence, comme la différence physique, le handicap ou la moquerie plus banale : port de lunettes, poids...etc »⁴²⁴ Ce n'est pas critiquer que de dire qu'il existe une véritable *doxa* scolaire concernant la tolérance, sans cesse évoquée, mais régulièrement remise en cause dans l'enceinte scolaire même, à l'heure où l'ensemble de l'école semble prise au piège d'une ethnicisation profonde de ses relations interpersonnelles.

C'est ce dont témoignent largement les enseignants, surtout en ZEP, qui disent vouloir, par l'étude de la question migratoire, travailler l'acceptation des différences : « C'est donc assez difficile en étant en élémentaire et seule à faire passer ces notions là. Sauf à le raccrocher avec le vivre ensemble et de faire des va-et-vient avec l'histoire et ce qui se passe dans l'ici et le maintenant. En ZEP, on a une population très plurielle, et sauf à faire des liens avec l'acceptation des différences... on est donc en éducation civique, ici et maintenant. »⁴²⁵ Le plus important est bien le vivre ensemble, qui résonne bien souvent comme une urgence quotidienne de gestion de classe, d'établissement voire de quartier : « On avait choisi cette thématique de l'histoire des identités parce qu'on est un collège aux multiples origines et qu'on a parfois de petits conflits ethniques ou liés tout simplement aux dates d'arrivée des enfants. On avait donc décidé d'axer notre démarche sur toute l'année dernière sur l'identité, les origines et la religion. »⁴²⁶ Même souci ici, en lycée professionnel :

⁴²⁰ Ent.n°20, cycle 2, école primaire

⁴²¹ Ent.n°49, Sciences économiques et sociales, Lycée

⁴²² Ent.n°28, cycle 3, école primaire

⁴²³ Ent.n°31, cycle 3, école primaire Zep

⁴²⁴ Ent.n°17, cycle 2, école primaire

⁴²⁵ Ent.n°30, cycle 3, école primaire Zep

⁴²⁶ Ent.n°42, Histoire-géographie, Collège ZEP

« Oui, c'est important par rapport justement aux élèves avec lesquels je travaille. C'est très délicat, j'ai deux types d'élèves. Des élèves dont les parents sont issus de l'immigration, et qui ont parfois le rejet du prof que je suis qui représente l'institution française. Et les autres qui se disent constamment ennuyés par ces gamins des cités alors qu'ils vivent ensemble. Et j'aimerais pouvoir l'étudier de manière rigoureuse et pouvoir faire en sorte d'arriver à ce qu'ils écoutent et qu'ils soient attentifs. Qu'ils comprennent d'abord l'histoire au lieu d'avoir des émotions spontanées qu'ils n'expliquent pas. Cela s'explique parce qu'ils sont entourés d'une famille qui aura des propos racistes et qu'ils vont reprendre. »⁴²⁷

Cette gestion de classe et la même problématique pour l'établissement tout entier : « Je suis dans un lycée où l'histoire de l'immigration se vit au quotidien. Je dirais que globalement c'est le mieux vivre ensemble... Dans l'établissement, on a eu des situations parfois difficiles, affrontements inter-communautés, et il faut lutter contre des remarques. »⁴²⁸

Le vivre-ensemble se décide dans le collectif d'un établissement, malgré des habitudes prises parfois, dans la souplesse qu'apporte un regard lucide sur les changements à opérer, dans l'urgence, face à une situation nouvelle, comme ce fut le cas dans cette école primaire où « l'arrivée d'enfants asiatiques (s'est faite) dans un milieu très musulman et très imprégné, finalement, de culture française. Des primo-arrivants on en a un peu, mais beaucoup moins. Ce sont des enfants qui parlent français, avec des parents souvent nés en France et là, un arrivage d'enfants qui ne parlent pas français. Cela nous permet de faire prendre conscience aux enfants que l'immigration est omniprésente, dans le sens qu'on bouge, l'immigration c'est ainsi aussi pourquoi pas un parent, un ami qui s'installe en Angleterre... A partir de l'arrivée de nouveaux enfants dans l'école, c'est une expérience qui nous fait parler de ce que c'est l'immigration, pourquoi l'immigration ... »⁴²⁹

9.3.3. L'actualité au cœur du dispositif pédagogique

L'actualité (politique, proche orientale, économique et sociale...) semble venir obérer toute réflexion pédagogique, dans les pratiques les plus quotidiennes, sur l'histoire de l'immigration. C'est à dire qu'elle vient exercer une pression accablante pour l'objet historique : la domination des disciplines autres que l'histoire pour aborder l'histoire de l'immigration en témoigne. Tout se fait au nom d'un « ici et maintenant » et d'un « on veut être en lien avec le monde »⁴³⁰ d'aujourd'hui. Le fait que nous n'ayons pas rencontré de séance « classique » pour l'histoire, d'un cours sur l'immigration belge, intégrée naturellement dans un cours sur l'industrialisation, pourrait s'expliquer par cette omnipotence du présent et de ses enjeux, qui font que les enseignants définissent des modalités de faire cours, et des entrées disciplinaires et thématiques plus en lien avec les préoccupations qui sont les leurs et qu'ils devinent chez leurs élèves. Cette actualité omniprésente, on la retrouve dans chacun des 49 entretiens réalisés et dans chacune des 25 séances de classe analysées.

9.3.3.1. « Pour moi enseigner est un acte militant »

Le militantisme pédagogique autant que politique est l'un des ressorts de l'action éducative à propos de l'immigration. Lorsque l'on demande les raisons de leur investissement sur ce sujet là, les réponses sont souvent très franches : « L'intérêt est politique pour moi, j'ai été longtemps militant à SOS racisme, tout ce qui peut me permettre de faire autre chose que les cours classiques m'intéresse aussi. Question : Vous faites un lien avec votre engagement militant et l'implication par rapport au sujet ? Réponse : Oui, bien sûr, pour moi enseigner est un acte militant. »⁴³¹ La question de la reconnaissance n'est jamais très loin du reste : « Ça rencontre pour moi un engagement politique, c'est une

⁴²⁷ Ent.n°41, Lettres-Histoire, Lycée professionnel

⁴²⁸ Ent.n°12, Histoire-géographie, Lycée

⁴²⁹ Ent.n°31, cycle 3, école primaire Zep

⁴³⁰ Ent.n°7, Italien, Lycée, ZEP

⁴³¹ Ent.n°12, Histoire-géographie, Lycée

volonté de participer à mon échelle à faire en sorte que des enfants héritiers de l'immigration puissent se sentir à leur place dans ce pays et dans cette société. C'est parce que je travaille dans ce type de quartier, et je me suis posé la question : est-ce que, si j'avais été muté dans le lycée*** de***(lycée socialement prestigieux), j'aurais eu les mêmes désirs. La réponse est oui. Je travaille avec cette population, donc l'aspect militant est particulièrement flagrant, mais à l'inverse dans une population qui a priori n'aurait pas forcément de liens directs avec ce type de problématique, je crois que je serais fortement poussé à les faire jaillir ces problématiques. »⁴³²

« J'ai commencé à travailler avec mes Secondes sur le thème « les politiques et l'immigration » en ECJS, c'est une classe très immature mais plusieurs élèves ont été intéressés par le travail qu'on avait fait sur le discours politique de Sarkozy sur la violence. En partant du livre « les mots de l'extrême droite », on travaille sur les discours de Le Pen et on travaille sur l'évolution des discours à partir des affiches. »⁴³³ Clairement, il s'agit d' « éviter un nouveau 21 avril. Ceux qui disent qu'on ne fait pas de politique en enseignant, je ne crois pas que cela soit possible. Ce qui ne veut pas dire inculquer des idées... mais on fait forcément de la politique... Les fondements sont quand même la démocratie, les droits de l'homme, la laïcité... donc forcément on est amené à enseigner ça... tout cela me semble très cohérent. »⁴³⁴

La mobilisation pédagogique peut être le corollaire d'un engagement plus militant encore, au dehors de l'école, mais toujours liée à elle : « Je travaille avec réseau éducation sans frontière, et on aide les parents à obtenir des papiers... ceux qui nous connaissent à l'école viennent nous voir d'autres sont plus réticents parce que l'école c'est quand même l'administration officielle. J'ai beaucoup de familles hébergées, donc en gros j'ai ces 20% qui sont actuellement en situation irrégulière. Et ce qui est dramatique, c'est qu'on essaie de demander aux gamins d'être disponibles pour les apprentissages alors qu'ils ont d'autres préoccupations. »⁴³⁵

9.3.3.2. Les débats publics entrent en classe

Les débats publics entrent en classe de deux façons : d'abord par l'examen des idées reçues que la société peut produire sur la question migratoire, soit par les événements eux-mêmes dont les médias se saisissent. Les idées reçues, les fausses connaissances sociales sont au cœur de beaucoup de pratiques, car certains enseignants ressentent comme un devoir, « face à certains publics, face à certains élèves, de justifier le fait que les immigrés ne sont pas la cause du chômage. J'ai pour attente qu'ils passent de leurs préjugés à une opinion argumentée. Au fond, qu'ils passent d'une rhétorique issue du journal de 20h de TF1 à une position argumentée (...) Il faut pouvoir travailler les prénotions, comme Durkheim en parle, c'est-à-dire la question du savoir social pré-construit. Il est d'autant plus fort sur l'immigration. Les enjeux politiques sont là en permanence. »⁴³⁶ La question du chômage est au cœur des pratiques, comme situation-type de contre-vérités : « C'est un sujet que j'aime bien évoquer parce qu'ils ont quand même beaucoup d'*a priori*, ils entendent beaucoup de choses sur l'immigration, son importance actuelle... il faut donc leur montrer que ce qu'ils entendent n'est pas toujours conforme à la réalité. Au lycée, il n'y a pas beaucoup d'élèves d'origine étrangère, un ou deux par classe sur moins de trois cents élèves. Et je n'observe pas vraiment d'évolution. A un moment je travaillais un peu sur les idées reçues par rapport au chômage et notamment des extraits de textes sur les immigrés et le chômage. Mais je n'ai plus beaucoup le temps de le faire. »⁴³⁷

Deuxième entrée prioritaire : l'actualité, les événements du monde social qui entrent à l'école. Les élections en sont un bon exemple. « Je me souviens en ECJS, j'ai travaillé en

⁴³² Ent.n°6, Histoire-géographie, Collège, ZEP

⁴³³ Ent.n°16, Histoire-géographie, Lycée

⁴³⁴ Ent.n°12, Histoire-géographie, Lycée

⁴³⁵ Ent.n°34, école primaire Zep

⁴³⁶ Ent.n°49, Sciences économiques et sociales, Lycée

⁴³⁷ Ent.n°18, Sciences économiques et sociales, Lycée

collège avec une classe qui n'avait pas de programme, sur les professions de foi des candidats au moment des élections. Et là on a beaucoup parlé d'immigration... avec des discours « les immigrés c'est du chômage pour nous Français », etc ... mais on l'aura pas fait en Histoire-géographie. »⁴³⁸

Les débats publics, les images aux informations télévisées peuvent être un premier support déclencheur d'apprentissages : « On a parlé en conseil d'enfants, l'année dernière, des rafles des sans-papiers... à ce moment là on parle de pourquoi on émigre, pourquoi on immigré, et c'était assez riche, au-delà de la dimension économique et politique.. on sentait qu'il y avait des enfants qui avaient des choses à dire... »⁴³⁹

L'immigration est un thème, sinon *le* thème d'actualité, fédérant toutes les questions sociales : « Vu l'ampleur que cela prend dans l'actualité, cela mériterait d'être enseigné en tant que tel. Il y a un décalage entre l'actualité, le poids que cette région du Proche-Orient a dans le monde d'aujourd'hui et les problèmes contemporains et l'enseignement qui accorde une petite place. Mais par contre il faut former les gens... C'est là, avec ce sujet, qu'on peut multiplier les regards, leur faire prendre du recul par rapport à leur propre vécu, parce qu'ils ont déjà des idées très précises, très arrêtées même. Là au moins on est utile... C'est comme quand il y a une actualité, le 11 septembre, moi je commente toujours, je prends le temps... et si nous on le fait pas, qui va le faire ? là c'est notre rôle, parce que les médias reflètent trop de partis pris... »⁴⁴⁰

La place des débats récents sur la question migratoire et l'identité nationale, l'ouverture de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration, les débats publics (politiques et associatifs) autour de l'expulsion des immigrés en situation administrative irrégulière sont autant de thèmes d'actualité qui risquent de continuer à hanter les consciences au sein d'un monde éducatif particulièrement réceptif aux notions de respect, de tolérance et d'ouverture au monde, conformément aux termes même des différents programmes, toute discipline confondue. Indiscutablement, cette tension du présent autour des enjeux du passé ne risque pas de retomber dans les mois et sans doute les années qui viennent.

⁴³⁸ Ent.n°2, Histoire-géographie, Lycée

⁴³⁹ Ent.n°32, cycle 3, école primaire, ZEP

⁴⁴⁰ Ent.n°1, Histoire-géographie, Collège, ZEP

Éléments de conclusions

« Et nous – les profs et les élèves, en première ligne – on est au milieu de tout ça. »

« Les enjeux sont énormes, car il y a plein de choses qui ne sont pas digérées, et qui ressortent beaucoup dans l'actualité. Quand on voit l'histoire des caricatures et l'ampleur que cela prend... Il y a aussi des enjeux qui sont liés au quartier dans lequel on est, et des enjeux de sociétés avec des mémoires qui s'affrontent, on le voit sur la décolonisation... Et nous – les profs et les élèves, en première ligne – on est au milieu de tout ça. Les élèves se font les représentants de mémoires qu'eux-mêmes ne maîtrisent pas et nous, qui représentons aussi une institution, on a aussi nos valeurs et convictions personnelles. Pour moi, c'est très important, ce sont des enjeux d'intégration, d'histoire personnelle (colonisation et décolonisation). Ce sont vraiment des enjeux à venir. Autant avant il y avait des enjeux... par exemple, moi, j'ai travaillé sur la déportation, et je vois bien que cela évolue. Avant, il y avait les enjeux mémoriels autour de la déportation, il y avait les témoins... etc. Maintenant ils disparaissent tous... et maintenant il y a des témoins de la guerre d'Algérie. On voit bien qu'on est dans l'histoire du temps présent, avec tous ces affrontements, aujourd'hui, on est en plein dedans, avec tout ce qui se passe au Proche-Orient et avec l'islam et ses enjeux et poids politiques énormes... Les élèves véhiculent des choses, mais ils ne les comprennent pas forcément non plus. Par exemple, un 6^e d'origine maghrébine remettait en question ce que je disais sur les Hébreux. Quand on aborde les religions, j'essaie de faire des parallèles avec les religions, pour montrer qu'il y a des liens... et j'ai des élèves qui contestent cela, et il n'y a pas moyen d'en démordre... Ils sont prisonniers d'un truc et nous on s'affronte à un mur. Ils sont butés et ils ne savent même pas pourquoi, en fait. Après, au niveau 3^e, il y a plus de réflexions, parce qu'ils ont leur propre conviction. Et donc je pense qu'il y a vraiment des enjeux qui sont colossaux et c'est bien de poser le débat de l'histoire de l'immigration en classe sur la table.⁴⁴¹

Cet extrait d'un des longs entretiens de notre corpus en témoigne : les mémoires de l'histoire ne cessent de frapper à la porte de nos sociétés européennes comme des salles de classe depuis plusieurs années maintenant. Elles le font avec d'autant plus de force que s'est ouvert, depuis une vingtaine d'années maintenant, un champ de réflexions réévaluant le passé national, débarrassé d'une vision unilatérale de l'histoire. Ce moment critique est renforcé par des remises en cause critiques venant à la fois du champ scientifique et de son renouvellement, tout autant que de la société tout entière. Dans ce *maelström* mémoriel, l'école est régulièrement sollicitée. Et plus encore, l'histoire à l'école est convoquée. Comme disait Abdelmalek Sayad, c'est en temps de crise que l'on demande à l'histoire de dire le vrai et surtout, de dire la reconnaissance, la dette, la dignité. Car ce qui se joue dans les revendications mémorielles d'aujourd'hui, c'est cette volonté, par-dessus tout (parfois au risque de l'histoire elle-même et de ses principes) de voir intégrée une histoire singulière à l'histoire nationale et européenne tout entière. Il y a deux façons de voir ce moment de mémoire : soit on s'en inquiète, et l'on fustige, parfois avec pertinence, les dérives

⁴⁴¹ Ent.n°1, Histoire-géographie, Collège, ZEP

communautaristes qui sont à l'œuvre ou que l'on croit voir à l'œuvre ; soit on s'en félicite, en gageant que cette demande de reconnaissance des personnes est la promesse pour elles d'être enfin « intégrées » à la Grande patrie, comme disaient les républicains de la IIIe République.

Les enjeux scolaires d'aujourd'hui sont en lien avec les questions les plus vives de la société : celles qui touchent à l'identité, au passé et à son devenir. De ce point de vue, les réflexions de Kosseleck⁴⁴² et de François Hartog⁴⁴³ sont notre trame de fond : l'avenir ne présente plus d'horizon d'attente. Le passé interroge, inquiète, questionne, bien plus qu'il n'apporte de réponses et de modèles, héroïques ou non, quand, par ailleurs, le présent ne s'impose à nous que par une somme de crises (sociale, politique, identitaire...). En ce sens, ce moment de redéfinition de l'héritage national s'applique à l'école comme un moment de redéfinition de l'histoire enseignée, de ses finalités, de ses pratiques comme de ses contenus. Comme le dit Hartog, « ce présent est bien le temps de la mémoire et de la dette, de l'amnésie au quotidien, de l'incertitude et des simulations. »⁴⁴⁴ La manière de faire cours a à voir avec le sens que l'on donne à l'histoire de l'immigration. La façon de faire passer en géographie et en instruction civique, plutôt qu'en histoire le programme qui concerne la place de l'immigration dans les programmes comme dans les manuels scolaires renseigne autant sur les impensés de l'institution scolaire que sur ce qui reste à accomplir, dans la sérénité, avec l'aide d'un savoir vérifié. En un mot, sur le sens que l'on accorde à la discipline comme aux autres.

Mais comme le rappelle l'entretien placé en ouverture de ces conclusions, la question de l'histoire de l'immigration se pose aussi dans des termes coloniaux, dans le rapport que la société française entretient avec l'histoire de la colonisation et de la décolonisation, mais aussi avec les élèves eux-mêmes et leur rapport éventuel à la religion. Mais rien d'explicite sur l'histoire de l'immigration. C'est l'enseignant, comme l'immense majorité des enseignants que nous avons pu rencontrer dans le cadre de cette enquête, qui fait le lien, pour finir, entre les rapports à l'histoire des élèves et la question de l'immigration et de l'enseignement de son histoire.

Quadriptyque pédagogique

Quatre termes permettent de rendre compte des difficultés à enseigner véritablement cette histoire trop souvent et trop longtemps perçue comme l'espace de l'altérité. *Illégitimité* d'abord. Ce sujet fait partie, comme l'a toujours, et avec force, montré Abdelmalek Sayad, de ces sujets illégitimes, parce que renvoyant à l'illégitimité des personnes et de leur histoire. Quand il y eut une relative prise en compte de la question de l'immigration dans le système scolaire, cela a toujours pris la forme de pratiques, ou de dispositifs qui renvoyaient à l'irréductible différence entre « eux » (les migrants, d'une « autre culture »), et « nous », issus de la nation constituée. Cantonnées à de rares endroits du programme, les pratiques scolaires ont toujours posé la migration comme étant une histoire qui « leur » appartenait, sans percevoir, ou mettre en lumière (car il faut en accepter l'idée) une histoire commune, parfois longue et s'échelonnant sur plusieurs dizaines d'années. L'Algérie en fournit l'idéal typique, mais la Belgique, le Luxembourg ou même encore la Pologne (pour ne pas parler des Antilles) pourraient tout autant fournir la preuve d'une continuité de relation entre la France terre d'accueil et les pays dits d'origine. Depuis plus d'un siècle, l'immigré est la figure de l'autre, de culture différente, d'une religion différente, de mœurs différentes...

Ainsi, à l'illégitimité de la position des personnes dans le pays d'accueil répond la question (second terme) de la *communauté*. C'est la manière dont la communauté historique en France a longtemps perçu l'histoire nationale. La tradition de l'école historique française a longtemps été fondée sur une conception de la nation enracinée dans le sol, véritable isolat de civilisation dans l'histoire mondiale (le « génie français »), qui faisait de son universalisme, une notion aussi béate que fondamentale de la façon dont la France en

⁴⁴² Reinhart Kosseleck, *L'expérience de l'histoire*, Paris, Seuil-. Gallimard, 1997

⁴⁴³ F. Hartog, *Op. Cit.*

⁴⁴⁴ *op.cit.*, p.218

ses institutions les plus prestigieuses pensaient ses relations au monde. Gérard Noiriel dans son livre sur le *Creuset français*,⁴⁴⁵ a montré comment Fernand Braudel et avec lui, beaucoup d'historiens, ne pouvaient échapper à une vision de l'immigration comme étant, par nature, étrangère à la nation française et à son histoire. Dans le système scolaire, après des années de déni de cette histoire migratoire, l'« immigration » a connu, dès les années soixante dix, un traitement scolaire plus proche de la valorisation culturaliste que de la prise en compte réelle de son histoire. De ce point de vue, la rupture historiographique du *Creuset français* de Gérard Noiriel n'a pas significativement modifié les attentes des programmes scolaires. La communauté française a aussi beaucoup à voir avec le troisième terme qui handicape la prise en compte de l'histoire de l'immigration en classe : l'impensé.

Et pas le moindre. Car il s'agit de l'impensé colonial qui a fait, depuis une petite dizaine d'année, couler beaucoup d'encre. Et sans doute n'est-il pas étonnant que cet impensé colonial s'exprime avec plus de force encore dans le lieu par excellence de la transmission républicaine. La colonisation est une part motrice de l'idéal républicain, dès le début de l'école de Jules Ferry. On y pense la patrie dans ses prolongements coloniaux, dans un universalisme de progrès consubstantiel à l'idéal moral et scolaire de la III^{ème} république. Dès lors, et malgré les remises en cause de l'histoire enseignée des années soixante, cet impensé scolaire fonctionne comme un impensé permanent et surtout, occulte le lien entre la spoliation des terres, la prolétarianisation des personnes (avec la rupture de tout l'ordre social et symbolique de leur monde), et l'exil. Ne pas penser la colonisation a eu comme conséquence, dans l'école, de ne pas penser l'exil des personnes, malgré les travaux déjà existants de Sayad, Gillette ou même Bourdieu sur la société algérienne confrontée à la dépossession et au déracinement.

Enfin, dernier terme : le *contexte*. Il n'est pas besoin de dire ce que le contexte des dernières années peut avoir de structurant dans la représentation que chacun, enseignants compris, se fait des enfants dits « issus de l'immigration ». Si la plupart s'inscrivent dans des schémas et des stéréotypes très largement vivants et structurés à la fin du XIX^e siècle, force est de constater que pour les élèves maghrébins, le contexte international porte sur eux des stigmates parfois rédhibitoires. Tout porte à penser les choses en termes d'« intégration », jamais en termes de partie intégrante de l'identité nationale, alors même que, pour beaucoup d'élèves, la majorité, l'enracinement français a eu lieu depuis plusieurs générations maintenant. Au fond, la crise actuelle d'identité, présente en classe, est loin d'être le seul fait des seuls enfants de l'immigration mais bien celle de la société française tout entière, confrontée à ses propres valeurs (laïcité, nation, tolérance...) comme à ses horizons d'attente (socialismes, Europe...).

Formation des maîtres

Les difficultés ressenties de l'enseignement des questions vives de l'histoire, et l'histoire de l'immigration en fait absolument partie, sont de plusieurs ordres. La première tient à la formation des maîtres. Dans le cadre d'une enquête menée par l'Inrp de 2000 à 2003⁴⁴⁶, beaucoup d'enseignants disaient tous ou presque leur sentiment de ne pas être assez armés du point de vue des connaissances sur l'histoire de l'immigration comme sur celle de la colonisation de la décolonisation comme du reste sur l'histoire du conflit israélo-palestinien. Les supports pédagogiques, même s'ils apparaissent depuis une ou deux années, au compte goutte, manquaient également : il n'y avait pas de musée de l'immigration au début des années 2000, pas de lieux de mémoire installés pédagogiquement pour recevoir les classes, rien en somme de spécifiquement pédagogique, sauf à la marge, pour enraciner par les visites, ou les témoignages, la mémoire de cette histoire de France qui « se conjugue au passé composé. »⁴⁴⁷ Ces questions affleuraient dans les entretiens, montrant bien souvent le sentiment des enseignants d'être démunis pour

⁴⁴⁵ Gérard Noiriel, *Le creuset français*, Seuil, 1988

⁴⁴⁶ L. Corbel, B. Falaize, et alii..., *Entre mémoire et savoir, l'enseignement de la shoah et des guerres de décolonisation*, Rapport INRP, 2003

⁴⁴⁷ La reprise de cette belle expression de Philippe Dewitte est l'occasion pour nous de lui adresser un hommage.

aborder ces questions en classe. Dans l'enquête présente, les professeurs ne disent aucune lacune, aucun manque de formation. Ils expriment plutôt l'absence des programmes et les contraintes horaires. Dès lors, beaucoup innovent, organisent des projets à long terme, mettent en place des dispositifs spécifiques, pluridisciplinaires et partenariaux.

Une histoire « qui rentre toujours un peu par la porte du fond, parfois... »

L'observation des pratiques de classe menées sur le thème de l'histoire de l'immigration et leur analyse apportent des résultats qui témoignent à bien des égards du désarroi des enseignants. Les pratiques nous semblent, à ce stade de l'étude, écartelées entre la volonté de faire en classe cette page de l'histoire nationale et la relégation de cette histoire à des portions marginales, ou congrues du programme. Volonté de dire plus sur la part migratoire de la constitution de la nation française, car beaucoup d'enseignants s'interrogent sur les problèmes d'identité réels ou supposés des élèves, quand il ne s'agit pas d'une projection pure et simple de leur propre histoire familiale. Mais ils sont aussi les vecteurs d'une relégation inconsciente. En effet, et paradoxalement, lorsqu'on interroge les enseignants sur leur pratique concernant l'histoire de l'immigration, ils répondent qu'ils la traitent, mais en géographie, ou en éducation civique, conformément aux programmes tels qu'ils existent⁴⁴⁸. Tout se passe comme si, en effet, l'entrée privilégiée de cette histoire se faisait en dehors, précisément, du programme d'histoire (géographie, éducation civique, ECJS,...) ; les enseignants conscients et gênés de cette limitation institutionnelle, engagent la réflexion des élèves sur leur histoire familiale⁴⁴⁹, au risque de ne plus être tout à fait dans une démarche d'apprentissage *stricto sensu*. Enfin, il semble que la question de l'immigration post-coloniale et les questions de mémoire qui lui sont liées⁴⁵⁰, cristallisent l'ensemble des préoccupations pédagogiques, avec deux risques afférents : le premier qui est de négliger l'histoire de l'immigration non issue du monde colonial européen ; le second de faire une leçon plus sur la colonisation que sur le processus migratoire lui-même. De manière générale, il apparaît que ce sont plus les enjeux contemporains qui motivent les pratiques observées, et moins la volonté d'inscrire la dynamique migratoire dans l'histoire nationale des deux derniers siècles. C'est pour répondre à l'urgence ou aux nécessités du quotidien et des relations avec les élèves, que les professeurs inscrivent ces questionnements en classe. L'histoire de l'immigration, *stricto sensu*, quant à elle, « c'est quelque chose qui rentre toujours un peu par la porte du fond, parfois... »⁴⁵¹, pour reprendre l'expression d'un des enseignants interrogés dans le cadre de cette enquête, soulignant à quel point seules les disciplines de géographie et d'ECJS lui permettaient de l'aborder pleinement, si tant est que l'on décide de ne s'en tenir qu'au cadre des programmes.

Des prescriptions en plein remaniement

Pour une prise en compte de l'histoire de l'immigration, il faudra qu'à la fois les programmes adaptent ou réorientent certains intitulés, mais qu'également les enseignants se saisissent, avec formation à la clé et volonté, de ce sujet de l'histoire nationale. On ne fera pas l'économie d'une mise en perspective globale de l'histoire du fait migratoire sur le territoire national et européen. Ne pas restaurer la continuité de la construction de la France, ce serait cantonner l'histoire de l'immigration au programme d'éducation civique ou de géographie, sans mesurer pleinement les relations entretenues entre la métropole et ses colonies ; sans voir les relations entre Français de métropole et travailleurs migrants de façon historicisées, dans son évolution, en prenant en compte les différents âges de

⁴⁴⁸ Depuis un an cependant, les nouveaux programmes qui paraissent semblent donner une part plus large à l'histoire de l'immigration. Il faudra pouvoir évaluer le poids qu'ils auront dans les pratiques scolaires des années à venir.

⁴⁴⁹ Sur cette question de la mise en regard de la vie privée à l'école, sur ce sujet de l'histoire de l'immigration, voir : « L'immigration dans les classes, entre reconnaissance politique et estime de soi », in : *Education et management*, Scéren/CRDP de Créteil, mai 2006, n°31

⁴⁵⁰ Lire à ce sujet Abdellali Hajjat, *Immigration postcoloniale et mémoire*, L'Harmattan, 2005

⁴⁵¹ Ent.n°2, Histoire-géographie, Lycée

l'immigration ; sans analyser la construction des identités mutuelles et le croisement des représentations de l'autre ; ou encore sans mettre en évidence qu'il n'y a pas d'histoire séparée, isolant un « nous » rassurant et un « eux » étranger, voire menaçant. Plus qu'un devoir de mémoire, les classes ont besoin d'un travail d'histoire, selon la formule heureuse d'Antoine Prost et Philippe Joutard. Et ce travail peut se faire en pluridisciplinarité, en Langues vivantes, en Lettres, en Philosophie comme en Histoire. Ce serait, assurément, une autre manière de traiter la question, en lieu et place de l'histoire familiale des élèves, régulièrement (et pas toujours adroitement) mobilisées dans les pratiques effectives, qui n'est jamais qu'une autre manière d'assigner les élèves à une identité mythifiée, fantasmée, et présentée *de facto* comme étrangère à l'histoire nationale. L'enjeu de la prise en compte de cette histoire est bien là : faire en sorte de construire un espace savant et scolairement partagé, définissant la construction nationale dans toute sa complexité, sa richesse et ses interactions avec le présent.

Le *credo* du divers

Nous avons recueilli des séquences de classe, des projets scolaires et surtout beaucoup de représentations enseignantes autour des mémoires familiales, faisant des familles immigrées des conservatoires de traditions culturelles supposées, sans que soient envisagés d'autres facteurs aussi importants que ceux liés aux trajectoires sociales. « La diversité est une richesse ». Au cours de l'enquête, nous avons pu vérifier que cette affirmation vaut *credo*. L'injonction paradoxale qui veut intégrer des élèves déjà intégrés et à qui l'on demande généreusement leurs différences s'opère, dans les pratiques et les mots utilisés en classe comme un renvoi à la singularité au nom de l'universel. De fait, à tous les échelons de l'Education nationale, la diversité est valorisée (contre l'instrumentalisation politique de la question de l'immigration et contre le racisme) sans mesurer toujours qu'on enferme les élèves pris au piège dans leur particularisme supposé. Là où les élèves peuvent ne rien ressentir de particulier.

Ce terme de « richesse des origines », de la « diversité », revient en permanence dans les entretiens, comme un *leitmotiv* scolaire. L'intention bienveillante de valoriser le culturel amène les professeurs à envisager la culture de manière abstraite, décontextualisée, et, dans la majorité des cas, sans aucune référence avec le milieu social d'appartenance. L'école raisonne souvent « comme si tout se passait dans un <<ciel pur des cultures>>, c'est-à-dire dans une situation abstraite où la culture est réifiée et posée comme une donnée transhistorique, transcendant les différences de classe (on parle volontiers à propos des immigrés, par exemple, de la culture algérienne, maghrébine ou encore espagnole ou portugaise, comme si chacune de ces cultures étaient une) »⁴⁵². Les enseignants interrogés font comme si, idéalement, les conditions historiques de la venue en France des familles concernées, leur inscription dans le territoire national étaient détachées de toutes conditions sociales, faisant de leur culture une culture à égalité avec toute autre culture. Cette transposition idéalisée permet aux enseignants de traiter dans leur cours la richesse des origines sur le mode du performatif. Fondamentalement, les enseignants désireux de prendre en compte la culture des élèves, ou du moins, de permettre la reconnaissance de « leur « culture », « leur histoire », vont très souvent, sans le vouloir bien sûr, à l'encontre d'une idée d'échange culturel qu'ils défendent pourtant par ailleurs : en réifiant l'identité supposée des élèves qu'ils ont en face d'eux, ils se font, en somme, une conception et une seule de l'identification des élèves et dissimulent, à leur corps défendant, la complexité et la pluralité des existences des élèves. Par ailleurs, et pour ajouter encore à cette confusion des principes directeurs de leur action pédagogique, les professeurs tentés par une telle démarche de reconnaissance sans examen, dans une générosité bienveillante et spontanée, « enferment » les élèves dans une reconnaissance de groupe (« les élèves Maliens », « les Maghrébins »...) où un regard extérieur ne peut être posé pour aider ces élèves en adolescence, à l'inverse même d'une conception dialogique de la construction identitaire.

⁴⁵² Abdelmalek Sayad, *Les usages sociaux de la <<culture des immigrés>>*, Centre d'information et d'études sur les migrations méditerranéennes, Paris, 1978

Nancy Fraser a décrit ce paradoxe difficile de la reconnaissance⁴⁵³. Pour la paraphraser, on pourrait dire qu'il ne s'agit pas de condamner une politique scolaire de reconnaissance ; au contraire, faudrait-il lui donner les moyens de la penser différemment, sans encourager la réification identitaire, ni déformer les multiples perspectives d'entrée identitaire qu'offre le monde social : quartier, genre, politique, associatif, économique et social, familial...

Adapter les leçons aux contenus scientifiques

L'histoire de l'immigration n'est pas l'histoire des immigrés, nous rappellent sans cesse les historiens spécialistes de la question. L'histoire de l'immigration est une histoire commune, et surtout pas une histoire communautaire, comme ce qu'à pu être il n'y a pas si longtemps à l'école l'enseignement de la langue des immigrés, « langue disqualifiée parce qu'elle est la langue des gens disqualifiés socialement. »⁴⁵⁴. Certes, cette histoire est faite de mémoires et de souvenirs familiaux, mais elle a aussi nourri l'histoire nationale et européenne. L'histoire de l'immigration est une histoire vivante, qui interroge à la fois le passé, le présent et le futur national. Ce sont les processus de la société française qui doivent être pensés ensemble, ce que résume clairement ce professeur d'histoire-géographie : « les enjeux de l'histoire de l'immigration sont relatifs à la société française d'aujourd'hui, en pleine mutation dans une nouvelle recherche d'identité... cela dépend de là où on est. Là où je suis moi face à ces élèves qui sont en grande majorité d'origine immigrée. L'intérêt pour moi c'est de les inscrire dans un temps long de l'histoire de France, qu'ils se sentent en sortant de ce cours-là inscrits dans une histoire et donc dans une société française. »⁴⁵⁵ Il s'agit d'un processus et pas d'un fait figé et réifié. L'histoire de l'immigration évoque autant la société d'accueil que les personnes concernées par l'exil. La société d'émigration et ses logiques propres a aussi sa place dans cette histoire globale qui est une histoire fondamentalement commune, partagée, et pour laquelle chacun des chercheurs et des professeurs peut faire siens les propos de Abdelmalek Sayad lorsqu'il écrit : « renouer les fils de l'histoire, restaurer la continuité de cette histoire, ce n'est pas simplement une nécessité d'ordre intellectuel ; c'est aujourd'hui une exigence d'ordre éthique. »⁴⁵⁶

Or, nous avons constaté qu'il y a un impensé de l'histoire migratoire en France véhiculé par l'école et par l'institution tout entière : un impensé qui concerne non pas les immigrés eux-mêmes mais la nation elle-même et qui fait de l'étranger un autre irréductible, et de l'immigré, ou de ses enfants, une figure équivoque de la question nationale. Des « autres », l'école ne cesse de parler. Mais de « nous », d'un « nous » collectif et construit dans une histoire longue, l'école a manifestement plus de mal. Récemment, des journées organisées par l'Académie de Toulouse étaient appelées : « L'autre et l'ailleurs »⁴⁵⁷, afin d'évoquer l'histoire de l'immigration. Le chemin sera sans doute long pour pouvoir intituler des journées de réflexions pédagogiques et institutionnelles : « Le semblable et l'ici ». Cet impensé est profond et s'enracine dans une tradition de l'Etat-nation que vante Fernand Braudel dans son *Identité de la France*⁴⁵⁸ et que les historiens n'ont, depuis, cessé d'invalider depuis près de trente ans maintenant, afin de proposer un changement de paradigme. Ce n'est sans doute qu'à cette condition que l'on pourra « avec de l'ailleurs fabriquer de l'ici »⁴⁵⁹.

⁴⁵³ Nancy Fraser, *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, Paris, La Découverte, 2005

⁴⁵⁴ Abdelmalek Sayad, *Les usages sociaux de la << culture des immigrés >>*, Centre d'information et d'études sur les migrations méditerranéennes, Paris, 1978

⁴⁵⁵ Ent.n°8, Histoire-géographie, Collège, ZEP

⁴⁵⁶ A. Sayad, *Histoire et recherche identitaire*, Editions Bouchene, 2002

⁴⁵⁷ 6 et 7 juin 2007

⁴⁵⁸ F. Braudel, *L'identité de la France*, (réed) Flammarion, 2000

⁴⁵⁹ Ent. n°6, Histoire-géographie, collège ZEP

Bibliographie

(Cette bibliographie constitue le matériau autour duquel ce rapport a été pensé et écrit. Pour une bibliographie complète, nous renvoyons à celle qui est en ligne sur le site de la CNHI : www.histoire-immigration.fr)

Méthodologie de recherche

- * Ph. Astier, « Analyse du travail enseignant », *Cahiers pédagogiques*, n°416, 2003
- * A. Blanchet, A. Gotman, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, coll. « 128 », Armand Colin, Paris, 2006 (réed.)
- * P. Bourdieu, Passeron, *Le métier de sociologue...*
- * P. Bressoux, (s/dir), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*, Note de synthèse pour Cognitique, Programme école et sciences cognitives, février 2002
- * F. Hartog, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Seuil, 2003
- * J.-Cl. Kaufmann, *L'entretien compréhensif*, coll. « 128 », Armand Colin, 1996
- * Bernard Lahire, *L'esprit sociologique*, La Découverte, Paris, 2005
- * F. Lorcerie, *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*, ESF/INRP, 2003
- * O. Martin, *L'enquête et ses méthodes : l'analyse de données quantitatives*, coll. « 128 », Armand Colin, Paris, 2005
- * A. Mucchielli (s/dir), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris, 1996
- * P. Paillé, A. Mucchielli, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris, 2003
- * F. de Singly, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, coll. « 128 », Armand Colin, Paris 2005 (2^{ème} éd.)

Sur l'immigration

- * *Informations sociales*, revue de sciences sociales de la CNAF, « Mémoires familiales et immigrations », n°89, 2001
- * Ph. Dewitte (dir.), *Immigration et intégration, l'état des savoirs*, La Découverte, Paris, 1999
- * B. Falaize, « Identité, histoire et mémoires scolaires : les enfants descendants de travailleurs nord-africains en France », P. Nagy, P. Sahin-Toth, *Identités hongroises, identités européennes du Moyen Age à nos jours*, Publications des Universités de Rouen et du havre, 2006
- * N. Guénif-Souilamas, « Les jeunes musulmans en France », Actes de la Desco, *Europe et Islam, islams d'Europe*, Scéren/CRDP de l'Académie de Versailles, 2003
- * A. Hajjat, *Immigration postcoloniale et mémoire*, L'Harmattan, Paris, 2005
- * A. Kadri, G. Prévost (s/coord.), *Mémoires algériennes*, Syllepse éditions, Paris, 2004
- * S. Laacher, *L'immigration*, coll. « idées reçues », Le cavalier bleu éditions, Paris, 2006
- * S. Naïr, *L'immigration expliquée à ma fille*, Paris, Le Seuil, 1999
- * A. Sayad, *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Seuil, Paris, 1999
- *Histoire et recherche identitaire*, Editions Bouchene, Paris, 2002
- *Un Nanterre algérien : terre de bidonvilles*, Autrement, 1995
- * P. Weil, *La République et sa diversité, immigration, intégration, discrimination*, coll. La république des idées, Paris, Seuil, 2005

Sur l'histoire de l'immigration

- * *Mémoires de migrations*, Paris, Fondation pour l'institution républicaine, 1996
- * D. Assouline, M. Lallaoui, *Un siècle d'immigration en France*, 3 tomes, Paris, Syros, 1996

- * K. J. Bade, *L'Europe en mouvement, la migration de la fin du XVIIIe siècle à nos jours*, Paris, Seuil, 2002
- * M.-Cl. Blanc-Chaléard (dir.) « Immigrations et logiques nationales, Europe XIXe-XXe siècle », *Le Mouvement social*, n°188, juillet-septembre 1999
- Histoire de l'immigration, Paris, La Découverte, 2001
- * J. Costa-Lascoux, *De l'émigré au citoyen*, Paris, La Documentation française, 1992
- * Philippe Dewitte, *Deux siècles d'immigration en France*, ADRI/La Documentation française, 2003
- * J. Dupâquier (dir.) *Histoire de la population française*, T.III, *De 1789 à 1914* ;et T.IV, *De 1914 à nos jours*, Paris, PUF, 1988
- * N. Green, *Repenser les migrations*, Paris, PUF, 2002
- * *L'Histoire* (mensuel), Dossier : « 50 ans d'immigration », février 1999
- * Y. Lequin (dir.) *La Mosaïque France. Histoire des étrangers et de l'immigration en France*, Paris, A. Colin, 1988
- * C. Liauzu, *Histoire des migrations en Méditerranée occidentale*, Bruxelles, Complexe, 1996
- * G. Noiriél, *Le Creuset français. Histoire de l'immigration, XIXe-XXe siècle*, Paris, Le Seuil, 1988
- *Population, immigration et identité nationales*, Paris, Hachette, 1992
- *Immigration, antisémitisme et racisme en France (XIXe-XXe siècle) Discours publics, humiliations privées*, Fayard, 2007
- * P. Milza, M. Amar, *L'immigration en France au XXe siècle*, Paris, A. Colin, 1990
- * J. Ponty, *L'immigration dans les textes : France 1789-2002*, Paris, Belin « Sup Histoire », 2004
- * R. Schor, *Histoire de l'immigration en France de la fin du XIXe siècle à nos jours*, Paris, A. Colin, 1996
- * V. Viet, *La France immigrée. Construction d'une politique, 1914-1997*, Paris, Fayard, 1998
- * P. Weil, *La France et ses étrangers. L'aventure d'une politique de l'immigration*, Paris, Gallimard, « Folio », 1995

Sur l'enseignement de l'histoire de l'immigration

- * S. Ernst, « Au milieu du gué », *Informations sociales*, n°89, 2001, repris dans *L'école et le défi ethnique*, (sous la direction de F. Lorcerie)
- * B. Falaize, « Enjeux de la transmission scolaire de l'histoire de l'immigration », *Ecarts d'identité (Migration-égalité-Interculturalité)*, « Faire mémoire, trace des migrations en Rhône-Alpes », n°108, 2006, Vol.I
- « L'immigration dans les classes, entre reconnaissance politique et estime de soi », in : *Education et management*, Scéren/CRDP de Créteil, mai 2006, n°31
- * S. Lemaire, « Colonisation et immigration : des <<points aveugles>> de l'histoire à l'école ? », P. Blanchard, N. Bancel, S. Lemaire, *La Fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial*, La Découverte, 2005
- * Ph. Rygiel, « Le temps des migrations. Introduire temporalités et phénomène migratoire en classe », Lausanne, *Le cartable de Clio*, n°3, 2003, p.113-124
- * *Diversité, Ville, école, intégration*, « Enseigner l'histoire de l'immigration », n°149, juin 2007

Outils pédagogiques

- * M.-Cl. Blanc-Chaléard (s/dir.) *Documentation photographique*, « Les immigrés et la France », n°8035, 2003, La Documentation française.
- * B. Falaize, Gérard Noiriél (s/coord.) *Textes et documents pour la classe (TDC)*, « L'immigration en France », Scéren/Centre national de documentation pédagogique, Paris, n°936, 15 mai 2007

ANNEXE 1

L'ensemble du matériau de recherche sera en ligne sur le site de l'Inrp dans le courant
du mois de novembre 2007

(<http://ecehg.inrp.fr>)

Questionnaire semi-directif

Age :

Niveau :

Quelle est la raison principale qui vous a amené à participer au groupe CNHI ?

Quel volume horaire est-il prévu de consacrer à cette question dans le programme ?

A quel aspect du programme cet enseignement se rattache-t-il ?

S'agit-il d'une séquence habituelle ou prévoyez-vous de mettre en place un dispositif particulier ?

Avez-vous déjà une expérience particulière de ce type d'enseignement ?

Y a-t-il un objectif précis qui vous tient à cœur dans cet enseignement ?

Quelles attentes avez-vous par rapport aux réactions de vos élèves ?

Avez-vous prévu d'évaluer le travail de vos élèves ?

Cette évaluation sort-elle de l'ordinaire ?

Si oui, sur quels points en particulier ?

Quels sont pour vous les enjeux de cet enseignement ?

ANNEXE 2

Liste des entretiens

Numéro	Discipline	Etablissement	
1	Histoire-Géographie	Collège	ZEP
2	Histoire-Géographie, ECJS	Lycée	
3	Economie-Gestion	Lycée Professionnel	ZEP
4	Histoire-Géographie	Collège	ZEP
5	Histoire-Géographie	Collège	
6	Histoire-Géographie	Collège	ZEP
7	Italien	Lycée	ZEP
8	Histoire-Géographie, ECJS	Collège	ZEP
9	Histoire-Géographie	Collège	ZEP
10	Lettres	Collège	ZEP
11	Expression – Culture	I.U.T.	
12	Histoire-Géographie	Lycée	
13	Histoire-Géographie	Lycée	
14	Lettres – Histoire-Géographie	Lycée professionnel	
15	Histoire-Géographie	Lycée	
16	Histoire-Géographie, ECJS	Lycée	
17	Cycle 2	Ecole Primaire	
18	Sciences Economiques et Sociales	Lycée	
19	Histoire-Géographie	Collège et Lycée	
20	Cycle 2	Ecole Primaire	
21	Cycle 3	Ecole Primaire	
22	Histoire-Géographie	Lycée	
23	Histoire-Géographie	Collège	
24	Histoire-Géographie	Lycée	
25	Histoire-Géographie	Collège	
26	Histoire-Géographie	Collège	
27	Histoire-Géographie	Collège	ZEP
28	Cycle 3	Ecole Primaire	
29	Cycle 3	Ecole Primaire	ZEP
30	Cycle 3	Ecole Primaire	ZEP
31	Cycle 3	Ecole Primaire	ZEP
32	Cycle 3	Ecole Primaire	ZEP
33	Cycle 2	Ecole Primaire	
34	(directeur déchargé)	Ecole Primaire	ZEP
35	Lettres et Histoire-Géographie	Lycée professionnel	ZEP
36	Histoire-Géographie, ECJS	Collège	
37	Lettres	Collège	
38	Histoire-Géographie, ECJS	Lycée	
39	Lettres et Histoire-Géographie	Lycée professionnel	
40	Cycle 3 - Chinois	Ecole Primaire	ZEP
41	Lettres et Histoire-Géographie	Lycée professionnel	
42	Histoire-Géographie, ECJS	Collège	ZEP

43	Lettres	Collège	
44	Lettres	Lycée	ZEP
45	Espagnol	Lycée	
46	Arabe	Lycée	ZEP
47	Espagnol	Lycée	
48	Lettres	Lycée	
49	Sciences économiques et sociales	Lycée	

ANNEXE 3

Liste des établissements à partir desquels l'enquête à pu être menée⁴⁶⁰.

Aubervilliers (93)	Lycée Henri Wallon	146 rue des Cités – 93300
Cergy (75)	Lycée Jules Verne	1 rue Michel Strogoff – 95800
Champigny S/Marne (94)	Collège Lucie Aubrac	1 av. Danielle Casanova – 94500
Chatou (78)	Collège Paul Bert	12 rue des écoles – 78400
Chelles (77)	Lycée Jehan	47 rue des Cités – 77500
Dijon (21)	Lycée Carnot	16 boulevard Thiers – 21000
Drancy (93)	Lycée Eugène Delacroix	4 rue du Dc A. Schweitzer – 93700
Evry (91)	Institut Universitaire de Technologie	22 allée Jean Rostand – 91000
Gérardmer (88)	Lycée de la Haie Griselle	25 chemin des épinettes – 88400
Grigny (91)	Collège Jean Vilar	6 voie Athéna – 91350
Grigny (91)	Ecole Langevin	Avenue des Tuileries – 91350
Le Kremlin-Bicêtre (94)	Lycée Darius Milhaud	80 rue du Professeur Bergonié – 94270
Le Tholly (88)	Ecole Primaire	Ecole du Centre – 88530
Longperrier (77)	Lycée Charles De Gaulle	6 place Jean Mermoz - 77230
Lyon (69)	Collège Victor Schoechler	272 rue V. Schoechler – 69009
Lyon (69)	Lycée de la Martinière-Monplaisir	41 rue Antoine Lumière – 69008
Lyon (69)	Ecole élémentaire Louise	16 rue Louise – 69003
Montreuil S/Bois (93)	Lycée Jean Jaurès	1 rue Dombasle - 93100
Paris (75)	Collège Pierre Alviset	88 rue Monge – 75005
Paris (75)	Ecole B – Levau	10 rue Levau – 75020
Paris (75)	Ecole primaire	3 rue Emile Levassor – 75013
Pessac (33)	Lycée Pape Clément	1 rue Léo Lagrange – 33600
Ste Geneviève des Bois (91)	Ecole élémentaire Pergaud	2 rue Anne Franck – 91700
Tours (37)	Collège Montaigne	Rue Pierre et Marie Curie – 37100
Tours (37)	Lycée Vaucanson	1 rue Védrines – 37100
Vénissieux (69)	Lycée Jacques Brel	7 avenue Oschatz - 69200
Villeurbanne (69)	Ecole Edouard Herriot	104 rue Hippolythe Kahn – 69100
Villeurbanne (69)	Collège Jean Vilar	15 rue des Jardins – 69100
Villiers St-Frédéric (78)	Lycée Viollet Leduc	1 route de septeuil – 78640

⁴⁶⁰ Liste non exhaustive

TABLE DES MATIERES

Introduction..... p.4

PREMIERE PARTIE

Situation historique de la question de l'enseignement de l'histoire de l'immigration : rareté des débats scientifiques et histoire d'un enseignement..... p.10

Chapitre 1 : Etat des lieux des réflexions scientifiques sur l'enseignement de l'histoire de l'immigration..... p.11

1.1 Rareté des discussions scientifiques et méconnaissance globale des questions scolaires.....p.11

1.2 Histoire de l'immigration : entre point aveugle de l'école et demande globale de prise en charge scolaire..... p.13

1.2.1. Suzanne Citron, ou l'origine des réflexions sur le « mythe national »p.13

1.2.2. La question des prescriptions scolaires officielles.....p.14

1.2.3. Le rôle de l'école..... p.16

1.2.4. Le constat des manques : vers une reconnaissance scolaire..... p.17

1.3. La question de l'histoire des familles utilisée en classe..... p.18

Chapitre 2 : L'histoire de l'immigration à l'école a aussi une histoire... (1970-1990).....p.21

2.1. Les effets du regroupement familial des années 70..... p.21

2.2. Interculturalité et pratiques pédagogiques..... p.23

2.3 Les débats publics et institutionnels des années 80..... p.24

2.4 Absence remarquable de l'histoire de l'immigration dans les prescriptions scolaires.. p.26

2.5 Deux types de travail en classe (1970-1990) : ancrage des apprentissages dans l'environnement proche et histoire familiale..... p.27

2.5.1. L'environnement au cœur du dispositif.....p.27

2.5.2. Histoires familiales..... p.28

DEUXIEME PARTIE :

Etat des prescriptions scolaires actuelles : programmes et manuels..... p.31

Chapitre 3 : La place de l'histoire de l'immigration dans les programmes scolaires actuels (histoire, géographie, éducation civique et langues vivantes).....p.32

3.1. Histoire, géographie et éducation civique..... p.32

3.1.1. A l'école primaire, au cycle 3.....p.33

3.1.2. Au collège.....p.33

3.1.3. Certificat d'aptitude professionnelle (CAP).....p.34

3.1.4. Au lycée.....p.35

3.2. Les langues à l'école et l'histoire de l'immigration.....p.37

Chapitre 4 : *L'histoire de l'immigration dans les manuels scolaires*.....
.p.47

4.1. Manuels scolaires et société : questions de méthode.....	p.47
4.2. Les manuels d'histoire : l'histoire de l'immigration s'écrit au présent.....	p.49
4.2.1 Définir un cadre pour l'expertise des manuels.....	p.49
4.2.2 Quelle présence de l'histoire de l'immigration dans les manuels ?.....	p.50
4.2.2.1 Ecole primaire.....	p.50
4.2.2.2 Collège.....	p.51
4.2.2.3 Lycée.....	p.52
4.2.2.4 Les manuels de l'enseignement professionnel.....	p.54
4.2.3 Quels contenus proposés par les manuels (vocabulaire, nature des documents, repères, figures) ?.....	p.54
4.2.3.1 « Immigration » : entre définition et usages.....	p.54
4.2.3.2 Quels documents ?.....	p.55
4.2.3.3 Repères et figures de l'histoire de l'immigration.....	p.56
4.2.4 Le sens de l'intégration de l'histoire de l'immigration dans les manuels. Données historiques ou « présentisme » ?.....	p.57
4.3. Les manuels de géographie : flux à toutes les échelles !.....	p.60
4.3.1. A l'école primaire.....	p.60
4.3.1.1. Une histoire présente.....	p.60
4.3.1.2. Une actualité migratoire.....	p.61
4.3.2. Manuels de collège.....	p.62
4.3.2.1. Une histoire absente globalement.....	p.62
4.3.2.2. Le présent médiatique.....	p.64
4.3.3. Au lycée.....	p.65
4.3.3.1 L'immigration dans l'espace méditerranéen.....	p.65
4.3.3.2 Les flux à l'échelle mondiale.....	p.66
4.3.3.3 L'immigration dans l'espace européen.....	p.66
4.3.3.4 Les dynamiques urbaines et l'immigration.....	p.67
4.4 Les manuels d'éducation civique : la loi du sport.....	p.68
4.4.1. Les classes concernées et les thématiques.....	p.68
4.4.2. Choix des documents pour le collège et le lycée.....	p.69
4.5. Manuels de sciences économiques et sociales.....	p.71
4.5.1. Manuels des classes de seconde.....	p.71
4.5.2. ... de Première.....	p.71
4.5.3. Une faible place dans les livres de Terminale.....	p.72

TROISIEME PARTIE :

Dans le quotidien des classes.....p.74

Chapitre 5 : *Méthodologie d'enquête sur les pratiques effectives ou du discours de la méthode face à l'histoire de l'immigration enseignée en classe*.....p.75

5.1. Questions de méthodes.....	p.75
5.1.1. Une posture de recherche particulière.....	p.75
5.1.2. Pour des recherches développées sur les situations d'enseignement.....	p.76

5.2. Les entretiens.....	p.78
5.2.1. Données statistiques des entretiens menés avec les professeurs d'école et du secondaire.....	p.78
5.2.2. Quelle démarche d'entretien ?.....	p.82
5.3. Les pratiques de classe.....	p.83
5.3.1. Données quantitatives concernant l'analyse des pratiques de classes.....	p.84
5.3.2 Méthodes d'observation et questions d'épistémologie.....	p.86
Chapitre 6 : L'histoire de l'immigration ne fait pas d'histoire.....	p.88
6.1. Enseigne t-on l'histoire de l'immigration à l'école ?.....	p.88
6.1.1. Les enseignants des groupes CNHI (2005/2006 et 2006/2007).....	p.88
6.1.2. Les autres enseignants interrogés.....	p.90
6.1.3. Qui enseigne l'histoire de l'immigration dans le secondaire ?.....	p.91
6.1.4. Les raisons qui font que l'on enseigne ou non cette histoire.....	p.91
6.2. Horaires disciplinaires déclarés (analyse par discipline et par niveau d'enseignement)	
.....	p.93
6.2.1. A l'école primaire.....	p.93
6.2.2 : Dans l'enseignement secondaire.....	p.93
6.2.2.1 Au collège.....	p.93
6.2.2.2 Au lycée.....	p.94
6.2.2.3 Au lycée professionnel.....	p.95
6.3. Questions de discipline (analyse par niveau et par matière enseignée).....	p.95
6.3.1. Histoire-géographie : pour faire l'histoire de l'immigration, place à la géographie et à l'éducation civique ou : « En histoire, on fait de la géo ! ».....	p.95
6.3.1.1. Une tendance qui ressort des réponses.....	p.95
6.3.1.2. Et confirmée par l'analyse des séances réalisées en classe.....	p.100
6.3.1.3. Des pratiques en histoire.....	p.102
6.3.2 . Les autres disciplines ont leur mot à dire sur l'histoire de l'immigration.....	p.102
6.4. L'évaluation des apprentissages.....	p.105
6.5. Manières de faire : entre bricolage, présence diffuse du thème et projets.....	p.106
6.5.1. Un enseignement diffus et peu structuré.....	p.107
6.5.2. Une pédagogie du projet.....	p.107
6.6. Un cours comme un autre ?.....	p.110
6.6.1. à l'école primaire et au lycée professionnel : un même sentiment de sujet sensible.....	p.110
6.6.2 : des disciplines en conformité avec leur didactique : langues, lettres,... ..	p.111
6.6.3. Une discipline partagée : l'histoire-géographie.....	p.113
Chapitre 7 : le poids du colonial dans l'appréhension du phénomène migratoire dans l'histoire.....	p.114
7.1. Importance des projets pédagogiques liés au colonial.....	p.114
7.2. Représentations des enseignants sur la mémoire coloniale.....	p.116
7.3. « C'est quoi le rapport entre ça et ce qu'on va faire là... ? », ou les confusions possibles et les interrogations pratiques.....	p.120

Chapitre 8 : Quand l'école a recours aux familles	p.124
8.1. Des pratiques éclairantes.....	p.124
8.2. Des récits de classe nombreux.....	p.133
8.2.1. le modèle de l'école primaire : « leur faire faire le tour du monde en restant en classe ».....	p.133
8.2.2. Modèle repris par les différentes disciplines dans le secondaire : « un supplément d'âme » ?.....	p.135
8.2.3 Difficultés et réactions.....	p.138
8.2.4. Des enseignants qui préfèrent rester à distance de l'intime.....	p.140
8.3. Assignation à résidence identitaire et sommation de dire le privé.....	p.142
 Chapitre 9 : Une actualité et des enjeux contemporains omniprésents	p.148
9.1. « Nous, on a ce questionnement sur << ici et maintenant >> » : objectifs pédagogiques et enjeux de cet enseignement.....	p.148
9.1.1 Objectifs d'apprentissages revendiqués.....	p.148
9.1.1.1. Les objectifs des enseignants de l'école primaire.....	p.155
9.1.1.2. Les objectifs des enseignants de lycée professionnel.....	p.156
9.1.1.3 Les objectifs des enseignants de collège.....	p.156
9.1.1.4. Les objectifs des enseignants de lycée.....	p.157
9.1.1.5. Les objectifs exprimés des enseignants du secondaire par discipline.....	p.158
9.1.2. Les enjeux exprimés de cet enseignement.....	p.159
9.1.2.1. Liste des thèmes abordés par les professeurs interrogés.....	p.159
9.1.2.2. « Actualité », « citoyen », « société » et « reconnaissance » : les termes de l'enseignement de l'histoire de l'immigration.....	p.161
9.2. Attentes professorales et réactions d'élèves.....	
9.2.1. Des attentes conformes aux objectifs et aux finalités énoncées.....	p.165
9.2.2. Paroles d'élèves... ..	
9.2.2.1. ... rapportées par les enseignants.....	p.166
9.2.2.2. ... et dites sans filtre.....	p.168
9.3. Un présent omniprésent.....	p.170
9.3.1. La reconnaissance comme schème d'action pédagogique.....	p.170
9.3.2. Les enjeux du présent écrasent l'explication du passé : l'intégration et le vivre ensemble comme urgence.....	p.172
9.3.3. L'actualité au cœur du dispositif pédagogique.....	p.173
9.3.3.1. « Pour moi enseigner est un acte militant ».....	p.173
9.3.3.2. Les débats publics entrent en classe.....	p.174
Eléments de conclusions.....	p.178
Bibliographie.....	p.184
Annexes.....	p.184
Table des matières.....	p. 190

