UNIVERSITE DE BOURGOGNE

UFR Droit et science politique

THÈSE
Pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Bourgogne
Discipline : Science Politique

par
Valérie LANIER

le 14 décembre 2011

L'accueil des enfants (d') immigrés dans les écoles françaises

Education entre culture familiale et culture du pays d'arrivée

Directeur de thèse
Jean-Claude FRITZ

Jury :

M. Jean-Claude FRITZ	Professeur à l'Université de Bourgogne Directeur de thèse
M. Claude CARPENTIER	Professeur à l'Université de Picardie Jules Verne Rapporteur
M. Jérôme VALLUY	Maître de conférence à l'Université Panthéon-Sorbonne (Paris1) Rapporteur
M. Raphaël PORTEILLA	Maître de conférence à l'Université de Bourgogne

Remerciements

A Jean-Claude FRITZ pour avoir accepté de « diriger » cette thèse tout en sachant que ce serait une thèse longue ;

Aux enseignant-e-s qui m'ont accueilli dans leur classe et donné de leur temps ;

Aux enseignant-e-s qui ont participé aux différentes enquêtes effectuées au cours de cette recherche ;

Aux directeurs d'école et principaux de collège qui m'ont permis de mener des observations dans leur établissement ;

Aux enfants rencontrés dans ces établissements ou dans les différents dispositifs d'accompagnement scolaire où j'ai travaillé, qui sans s'en douter m'ont apporté beaucoup ;

Aux membres du CASNAV de Dijon, notamment Hamid Brohmi, Jean-Marc Mangin et Marie-Agnès Chevasson pour leur disponibilité, leur soutien et leur collaboration ;

Aux responsables des ELCO dans les ambassades d'Algérie, du Portugal et de Tunisie, et dans les consulats du Maroc à Dijon, de Turquie à Lyon et d'Italie à Paris ;

Aux personnels techniques de la faculté droit-lettres ;

Et bien sûr à celles et ceux qui ont été là, m'ont accompagnée, soutenue, aidée et qui m'ont permis de mener ces recherches à leur terme.

Résumé

Les enfants (d') immigrés sont porteurs d'une langue et d'une culture familiales différentes de celles de la société d'arrivée et de son école. Or, la langue et la culture familiales jouent un rôle important dans le développement harmonieux de l'enfant et son « intégration » à la société d'arrivée.

L'école qui doit permettre à l'enfant d'une part de se construire en tant qu'individu et d'autre part de trouver sa place dans la société où il vit, véhicule une culture différente, considérée comme légitime. Que fait-elle des langues et cultures familiales des enfants (d') immigrés?

Jusque dans les années 1970, rien de particulier n'était prévu pour les enfants (d') immigrés scolarisés. Ils devaient se fondre dans la masse des élèves. Avec la mise en place d'une politique de regroupement familial, l'institution scolaire a commencé à prendre en compte ces enfants. Deux dispositifs ont été institués : des structures d'accueil pour les enfants non francophones et des enseignements de langue et culture d'origine. Cependant, si ces dispositifs constituent un premier pas dans la prise en compte des enfants (d') immigrés dans les écoles, elles restent dans une logique simultanément assimilationniste et différencialiste.

Au delà de la conception de ces dispositifs, les observations effectuées dans les classes d'accueil et les cours de langue et culture d'origine de Côte-d'Or ainsi que les entretiens et les enquêtes réalisées auprès des enseignants de ce département ont montré différents problèmes matériels, techniques et humains dans leur fonctionnement.
Par ailleurs, la période de scolarisation joue un rôle important dans la construction des enfants et ce que l'on y enseigne marque pour longtemps. Ainsi, la place donnée aux cultures extra-occidentales ainsi que l'image de l'autre véhiculée au cours de celle-ci, en particulier par les manuels scolaires, d'une part constituent le miroir de la manière de voir l'autre plus généralement dans la société d'arrivée, et d'autre part emportera des conséquences sur le long terme, sur la société de demain. L'occidentalo-centrisme qui caractérise l'enseignement de l'histoire et de la littérature entraîne une dévalorisation/stigmatisation de l'Autre, de ses langues et de ses cultures qui est transmise aux élèves.

Mots clés :
altérité ; discrimination ; diversité ; classe d'accueil (CLA) ; classe d'initiation (CLIN) ; éducation ; enfant (d') immigrés ; enseignement de langue et culture d'origine (ELCO) ; épanouissement personnel ; ethnocentrisme ; étranger ; importance de la culture et de la langue familiale ; interculturel ; manuels scolaires ; migration ; multiculturalisme ; occidentalocentrisme ; politique d'assimilation/intégration ; scolarisation ; socialisation

Abstract

Immigrant(s') children are the purveyors of a family tongue and culture which differ from that of the host country and its education system, when in fact, family culture and the mother-tongue play a major role in harmonious child development and in his/her integration into society.

School, which should aim at both enabling the child to establish himself/herself as a subject and finding his/her place in society, conveys a different culture, which is regarded as legitimate.

What about the tongues and cultures of immigrant children?

Until the 1970s, nothing specific was schemed for immigrant school children. They had to merge with the rest. Family reunification policies brought along the taking into account of these children.

Two systems were introduced : childcare facilities for non-francophone children and courses in the culture and language of their country of origin.

Yet, if such policies have been a first step towards the taking into account of immigrant children within education systems, they've remained within a pattern of simultaneous assimilation and differentiation.

Beyond what these policies intended, the observations made in the « reception and integration » classes and language and cultural courses of Côte-d'Or, along with the interviews and surveys carried out with the teachers of the county, have pointed out different practical and human problems in their very functioning.

Moreover, the schooling years play an important part in the building up of children and what is taught will leave its mark for long. Thus, the importance given to overseas cultures as well as the image of the other conveyed during that time, particularly through books, constitute the mirror of the way to see the other in the host society on the one hand, and will bear long-time consequences on tomorrow's society on the other hand. The western ethnocentrism which characterizes the teaching of History and Literature leads to the stigmatization of the Other, through the tongues and cultures transmitted to students.

Keywords :

otherness ; discrimination ; diversity ; education ; self-development ; foreign ; intercultural ; migration ; multiculturalism ;assimilation/integration policies ; school enrolment ; socialization ; classe d'accueil (CLA) ; classe d'initiation (CLIN) [reception and integration classes] ; immigrant(s') children ; language and culture of the country of origin teaching (ELCO) ; ethnocentrism ; importance of the mother tongue and culture ; school books ; western ethnocentrism

Table des matières

Introduction.....23

Partie 1 - Les structures spécifiques aux enfants (d') immigrés dans les écoles : entre assimilationnisme et différencialisme.....65

Chapitre 1 - Les structures d'accueil pour les élèves primo-arrivants non-francophones : des enseignements compensatoires qui ont pour objectif l'assimilation des enfants immigrés.....69

Section 1. Les classes d'accueil : textes officiels et illustration locale.....71

I. Les classes d'initiation et les classes d'accueil dans les textes officiels.....72

A. Les classes d'initiation.....72

B. Les classes d'accueil 74

II. Une illustration locale : les structures d'accueil dijonnaises.....76

A. Les particularités des classes d'accueil.....78

1. Les particularités liées aux enfants accueillis.....78

a. La fluctuation des effectifs des structures d'accueil 79

b. La diversité des élèves scolarisés dans les structures d'accueil.....80

c. Des élèves dans des situations administratives et familiales précaires et fragilisantes.....83

2. L'hétérogénéité des fonctionnements et des moyens des structures d'accueil....86

a. Hétérogénéité des fonctionnements des classes d'accueil 86

b. Hétérogénéité des moyens mis à la disposition des classes d'accueil 90

3. Les classes d'accueil dijonnaises, des classes ouvertes sur l'extérieur.....92

B. Les structures d'accueil au sein de leur établissement de rattachement 93

1. Le point de vue des enseignants de CLIN et de CLA.....93

a. La perception de la classe d'accueil et de la classe d'initiation par les autres enseignants selon les enseignants de CLIN et de CLA.....93

b. L'intégration des élèves de classe d'accueil ou de classe d'initiation dans une classe « ordinaire ».....94

c. L'implication de l'administration dans le bon fonctionnement de la classe d'accueil ou de la CLIN.....95

d. L'intégration des élèves de CLA et de CLIN au sein de l'établissement 95

2. Le point de vue des professeurs de collèges de rattachement des CLA.....96

C. Les enseignants de classes d'accueil : parcours professionnels et point de vue sur le fonctionnement des classes d'accueil.....98

1. Parcours professionnel et motivations des enseignants des classes d'accueil dijonnaises.....99

2. Les problèmes relevés par les enseignants des structures d'accueil dijonnaises et des pistes pour améliorer le fonctionnement des classes d'accueil 100
Section 2. Les classes d'accueil : une conception et un fonctionnement mis en question..104
I. Des structures sujettes à des dysfonctionnements résultant d'une conception de l'allophonie des enfants synonyme de handicap 104
II. Le risque de « classe ghetto » 108
III. L'évaluation des enfants scolarisés en CLIN et en CLA 109
A. L'évaluation de la maîtrise de la langue d'enseignement et des compétences dans les matières principales.....110
1. L'évaluation de la maîtrise de la langue française et des connaissances déjà acquises 110
2. Des outils d'évaluation désuets et inadaptés.....112
B. L'évaluation des problèmes cognitifs/psychologiques des enfants primo-arrivants non-francophones.....114
C. L'évaluation au cours de la scolarité.....117
IV. L'inadaptation des méthodes utilisées.....118
A. Quel français enseigner aux élèves allophones nouvellement arrivés en France ? 118
B. Quelles compétences doivent acquérir les ENAF ? De quoi ont-ils besoin ?.....120
C. Les méthodes et les outils disponibles.....121
1. Des méthodes à utiliser qui évoluent au fur et à mesure des textes officiels…121
2. Qu'entend-on par français langue maternelle, français langue étrangère et français langue seconde ?.....122
3. Des démarches différentes selon la situation d'apprentissage.....123
4. Des outils inadaptés à la situation d'apprentissage des élèves nouvellement arrivés en France.....124
5. La non prise en compte des langues des enfants 126
D. La maîtrise de la langue, garantie d'une bonne intégration scolaire ?.....128
1. Apprendre une langue seconde.....128
2. Lien(s) entre la maîtrise de la langue et l'intégration scolaire.....130
V. L'orientation : que deviennent les enfants scolarisés en structures d'accueil ?.....132
Chapitre 2. Les Enseignements des Langues et Cultures d'Origine : Des enseignements complémentaires régis par une logique différencialiste.....137
Section 1. Fondements juridiques et évolution des ELCO 140
I. Les fondements juridiques des ELCO.....141
A. Les accords liant la France aux États partenaires des ELCO.....141
1. Les accords bilatéraux.....141
2. Les procès verbaux de réunion des commissions mixtes.....143
B. Les circulaires du Ministère de l'Éducation Nationale français.....144
II. Évolutions quantitatives et qualitatives des ELCO.....146
A. Les évolutions quantitatives : des effectifs en baisse répartis de manière

hétérogène sur le territoire....146
1. Des ELCO plus ou moins fréquentés répartis de manière hétérogène sur le territoire français métropolitain 147
2. Des effectifs en baisse....148
B. Les évolutions qualitatives : des ELCO intégrés aux enseignements de langue vivante en passant par des ELCO différés ?....151
1. Des ELCO intégrés aux ELCO différés....152
2. Des objectifs qui évoluent 153
3. Vers des enseignements de langues vivantes ?....154
Section 2. Des enseignements et des modalités d'organisation insatisfaisants....157
I. Les acteurs des ELCO : Enfants, parents et enseignants....157
A. Des enseignants recrutés dans le pays d'origine non intégrés dans les équipes pédagogiques françaises....159
1. Des procédures de recrutement spécifiques à chaque pays organisateur d'ELCO 159
2. Des formations inadaptées à l'enseignement des langues et cultures d'origine en France 161
a. La formation des enseignants de langue et culture d'origine avant de venir en France....161
b. Les formations continues une fois en France....162
3. Des enseignants de langue et culture d'origine marginalisés....165
B. Le public des ELCO : les enfants inscrits dans les ELCO et leur famille....168
1. Un public hétérogène....169
2. Les caractéristiques socio-culturelles des familles inscrivant leur(s) enfant(s) dans un ELCO....171
3. Les motivations et attentes des parents et enfants inscrits dans un ELCO....173
II. Des enseignements non intégrés au contenu inadapté 176
A. Des enseignements « plutôt juxtaposés aux autres qu'intégrés » 177
1. Les conditions matérielles dans lesquelles se déroulent les ELCO....177
2. L'ignorance et la non prise en compte du travail réalisé dans les ELCO....179
3. Des enseignements non harmonisés....180
B. Des programmes et des outils didactiques inadaptés à la situation dans laquelle vivent les enfants inscrits dans les ELCO....183
1. Les programmes des ELCO : Objets, objectifs et contenus des enseignements 184
a. L'objet des enseignements : la langue et la culture nationales, langue et culture souvent étrangères aux enfants des ELCO....185
b. Objectifs et contenus des enseignements....189
2. La mise en œuvre des programmes dans les manuels : des manuels inadaptés et insatisfaisants....191
a. Des manuels élaborés par les pays partenaires 191

b. Des manuels dont le contenu n'est pas adapté aux enfants inscrits dans les ELCO....192
c. Des manuels qui ne satisfont pas les enseignants et sont peu utilisés 195
3. Les ELCO, des enseignements contraires au principe de laïcité ?....196
Conclusion de la partie 1....202
Partie 2 - Occidentalocentrisme dans les enseignements : la prise en compte des cultures extra-occidentales par les programmes et les manuels scolaires de collège....205
Chapitre 1. Prise en compte des cultures étrangères par les programmes et les manuels scolaires de français....211
Section 1. Les cultures étrangères dans les programmes de français du collège....211
I. La prise en compte des cultures étrangères dans les programmes de français....211
II. La prise en compte des cultures étrangères dans les documents d'accompagnement 213
III. La prise en compte des cultures étrangères dans les listes d'œuvres accompagnant les programmes....217
A. La liste d'œuvres annexée au programme de 6ème 217
B. La liste des œuvres annexée au programme du cycle central....219
C. La liste des œuvres annexée au programme de 3ème 220
Section 2. Les cultures étrangères dans les manuels de français du collège....222
I. Tour d'horizon de la prise en compte des cultures étrangères dans les manuels de 6ème, 5ème et 4ème 222
A. La prise en compte des cultures étrangères dans les manuels de 6ème 223
B. La prise en compte des cultures étrangères dans les manuels de 5ème 224
C. La prise en compte des cultures étrangères dans les manuels de 4ème 224
II. La prise en compte des cultures étrangères dans les manuels de 3ème : étude approfondie....226
A. Analyse quantitative : quelle place pour les auteurs étrangers et leur texte ? Quelle place pour les auteurs français écrivant sur l'étranger ?....226
1. Des auteurs étrangers et des textes peu nombreux....227
a. Des auteurs étrangers extra-occidentaux peu nombreux....227
b. Des textes d'auteurs étrangers peu nombreux qui diffèrent de ceux présentés dans les programmes quant au genre littéraire 230
α. Une faible proportion de textes d'auteurs étrangers....230
β. Une place quasi similaire à celles faites aux textes d'auteurs étrangers dans les manuels de 6ème, 5ème et 4ème....231
γ. Une répartition selon le genre littéraire différente de celle des programmes....232
2. Les auteurs français et les textes qui ont un lien avec l'étranger....234
B. Analyse qualitative : quelle(s) représentation(s) de l'étranger est(sont) véhiculée(s) dans les manuels scolaires ?....236

1. L'image du personnage étranger non occidental 236
a. L'image du personnage étranger dans les textes d'auteurs français : des personnages impersonnels, passifs et inférieurs.....237
α. Les personnages moyen-orientaux : des personnages impersonnels, secondaires, inférieurs.....237
β. Le personnage d'Afrique sub-saharienne : un personnage de catégorie socio-professionnelle inférieure.....240
γ. Les personnages asiatiques : des personnages passifs, inférieurs, parfois violents.....240
δ. Les personnages des Départements d'Outre-Mer : des représentations contrastées.....242
ε. Les personnages latino-américains.....243
ζ. Les personnages indigènes : des « sauvages » dépourvus de tout.....243
b. L'image des personnages étrangers dans les textes d'auteurs étrangers occidentaux : une image semblable à celle présente dans les textes d'auteurs français.....245
c. L'image des personnages étrangers dans les textes d'auteurs non occidentaux : des personnages personnifiés, soumis mais résistants.....245
d. Des images de l'étranger non occidental variables selon les manuels 247
2. L'image de l'ailleurs : dominance du désert et de l'hostilité.....248
a. Quelle(s) représentation(s) de l'ailleurs donnent ces textes ?.....248
α. Des lieux déserts et silencieux.....248
β. Des lieux naturels et sauvages.....249
γ. Des lieux hostiles où règnent la peur, le danger et la misère.....250
δ. Des lieux étranges, inconnus et mystérieux.....251
ε. Des lieux beaux suscitant l'enchantement.....252
c. La répartition des représentations de l'ailleurs selon les manuels.....252
3. Les thèmes abordés en lien avec l'étranger.....254

Chapitre 2. Prise en compte des cultures étrangères dans les programmes d'histoire-géographie et les manuels d'histoire 258

Section 1. Prise en compte des cultures étrangères dans les programmes d'histoire-géographie.....258
I. Une large place faite à l'histoire et la géographie de la France et de l'Occident.....259
A. Étude du temps consacré à l'histoire et la géographie de la France et de l'Occident d'une part et au « reste du monde » d'autre part 259
B. Une primauté explicite du monde occidental.....260
C. Parler des autres pour parler de soi.....263
II. Une conception restrictive et hiérarchisante des autres et de l'histoire.....264
A. Une conception « occidentalocentrée » et restrictive de l'histoire.....264
1. Une conception « occidentalocentrée » de l'histoire.....265
a. L'écriture comme déterminant de l'historicité 265

b. Une conception linéaire de l'histoire et une périodisation « occidentalocentrée »....266
2. Une présentation restrictive de certains événements ou périodes historiques 269
a. L'utilisation de termes généraux dans un sens restrictif....269
b. L'omission dans la présentation de phénomènes historiques....271
B. Une vision réductrice et hiérarchisante des autres....271
1. Une vision réductrice des autres....272
2. Une vision restrictive des relations avec les autres....273
3. Une vision hiérarchisante des peuples....274
I. Les rencontres avec des peuples extra-occidentaux dans les manuels d'histoire....276
A. Une histoire événementielle partielle et partiale....277
1. La partialité découlant du caractère partiel de l'histoire présentée par les manuels scolaires....278
a. Omission, simplification et/ou limitation de certains éléments ou événements 278
α. Omission, simplification et/ou limitation de certains éléments ou événements dans la partie consacrée aux Croisades....279
β. Omission, simplification et/ou limitation de certains éléments ou évènements dans la partie consacrée aux « grandes découvertes »....280
γ. Omission, simplification et/ou limitation de certains éléments ou évènements dans la partie consacrée à la colonisation....281
δ. Omission, simplification et/ou limitation de certains éléments ou évènements dans les parties consacrées à la décolonisation....283
δ-1. Les décolonisations en général 283
δ-2. La décolonisation de l'Algérie : des causes et des antécédents souvent absents ou non exploités....284
b. Mise en avant de certains éléments....286
α. La mise en avant de certains éléments dans la partie consacrée à la colonisation....286
α-1. L'intérêt économique des colonies et les « effets positifs » de la colonisation....286
α-2 Les conséquences essentiellement occidentales des colonisations..289
β. La mise en avant de certains éléments dans la partie consacrée à la décolonisation 291
β-1. Les conséquences de la décolonisation : violences, dictatures et instabilité....291
β-2. L'indépendance de l'Algérie : le rapatriement des « pieds-noirs » 292
c. Légitimation des actions occidentales et minimisation des échecs....293
2. La partialité découlant des modalités de présentation....296
a. L'origine des documents présentés....296
b. La place faite aux différents acteurs....298
c. L'utilisation d'outils linguistiques particuliers....300

B. Quelle(s) représentation(s) des différents acteurs est (sont) véhiculée(s) par les manuels ?....302
1. La quasi-absence des acteurs non occidentaux et l'omniprésence des acteurs occidentaux....302
2. La dépersonnalisation des acteurs non occidentaux et l'individualisation des acteurs occidentaux....305
a . La dépersonnalisation des acteurs non occidentaux et l'individualisation des acteurs occidentaux dans la partie des manuels consacrée aux Croisades....306
b. La dépersonnalisation des acteurs non occidentaux et l'individualisation des acteurs occidentaux dans les parties des manuels consacrées aux « grandes découvertes » et à la colonisation 306
c. La dépersonnalisation des acteurs non occidentaux et l'individualisation des acteurs occidentaux dans la partie des manuels consacrée à la décolonisation 308
3. La supériorité-domination des acteurs occidentaux et l'infériorité-soumission des acteurs non occidentaux....313
a. La supériorité-domination des acteurs occidentaux et l'infériorité-soumission des acteurs non occidentaux dans la partie des manuels consacrée aux Croisades....313
b. La supériorité-domination des acteurs occidentaux et l'infériorité-soumission des acteurs non occidentaux dans les parties des manuels consacrées aux « grandes découvertes » et à la colonisation....313
c. La supériorité-domination des acteurs occidentaux et l'infériorité-soumission des acteurs non occidentaux dans les parties des manuels consacrées à la décolonisation....318
4. Des acteurs occidentaux actifs et des acteurs extra-occidentaux passifs....319
II. L'étude d'une civilisation extra-européenne : le monde musulman....325
A. Étude quantitative de la présentation du monde musulman 325
1. Les documents : types et origines....326
2. Les principaux thèmes abordés....326
B. Étude qualitative de la présentation du monde musulman 328
1. Une vision restrictive de l'Islam....328
2. L'expansion du monde arabo-musulman : rapidité, étendue et acteurs....335
a. Une expansion rapide 335
b. Des acteurs non personnifiés agissant au nom de leur foi....336
c. L'étendue du monde arabo-musulman....337
3. La vie intellectuelle et artistique : emprunt, transmission, création ?....338
Conclusion de la Partie 2....343
Conclusion....345
Bibliographie....357
Annexes....393

Table des annexes

Annexe 1 – Répartition de la population en fonction de l'âge et de la situation quant à l'immigration en 2008.....395

Annexe 2- Répartition des immigrés en France par pays de naissance en 2008.....396

Annexe 3 – Répartition des immigrés de plus de 15 ans en fonction du type d'activité et du pays de naissance.....397

Annexe 4 - Nombre de visas long séjour délivrés par les consulats français de 2005 à 2009, selon le type de visas.....398

Annexe 5 - Nombre de premières demandes d'asile déposées en France en 2007, 2008 et 2009 399

Annexe 6 – Répartition des étrangers par nationalité en 2007.....400

Annexe 7 – Répartition de la population de plus de 15 ans en fonction de la nationalité française ou étrangère et du type d'activités en 2008.....401

Annexe 8 – Répartition des enfants de moins de 18 ans vivant dans une famille immigrée en fonction du pays de naissance de la personne de référence ou de son conjoint et du lieu de naissance de l'enfant en 2008.....402

Annexe 9 – Répartition des naissances en France en fonction du lieu de naissance des parents de 1999 à 2009.....403

Annexe 10 – Langue(s) parlée(s) par les parents aux descendants d'immigrés pendant leur enfance en pourcentage.....404

Annexe 11 – Répartition de la population par catégorie socioprofessionnelle et nationalité 405

Annexe 12 - Quelques éléments statistiques sur la Côte-d'Or et en comparaison avec la situation nationale.....408

Annexe 13 - Présentation de la Côte-d'Or en cartes.....412

Annexe 14 - Villes de Côte-d'Or où se déroulent un ELCO ou une CLIN/CLA ou citées dans la thèse.....418

Annexe 15 - Emplacement des classes d'accueil, classes d'initiation et ELCO dans l'agglomération dijonnaise.....419

Annexe 16 - Évolution du nombre d'ENAF scolarisés en France métropolitaine entre 2001-2002 et 2009-2010.....421

Annexe 17 - Évolution du nombre de structures d'accueil pour les enfants allophones en France métropolitaine entre 2001-2002 et 2009-2010.....422

Annexe 18 - Évolution du pourcentage d'élèves primo-arrivants scolarisés dans une classe « ordinaire » sans soutien en France métropolitaine de 2001-2002 à 2009-2010.....424

Annexe 19 - Questionnaire adressé aux enseignants de CLIN et de CLA.....425

Annexe 20 - Questionnaire aux professeurs de collège concernant les Classes d'accueil pour enfants primo-arrivants non francophones.....427

Annexe 21 - Cartes représentant les effectifs des ELCO dans le 1er degré, par département, en 2004-2005 (France métropolitaine).....428

Annexe 22 - Évolution des effectifs des ELCO dans les écoles primaires en France métropolitaine de 1984-85 à 2004-05.....434

Annexe 23 - Évolution des effectifs des ELCO dans le premier degré en France métropolitaine en % (public et privé).....436

Annexe 24 - Évolution des effectifs des cours de langue et culture d'origine dans l'académie de Dijon (1er degré – écoles publiques).....437

Annexe 25 - Évolution du nombre d'écoles d'implantation des ELCO dans le premier degré en France métropolitaine (public + privé).....438

Annexe 26 - Évolution des effectifs des ELCO répartis entre les cours intégrés et les cours différés dans le premier degré en France métropolitaine (public et privé).....439

Annexe 27 - Questionnaire sur les ELCO adressé aux enseignants des écoles primaires de Côte-d'Or 440

Annexe 28 - Comparaison des caractéristiques socio-culturelles des parents de familles marocaines de Côte-d'Or inscrivant ou non leur enfant dans l'ELCO marocain 442

Annexe 29 - Caractéristiques socio-culturelles des parents de familles portugaises dont un enfant est scolarisé en CM1 en France métropolitaine et inscrit dans un ELCO portugais....444

Annexe 30 - Répartition en pourcentage des textes figurant dans la liste annexée au programme de français de 6ème en fonction de la nationalité de l'auteur et du genre de ces textes 445

Annexe 31 - Répartition en pourcentage des textes figurant dans la liste annexée au programme de français du cycle central (5ème-4ème) en fonction de la nationalité de l'auteur et des catégories et sous catégories de cette liste.....446

Annexe 32 - Répartition en pourcentage des textes figurant dans la liste d'ouvrages annexée au programme de français de 3ème en fonction de la nationalité de l'auteur et des catégories et sous catégories de cette liste.....448

Annexe 33 - Liste des manuels de 6ème, 5ème et 4ème consultés 449

Annexe 34 - Liste des manuels de 3ème consultés 451

Annexe 35 – Nombre et proportion d'auteurs étrangers dans les manuels de 3ème selon leur nationalité.....452

Annexe 36 - Répartition des auteurs étrangers des manuels de 3ème par nationalité 454

Annexe 37 - Pourcentages d'auteurs étrangers et de textes d'auteurs étrangers dans les manuels Hachette texto collège, Magnard et Nathan à mots ouverts et pourcentages moyens sur l'ensemble des manuels étudiés par niveau.....456

Annexe 38 – Nombre et proportion de textes d'auteurs étrangers dans les manuels de 3ème sur l'ensemble des textes présentés et répartition en fonction de la nationalité de l'auteur....458

Annexe 39 - Nombre et proportion de textes d'auteurs étrangers dans les manuels de 3ème en fonction de la nationalité de l'auteur.....460

Annexe 40 - Liste des textes d'auteurs français ayant un lien avec l'étranger présents dans les manuels de 3ème 461

Annexe 41 - Origine des documents ayant trait à la décolonisation 464

Annexe 42 - Relevé des verbes dont les colonisateurs et les colonisés sont sujets.....467

Annexe 43 - Répartition des thèmes abordés dans la partie « texte » et la partie « document » de la leçon sur le monde musulman 471

Index des tableaux et graphique

Tableau 1: Répartition des élèves non-francophones primo-arrivants dans les écoles primaires, les collèges et les lycées, selon les départements bourguignons en 2009-2010.....77

Tableau 2: Arrivées et départs des élèves de la CLA du collège Epirey en 2003/2004.....79

Tableau 3: Pays d'origine des élèves des classes d'accueil dijonnaises en 2003-2004.....81

Tableau 4: Répartition des élèves des CLA dijonnaises en 2003-2004 en fonction de leur année de naissance.....82

Graphique 5: Répartition des élèves des classes d'accueil des collèges Epirey et Rameau en 2003-2004 en fonction de leur niveau de scolarisation antérieure.....83

Tableau 6: Évolution des effectifs des ELCO dans le premier degré en France métropolitaine (public et privé) 149

Liste des sigles utilisés

ACSE	Agence nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances
AGIEM	Association Générale des Institutrices des Écoles Maternelles
ARIC	Association pour la Recherche Interculturelle
BEP	Brevet d'Études Professionnelles
BOEN	Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale
CADA	Centre d'Accueil des Demandeurs d'Asile
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CASNAV	Centre Académique de Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage
CEFISEM	Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants
CEMEA	Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active
CESEDA	Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile
CIO	Centre d'Information et d'Orientation
CIPPA	Cycle d'Insertion Professionnelle Par Alternance
CLA	Classe d'Accueil
CLA-NSA	Classe d'accueil pour les élèves Non Scolarisés Antérieurement
CLCO	Cours de Langue et Culture d'Origine
CLIN	Classe d'Initiation
CNDA	Cour Nationale du Droit d'Asile
CNDP	Centre National de Documentation Pédagogique
CPAM	Caisse Primaire d'Assurance Maladie
CRI	Cours de Rattrapage Intégré
DGESCO	Direction Générale de l'Enseignement Scolaire
ELCO	Enseignement des Langues et Cultures d'Origine
ELVE	Enseignement de Langue Vivante Étrangère
ENAF	Élève Nouvellement Arrivé en France
EOLE	Éducation au langage et ouverture aux langues à l'école
Evlang	Éveil aux langues
FASILD	Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations
FLE	Français Langue Étrangère
FLM	Français Langue Maternelle
FLS	Français Langue Seconde
FLSCO	Français Langue de Scolarisation
FNAREM	Fédération Nationale des Associations des Rééducateurs de l'Éducation Nationale
GISTI	Groupe d'Information et de Soutien aux Travailleurs Immigrés
HCI	Haut Conseil à l'Intégration
IGAENR	Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche

IGEN	Inspection Générale de l'Éducation Nationale
INETOP	Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle
INED	Institut National d'Études Démographiques
INSEE	Institut National de la Statistique et des Études économiques
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
JORF	Journal Officiel de la République Française
LV1	Langue Vivante 1
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économique
OFPRA	Office Français Pour les Réfugiés et Apatrides
PNUD	Programme des Nations-Unies pour le Développement
SONACOTRA	Société Nationale de Construction de logements pour les Travailleurs
UE	Union Européenne
UMP	Union pour un Mouvement Populaire
UPI	Unité pédagogique d'intégration
ZEP	Zone d'Éducation Prioritaire

Introduction

Le 22 mai 2011, Claude Guéant, Ministre de l'Intérieur français, déclarait sur une radio nationale que « les deux tiers des échecs scolaires, c'est l'échec d'enfants d'immigrés. »[1]. Face au tollé qu'ont provoqué ces propos, ce dernier est revenu sur ceux-ci le 25 mai devant l'Assemblée nationale en disant : « C'est vrai qu'il y a deux tiers des enfants d'immigrés qui se trouvent sortir de l'appareil scolaire sans diplôme. Lorsque je dis cela, ce n'est pas pour stigmatiser c'est pour régler les problèmes. »[2]

Quoiqu'il s'en défende, ces propos stigmatisent les enfants d'immigrés qui sont considérés ici – et plus largement dans une partie du discours politique et médiatique - comme sources de problèmes et causes du mauvais fonctionnement du système scolaire. « La scolarisation des enfants étrangers ou issus de l'immigration a tendance à être perçue et présentée essentiellement de façon négative, voire dramatique »[3].

Le Haut Conseil à l'Intégration reconnaît que « parmi tous les élèves, les nouveaux arrivants et les enfants issus de l'immigration, ont des profils singuliers nécessitant que l'on porte une attention particulière à leur intégration sociale et culturelle. »[4]

Il semble donc intéressant d'étudier l'accueil des enfants (d') immigrés dans les écoles françaises, l'accueil étant défini comme la « manière de recevoir quelqu'un, de se comporter avec lui quand on le reçoit, ou quand il arrive »[5], et comment l'éducation des enfants (d') immigrés se situent entre deux cultures : la culture du pays d'arrivée et la culture familiale.

Pour traiter cette question, il est nécessaire de revenir sur le contexte politique français et européen. Depuis les années 1970, les partis d'extrême droite se développent. Ils « sont aujourd'hui présents dans plus de la moitié des parlements nationaux de l'UE, (…) (et) sont arrivés au pouvoir dans plusieurs États membres à travers les coalitions gouvernementales »[6]. En France, le Front National, créé en 1972, a occupé une place de plus en plus importante dans les scrutins électoraux jusqu'à avoir un candidat au second tour de l'élection présidentielle en 2002. Plus inquiétant, dans le même temps, les idées défendues par ce parti se sont « banalisées »[7] et ont été reprises en partie par les partis de gouvernement[8]. Un des

1 Claude Guéant, Le grand rendez-vous Europe 1/Le Parisien, 22 mai 2011
2 Claude Guéant, Déclaration à l'Assemblée Nationale, 25 mai 2011
3 Martine Abdallah-Pretceille, *Quelle école pour quelle intégration ?*, Paris, CNDP/Hachette, 1992, pp.15-16
4 HCI, *Relever les défis de l'intégration à l'école*, Paris, La documentation française, 2011, p.3
5 Définition du Petit Robert
6 Jérôme Valluy, *Le rejet des exilés, Le grand retournement du droit d'asile*, Bellecombe-en-Bauges, Le Croquant, 2009, p.23
7 Ce que Robert Badinter a appelé la « lepénisation » des esprits.
8 v. Pierre Tévanian, Sylvie Tissot, *Les mots sont importants, 2000-2010*, Montreuil, Ed. Libertalia, 2010, pp.181 et s.

thèmes de prédilection du FN est aujourd'hui au premier plan de l'agenda politique – et médiatique - français : l'immigration comme problème, thème auquel s'est ajouté celui de la sécurité. Les immigrés sont stigmatisés, décrits comme Autre menaçant pour la société française, des personnes donc à contrôler, d'où le développement du fichage des étrangers[9].

Les dernières lois sur l'entrée et le séjour des étrangers en France[10], une partie du discours d'hommes politiques en charge de fonction au niveau gouvernemental ou municipal de ces dernières années sur les immigrés et/ou leurs enfants[11], la création d'un Ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du codéveloppement en mai 2007[12], l'organisation de débats nationaux sur l'identité nationale fin 2009-début 2010, la politique du chiffre menée depuis 2007 et se concrétisant par des rafles visant les personnes sans papiers dans certains quartiers de Paris notamment[13], la politique vis-à-vis des populations roms, pourtant ressortissants de nouveaux États de l'Union Européenne[14], ont contribué à véhiculer –

---

[9] v. Meryem Marzouki, *Fichiers : logique sécuritaire, politique du chiffre ou impératif gestionnaire ?*, in Mouvements, n°62, 2010, « Sous contrôle. Gouverner par les fichiers », pp.85-98

[10] Loi n°2006-911 du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration, JORF n°170 du 25 juillet 2006, page 11047 ; Loi n°2007-1631 du 20 novembre 2007 relative à la maîtrise de l'immigration, à l'intégration et à l'asile, JORF n°270 du 21 novembre 2007, page 18993 ; Loi n°2011-672 du 16 juin 2011 relative à l'immigration, à l'intégration et à la nationalité, JORF n°0139 du 17 juin 2011, p.10290. v. Danièle Lochak, *Rupture... ou engrenage?* in Plein droit, mars 2011, n°88 « Immigration : l'exception faite loi »

[11] Discours de Jacques Chirac, alors président du RPR et maire de Paris, à Orléans, le 19 juin 1991(« le bruit et l'odeur ») (extrait sur http://www.ina.fr/economie-et-societe/vie-sociale/video/CAC92008870/radicalisation-du-rpr.fr.html), cité in Didier Fassin, *Introduction : Frontières extérieures, frontières intérieures*, in Didier Fassin (ss. dir.), *Les nouvelles frontières de la société française*, Paris, La découverte, 2010, p.5) ; de Nicolas Sarkozy en juin 2005 à Argenteuil sur le nettoyage des banlieues et de la racaille au karcher ou à Grenoble le 30 juillet 2010 à la suite de l'assassinat d'un braqueur en fuite par un policier, suivi de plusieurs nuits de violence dans un des quartiers de la ville : après un passage sur la violence dans les « banlieues » et le décrochage scolaire, Nicolas Sarkozy poursuit : « il faut le reconnaître, je me dois de le dire, nous subissons les conséquences de 50 années d'immigration insuffisamment régulée qui ont abouti à un échec de l'intégration. » (http://www.elysee.fr/president/les-actualites/discours/2010/discours-de-m-le-president-de-la-republique-a.9399.html) ; de Claude Guéant, Ministre de l'intérieur, sur Europe 1 le 18 mars 2011 par exemple : « Les Français, à force d'immigration incontrôlée, ont parfois le sentiment de ne plus être chez eux, ou bien ils ont le sentiment de voir des pratiques qui s'imposent à eux et qui ne correspondent pas aux règles de notre vie sociale. » ou encore sur les prières de rue, etc. ; de Brice Hortefeux, alors Ministre de l'intérieur, sur les Roms et les gens du voyage, lors d'une réunion interministérielle le 28 juillet 2010 (v. Tonino Serafini, *Roms et gens du voyage : le tour de vis de Sarkozy*, in Libération, 29 juillet 2010) ; de François Rebsamen, sénateur-maire de Dijon, à propos des Roms, in *Gestion des Roms à Dijon : François Rebsamen met les pieds dans le plat*, Le bien public, 31 mars 2009
v. également les extraits cités par Pierre Tévanian, Sylvie Tissot op.cit., pp.186 et s. ; Jean Magniadias, *Les enjeux des migrations internationales au début du XXI*[ème] *siècle*, Note de la Fondation Gabriel Péri, Pantin, Fondation Gabriel Péri, Septembre 2009, pp.135-138

[12] v. les travaux de l'observatoire de l'institutionnalisation de la xénophobie (Observ.i.x) notamment in Revue Asylon(s), n°4, mai 2008 « Institutionnalisation de la xénophobie en France »

[13] v. Olivier Le Cour Grandmaison (ss. dir.), *Douce France, Rafles, détentions, expulsions*, Paris, Seuil/RESF, 2009 ; Emmanuel Blanchard, *Ce que rafler veut dire*, in Plein droit, n°81, juillet 2009 « La police et les étrangers (1) »

[14] Olivier Legros, *Les « villages roms » ou la réinvention des cités de transit, Métropolitiques*, 3 janvier 2011, http://www.metropolitiques.eu/Les-villages-roms-ou-la.html (consulté le 18 juillet 2011) ; Olivier Legros, *Les « villages d'insertion » : un tournant dans les politiques en direction des migrants roms en région*

et aussi légitimer - ces dernières années, et ces derniers mois, une image négative de l'étranger et de l'immigré[15]. Ces derniers seraient une menace pour la France (et l'Europe de manière plus générale)[16]. Parmi eux se cacheraient de faux demandeurs d'asile, de faux étudiants, des fraudeurs cherchant à contourner la loi française pour venir profiter des largesses du système social français[17]. La suspicion et donc la surveillance sont de mises[18]. La peur de l'invasion est réactivée. L'Autre serait un danger pour « notre » identité nationale, conçue comme homogène.

L'État français, comme la plupart des États européens, a élevé des obstacles pour se prémunir d'une immigration non voulue : politique des visas et restrictions des conditions d'entrée et de séjour des étrangers en France notamment.

---

parisienne ?, REVUE Asylon(s), N°8, juillet 2010, « Radicalisation des frontières et promotion de la diversité » : http://www.reseau-terra.eu/article947.html (consulté le 18 juillet 2011)

15 Cette construction de l'image négative et menaçante de l'étranger passe également par les termes utilisés pour les désigner. v. Yvan Gastaut, *Évolution des désignations de l'étranger en France (1960-1990),* in Cahiers de la Méditerranée, n°54, juin 1997, pp.15-24

Cet ensemble de discours et d'actes ainsi que leurs effets de stigmatisation de l'étranger est considéré comme constituant la xénophobie d'État par Olivier Le Cour Grandmaison et Jérôme Valluy. Celui-là définit celle-ci comme « l'ensemble des discours et des actes publics, émanant d'autorités publiques, produisant, volontairement ou involontairement, cet effet de stigmatisation de l'étranger comme problème, risque ou menace. » Olivier Le Cour Grandmaison, *Colonisés-immigrés et « périls migratoires » : origines et permanence du racisme et d'une xénophobie d'État (1914-2007)*, in Cultures et Conflits, 2008, n°69, pp.19-32 et in Revue Asylon(s), n°4

Jérôme Valluy développait auparavant le concept de xénophobie de gouvernement. V. notamment Jérôme Valluy, *L'empire du rejet : xénophobie de gouvernement et politiques antimigratoires entre Europe et Afrique*, in Olivier Le Cour Grandmaison (ss. dir.), *Douce France*, op.cit., pp.122-126 : p.122 « Cette « Europe des camps » est le produit d'une histoire déjà longue qui voit se développer, depuis trente ans, une xénophobie de gouvernement tendant, par des politiques publiques à stigmatiser l'étranger comme une menace pour la société d'accueil, et à le tenir à l'écart : « fermeture » des frontières, rejet des demandes d'asile, refus massifs de visas, restrictions au regroupement familial, aggravations des conditions de séjour, soupçon contre les mariages mixtes, contrôles policiers des étrangers, incarcérations pour des motifs liés aux conditions de séjour, dramatisation des passages de *pateras*, création du délit de solidarité avec les exilés, programmation de rafles et d'expulsions de masse, implantation de camps externes.... Les politiques publiques sont des « discours » qui parlent davantage et font plus de bruit que n'importe quel parti. »

16 v. Matthieu Rigouste, *L'armée et la construction de l'immigration comme menace*, in Pascal Blanchard, Nicolas Bancel (ss. dir.) *Culture-post coloniale, 1961-2006, Traces et mémoires coloniales en France*, Paris, Autrement, 2006, pp.113-124

17 Danièle Lochak aborde le rôle du droit dans la construction de cette image de l'étranger comme danger : « La surabondance des dispositions répressives incite aussi à se représenter l'étranger comme un être foncièrement dangereux, ne respectant pas les lois ou cherchant à les contourner, et comme un délinquant en puissance – ce qui ne peut que conforter l'opinion dans ses inclinations xénophobes » Danièle Lochak, *Les catégories juridiques dans le processus de radicalisation »*, in Annie Collovald, B. Gaïti, *La démocratie aux extrêmes, Sur la radicalisation politique*, La dispute, 2006, p.147, cité par Patrick Lehingue, *L'immigration comme enjeu politique : les contresens des réponses à une « demande sociale »*, in Véronique Champeil-Desplats, Nathalie Ferré (ss. dir.), *Frontières du droit, critique des droits : billets d'humeur en l'honneur de Danièle Lochak*, Paris, LGDJ, 2007, p.130

18 v. Plein droit, n°85, juin 2010, « Nom : étranger ; état civil : suspect »

Ainsi, à titre d'exemple, en 2007[19], pour pouvoir faire venir sa famille au titre du regroupement familial, la durée de séjour en France du demandeur est passé de 12 à 18 mois, et les conditions de logement et de ressources du demandeur ont encore été durcies[20]. La « loi Hortefeux » de 2007 prévoyait également d'avoir recours à des tests ADN pour prouver la filiation.

La dernière loi en date, publiée le 16 juin 2011[21], transposant en partie la directive dite retour adoptée par le Parlement européen le 18 juin 2008[22], instaure une interdiction du territoire français pour les personnes en situation irrégulière expulsée, la pénalisation des « mariages gris »[23], la possibilité de créer des zones d'attente temporaire n'importe où sur le territoire ; restreint la délivrance d'une carte de séjour « vie privée et familiale » pour les étrangers malades ; augmente la durée maximale de rétention de 32 à 45 jours et limite les pouvoirs du juge judiciaire dans ce domaine.

Les différentes lois touchant les immigrés étrangers ont rendu leur situation toujours plus précaire. Les titres de séjour sont de plus en plus tributaires de contrats de travail. « Le droit au séjour fondé sur la vie privée et familiale se réduit comme peau de chagrin tandis que l'accès au séjour de longue durée est subordonné à des preuves d'intégration. Ainsi est parachevée l'inversion de la hiérarchie instaurée en 1984, la carte de séjour temporaire devenant le titre de droit commun »[24], la carte de résident de 10 ans l'exception. La *politique du chiffre* mise en place en 2007 s'est concrétisée par des rafles d'étrangers sans papiers, des délations de la part notamment de fonctionnaires (employés de mairie lors d'inscription à l'école d'enfants de parents sans papiers ou lors de mariage jugé frauduleux ; employés de la CPAM lors d'une demande d'Aide Médicale d'État), le développement des centres de rétention, etc. L'immigré est réifié : il n'est plus une personne mais un chiffre, un élément d'un flux à contrôler[25]. Les discours politiques et médiatiques ont ancré l'image de l'immigré

---

[19] Loi n°2007-1631 du 20 novembre 2007 précitée

[20] v. article R411-1 et suivants du CESEDA

[21] Loi n° 2011-672 du 16 juin 2011 précitée

[22] Résolution législative du Parlement européen du 18 juin 2008 sur la proposition de directive du Parlement européen et du Conseil relative aux normes et procédures communes applicables dans les États membres au retour des ressortissants de pays tiers en séjour irrégulier (COM(2005)0391 – C6-0266/2005 – 2005/0167(COD)), directive que les associations de soutien aux migrants ont appelé « directive de la honte » car elle prévoit notamment une durée de rétention de dix-huit mois, l'enfermement possible des mineurs, y compris isolés et l'interdiction de séjour pendant cinq ans.

[23] Expression inventée par Éric Besson alors Ministre de l'immigration et de l'identité nationale en novembre 2009. Elle désigne des mariages conclus entre un étranger et une personne de nationalité française en situation de faiblesse, au détriment de cette dernière, dans le seul but d'obtenir la nationalité française.

[24] Danièle Lochak, *Évolution des discours et continuités des politiques*, in GISTI, *Liberté de circulation : un droit, quelles politiques ?*, Paris, GISTI, 2010, p.38

[25] v. la déclaration de Claude Guéant reprise dans le Monde du 8 août 2011, *Guéant relève les objectifs de*

fraudeur[26], suspect, dont il faut se méfier.

Cette stigmatisation[27] des immigrés et des étrangers résultant des discours publics n'est pas nouvelle[28]. En effet, « les migrants changent, les fantasmes demeurent. (…) trois stéréotypes dominants se dégagent, dans leur remarquable récurrence et capacité à se déplacer d'un groupe étranger à un autre. Le premier, et sans contexte le plus tenace, regroupe toutes les images à fortes connotations sexuelles : l'Autre, l'Étranger, très souvent investi d'une sexualité démesurée, anormale, bestiale, agressive. (…) Le deuxième stéréotype tout aussi récurrent : l'Autre, l'Étranger, est toujours sale et transporte avec lui toutes sortes de maladie. (…) Dernier stéréotype tout aussi tenace : l'Autre est un délinquant en puissance, une menace potentielle pour les biens et les personnes, sinon un révolutionnaire larvé »[29], ce qui se rapprocherait ces dernières années du musulman terroriste potentiel[30]. On peut y ajouter, comme nous l'avons dit ci-avant, le fantasme de la menace que l'immigré fait courir à la société dans son entier et la peur de l'invasion. Ces images de potentiel délinquant et terroriste

---

reconduites à la frontière pour atteindre un résultat record

26 « Quant à l'immigration je vous promets que les choses vont changer rapidement. Ma priorité sera de mettre un terme aux détournements de procédures systématiques auxquels nous assistons depuis des années. Demandes d'asile politique « bidon », mariages blancs, regroupements familiaux trafiqués, visas de tourisme dépassés. Je veux faire comprendre que pour que la France demeure la nation généreuse et accueillante qu'elle a toujours été il lui faut maintenant faire preuve d'une grande fermeté à l'endroit de tous ceux qui bafouent cette générosité en la détournant. » Nicolas Sarkozy, discours prononcé devant les cadres de l'UMP, 11 juin 2005, cité in Jean Magniadas, op.cit., p.137

27 Sur le concept de stigmate, v. Erving Goffman, *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*, Paris, éd. De Minuit, 1975, p.13 « Le mot de stigmate servira donc à désigner un attribut qui jette un discrédit profond. » et p.15 « un individu qui aurait pu aisément se faire admettre dans le cercle des rapports sociaux ordinaires possède une caractéristique telle qu'elle peut s'imposer à l'attention de ceux d'entre nous qui le rencontrent, et nous détourner de lui, détruisant ainsi les droits qu'il a vis-à-vis de nous du fait de ses autres attributs. »

28 Gérard Noiriel a analysé l'évolution de l'image de l'étranger et du migrant dans les médias et les discours politiques. Il note que « ce qui surprend le plus l'historien qui analyse ces discours en « longue durée », c'est leur caractère extrêmement répétitif. On retrouve exactement le même type d'argument (dans les années 1980) que dans les années 1930 » Gérard Noiriel, *Immigration, antisémitisme et racisme en France (XIXème-XXème siècle), Discours publics, humiliations privées*, Paris, Hachette, 2009 (1ère éd. 2007), p.614 ; v. aussi Olivier Le Cour Grandmaison, *Colonisés-immigrés et « périls migratoires » : origine et permanence du racisme et de la xénophobie d'État*, op.cit.

29 Bernard Lorreyte, *Français et immigrés : des miroirs ambigus*, in Carmel Camilleri, Margalit Cohen-Emerique, *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'harmattan, 1989, pp.250-251

30 Cet amalgame immigré/terroriste s'est développé suite aux attentats qui ont eu lieu dans les années 1990 et particulièrement après les attentats du 11 septembre 2001.
« Au cours de la dernière décennie, cet ennemi intime a pris dans la plupart des sociétés européennes le visage de l'islam, en relation tantôt avec des faits divers de violence sexiste, tantôt simplement avec l'idée d'une incompatibilité de valeurs et de culture. Même s'ils appartiennent à la communauté nationale, les musulmans peuvent ainsi être vus comme étrangers en raison d'allégeances politiques qu'on leur suppose, de pratiques déviantes qu'on généralise ou de normes sociales qu'on caricature. » Didier Fassin, *Introduction : Frontières extérieures, frontières intérieures*, op.cit., p.13

touchent aussi les enfants d'immigrés originaires du Maghreb.[31]

Les immigrés font également l'objet de discriminations dans différents domaines : logement, emplois, etc. Saïd Bouamama développe l'idée d'un racisme systémique[32] selon laquelle « les discriminations racistes (...) ne sont pas des réalités secondaires de notre système social mais un des mécanismes clefs de sa reproduction et de la reproduction des inégalités qui le caractérisent. (…) (Elles) apparaissent alors comme le processus de production d'une hiérarchie sociale à partir d'un système de distribution des privilèges. »[33] Il note également que ces discriminations, dans le cas des migrations post-coloniales, se transmettent de génération en génération[34] et qu'elles sont maintenant présentes dans les discours politiques[35]. On peut penser ici aux discours de Jean-Pierre Chevènement sur les « sauvageons » et de Nicolas Sarkozy sur la « racaille » des banlieues par exemple.

Les immigrés, et particulièrement les immigrés originaires des anciennes colonies françaises[36], se trouvent donc confrontés à des discours publics, médiatiques et/ou politiques,

---

31 Gérard Noiriel, op.cit., pp.610-611. Sur l'évolution du discours médiatique sur les « beurs » depuis les années 1980 et ses caractéristiques, v. pp.622 et suivantes

32 v. aussi Éric et Didier Fassin, *Préface. Des questions bonnes à penser*, in Didier Fassin, Éric Fassin (ss. dir.), *De la question sociale à la question raciale ?*, Paris, La découverte, 2009 (2ème éd.), p.7 ; Véronique De Rudder, François Vourc'h, *Les discriminations racistes dans le monde du travail*, in Didier Fassin, Éric Fassin, op.cit., pp.186-187

33 Saïd Bouamama, *Les discriminations racistes : une arme de division massive*, Paris, L'harmattan, 2010, p.91

34 « Les discriminations néocontemporaines (par opposition aux précédentes qui ne concernaient par les personnes d'origine coloniale) fonctionnent ainsi en transformant en étranger (c'est-à-dire en traitant socialement en étranger) des français nés, socialisés et scolarisés en France. » « Les discriminations racistes contemporaines (…) ont la spécificité de reproduire de manière transgénérationnelle des assignations à des places sociales qui avaient tendance à disparaître avec la durée du séjour et l'entrée dans la nationalité française. » Ibid., p.93 et p.107

35 Saïd Bouamama, *Le sentiment de « hogra » : discrimination, négation du sujet et violences* in Hommes et migrations, Septembre-octobre 2000, n°1227, p.38. Dans la suite de l'article, sont développées notamment les discriminations dans les orientations scolaires et dans la recherche de stages.
v. aussi Véronique De Rudder, François Vourc'h, op.cit., pp.184-202

36 « L'immigration la plus en butte aux comportements et aux situations discriminatoires est caractérisée par son aspect postcolonial. Des représentations sociales se sont constituées au cours des décennies de colonisation, qui ont tendance à se reproduire au sein de la société française. Elles portent sur les comportements (jugés positifs ou négatifs), les capacités ou incapacités (censées être caractéristiques d'une culture), etc. Une partie de l'inconscient collectif français reste marqué par cette pesanteur historique. » (Saïd Bouamama, *Le sentiment de « hogra » : discrimination, négation du sujet et violences*, op.cit., p.40) L'image du colonisé comme être inférieur, qu'il faut civiliser, construite au cours de la période de colonisation, sera transposée aux immigrés qui viennent de ces régions jadis colonies françaises. Ainsi, « le rapport dominant/dominé perdure dans le processus d'immigration » (Viviane Bidou-Houbaine, *La formation à la communication interculturelle, un moyen d'agir contre les discriminations non intentionnelles*, in Actualités de la formation permanente, Janvier-février 2005, n°194, « Lutte contre les discriminations raciales : le rôle de la formation », p.78) ; v. aussi Véronique De Rudder, François Vourc'h, op.cit., p.191
Cela peut sans doute être mis en lien avec le fait que ce sont d'anciens fonctionnaires travaillant dans les colonies françaises qui ont été chargés, suite aux indépendances, de la gestion des populations immigrées en métropole, important ainsi des techniques et un vocabulaire « coloniaux ». C'est le cas par exemple pour ce qui est de la gestion des foyers de travailleurs immigrés : v. Marc Bernardot, *Loger les immigrés, La*

leur renvoyant une image stigmatisée dévalorisante d'eux mêmes, pouvant mettre en question la légitimité de leur présence et de celle de leurs enfants sur le sol français[37].
L'image de la France comme terre d'accueil semble bien loin...

Au niveau européen, on retrouve ce même leitmotiv des immigrés dangereux. « Pour les gouvernants de ces pays, les migrations humaines, à l'inverse des mouvements de marchandises et de capitaux, ne seraient pas une réalité historique mais un problème menaçant »[38]. Ils mettent donc en place une surveillance et un contrôle des frontières européennes qui se concrétisent par l'usage de moyens quasi-militaires : systèmes de surveillance électronique des frontières ; patrouilles terrestres et maritimes pour intercepter les potentiels immigrés clandestins, au détriment des droits de l'homme ; construction de murs...[39]
L'Europe se sent assiégée et se construit en forteresse.
Pourtant, en 2010, seulement 9,4% de la population de l'Union Européenne était née dans un pays autre que celui où elle résidait. La proportion d'immigrés extra européens était de 6,5% de la population totale.

En 2007, 5 342 288 immigrés étaient recensés en France métropolitaine, l'INSEE reprenant la définition du Haut Conseil à l'Intégration : « un immigré est une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France ». Cela équivalait à 8,4% de la population, proportion stable depuis les années 1970[40].

SONACOTRA 1956-2006, Bellecombe-en-Bauges, Le Croquant, 2008 ; v. Jérôme Valluy, *Rejet des exilés, Le grand retournement du droit de l'asile*, op.cit., p.22 et p.188

37 v. par exemple Jean-Pierre Zirotti, *Les enfants d'immigrés à l'école ou la dynamique de l'altérité,* in Cahiers de la Méditerranée, juin 1997, n°54, « Mots et migrations », p.143 ; David Lepoutre, Isabelle Cannoodt, *Souvenirs de familles immigrées*, Paris, Odile Jacob, 2005, p.133

38 Migreurop, *Atlas des migrations en Europe, Géographie critique des politiques migratoires*, Paris, Armand Colin, 2009, p.6

39 v. Ibid. ; les rapports de l'observatoire des frontières de Migreurop : http://www.migreurop.org/rubrique261.html (consulté le 2 août 2011) ; AA.VV., *Frontera Sur, Nuevas politicas de gestión y externalización del control de la inmigración en Europa*, Barcelona, Virus editorial, 2008 ; Valérie Lanier, *La concrétisation de la politique européenne sur les migrations clandestines en Méditerranée et dans l'Atlantique Sud : Blindage électronique et militarisation des frontières méridionales de l'Union Européenne et interventionnisme européen dans les pays africains*, in Philippe Icard, Juliette Olivier (éd.), *La politique méditerranéenne de l'Union européenne*, Bruxelles, Bruylant, à paraître

40 Depuis 1975, le pourcentage de personnes immigrées recensées en France reste stable. v. Joëlle Boëldieu, Catherine Borrel, *La proportion d'immigrés est stable depuis 25 ans*, INSEE Première, n°748, novembre 2000 ; Chloé Tavan, *Les immigrés en France : une situation qui évolue*, INSEE Première, n°1042, septembre 2005 ; Catherine Borrel, *Enquêtes annuelles de recensement 2004 et 2005*, INSEE Première, n°1098, août 2006
Cela ne signifie pas que les caractéristiques des immigrés (pays d'origine, âge, sexe, motifs de la migration, etc.) n'évoluent pas : les immigrés viennent de pays plus éloignés, sont plus souvent des femmes, sont plus vieux. V. les documents de l'INSEE précités

Plus de la moitié des immigrés recensés avaient entre 25 et 54 ans. 262 267 avaient moins de 15 ans.[41] 38% des immigrés recensés sont nés en Europe (10,9% au Portugal), 30% dans un pays du Maghreb (13,4% en Algérie, 12,2% au Maroc, 4,4% en Tunisie) et 12,5% dans un autre pays d'Afrique.[42] Un peu moins de la moitié de la population immigrée de plus de 15 ans a un emploi.[43]
A la mi-2004, 40% des immigrés étaient de nationalité française.[44]

Il n'existe pas de données complètement fiables sur le nombre d'entrées de ressortissants étrangers sur le territoire français.[45] Le HCI estime que « près de 180 000 personnes arrivent en France chaque année »[46]. Nous pouvons également avoir une idée du nombre de personnes ressortissantes d'un pays n'appartenant pas à l'Espace Économique Européen entrées sur le territoire français et souhaitant y résider plus de 3 mois en étudiant le nombre de visas de long séjour délivrés par les ambassades et consulats français.[47] En 2009, 163 442 visas de long séjour ont été délivrés[48]. Ce chiffre, en augmentation, englobe 70 906 visas étudiant, 23 491 visas pour regroupement familial au sens large[49], 35 611 visas pour les conjoints de Français-es[50] et 16 042 visas pour l'exercice d'une activité professionnelle.[51]
Ces chiffres ne prennent pas en compte les demandeurs d'asile qui arrivent en France. Nous disposons du nombre de premières demandes d'asile[52] : elles étaient 42 118 en 2009 dont 8

---

41 v. Annexe 1- Répartition de la population en fonction de l'âge et de la situation quant à l'immigration en 2008

42 Pour la répartition plus précise, v. Annexe 2 - Répartition des immigrés en France par pays de naissance en 2008

43 v. Annexe 3 - Répartition des immigrés de plus de 15 ans en fonction du type d'activité et du pays de naissance

44 Catherine Borrel, op.cit.

45 Les ressortissants de l'Union européenne bénéficient de la liberté de circulation et ne sont donc plus comptabilisés. Il en est de même pour les étrangers qui n'ont pas besoin de visa pour entrer en France. Par ailleurs, les migrants qui pénètrent clandestinement sur le territoire ne peuvent, par définition, pas être comptabilisés.

46 HCI, *La France sait-elle encore intégrer les immigrés ? Bilan de la politique d'intégration en France depuis 20 ans et perspectives*, Paris, La documentation française, 2011, p.4

47 Les ressortissants suisses, monégasques, andorrans, du Saint Siège et de Saint Marin sont dispensés de visas long séjour pour s'installer en France.

48 Ce qui ne signifie pas que toutes les personnes sont finalement venues en France ou y sont restées

49 En font partie le regroupement familial *stricto sensu*, le regroupement familial pour les familles de réfugiés, et l'établissement de mineurs en France (adoption, mineur isolé, enfant de conjoint d'un ressortissant français, enfant mineur accompagnant un étranger « visiteur »)

50 Inclut les visas de court séjour délivrés aux conjoints algériens pour s'installer en France, en application de l'accord bilatéral de 1968.

51 V. l'évolution de la délivrance de visas de long séjour de 2005 à 2009 en Annexe 4 - Nombre de visas long séjour délivrés par les consulats français de 2005 à 2009, selon le type de visas

52 Nous ne disposons pas par contre d'éléments sur le séjour antérieur sur le territoire des demandeurs d'asile. En effet, une personne peut demander l'asile pour la première fois alors qu'elle réside sur le territoire français depuis plusieurs années ou qu'elle est venue avec un visa long séjour.

883 demandes de mineurs[53] et 3 260 déposées à la frontière[54].

En 2007, il y avait en France 3 682 218 personnes de nationalité étrangère[55] dont 38,9% étaient ressortissantes d'un État européen (13,3% étaient portugais) ; 29,1% d'un des trois États du Maghreb (12,9% d'Algérie et 12,3% du Maroc) ; 12,3% d'un autre État d'Afrique ; 13,6% d'un État d'Asie et 6,1% d'Amérique ou d'Océanie.[56] En 2008, 43,8% des étrangers de plus de 15 ans résidant en France ont un emploi.[57]

Concernant les enfants mineurs de parents étrangers et/ou immigrés, en 2009, 20 164 sont entrés régulièrement sur le territoire français[58]. En 2007, l'INSEE décomptait 2 556 944 enfants de moins de 18 ans vivant dans une famille dont la personne de référence ou son conjoint était immigré. Cela représentait 10,5% de la population de moins de 18 ans résidant en France. 85,9% d'entre eux étaient nés en France (2 197 264). 53,7% vivaient dans une famille dont un des parents était originaire d'Afrique (36,9% du Maghreb), 25,1% d'Europe, 15,4% d'Asie et 5,8% d'Amérique ou d'Océanie.[59]
En 2009, 223 473 enfants nés en France avaient au moins un parent né à l'étranger, ce qui représente 27,1% des naissances de l'année. Ce pourcentage augmente légèrement depuis 1999.[60] Les enfants (d') immigrés représentent environ 20% de la population scolaire.[61]

---

53 v. l'évolution en Annexe 5 - Nombre de premières demandes d'asile déposées en France en 2007, 2008 et 2009

54 Secrétariat général du Comité interministériel de contrôle de l'immigration, *Les orientations de la politique de l'immigration et de l'intégration*, Rapport au Parlement, Paris, La documentation française, 2011, pp.102-103

55 Parmi celles-ci, certaines ont migré et d'autres sont nées en France.
Selon les chiffres du ministère de l'intérieur, il y avait, en 2007, 3 002 624 ressortissants étrangers (Pays de l'Union Européenne et pays tiers) de plus de 18 ans en situation régulière en France. V. Ibid., p.48

56 v. le détail en Annexe 6 - Répartition des étrangers par nationalité en 2007

57 v. Annexe 7 - Répartition de la population de plus de 15 ans en fonction de la nationalité française ou étrangère et du type d'activité en 2008

58 Ce chiffre prend en compte les enfants arrivés dans le cadre du regroupement familial, des adoptions internationales, des demandes d'asile, les mineurs isolés, les mineurs accompagnant un étranger « visiteur » et les enfants mineurs de conjoint de ressortissant français. Certains mineurs peuvent être comptabilisés plusieurs fois. C'est notamment le cas des mineurs isolés qui déposent une demande d'asile. Source : Secrétariat général du Comité interministériel de contrôle de l'immigration, op.cit., pp.26 et 96

59 v. Annexe 8 - Répartition des enfants de moins de 18 ans vivant dans une famille immigrée en fonction du pays de naissance de la personne de référence ou de son conjoint et du lieu de naissance de l'enfant en 2008

60 v. Annexe 9 - Répartition des naissances en France en fonction du lieu de naissance des parents de 1999 à 2009

61 Direction de l'Évaluation et de la Prospective, *Les inégalités de scolarisation : disparités sociales et/ou territoriales*, 2003 cité in Cour des comptes, *L'accueil des immigrants et l'intégration des populations issues de l'immigration*, Rapport au Président de la République, novembre 2004, pp.237-238

Nous nous intéresserons ici aux enfants ayant eux-mêmes migré, et aux enfants dont les parents ont migré. Se pose tout d'abord la question de leur dénomination. Quel(s) terme(s) utilisé(s) pour désigner ces enfants : enfants (de) migrants, (d') immigrants, (d') émigrants, (d') immigrés, (d') émigrés, (de) « migrés » ?

Le participe présent « migrant », « immigrant » ou « émigrant » fait référence à une action en cours. Or, pour les enfants que nous étudions, la migration est terminée[62]. Le participe passé semble donc plus opportun pour les caractériser. Il évoque en effet un processus achevé.

Nous entendons la critique selon laquelle « (l)es protagonistes (de la migration) continuent d'être désignés exclusivement en référence à cet épisode, comme s'il ne devait jamais cesser de s'accomplir. Comme si la migration et ses acteurs étaient indéfectiblement confondus. Comme s'ils continuaient d'être en partance, comme si le passage se prolongeait sans jamais pouvoir aboutir à un autre lieu où construire une autre identité sociale. Comme s'ils devaient demeurer d'éternels errants. »[63]

Cependant, dans notre recherche, le fait d'avoir migré est un critère important de l'histoire des enfants, que cette migration ait été effectuée par eux ou leurs parents[64]. En effet, la migration est à l'origine de l'existence d'une double référence culturelle (celle de la famille et celle de la société de résidence) avec laquelle ces enfants vont grandir.

Alors, « migrés » ou immigrés ? « Migré » prend en considération l'émigré et l'immigré, c'est-à-dire la personne dans l'ensemble de son parcours. Abdelmalek Sayad attire notre attention dans *Les 3 âges de l'émigration* sur le fait que l'immigré est également émigré et que l'on ne peut pas comprendre la trajectoire migratoire de celui-ci si on ne prend pas en compte le temps et l'espace d'avant l'immigration[65]. En effet, avant d'immigrer, le migrant émigre, quitte un pays. Or, souvent l'immigré est perçu comme un être sans histoire, sans passé, un être qui naît en arrivant dans le pays d' arrivée.[66]

---

[62] A quelques exceptions près où l'arrivée en France n'est qu'une étape de la migration.

[63] Nacira Guenif-Souilamas, *Des « beurettes » aux descendants d'immigrants nord-africains*, Paris, Grasset, 2000, pp.40-41

[64] Nous ne réduisons cependant pas ces enfants ou leurs parents à cette seule migration.

[65] Abdelmalek Sayad, *Les 3 âges de l'émigration*, in Abdelmalek Sayad, *La double absence*, Paris Seuil, 1999, p.56

[66] « Des centaines de milliers d'hommes sont décrits et jugés comme s'ils sortaient du néant. Comme si, avant de venir chez nous pour travailler et pour y endurer, ils n'avaient jamais existé. (...) Sortis du néant, oui – c'est-à-dire sans passé, et sans avenir. » Daniel Karlin, Tony Lainé, *La mal vie...*, Paris, Éditions sociales, 1978, p.34

Cette absence de passé est présente dans les dénominations utilisées pour nommer les immigrés et leurs descendants : « 1ère génération », « 2ème génération ». La migration semble marquer le début de la généalogie. « Il semblerait que l'acte migratoire parental a engendré une cassure dans cette chaîne patrilinéaire, cassure qui met les parents au point « zéro » d'origine. » Smaïl Hadjadj, *Le palimpseste psychique ou la fonction paternelle dans les rapports à la filiation,* in Abdessalem Yahyaoui (ss. dir.), *Troubles du langage et de la*

Dans notre recherche, nous nous intéresserons aux personnes vivant en France, et donc immigrées. Cependant, nous concevons la personne immigrée comme n'arrivant pas vierge de toute histoire, mais bien avec un bagage culturel, historique, etc.

Une personne immigrée est donc une personne qui a quitté son pays de résidence pour s'établir dans un autre pays que nous appellerons pays d'arrivée[67] et qui, dans notre étude, est la France métropolitaine. Nous assimilerons à cette population, les personnes résidant dans les DOM-TOM qui sont venues s'installer en France métropolitaine. Ces dernières en effet sont confrontées aux mêmes problématiques que les immigrés *stricto sensu* en ce qui concerne l'acculturation, entendue comme l'« ensemble des phénomènes qui résultent du contact entre des groupes d'individus de cultures différentes et des changements qui interviennent dans les modèles culturels »[68], et le racisme notamment.

Le terme d'immigré recouvre des situations très diverses. « Il y a (…) une multiplicité de facteurs qui président à la décision d'émigrer, variables d'un pays à l'autre, d'une couche sociale à l'autre, d'un individu à l'autre. Et ces facteurs sont autant quantitatifs (partir pour se nourrir et nourrir sa famille) que qualitatifs (partir pour bénéficier d'un niveau de vie adéquat à la compétence acquise dans le pays d'origine). »[69] On peut citer parmi les facteurs qui poussent à la migration[70] : la survie quand on fuit une situation de guerre, de famine, de catastrophe naturelle ; « la recherche d'un peu plus de liberté, politique, religieuse ou culturelle » ; la situation économique du pays quitté ; le regroupement familial ; les études.

« La littérature sur les phénomènes migratoires classe souvent les migrants en deux grandes catégories : d'un côté, les migrants « volontaires » ou « spontanés », de l'autre, les migrants « involontaires » ou « forcés », un classement qui se fonde sur le pouvoir de décision des acteurs. Comme le souligne R. Bocco (...) : « le migrant « volontaire » serait essentiellement un migrant « économique » qui opère rationnellement et librement le choix de départ et de retour, alors que le migrant « involontaire » agirait dans un contexte contraignant qui empêche ou réduit fortement toute possibilité de choix ». Toutefois, cette distinction fondée sur le libre arbitre prête de plus en plus à controverses. A partir de quel seuil de contrainte, une migration

filiation chez les Maghrébins de la 2ème génération, Actes du colloque « Langage, filiation, adaptation », juin 1987, Grenoble, Grenoble, La pensée sauvage, 1988, p.169

67 Au vu des politiques mises en place en France, nous préférerons « pays d'arrivée » à « pays d'accueil », bien que pour certains, il ne s'agisse que d'un pays de passage dans lequel ils resteront un temps indéterminé avant de poursuivre leur migration.

68 Martine Abdallah Pretceille, *Quelle école pour quelle intégration ?,* op.cit., p.17

69 Sami Naïr, *Le déplacement du monde*, in Sami Naïr, Javier de Lucas, *Le déplacement du monde, Immigration et thématiques identitaires*, Paris, Kimé, 1996, p.17

70 Nous reprenons la classification de Gildas Simon, *Géodynamique des migrations internationales dans le monde*, Paris, PUF, 1995, pp.29 et s.

volontaire devient-elle involontaire ? »[71]

Il faut ajouter à cela que c'est rarement un seul facteur qui pousse à la migration mais plus souvent un ensemble.[72] Ainsi par exemple, les *harragas* qui décident de quitter clandestinement l'Algérie fuient un pays où il n'y a pas de libertés et où ils n'ont pas d'avenir, étant condamnés pour la grande majorité au chômage.

Ici nous traiterons des personnes qui migrent sous la contrainte que cette contrainte soit économique et/ou politique et/ou environnementale, etc.[73].

Quels que soient les motifs de la migration, « tous les migrants (…) ont à affronter les mêmes problèmes d'adaptation, d'intégration et d'acculturation »[74]. Les personnes migrantes sont en effet porteuses d'une culture particulière et vont être confrontées au cours de la migration à d'autres cultures et notamment celle de la société d'arrivée. Cette acculturation[75] peut déboucher sur une déculturation, c'est-à-dire la perte d'une culture (c'est le cas par exemple lorsqu'il y a assimilation d'une culture par l'autre[76]), ou une transculturation, c'est-à-dire une

---

[71] Véronique Lassailly-Jacob, *Migrants malgré eux. Une proposition de typologie*, in Véronique Lassailly-Jacob, Jean-Yves Marchal, André Quesnel (ss. dir.), *Déplacés et réfugiés. La mobilité sous contrainte*, IRD, Paris, 1999, pp.29-30

[72] « Une classification du sens commun distingue « migrants » et « réfugiés » : d'un côté ceux qui partent à l'étranger chercher du travail ; de l'autre ceux qui fuient leur pays en raison de persécutions. Cette dichotomie est fréquemment fausse notamment parce que les processus de persécution commencent le plus souvent par des formes de sanction ou d'exclusion économiques avant de passer à d'autres registres de violence symbolique, matérielle ou physique. » Jérôme Valluy, *Le rejet des exilés, Le grand retournement du droit d'asile*, op.cit., p.10 ; v. également Catherine Wihtol de Wenden, *Motivations et attentes de migrants*, in Projet n°272, décembre 2002 « Migrations et frontières », p.47

[73] La conception d' « immigré » que nous utilisons ici se rapproche de celle de l'exilé définie par Jérôme Valluy. Ce dernier utilise « le terme « exilé » pour désigner l'ensemble des personnes vivant en exil, à l'étranger, et entreprenant d'y refaire leur vie, ceci afin de considérer cette population globalement, par delà la diversité des catégories sociales. (…) La notion d'exil implique l'idée d'une contrainte à partir, et elle la conserve même pour l'exil volontaire : elle laisse entendre que le départ du pays a été forcé, au moins dans une certaine mesure mais sans que cela ne préjuge de la nature sociale, économique ou politique de la contrainte ni de son intensité. » Pour lui, « parler d'exilés plutôt que de migrants évite aussi de réduire la migration à sa dimension géographique (...) et oriente vers l'étude des conditions d'accueil notamment sous l'angle des représentations sociales et des politiques publiques qui se rapportent aux exilés. » Cela permet également « de s'affranchir de la surcharge idéologique qui pèse aujourd'hui sur la notion de migrant, de plus en plus souvent associé à la recherche d'un travail et à un motif de déplacement plus librement consenti que réellement contraint par une persécution ou une impossibilité de survivre. » Jérôme Valluy, *Le rejet des exilés, Le grand retournement du droit d'asile*, op.cit., pp. 9 et 10

[74] Selim Abou, *L'identité culturelle, Relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Paris, Hachette, 1995, p.83

[75] Sur l'acculturation et ses conséquences, v. Roger Bastide, *Acculturation*, Encyclopédie Universalis, pp.114-119 ; J.W. Berry, *Acculturation et adaptation psychologique,* in J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos, P. Dasen, *La recherche interculturelle,* Tome 1, Acte du 2ème colloque de l'ARIC, Fribourg, 7-9 octobre 1987, Paris, L'harmattan, 1989, pp.135 et s. ; Carmel Camilleri, Joseph Kastersztein, Edmond Marc Lipiansky, Hanna Malewska-Peyre, Isabelle Taboada-Leonetti, Ana Vasquez, *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, 2002 (4ème éd.)

[76] « Le terme « assimilation » est d'origine latine : les juristes romains l'utilisaient pour indiquer qu'ils traitaient deux parties à égalité. (…) Au fil du temps, un troisième sens s'est imposé, celui d'un processus par lequel un être vivant en transforme un autre en sa propre substance, synonyme de l'absorption d'un corps étranger

transformation de l'une ou des cultures en présence.

« Pour un enfant, le fait important n'est pas d'être né dans un pays ou dans un autre, mais de faire partie d'une famille qui a migré ou va migrer au cours de son développement ; il a des parents qui se vivent comme migrants et il vit un écart entre son milieu familial et la société où il doit s'insérer. »[77]

Dans le premier cas, les enfants sont nés et ont commencé à grandir dans une société particulière et ont donc intégré une partie de sa culture avant d'arriver en France et d'être confrontés à sa société et sa culture notamment en entrant à l'école.

Dans le second cas, les enfants sont nés en France mais dans une famille qui a migré et qui est porteuse d'une culture particulière. Cette culture va être transmise à l'enfant par la langue qui lui est parlée, les manières d'être avec lui, les valeurs véhiculées par les parents, etc.

Selon les résultats de l'enquête « Trajectoires et origines » réalisée par l'INED et l'INSEE en 2008-2009, « plus de la moitié des descendants d'au moins un parent immigré, ont déclaré qu'un de leur parent leur a parlé dans une langue étrangère lorsqu'ils étaient enfants. La proportion dépasse les trois-quart pour les descendants de deux parents immigrés, l'exception notable étant les descendants d'immigrés originaires d'Afrique guinéenne ou centrale »[78].

jusqu'à le faire disparaître. » Jacqueline Costa-Lascoux, *L'intégration à la française : une philosophie, des lois*, in Philippe Dewitte (ss. dir.), *Immigration et intégration, L'état des savoirs*, Paris, La découverte, 1999, p.329. Concernant les populations étrangères, l'assimilation peut se définir comme le « processus qui conçoit les rapports entre l'étranger et la société de résidence sur la base d'un rapport unilatéral des modèles de comportement. Ces modèles, dictés par la société d'accueil, s'imposent à la personnalité de l'étranger, l'obligeant à se dépouiller de tout élément culturel propre. L'assimilation réalise une absorption progressive de toutes les habitudes, coutumes, échelles de valeurs et de tous les comportements propres à la société d'immigration. » Antonio Perotti, *Les crises d'identités des immigrés et de leurs enfants*, in Antonio Perotti, *Migrations et société pluriculturelle en Europe*, Paris, L'Harmattan/CIEMI, 1996, p.163

77 Hervé Beauchesne, José Esposito, *Enfants de migrants*, Paris, PUF, 1981, p.9

78 Stéphanie Condon, Corinne Régnard, *Diversité des pratiques linguistiques*, in Cris Beauchemin, Christelle Hamel, Patrick Simon (coord.), *Trajectoires et Origines, Enquête sur la diversité des populations en France*, Documents de travail, n°168, octobre 2010, v. en Annexe 10 - Langue(s) parlée(s) par les parents aux descendants d'immigrés pendant leur enfance en pourcentage

Catherine Borrel, Bertrand Lhommeau, *Être né en France d'un parent immigré,* INSEE Première, n°1287, mars 2010 : « Pour 90% des descendants directs d'immigrés, la langue française a été transmise dans leur enfance par au moins un des parents. Lorsqu'un des deux parents n'est pas immigré, la transmission du français à l'enfance est quasi-systématique, et c'est même la seule langue transmise dans 65% des cas. Lorsqu'ils ont deux parents immigrés, 82% apprennent le français de leurs parents pendant l'enfance, dont 16% de façon exclusive. (…) Quand les descendants d'immigrés ont eu deux parents immigrés, le français est la seule langue utilisée avec leurs enfants dans 62% des cas. »

v. aussi Patrick Simon, *Pratiques linguistiques et consommation médiatique*, in Michèle Tribalat, *De l'immigration à l'assimilation, Enquête sur les populations d'origine étrangère en France*, Paris, INED/La découverte, 1996, pp.201 et s. : A l'exception des immigrés espagnols et d'Afrique noire, moins de 50% des immigrés, tout âge confondu à l'arrivée en France, parlaient leur langue maternelle ou une alternance de français et de langue maternelle à leurs enfants. Par ailleurs, les immigrés et les jeunes d'origine étrangère, algérien, espagnol et portugais, quand ils avaient entre 10 et 15 ans parlaient majoritairement leur langue maternelle ou une alternance de français et de langue maternelle à leurs parents.

Jean-Paul Caillé, dans son étude publiée en 2005, constate qu'un enfant sur 10 entrant en 6ème a accès à une autre langue que le français à la maison.[79]

L'enfant (d') immigré est donc « caractérisé par sa double appartenance culturelle. Même si la culture parentale n'est pas, ou n'est plus, réellement la culture d'origine, car elle a été modifiée par la situation même de migration, il n'en demeure pas moins que l'enfant est porteur à la fois d'une culture maternelle qui lui est apprise et transmise par le milieu familial (en particulier dans la relation à la mère au cours des premières années), que l'on peut désigner comme étant la culture de l'affect, et de la culture du pays d'accueil qui est celle du milieu social dans lequel il va baigner (l'école, la rue, les médias, etc.). »[80] Ils vivent donc deux enculturations[81] et plus largement deux socialisations[82] successives.

Ces enfants ont un double référent culturel dans lequel la culture portée par la famille est souvent dominée. Ils doivent donc grandir, se développer avec ces deux cadres qui ne sont pas toujours compatibles.[83]

Nous partirons de la définition de la culture que Ralph Linton a donné en 1945 : « Une culture est la configuration des comportements appris et de leurs résultats, dont les éléments composants sont partagés et transmis par les membres d'une société donnée. »[84] Ce dernier explicite cette définition en en reprenant les termes : « comportements appris » renvoie à « toutes les activités de l'individu qu'elles soient explicites ou implicites, physiques ou

---

79 Cité par Thao Tran-Minh, *La reconnaissance des langues et cultures d'origine à l'école française : vers une meilleure intégration scolaire des enfants alloglottes nés en France ?*, Thèse de doctorat de Didactique des langues et des cultures, Paris 3, ss. dir. Daniel Véronique , 2008, p.2

80 Robert Berthelier, *Culture, identité, retard scolaire*, in Vers l'Éducation Nouvelle, « Les jeunes des autres cultures dans la société française », n°HS, 1986, p.15

81 Nous reprendrons la définition élaborée par Carmel Camilleri : l'enculturation est l'« ensemble des processus conduisant à l'appropriation par l'individu de la culture de son groupe. L'enculturation n'est qu'un aspect et ne livre qu'une partie d'un processus plus général, celui de la « socialisation » (…) » Carmel Camilleri, *La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir*, in Carmel Camilleri, Margalit Cohen-Emerique, op.cit., p.27

82 Le processus de socialisation est entendu comme « les mécanismes de transmission des valeurs, normes et savoir-faire, mais aussi de leur intériorisation et de leur réorganisation aux fins de la construction d'un univers propre, d'une identité. » Hanna Malewska-Peyre, *Les troubles de la socialisation chez les jeunes issus de l'immigration* in Pierre Tap, Hanna Malewska-Peyre (ss. dir.), *Marginalités et troubles de la socialisation*, Paris, PUF, 1993, p.112
Sur le concept de socialisation, v. Annick Percheron, *L'univers politique des enfants*, Paris, Presses de la fondation nationale de sciences politiques, 1974, pp.12-14 ; Claude Dubar, *La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 2002 ; ARIC, *Socialisations et cultures*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1989

83 Si nous parlons de culture et caractérisons les enfants (d') immigrés par leur double référent culturel, nous n'excluons pas les éléments socio-économiques qui entrent dans la définition de leur situation.

84 Ralph Linton, *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Dunod, 1999 (2ème éd. française), p.33

psychologiques (…) dont la forme a été modifiée par un processus d'apprentissage »[85] ; les « résultats » doivent être entendus comme les résultats psychologiques et matériels[86] ; « partagés » signifie qu'« un modèle de comportement particulier, une attitude ou une connaissance (doivent être) communs à deux ou plusieurs membres de la société »[87] ; la transmission se faisant « par le truchement de l'instruction ou de l'imitation »[88]. Il nous semble important d'ajouter à cette définition que la culture n'est pas qu'une « configuration de comportements » mais aussi un ensemble d'éléments, de valeurs qui forment une vision du monde, qui font sens et permettent aux personnes qui ont « intégré » cette culture d'avoir une grille de lecture du monde qui les entoure.[89]

Par ailleurs, « les cultures sont des constructions toujours renouvelées et s'apparentent de ce fait à une définition en termes de dynamique, de stratégie, de repérage plus qu'à une identification par imposition de caractères »[90]. Une culture n'est pas figée. Elle est interprétée par les personnes qui en sont porteuses. Elle évolue en fonction de l'environnement avec lequel elle interagit et au contact d'autres cultures.[91]

La culture qui nous intéresse ici est celle dont sont porteurs les parents et l'entourage des enfants (d') immigrés et qui leur est transmise dès les premières années de leur vie. Certains l'ont appelée « culture d'origine ». Nous préférerons le terme de culture familiale qui nous semble prendre en compte le fait que, d'une part, les cultures, comme nous l'avons dit, évoluent, sont des constructions dynamiques et ne peuvent donc se contenter d'être référées à une origine[92] ; et que, d'autre part, cette culture dont sont porteurs les parents puis les enfants

---

85 Ibid., pp.33-34

86 Ibid., p.34

87 Ibid., p.36

88 Ibid., p.38

89 Carmel Camilleri intègre cet élément dans la définition qu'il donne de la culture in Carmel Camilleri, *Anthropologie culturelle et éducation*, Lausanne, UNESCO/Delachaux et Niestlé, 1985, p.13

90 Martine Abdallah-Pretceille, *Langue(s), langage(s), culture(s)*, in AGIEM, *Et si l'on parlait... Langage!* Congrès AGIEM 27-30 juin 1990, Chambéry, AGIEM, 1991, p.64

91 « Toute culture est complexe, (…) aucune ne saurait être pure, (…) elles ont toutes, à des moments divers de leur histoire intégré des éléments d'autres cultures et (…) elles sont constamment en voie de changement, certes généralement pas en bloc mais par 1000 manières, qui peuvent être ténues, qui en affectent la pratique et la transmission. » Andrée Tabouret Keller, *De la culture idéale aux cultures de contact*, in Claudine Labat, Geneviève Vermès (ss. dir.), *Cultures ouvertes, sociétés interculturelles, Du contact à l'interaction*, Actes du colloque de l'ARIC, 14-16 octobre 1991, Paris, L'harmattan, 1994, p.33

92 « La notion de « culture d'origine » est contestable et réductrice. En effet, elle aboutit à une conception erronée de ce qu'est une culture particulière. En outre, on ne transmet pas une culture comme l'on transmet son nom ou un gène. (…) De plus, le recours à la culture d'origine minimise le rôle des contacts interculturels et leurs effets sur l'individu, car il présuppose qu'une culture est un système stable et facilement transférable dans un nouveau contexte. » Amin Azzam, *L'intégration des jeunes français issus de l'immigration. Le cas des jeunes issus de l'immigration arabo-musulmane et turque : Maghreb, Moyen-Orient et Turquie*, in Association pour la Recherche et l'Intervention Psychosociologiques, Connexions, n°83, 2005 « Différences culturelles, intégration et laïcité », p.136 ; « Associée au terme « origine », la culture dite d'origine pose un

n'est pas qu'une culture nationale ou régionale[93].

En outre, nous nous intéresserons également à la langue et plus particulièrement celle parlée par les parents de ces enfants. En effet, « les représentations à travers lesquelles une société construit sa vision du monde résident essentiellement dans le langage et ce dernier est ainsi l'instrument fondamental de la personnalisation de l'enfant et de son intégration à la culture. Mais la culture elle même n'est pas extérieure au langage, car elle ne prend sens que dans le discours ; le langage ne se contente pas de mettre des « noms » sur des objets physiques et culturels : il est le champ où ces objets sont produits comme représentations sociales. »[94] La langue et la culture ont un lien particulier : « On peut d'abord traiter le langage comme un produit de la culture : une langue, en usage dans une société, reflète la culture générale de la population. Mais en un autre sens, le langage est une partie de la culture ; il constitue un de ses éléments parmi d'autres (…) On peut aussi traiter le langage comme condition de la culture. »[95]. Nous appréhenderons donc souvent la culture par l'intermédiaire de la langue, et plus précisément dans le cas des enfants (d') immigrés, de la langue parlée par les parents, ce que certains dénomment « langue d'origine »[96], et que nous appellerons langue familiale.

---

certain nombre de problème. Par l'origine, on suppose non seulement qu'il est possible d'initialiser la culture mais aussi que la dynamique culturelle peut être rompue. Le couple culture-origine est donc profondément dysharmonieux, antinomique, du fait que le mot origine fige la dynamique culturelle. » Tariq Ragi, *L'enseignement des langues et des cultures d'origine : instrument d'intégration ou d'exclusion*, in Nadir Marouf, Claude Carpentier (ss. dir.), *Langue, école, identités*, Actes du colloque des 17 et 18 mai 1996, Paris, L'Harmattan, 1997, p.186

v. également Ahmed Sakkouni, *École, immigration, Rapport à la pluralité linguistique et culturelle*, Thèse de sciences de l'éducation, Paris 8, 1996, p.38 ; Marie-Madeleine Bertucci, Colette Corblin, *Présentation*, in Le français aujourd'hui, n°158, septembre 2007, « Enseigner les langues d'origine », p.3.

93 « La culture d'origine est une notion trop large et, de là, réductrice si elle n'est pas différenciée en fonction de multiples appartenances qui caractérisent les personnes et les groupes : appartenance à une nation, une ethnie, une région, une religion, à un milieu rural ou urbain, à une groupe majoritaire ou minoritaire déjà dans le pays d'origine. (…) Tout cela introduit des différences importantes dans leur identité culturelle, qui devront être prises en compte lorsqu'on se réfère au concept de culture d'origine. » Margalit Cohen-Emerique, *Travailleurs sociaux et migrants, La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide*, in Carmel Camilleri, Margalit Cohen-Emerique, op.cit., pp.80-81

v. aussi Denys Cuche, *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La découverte, 2010 (4ème éd.), pp.132 et s.

94 Edmond Marc Lipiansky, *Discours, représentations de l'identité et relations interculturelles*, in ARIC, op.cit., p.109

95 Claude Lévi-Strauss, *Anthropologie structurale,* Paris, Plon, 1974, p.78

« Nous pouvons affirmer pour tant, que la langue n'est pas seulement un moyen de communication à l'intérieur d'une culture, mais qu'elle exprime aussi cette culture dans ses éléments et dans sa structure. Et l'enfant en apprenant à parler une langue déterminée, n'apprend pas seulement un système de communication, mais assimile aussi la culture dont cette langue est l'expression (…). » Miguel Siguan-Soler, *Bilinguisme et identité personnelle,* in Pierre Tap (ss. dir.), *Identités collectives et changements sociaux*, Toulouse, Privat, 1986 (2ème éd.), p.365

v. aussi Denys Cuche, op.cit., p.47 ; Edward Sapir, *Anthropologie, 1/ Culture et personnalité*, Paris, Ed. De Minuit, 1967, p.63

96 Nous retrouvons des critiques similaires à la notion de culture d'origine pour celle de langue d'origine : « L'expression langue d'origine apparaît alors comme une nomination ethnolinguistique qui d'une part

Tout être humain est porteur de culture, culture qui lui a été transmise dans un premier temps au sein de sa famille. La culture « est véhiculée, représentée et transmise par la totalité des institutions, singulièrement par le milieu dans lequel se déroule l'enfance du sujet, et au premier chef par la famille : entrent en jeu dans cette transmission l'infraverbal (gestes, mimiques, contacts, modes relationnels, etc.) et le verbal dans la mesure où la langue, avec ce qu'elle véhicule, est non seulement un moyen de communication permettant l'échange et/ou la transmission des informations, mais aussi un médiateur affectif et culturel. »[97]

Cette transmission de la culture à l'enfant, « processus par lequel un être biologique est transformé en sujet d'une culture particulière »[98], fait partie du processus de socialisation. Il s'agit de l'enculturation qui s'effectue « par 1000 démarches conscientes et inconscientes »[99], « à travers les techniques du corps, à travers les petits soins aux enfants, à travers le langage, l'éducation, ce qui sera permis, ce qui sera valorisé, interdit... »[100]. Parmi ces médias de la socialisation et de l'enculturation, il faut noter que la langue parlée à l'enfant par ses parents joue un rôle particulier. Elle est la langue première, la langue de l'affect, « langue des rapports initiaux avec la mère »[101], « langue essentielle »[102]. D'une part, « il ne peut y avoir transmission d'une culture sans langue »[103]. D'autre part, « le discours parce qu'il est porteur de représentations propres à une culture (valeurs, mythes, croyances, concepts, idéologie, connaissances...) apparaît comme l'un des agents essentiels de la socialisation. C'est à travers le discours familial (qui s'élargit par la suite à l'entourage et à l'école) que l'enfant se construit peu à peu une vision de l'environnement et des êtres, mais aussi des valeurs (…) et que s'élabore progressivement « sa » culture mais qui est celle aussi du milieu et du groupe auquel il appartient. »[104].

---

renvoie uniquement et unilatéralement aux origines (présumées) des individus et regroupe certaines des langues des communautés dont on a retenu comme seul critère de catégorisation, celui d'être issues de la migration. Et d'autre part, « (elle) apparaît ainsi comme une manière d'insister sur un statut social inférieur, elle reflète le manque de prestige des populations socio-économiquement défavorisées (...) » (Varro, 1994, p.25) » Cécile Sabatier, *Rôle de l'école dans le développement et la construction du plurilinguisme*, Thèse de sciences du langage, ss. dir. Jacqueline Billiez, Grenoble 3, 2004, p.224

97 Robert Berthelier, op.cit., p.12

98 Basil Bernstein, *Langage et classes sociales, Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, éd. De Minuit, 1975, p.229

99 Claude Lévi-Strauss, *Race et histoire, Race et culture*, Paris, Albin Michel/UNESCO, 2001, p.72

100 Marie-Rose Moro, *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*, Paris, Dunod, 1998, p.16

101 Abdessalem Yahyaoui, *L'enseignement de la langue arabe en terre d'accueil. Entre les préoccupations des parents et les besoins de l'enfant*, in Migrants formation, n°83, p.93

102 Abdellatif Chaouitte, *L'hypothèse du mi-lieu*, in Écarts d'identité, n°102, 2003, p.32

103 Gilles Verbunt, *Les obstacles culturels aux apprentissages*, Montrouge, CNDP Migrant, 1994, p.63

104 E. Marc Lipiansky, op.cit., p.411

La culture et la langue familiales jouent un rôle important dans le développement harmonieux de l'enfant. En effet, « la langue mère est ce qui nous fonde en tant que sujet, nous assigne notre place dans la lignée, nous transmet et nous apprend cet ensemble symbolique partagé qu'est notre culture d'appartenance, surdétermine une appréhension du monde que, seule, notre histoire, singulière, viendra modifier. »[105]

Tout d'abord, les cultures et les langues qui y sont attachées véhiculent une certaine vision du monde et donc un cadre de référence qui permet de donner du sens à ce qui nous entoure et nous arrive. Le rapport au temps[106] et à l'espace[107], la manière de concevoir l'enfant et son développement, la conception du corps[108] et de la personne[109], les relations interpersonnelles, les techniques de maternage[110], etc. varient d'une culture à une autre.

Comme l'écrivent Blandine Bril et Martine Zack, « chaque culture « façonne » le petit enfant selon l'idée qu'elle se fait de sa place, de son rôle dans la société »[111]. « Les représentations que les parents ont de l'enfant, de sa nature (…), de son identité, de son origine, des modalités de son développement, de ses besoins et de ses liens avec la famille (...) sous-tendent aussi tous les actes que les parents effectuent vis-à-vis de l'enfant. Ces représentations culturelles préexistent à l'enfant, elles constituent une sorte d'image qu'il va venir habiter (…) Elles déterminent la manière dont l'enfant est investi et donc perçu. (…) Elles influent sur la manière dont on entre en relation avec lui. »[112] Ainsi la culture dont sont porteurs les parents véhicule une manière de concevoir l'enfant - qui est en lien avec l'histoire et l'environnement

---

[105] Robert Berthelier, *Enfants de migrants à l'école française*, Paris, L'harmattan, 2006, p.69

[106] v. Gilles Verbunt, op.cit., pp.81-82

[107] Pour les différences de conception du temps et de l'espace, v. Edward T. Hall, *La dimension cachée*, Paris, Seuil, 1978 ; Geneviève Vinsonneau, *Culture et comportement*, Paris, Armand Colin, 1997, pp.78 et s.

[108] v. David Le Breton, *Image du corps et société*, in R. Bureau, D. de Saivre, *Apprentissage et cultures : les manières d'apprendre*, Actes du colloque de Cerisy, 1986, Paris, Karthala, 1988, pp.159-167

[109] Geneviève Vinsonneau, op.cit., pp.101 et s.

[110] Marie Armelle Barbier -Le Déroff, *Quand les mamans occidentales portent les enfant au dos « à l'africaine » : des interactions singulières et stimulantes*, in L'autre, vol.5, n°2, 2004 « Bébés étranges, bébés sublimes », p.243
Sur les différences de conception du développement de l'enfant entre des mères françaises et bambaras du Mali, v. Martine Zack, Blandine Bril, *Comment les mères françaises et bambara du Mali se représentent-elles le développement de leur enfant ?*, in J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos, P. Dasen, *La recherche interculturelle*, Tome 2, Actes du 2ème colloque de l'ARIC, Fribourg, 7-9 octobre 1987, Paris, L'harmattan, 1989, pp.7-17

[111] Blandine Bril, Martine Zack, *Analyse comparative de l' « emploi du temps postural » de l'enfant de la naissance à la marche (France-Mali)*, in J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos, P. Dasen, *La recherche interculturelle*, Tome 2, op.cit., p.28

[112] Marie-Rose Moro, *Parents-enfants en situation migratoire : une nouvelle clinique des métissages*, in Thierry Baubet, Marie-Rose Moro, *Psychopathologie transculturelle, De l'enfance à l'âge adulte*, Issy-les-Moulineaux, Masson, 2009, p.68

dans lequel elle s'est développée - qui se traduit par des attentes, des gestes, des relations particulières avec cet enfant, ces attentes, gestes et relations permettant à leur tour à l'enfant d'entrer dans cette culture.[113]

En outre, selon la culture dans laquelle on se construit, on ne perçoit pas les mêmes choses du monde qui nous entoure et on n'y réagit donc pas de la même manière : « La culture apprend à sélectionner, à catégoriser, à établir des associations, à organiser l'univers d'une façon qui lui est propre. Non seulement « on ne voit pas les choses de la même façon » mais il faut aller plus loin : on ne voit pas les mêmes choses. On pourrait dire aussi que l'on voit ce que l'on a appris à voir, que l'on entend ce que l'on a appris à entendre. »[114]

Ces différentes manières de voir le monde que véhiculent les cultures se répercutent, au vu des liens entre langue et culture, sur les langues, leur structure et leur vocabulaire. Ainsi, « on a l'habitude de dire qu'une langue « découpe » le réel à sa manière, qu'elle rend compte (et produit) des activités humaines à sa façon »[115]. Cela explique que des mots « manquent » dans certaines langues, que le vocabulaire pour désigner un élément peut être très développé dans une langue (par exemple les termes pour désigner la neige dans la langue esquimau) et très réduit dans une autre suivant l'importance de cet élément dans la vie des personnes locutrices de cette langue[116].

La culture dans laquelle on grandit et on se construit est « un vivier de significations »[117] qui permet de donner du sens au monde dans lequel on vit et à ce que l'on vit.[118] « La culture

---

[113] « La structuration de l'enfant présuppose la transmission d'un ensemble cohérent de représentations culturelles que les adultes projettent et transmettent à l'enfant à travers les techniques du corps, les modalités d'être avec, des modes d'éducation. » Dalila Rezzouz, Thierry Baubet, Marie-Rose Moro, *Enfance : entre vulnérabilité et créativité*, in Thierry Baubet, Marie-Rose Moro, op.cit., pp.192-193

[114] Gilles Verbunt, op.cit., p.79 ; « Les individus appartenant à des cultures différentes non seulement parlent des langues différentes mais, ce qui est sans doute plus important habitent des mondes sensoriels différents ». Edward T. Hall, op.cit., p.15. Par exemple, W.D Wallis a montré « l'incapacité des insulaires du détroit de Torrès à discriminer les couleurs à la manière occidentale », Geneviève Vinsonneau, op.cit., p.76

[115] Jean Duverger, Jean-Pierre Maillard, *L'enseignement bilingue aujourd'hui*, Paris, Bibliothèque Richaudeau/Albin Michel, 1996, p.27

[116] « Les Japonais ont un seul mot pour désigner à la fois le vert et le bleu. Les Européens voient « de la neige » une seule réalité pour laquelle les Esquimaux ont une vingtaine de mots, selon la couleur, la consistance, la densité, la rugosité de la neige. Un pêcheur peut distinguer une dizaine d'appâts là où le profane ne connaît que des hameçons. L'éducation dans une culture asiatique permet à tout un chacun de distinguer une dizaine de sortes de riz là où les Français font seulement une distinction entre riz long et riz rond. » in Gilles Verbunt, op.cit., p.80

Edward Sapir donne aussi l'exemple du vocabulaire des indiens païute méridionaux de l'Arizona, du Nevada et de l'Utah relatif aux caractéristiques topographiques. Edward Sapir, *Linguistique*, Paris, Gallimard, 1991 (1ère éd. 1968)

v. aussi Abelwahab Bouhdiba, *Les Arabes et la couleur*, in Jean Poirier, François Raveau, *L'autre et l'ailleurs*, Hommage à Roger Bastide, Paris, Berger-Levrault, 1976, pp.347-354

[117] Geneviève Vinsonneau, *L'identité culturelle*, Paris, Armand Colin, 2002, p.13

[118] « La culture intervient dans un domaine fondamental pour l'homme : celui des unités de sens ou significations, qui constituent la médiation obligatoire pour notre accès au réel : car aucun stimulus n'agit sur

permet un codage de l'ensemble de l'expérience vécue, par un individu, elle permet d'anticiper le sens de ce qui peut survenir et donc maîtriser la violence de l'imprévu, et par conséquent du non sens. La culture met à la disposition du sujet, en toutes circonstances, une grille de lecture du monde, mouvante et souple mais toujours présente. (…) Ce codage est un processus constitué d'inférences complexes, inférences ontologiques mais aussi inférences de causalité permettant de donner un sens à un événement répertorié. »[119]

En outre, la culture joue aussi un rôle important dans la structuration de l'individu comme membre d'une lignée et d'un groupe. « L'enfant (…) se construit au croisement de deux processus : un processus de filiation - « je suis le fils, la fille de... » - et un processus d'affiliation - « j'appartiens à tel groupe ou/et à tel autre ». »[120] La culture familiale lui permet de s'inscrire dans ce double lien et par là de se construire en tant que sujet.
« Le lien de filiation est ce par quoi l'individu se vit par rapport à ses ascendants et descendants réels ou imaginaires »[121]. Le processus de filiation passe par la transmission d'une histoire familiale, de cette culture dont on est porteur, d'un nom, d'une langue qui nous inscrivent dans une succession de générations. Le lien de filiation « s'appuie sur les structures langagières : la transmission du nom, du prénom, ce qui est relevé dans le discours du groupe au sujet de l'individu désigné par ce lien. (…) Les institutions non langagières déterminent aussi la filiation. Règles d'héritage, de transmission de biens, organisations des relations d'appartenance et d'implication, de causalités entre membres. »[122]
Si on ne nomme pas de la même manière dans toutes les cultures, le fait de transmettre un nom et de nommer inscrit l'individu dans une généalogie et dans une durée[123]. La place ainsi donnée à l'enfant emportera elle aussi des conséquences sur la manière dont l'enfant devra agir avec les autres membres de cette lignée.
Par ailleurs, « la culture oriente l'inscription de l'individu dans le tissu social »[124]. En effet, par

---

nous « directement », mais par l'intermédiaire du sens dont il est obligatoirement enveloppé consciemment ou inconsciemment. Si bien que nous évoluons constamment dans un univers symbolique au devenir variable. Et c'est ce sens qui décide, en dernier ressort, de nos conduites. (…) » Carmel Camilleri, *La culture et l'identité culturelle: champ notionnel et devenir*, op.cit., pp.24-25

119 Marie-Rose Moro, *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*, op.cit., p.15

120 Marie-Rose Moro, *La modernité des enfants de migrants*, in VEI-diversité, n°152, mars 2008, p.23

121 J. Guyotat, *Problèmes cliniques concernant le lien de filiation*, in Abdessalem Yahyaoui (ss. dir.), *Troubles du langage et de la filiation chez les Maghrébins de la 2ème génération*, op.cit., p.139

122 Ibid., p.141

123 « Donner un nom c'est reconnaître et appeler à l'existence ; reconnaître c'est situer l'enfant dans une filiation » Evelyne Pewzner-Apeloig, *Ce nom qui nous porte*, in Tariq Ragi (coord.), *Les territoires de l'identité*, Paris/Amiens, La Licorne/L'harmattan, 1999, p.12

124 Geneviève Vinsonneau, *L'identité culturelle*, op.cit., p.13

définition, la transmission d'une culture, l'enculturation, consiste en l'appropriation par l'individu de la culture de son groupe et par conséquent en son affiliation à ce groupe. Parmi les composantes de la culture, la langue transmise, parlée ou simplement comprise, est un des principaux signes d'appartenance au groupe[125]. La langue parlée par les parents est aussi conçue comme symbole des racines, d'après les jeunes algériens interrogés par Jacqueline Billiez et Louise Dabène.[126]

« Le langage, et avant tout la langue maternelle, nous fait entrer dans des réseaux d' « inscription », au sens ethnologique du terme, c'est-à-dire des réseaux d'insertion et d'identification sociales, qui passent par certains mots (le nom de famille, par exemple), par certaines vocalisations (les accents) et par certains discours (éthique, religieux, etc.) sur les conduites à tenir »[127], inscriptions qui sont nécessaires à l'enfant pour se construire en tant que sujet.

A travers ces différentes fonctions de la culture familiale et de la langue des parents dans le développement de l'enfant, on peut voir le rôle qu'elles jouent dans la construction identitaire de l'enfant.[128] Elles apportent les repères identitaires indispensables à la structuration de l'enfant en tant que sujet, structuration qui se fait « dans/par rapport avec sa langue maternelle »[129] ; une partie des éléments dont un enfant a besoin pour se développer harmonieusement. Ces « besoins fondamentaux selon Maslow sont les suivants : besoins physiologiques ; sécurité ; appartenance et amour ; estime ; réalisation de soi ; savoir et compréhension ; besoin de découverte ; besoins esthétiques (…) Il faut ajouter à cette liste,

---

[125] « Comme critères d'appartenance à un groupe, sont invoqués l'habitus, acquis dès l'enfance par socialisation, mais aussi la cosmogonie, les valeurs et la religion, et surtout la langue, véhicule des faits culturels. » Isabelle Taboada-Leonetti, *Citoyenneté, nationalité et stratégies d'appartenance*, in Jacqueline Costa-Lascoux, Marie-Antoinette Hily, Geneviève Vermès (ss. dir.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires*, Hommage à Carmel Camilleri, Paris, L'harmattan, 2000, p.99

[126] Même s'ils ne la parlent pas, « la langue d'origine acquiert une valeur symbolique indéniable. Elle est la trace des racines, on la conserve en soi comme le sang et on souhaite la transmettre aux générations suivantes ». Louise Dabène, Jacqueline Billiez, *Le parler des jeunes issus de l'immigration*, in Geneviève Vermès, Josiane Boutet (ss. dir.), *France, pays multilingue*, Tome 2, « Pratiques des langues en France », Paris, L'harmattan, 1987, p.65

[127] Christine Deprez, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris/Saint-Cloud, Didier/CREDIF, 1994, pp.98-99
Fabienne Leconte insiste également sur le rôle que joue la langue dans l'inscription dans un groupe culturel particulier. v. Fabienne Leconte, *La famille et les langues. Une étude sociolinguistique de la 2ème génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*, Paris, L'harmattan, 1997, notamment pp.163, 189 et 207.

[128] « L'importance de tout système culturel pour l'individu se mesure au fait qu'il représente un enjeu crucial pour l'ensemble de sa construction identitaire. », Carmel Camilleri, *La culture et l'identité culturelle: champ notionnel et devenir*, op.cit., p.43

[129] Robert Berthelier, *Enfants de migrants à l'école française*, op.cit., p.90

compte tenu de son impact sur l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, un critère important mis en lumière par E. Erikson : le besoin d'identité. »[130]
L'enculturation participe donc au besoin de sécurité dans le sens où d'une part, la transmission d'une culture est synonyme de transmission d'une structure, de codes, de règles ; d'autre part, donnant du sens à ce qui nous entoure, elle permet comme nous l'avons dit « d'anticiper le sens de ce qui peut survenir et donc maîtriser la violence de l'imprévu »[131], donc de pouvoir explorer le monde extérieur avec une certaine sécurité. Enfin, la transmission de et l'inscription dans une culture permet à l'enfant d'être reconnu et la culture fournit à l'enfant de quoi construire son identité.

Par ailleurs, la culture et la langue transmises au sein de la famille dans les premières années de vie de l'enfant permettent aussi son développement cognitif. La « langue maternelle, porteuse d'affect et de culture, est fondamentale car elle apparaît aussi organisatrice des facultés intellectuelles, dans la mesure où ce sont son acquisition et sa maîtrise qui vont permettre la mise en place de capacités cognitives rendant possible, entre autres, une scolarité satisfaisante. »[132]. C'est cette langue parlée par les parents qui « fait germer les premières pensées »[133] et qui « sert de base à l'organisation des connaissances que l'enfant élabore à partir de ses expériences de diverses natures y compris langagières »[134], à la construction de ses savoirs.

Si la culture et la langue familiales jouent un rôle important dans le développement de l'enfant, elles interviennent également, à la suite d'une migration, au niveau de l'« intégration » de l'enfant dans la société d'accueil. Elles vont permettre aux enfants (d') immigrés de « s'intégrer » à la société d'arrivée, d'y trouver une place qui leur convient.
D'une part, la maîtrise de la langue parlée par les parents, langue première de ces enfants, permet une meilleure acquisition de la langue du pays d'arrivée, acquisition qui est un des éléments facilitant ensuite leur « intégration » à cette société et en particulier à son école. En

---

[130] E.A. Sans, *Développement des relations sociales de l'enfant. Psychopathologie de la socialisation,* in M. Manciaux, S. Lebovici, O. Jeanneret, A.E. Sand, S. Tomkiewicz, *L'enfant et sa santé. Aspects épidémiologiques, biologiques, psychologiques et sociaux*, Paris, Doin, 1987, p.199
[131] Marie-Rose Moro, *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*, op.cit., p.15
[132] Robert Berthelier, *Enfants de migrants à l'école française,* op.cit., p.60
[133] D.P. Pattanayak, *Langues maternelles : défi et apprentissage*, in Adama Ouane (ss. dir.), *Vers une culture multilingue de l'éducation*, Étude de l'institut de l'UNESCO pour l'Éducation, Paris, L'harmattan, 1996, p.42
[134] Geneviève Vermès, *Développement cognitif et bilinguisme des enfants de migrants*, in Migrants formation, n°74, septembre 1988 « Petite enfance II », p.16

effet, plusieurs études ont montré une corrélation entre la maîtrise et la valorisation de la langue maternelle de l'enfant (d') immigré ou appartenant à une minorité, et l'acquisition de la langue du pays d'arrivée ou la langue nationale du pays de résidence, et par suite une meilleure réussite scolaire.[135]

Dans les années 1970, Töve Stuknabb-Kangas et Pertti Toukomaa, travaillant avec les enfants finnois résidant en Suède, ont montré que l'apprentissage d'une seconde langue supposait la maîtrise préalable de la langue maternelle[136]. Ils ont développé le concept de semilinguisme : la maîtrise incomplète de la langue maternelle n'offre pas une structure satisfaisante sur laquelle les enfants peuvent s'appuyer pour investir la langue du pays d'arrivée. En conséquence, ces enfants ne maîtrisent ni la langue du pays d'arrivée ni leur langue maternelle.[137]

Jim Cummins a quant à lui développé à la fin des années 70 et au début des années 80 la théorie de l'interdépendance linguistique[138] et la théorie des seuils. La première théorie « affirme pour l'essentiel que l'efficacité et la compétence dans la langue maternelle et dans la langue majoritaire sont interdépendantes. Une compétence sous-jacente commune aux deux codes rend possible le transfert d'une langue à l'autre d'une maîtrise portant sur le langage écrit. Donc un apprentissage formel de la langue maternelle alimentera le développement de la compétence sous-jacente aux deux langues dès lors que, par ailleurs, l'enfant se verra

[135] Ainsi par exemple, en 1968, Nancy Modiano a comparé la compréhension de la langue espagnole entre deux groupes d'enfants indiens : les premiers avaient appris à lire dans un premier temps dans leur langue maternelle ; les seconds directement en espagnol. Elle a conclu que « les enfants des minorités linguistiques ayant appris à lire d'abord dans leur langue maternelle, font preuve de plus de compréhension dans l'apprentissage de la lecture dans la langue nationale, que s'ils avaient appris à lire exclusivement en langue nationale. » Nancy Modiano, *National or mother language in beginning reading : A comparative study*, in Research in the Teaching of English, 1968, 2, pp.32-43, cité in John Downing, *Conflits culturels et linguistiques contribuant à la non réussite dans l'apprentissage de la lecture*, in Enfance, janvier-avril 1974, n°1-2, p.104 ; il cite également l'étude menée par Töre Österberg en Suède : *Bilingualism and first school language*, Umeå, Västerbottens Tryckeri AG, 1961

[136] Töve Skutnabb-Kangas, Pertti Toukomaa, *Teaching Migrant Children Mother Tongue and Learning the Language of the Host Coutry in Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family*, Helsinki, The Finnish National Commission for UNESCO, 1976

[137] La notion de « semilinguisme » a été critiquée car elle « impliquait l'idée d'un déficit sur le plan cognitif. Or elle a ensuite été rejetée, en particulier par Skutnabb-kangas elle même (1981), qui a montré que si les deux langues du locuteur bilingue sont relativement moins développées, ce n'est pas le bilinguisme qui est en cause, mais le contexte de sous développement économique, politique et social. L'utilisation du terme « semilinguisme » est dangereux, parce qu'il situe les origines du sous développement au niveau interne et individuel du locuteur bilingue plutôt qu'au niveau externe des conditions sociales dans lequel se développe le bilinguisme. » Christine Hélot, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'harmattan, 2007, pp.23-24

[138] Jim Cummins, *Linguistic interdependance and the educationnal development of bilingual children*, in Review of Educational Research, 1979, 49, pp.222-251 ; Jim Cummins, *The role of primary language development in promoting educational sucess for language minority students,* in California State Department of Education, *Schooling ans Language Minority Students. A theorical Framwork*, Los Angeles, Evaluation, Assesment and Dissemination Center, 1981

exposé adéquatement à chacune. Cette situation ne peut qu'entraîner des conséquences cognitives et scolaires positives. »[139]

Selon la théorie des seuils, « il peut y avoir un seuil au niveau du développement linguistique qu'un enfant bilingue doit atteindre pour éviter les déficits cognitifs et permettre que les avantages qu'il retire de son bilinguisme puissent influencer son fonctionnement cognitif »[140].

Ainsi la langue transmise par les parents et la famille sert de base à l'apprentissage d'une seconde langue mais encore faut-il que cette langue première soit valorisée, apprise et vécue de manière sécurisante[141]. Une recherche menée en 2000 sur des enfants d'origine turque en Belgique montre que « les élèves les plus compétents (en turc et en français) sont rencontrés dans des écoles qui valorisent la double appartenance de ces enfants »[142]. A l'inverse si cette langue est dévalorisée, méprisée, cela emportera des conséquences négatives sur la capacité de l'enfant à apprendre une seconde langue et plus largement à entrer dans les apprentissages[143].

---

[139] Marcel Danesi, *Préservation de la langue maternelle par l'école et cohésion interculturelle : étude d'un cas canadien et d'un cas belge*, in John Leman (ss. dir.), *Intégrité, intégration. Innovation pédagogique et pluralité culturelle*, Bruxelles, De Boeck, 1991, p.182
v. aussi Christine Hélot, op.cit., p.47; J.F. Hamers, M. Blanc, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga Ed., 1983, pp.97-99

[140] J.Cummins cité in Nancy Bell, Ruth Garny, *L'acquisition d'une seconde langue par les immigrants. Application des nouvelles tendances en sociologie et en psychologie sociale de la langue à l'analyse de la situation des travailleurs étrangers en Suisse*, in Armin Gretler, Ruth Gurny, Anne Nelly Perret-Clermont, Edo Poglia (ss. dir), *Être migrant, Approches des problèmes socioculturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse*, Bern, Peter Lang, 1989, p.133 ; v. Christine Hélot, op.cit., p.46 ; Gilbert Dalgalian, *Enfances plurilingues, Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, Paris, L'harmattan, 2000, p.77

[141] Dans le cas « où la langue maternelle est très fortement dévalorisée par la société, par la famille et par l'enfant lui-même et n'est pas développée dans ses fonctions cognitives (…), acquérir de nouvelles fonctions dans une nouvelle langue, sans le support qui vient de la valorisation de la langue maternelle, peut devenir une tâche difficile pour l'enfant. Au pire, il ne pourra utiliser aucune de ses langues pour développer les nouvelles fonctions ; or ce sont ces fonctions conceptuelles qui sont valorisées par l'école. » J.F Hamers, M. Blanc, op.cit., p.313
v. également Marie-Rose Moro, *Enfants d'ici venus d'ailleurs. Naître et grandir en France*, Paris, La découverte, 2002, p.95 ; Hélène Stork, *Variations culturelles des techniques de maternage et prévention précoce*, in Françoise Groud-Dahmane (ss. dir.), *Enfants d'ici, enfants d'ailleurs*, Toulouse, Erès, Les recherches du GRAPA, 1993, p.55 ; Marcel Danesi, op.cit., p.179

[142] Altay Manço, *Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration. Perspectives théoriques et pratiques*, Paris, L'harmattan, 2002, p.102
« Des travaux de recherche menés en France sur le rôle de la valorisation langagière, il ressort que la maîtrise de la langue maternelle permet l'acquisition plus rapide de la seconde langue et une meilleure intégration. (A. Mohammed 1993, D. Groux 1996) » in Ahmed Mohammed, *Langues et identité. Les jeunes maghrébins de l'immigration*, Fontenay-Sous-Bois, SIDES, 2003, p.16

[143] « Lorsque les langues premières, les savoirs et les significations qu'elles portent et organisent, sont enfouis, méprisés, interdits, cette situation de déni contribue à rendre problématique l'acquisition de la langue seconde et en langue seconde. » Le « déni (de la langue maternelle) ou son exclusion risque de faire le lit, outre de troubles psychologiques et/ou psychopathologiques, de difficultés d'acquisition des capacités cognitives. » Robert Berthelier, *Enfants de migrants à l'école française*, op.cit., pp.82 et 90.

D'autre part, reprenant le proverbe africain « pour savoir où l'on va il faut savoir d'où l'on vient », l'ancrage dans la culture familiale permet une intégration plus satisfaisante à la société d'arrivée.[144] L'enracinement dans la culture familiale est un préalable à la découverte et à l'intégration dans une société porteuse d'une autre culture. En effet, l'enracinement et l'exploration, la découverte de nouvelles expériences, de nouveaux mondes sont deux besoins essentiels pour le développement harmonieux de l'enfant et plus largement de l'être humain[145] : « L'homme est dans une continuelle activité d'exploration du monde qui l'entoure. Il est dans un constant besoin de découvrir, de connaître. Mais l'enfant ne pourra mener à bien cette exploration et devenir un être autonome trouvant sa place dans la société que s'il est suffisamment sécurisé par son ou ses attachements. Autrement dit, l'enfant ne pourra déployer sa capacité à former des liens familiaux, sociaux, amoureux que s'il est dans les premiers temps de son existence suffisamment bien attaché à ceux dont il dépend. »[146]

Cet enracinement dans la culture familiale passe par la transmission et la valorisation de celle-ci et permet à l'enfant de découvrir le monde de manière sécurisante, en ayant des repères culturels solides sur lesquels il peut s'appuyer.[147] Ainsi, sur le modèle de la théorie de l'interdépendance linguistique a été développée la théorie de l'interdépendance culturelle[148] selon laquelle « il existe une corrélation positive entre l'attitude à l'égard de son propre groupe culturel et l'attitude à l'égard de l'autre groupe. En d'autres termes, plus un enfant valorise sa propre culture, plus il valorisera la culture de l'autre groupe. »[149]

Le Haut Conseil à l'Intégration s'était saisi, en 1995, de cette question des liens culturels des immigrés et de leur intégration à la société française. Il ressort de leur rapport que « c'est l'absence de repères qui est dangereux. Chacun a besoin de se rattacher plus ou moins

---

[144] « Un enfant appartenant à son groupe culturel peut facilement acquérir les connaissances d'un autre groupe. Autrement dit, un Bambara à condition qu'il « soit bien Bambara » apprend bien le français, alors qu'un enfant de Bambara qu'on veut immédiatement agglutiner au monde européen ne peut rien apprendre du tout, ni sa culture d'origine ni sa culture d'emprunt. » Tobie Nathan, Préface, in Claude Mesmin, *Les enfants de migrants à l'école. Réussite, échec*, Grenoble, La pensée sauvage, 1993, p.20

[145] Simone Weil considère l'enracinement comme « le besoin le plus important et le plus méconnu de l'âme humaine ». (*L'enracinement. Prélude à la déclaration des devoirs envers l'être humain*, Paris, Gallimard, 1949, p.61)

[146] Michel Delage, Philippe Pedrot, P. Guinet, *Avant-propos*, in Michel Delage, Philippe Pedrot (ss. dir.), *Lien familial, lien social*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2003, p.7

[147] « On peut penser qu'une certain sécurité culturelle, le fait de se sentir à l'aise dans leurs racines explique l'insertion relativement aisée des enfants qui tout à la fois acquièrent la langue de leurs parents et réussissent de façon très générale à l'école française. » Louis-Jean Calvet, *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique,* Paris, Payot et Rivages, 1994, p.263

[148] « L'enfant bilingue consécutif ne pourra avoir des attitudes positives vis-à-vis de la langue seconde et de la communauté qui la parle que s'il valorise d'abord la communauté linguistique de sa langue maternelle. », J.F. Hamers, M. Blanc, op.cit., p.175

[149] Ibid. p.290 ; v. l'étude de Aellen et Lambert (1969) in Marcel Danesi, op.cit., p.178

fortement à ce qu'il a été ou ce qu'il est. (…) Se connaître permet de mieux s'assumer y compris vis-à-vis des autres et permet de mieux s'intégrer. Paradoxe : l'intégration suppose une connaissance de soi, de ses origines et c'est cette connaissance qui permet une intégration réfléchie, assumée et donc réussie. »[150]

Ainsi, le fait de transmettre la culture dont on est porteur à son enfant lui permet comme nous l'avons vu de lui donner une grille de lecture du monde, des repères, une affiliation sécurisante, et par la suite d'aller vers les autres groupes porteurs d'autres cultures de manière sécure et donc créatrice[151]. « Comment pourrait-on s'ouvrir à l'autre lorsqu'on est en grande insécurité identitaire parce que la langue parlée chez soi et la culture de son groupe sont dévalorisées dès qu'on sort de l'appartement? »[152]

Les pays d'immigration ont donc tout intérêt à valoriser les langues et cultures dont sont porteurs les immigrés. Or, nous allons voir qu'en France notamment, les langues et cultures de l'immigration sont dévalorisées ou même rejetées. Cette dévalorisation ou minoration de la langue et de la culture des immigrés résulte en partie de la xénophobie d'État, mais aussi des conséquences de la migration notamment sur la structuration familiale et la répartition des rôles au sein de la famille.

En effet, la migration est synonyme de pertes, de changements et par suite de vulnérabilité. « Migrer c'est laisser derrière soi de la famille, des amis, un métier, un statut social, la terre des ancêtres vivants et morts. Cela implique donc des renoncements, de la nostalgie et parfois des deuils inacceptables. (…) La migration entraîne toute une série de modifications parfois subtiles qui concourent à fragiliser l'individu (…) et qui vont nécessiter une adaptation. De multiples domaines sont concernés, on peut citer : l'environnement : climat, style

---

[150] HCI, *Liens culturels et intégration*, Rapport au Premier Ministre, Paris, La documentation française, 1995, p.22 ; Hanna Malewska Peyre avait déjà noté ce « paradoxe » au niveau de l'intégration scolaire et de la déviance dans son étude sur les jeunes délinquants : « paradoxalement, nous avons constaté une meilleure insertion scolaire et moins de déviance dans le groupe de jeune qui ont gardé les valeurs de leur culture d'origine que chez ceux qui les ont rejetées. (…) Dans la population interviewée, les délinquants se rencontrent surtout parmi les garçons maghrébins « sans racines », qui manifestent un rejet de leur culture d'origine. Ils connaissent mal leur pays qu'ils dévalorisent, ainsi que leur communauté ethnique. » Hanna Malewska Peyre, *Problèmes d'identités des adolescents, enfants de migrants et travail social*, in Carmel Camilleri, Margalit Cohen-Emerique, op.cit., pp.130-131 ; v. aussi Claire Basdevant, *Les carrières scolaires*, in Hanna Malewska Peyre (ss. dir), *Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrants,* Paris, La Documentation française, 1982, p.104

[151] v. Marie-Rose Moro, *Les enfants viennent toujours d'ailleurs, Enjeux épistémologiques et cliniques*, in Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 2008, 56, p.184

[152] Fabienne Leconte, op.cit., p.259 ; Dans le même sens, v. HCI, *Liens culturels et intégration*, op.cit., p.59 ; Dominique Schnapper, *La France de l'intégration, Sociologie de la nation en 1990*, Paris, Gallimard, 1991, p.185

vestimentaire, modalités de relation avec le voisinage, nourriture, etc. ; le langage et les styles de communication (...) ; la perte du réseau social ; la modification des rôles sociaux : profession, statut social ; la modification des rôles familiaux : homme/femme ; parents/enfants, adultes/vieillards ; les possibilités de pratique religieuse, de respect des interdits religieux, etc. ; les règles et lois en vigueur (…) ; les conflits de loyauté, par exemple politiques, concernant la position du pays d'accueil envers des évènements survenus dans le pays d'origine.»[153]

Ces pertes et changements entraînent une perte de repères. En ce sens, la migration est une expérience traumatisante.[154] « Le traumatisme migratoire est alors le traumatisme de la perte du cadre culturel interne à partir duquel était décodée la réalité externe »[155]. Si ce n'est perte, il y a tout au moins inadaptation de ce cadre et de ces repères à la nouvelle situation : « les référentiels ne sont plus les mêmes, les catégories utilisées non plus, tous les repères vacillent »[156]. Cela peut être la cause d'une certaine vulnérabilité des parents immigrés et avoir des conséquences sur l'accueil, le développement et la socialisation des enfants, le « traumatisme migratoire (ayant) un impact tout particulier quand les migrants deviennent parents »[157].

La modification de la famille qui peut passer d'une famille élargie où les ascendants et collatéraux ont des rôles à jouer dans les soins à apporter aux jeunes enfants, à une famille réduite au couple des parents[158], a aussi des incidences, notamment en ce qui concerne les techniques de maternage, la présentation de l'enfant, etc.[159] Les mères en exil abandonnent

---

[153] Thierry Baubet, Marie-Rose Moro, *Effets de la migration et de l'exil*, in Thierry Baubet, Marie-Rose Moro, op.cit., p.52

[154] Abdessalem Yahyaoui, *Groupe du dedans, groupe du dehors et question d'adaptation : le Maghrébin et son double*, in Abdessalem Yahyaoui (ss. dir.), *Travail clinique et social en milieu maghrébin*, Grenoble, La pensée sauvage, 1987, p.71

[155] Marie-Rose Moro, *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*, op.cit., p.64

[156] Ibid., p.90

[157] Dalila Rezzouz, Thierry Baubet, Marie-Rose Moro, op.cit., p.191
Ainsi, « la mère accouche seule dans un monde étranger avec tout ce que cela comporte de risques et d'incertitudes. Elle devra s'ajuster à son bébé et apprendre à être mère sans l'aide de ses commères, contrairement à l'usage dans les sociétés traditionnelles, où le groupe accompagne tous les moments initiatiques comme le sont la grossesse et la naissance de l'enfant. » Marie-Rose Moro, *Parents en exil. Psychopathologie et migration*, Paris, PUF, 2001, p.24 ; v. aussi Marie-Rose Moro, *Enfants d'ici venus d'ailleurs, Naître et grandir en France*, op.cit., p.132

[158] « La migration peut entraîner plusieurs ruptures dans le processus de portage et de construction du sens. Tout d'abord, une perte de l'accompagnement par le groupe, de l'étayage familial, social et culturel, et une impossibilité à donner un sens culturellement acceptable aux dysfonctionnements. » Ahmed Mohammed, op.cit., p.69

[159] Par exemple, en Afrique de l'Ouest, « en milieu traditionnel, ce n'est pas la mère qui baigne et masse le nouveau-né mais une femme âgée, généralement la grand-mère paternelle ou maternelle de l'enfant. Le massage est un rituel comme d'autres opérations effectuées sur le corps du bébé. Dans chacune de ces opérations les rôles sont assignés : la grand mère masse le bébé tandis que la sœur du père effectue, par

parfois les techniques de maternage élaborées dans leur pays d'origine sans pour autant faire leurs celles de la société d'accueil, ce qui conduit à « un maternage appauvri »[160]. Or, les relations mère-enfant sont la base du développement sécure de l'enfant. « La confiance est engendrée chez le tout petit par les soins « suffisamment bons » d'une mère capable d'établir une communication mutuelle qui permette à l'enfant de déchiffrer la signification du comportement de sa mère et de l'informer par son propre comportement. »[161]. Par ailleurs, « pour (Erickson), c'est le manque d'une base de confiance au cours de cette période qui est au cœur de toutes les vulnérabilités ultérieures. »[162] On peut donc en déduire que les enfants (d') immigrés sont susceptibles d'être des enfants vulnérables.[163]

Par ailleurs, les référents transmis aux parents pour accueillir leur(s) enfant(s) et l'(les) éduquer deviennent inutilisables dans la société d'arrivée. Or, l'un des rôles des parents est de faire découvrir le monde aux enfants. En situation de migration, les parents qui ne connaissent pas ou mal le pays d'arrivée, ne peuvent le faire découvrir de manière sécurisante aux enfants. Ils « ne peuvent présenter « le monde à petite dose » à leurs enfants, comme le décrit Winnicott »[164]. « Dès les premiers jours sont inscrits dans les interactions mère migrante-enfant le doute, l'incertitude, la confusion des catégories, la labilité kaléidoscopique du cadre externe. En grandissant l'enfant se heurte à un monde qu'il doit habituellement déchiffrer seul. (…) Privé de la cohérence entre la culture et la société qui rend le monde prévisible, il lui faut chaque jour « rencontrer le monde de manière traumatique », c'est-à-dire sans protection, sans

---

exemple la fête du 8ème jour, le rasage de la tête. Il existe une représentation symbolique du corps sous-jacente à ces rites. (…) Dans le contexte migratoire, la jeune femme doit effectuer le massage elle-même. Le problème n'est pas seulement celui de la connaissance d'une technique mais celui de son appropriation, la jeune femme devant s'autoriser à prendre la place occupée par sa mère ou sa belle mère. » Jacqueline Rabain-Jamin, *Pratiques de soin et interaction mère-enfant dans un contexte d'émigration*, in J. Retschitski, M. Bossel-Lagos, P. Dasen, *La recherche interculturelle*, Tome 2, op.cit., pp.35-36

[160] Hélène Stork, *Variations culturelles des techniques de maternage et prévention précoce,* in Françoise Groud-Dahmane (ss. dir.), op.cit., p.54. « Elles ne dispensent plus à l'enfant les riches contacts corporels qu'elles offraient le plus souvent dans le pays d'origine. Elles ne communiquent pas beaucoup non plus sur le plan verbal, d'autant qu'elles ne pourraient le faire que dans leur langue qu'elles ne s'autorisent pas toujours à utiliser dans les échanges avec le petit enfant. » Ibid., p.55

[161] E. James Anthony, *Le syndrome de l'enfant psychologiquement vulnérable*, in E.J. Anthony, C. Chiland, C. Koupernik, *L'enfant dans sa famille, Tome 3 : L'enfant à haut risque psychiatrique*, Paris, PUF, 1980, p.23

[162] Ibid., p.22

[163] La vulnérabilité pouvant se définir comme « un état de moindre résistance aux nuisances et aux agressions » (Dalila Rezzouz, Thierry Baubet, Marie-Rose Moro, op cit., p.190). Sur le concept de vulnérabilité, v. E.J. Anthony, C. Chiland, C. Koupernik, *L'enfant vulnérable*, Paris, Masson, 1982
Sur la genèse de cette vulnérabilité, v. Marie-Rose Moro, *Parents-enfants en situation migratoire : une nouvelle clinique des métissages*, in Thierry Baubet, Marie-Rose Moro, op.cit., pp.79-80

[164] Marie-Rose Moro, *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*, op.cit., p.90

intermédiaire, directement, sans pare-excitations. »[165]

En outre, la migration implique aussi des modifications au sein de la famille qui entraînent une dévalorisation des parents, et notamment des pères, et par suite de la culture dont ils sont porteurs. « On assiste à une nouvelle distribution des alliances, des lignes de force, des rôles et statuts des membres bouleversant ainsi le schéma culturel de base qui définit les rapports intrafamiliaux. »[166]

Tout d'abord, c'est rarement toute la famille (élargie) qui migre. « Il s'agit là d'une situation nouvelle consacrant le passage d'un système lignager ou d'une famille étendue où le couple conjugal ne constitue pas une entité discrète disposant d'une autonomie complète, vers la conjugalité : le mari et l'épouse sont contraints dans ce cas d'assumer les responsabilités décisionnelles ou éducatives qui étaient au moins partagées par d'autres, dans le lignage et la famille étendue. »[167] Comme nous l'avons vu, les mères ne sont plus accompagnées par leurs commères et doivent donc palier leur absence en endossant leur(s) rôle(s).

Les « anciens » voient aussi leurs rôles se modifier dans la migration. Ainsi « le statut du vieux n'échappe pas ici à cette règle (de reconfiguration familiale). Le privilège accordé dans les socio-cultures d'origine à ce statut et à sa fonction symbolique dans le système d'échange global (matrimonial, linguistique, des savoirs et savoir-faire...) est sérieusement entamé en France »[168]. Par ailleurs, les « anciennes » ne peuvent plus jouer leur rôle auprès des nouveaux-nés, dans les soins à leur apporter, etc.

De plus, la migration peut s'effectuer à des moments différents selon les membres de la famille. Un parent, le père ou la mère, peut partir dans un premier temps et être rejoint par la suite, en même temps ou successivement, par l'autre parent et les enfants. Les deux parents peuvent partir, confiant les enfants aux autres membres de la famille élargie, avant de les faire venir dans le pays d'arrivée. Entre ces différents voyages, des mois ou des années peuvent s'écouler. Pendant ce temps, les enfants grandissent éloignés de l'un ou des deux parents. Parfois l'enfant migre seul, envoyé par sa famille dans le pays d'arrivée[169].

[165] Tobie Nathan, Marie-Rose Moro, *Ethnopsychiatrie de l'enfant*, in Serge Lebovici, René Diatkine, Michel Soulé (ss.dir.), *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, Tome 1, Paris, PUF, 1997 (1ère éd. 1985), p.438

[166] Abdessalem Yahyaoui, *Groupe du dedans, groupe du dehors et question d'adaptation*, op.cit., p.59

[167] Altan Gökalp, *Enfants de migrants en Europe occidentale : socialisation différentielle et problématique multiculturelle*, in Revue internationale des sciences sociales, vol. XXXVI, 1984, n°101 « La migration », p.519

[168] Abdellatif Chaouitte, *La mémoire et l'oubli*, in Qantara, Magazine des cultures arabe et méditerranéenne, n°30, hiver 1998-99, p.35

[169] C'est le cas d'une partie des mineurs isolés qui sont envoyés par leur famille.

D'autre part, la plupart des immigrés subissent une déqualification professionnelle dans le pays d'arrivée. Certains diplômes n'y sont pas reconnus et ils ne peuvent donc plus exercer le même métier que dans leur pays d'origine. Par ailleurs, en France, certains métiers sont interdits aux ressortissants étrangers. La situation est encore plus déqualifiante pour les demandeurs d'asile qui n'ont pas droit au travail et doivent donc se contenter de l'allocation qui leur est attribuée.

Les immigrés occupent souvent des emplois non qualifiés[170], quelles que soient leurs compétences et diplômes obtenus auparavant. Cette situation entraîne des conséquences quant à l'image du père qui est dégradée[171]. Leurs compétences ne sont plus reconnues : « Au village (les enfants) auraient appris des autres l'estime des compétences paternelles, mais celles-ci ne servent plus en ville : artisan indispensable à la vie quotidienne ou bien agriculteur fier de sa récolte, (le père) avait un titre au respect de la communauté. Acculé à quitter sa terre par la crise économique, le père n'est plus qu'un anonyme en banlieue et souvent un ouvrier sans qualification, défini par l'absence de capacité plutôt que par une habileté reconnue. Pire il peut être chômeur et privé d'un rôle social aux yeux de son entourage et donc de toute supériorité sur sa descendance. »[172]

Le père perd le statut social et la reconnaissance qu'il avait dans son pays d'origine, en particulier dans le cas du père maghrébin qui « existe dans son village parce que chacun sait, à son passage, qui il est, de quelle famille il est issu, quelle a été l'honorabilité de sa famille... Ici, personne ne réagit à son passage. Les gens ne le regardent même pas... (…) tout est humiliation et négation de lui-même, de son être profond. »[173]

La modification des rôles au sein de la famille agit aussi sur cette dévalorisation/délégitimation du père. Ainsi, dans les familles maghrébines, les relations avec l'extérieur sont du domaine du père, alors que la femme gère l'intérieur du foyer. Or dans la société d'arrivée, « la frontière dedans/dehors est remise en cause par la vie quotidienne en France. De nombreuses fonctions de liens avec l'extérieur sont, de fait, investies par les mères et/ou les enfants instruits : démarches administratives, contacts scolaires... »[174].

---

[170] v. la répartition de la population par catégorie socioprofessionnelle et nationalité en Annexe 11

[171] François Dubet, Didier Lapeyronnie, *Les quartiers de l'exil*, Paris, Seuil, 1992, p.141

[172] Marie-Jeanne Coloni, *De leurs terres au béton. Peut-on faire refleurir les enfants des banlieues ?*, Genève, Georg Ed., 1999, pp.33-34 ; v. Nacira Guenif-Souilamas, op.cit., pp.124 et s.

[173] Chérifa Ben Achour, *Femmes maghrébines*, in Abdessalem Yayahoui (ss. dir.), *Travail clinique et social en milieu maghrébin*, op.cit., p.127

[174] Saïd Bouamama, Hadjila Sad Saoud, *Familles maghrébines de France*, Paris, Desclée De Brouwer, 1996, p.72

La dévalorisation/délégitimation de la figure du père s'accompagne de et est alimentée souvent par une parentification des enfants et une inversion des générations[175]. Par ces deux termes, on désigne le fait que dans certains cas, « l'enfant (...) devient le parent de ses propres parents »[176], remplit les fonctions des adultes alors qu'il est encore enfant. « De nombreux immigrés, surtout les mères, ont été mal scolarisés et savent à peine lire et écrire, même dans leur langue d'origine. Certains parents (…) se font accompagner dans leurs démarches administratives par leur enfant. Dès que celui-ci sait lire, c'est lui qui ouvre le courrier officiel et écrit les lettres. (…) L'enfant est souvent et très précocement mêlé à des questions qui concernent essentiellement les parents. La séparation des générations est ainsi abolie et dans certains domaines l'enfant doit même prendre le rôle et la fonction des parents. »[177]

Cette inversion des générations n'est pas sans conséquence d'une part sur le développement sécure de l'enfant « qui n'a pas de guide pour entrer dans ce nouveau monde qu'il va être le premier à investir. (Il) a un statut de premier, ce qui ne va pas sans une dose d'angoisse et d'incertitude. »[178] ; d'autre part sur le lien de filiation et le processus d'identification aux parents[179]. Ces modifications dans la structure familiale et dans les rôles en son sein sont une des sources de la dévalorisation de la figure du père, qui peut ne plus être une figure d'identification pour les enfants et donc ne plus agir dans leur structuration[180]. Cela va également rejaillir sur la transmission de la culture dont ils sont porteurs.

---

[175] Abdelmalek Sayad parlait lui aussi de « retournement » des générations : « C'est paradoxalement cette génération qu'on est convenu d'appeler « deuxième génération » qui, par l'adjectif ordinal qui lui est associé, fait exister, *a contrario* et *a posteriori*, cette autre génération, « première », qui n'existe pas et dont on ne parle pas. Comme si, par un total retournement, il appartenait aux enfants de « faire exister les parents », de les faire « naître » à la vie et plus largement publique, de les confirmes dans leur qualité de résidents au sens plein du terme, de les réhabiliter dans leur identité sociale, politique. » *Le mode de génération des générations*, in *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, tome 2 : Les enfants illégitimes, Paris, Raisons d'agir, 2006, p.177

[176] Marie-Rose Moro, *Enfants d'ici venus d'ailleurs, Naître et grandir en France*, op.cit., p.106

[177] W. Bettschart, *Quelques aspects de psychologie et psychopathologie des enfants des familles migrantes*, in Neuropsychiatrie de l'enfance, novembre-décembre 1987, vol.35, n°11-12, p.494

[178] Marie-Rose Moro, *Enfants d'ici venus d'ailleurs, Naître et grandir en France,* op.cit., p.106

[179] Jean Biarnès, *Pour ne plus être un brouillon de culture. Pour aller de la filiation à l'affiliation, L'importance d'un projet*, in Migrants-Formation, n°70, septembre 1987, « Adolescents et jeunes : la socialisation », p.64 ; W. Bettschart, op.cit., p.494

[180] Sur le rôle du père dans la structuration de l'enfant, v. Graciela Cabassu, *La fonction paternelle dans la structuration de l'enfant*, in Monique Tricot, Marie-Thérèse Fritz (ss. dir.), *Du père à la paternité, Question cruciale pour la Protection Maternelle et Infantile*, Actes du colloque des 17 et 18 juin 1994, Dijon, Paris, L'harmattan, 1996, pp.69-79

Nous nous intéresserons ici plus particulièrement aux enfants (d') immigrés soumis à l'obligation scolaire, c'est-à-dire âgés de 6 à 16 ans, et donc à l'éducation qu'ils reçoivent.

L'éducation peut être définie comme le « processus par lequel un petit de l'espèce humaine, inachevé, dépourvu des instincts et des capacités qui lui permettraient de survivre rapidement seul, s'approprie, grâce à la médiation des adultes, un patrimoine humain de savoirs, de pratiques, de formes subjectives, d'œuvres. Cette appropriation lui permet de devenir tout à la fois et dans le même mouvement : un être humain, le membre d'une société et d'une communauté et un sujet singulier, absolument original. L'éducation est un triple processus d'humanisation, de socialisation et de singularisation. »[181]

L'éducation d'un enfant est l'œuvre d'un ensemble d' « institutions », en premier lieu la famille « qui dès sa naissance apprend à l'enfant son corps, sa langue, ses relations avec les personnes et les objets environnants, les normes de conduite propres à son milieu et à sa société, des connaissances et des goûts. (…) C'est dans la famille d'abord que l'enfant apprend le langage, ses codes et ses modes auxquels sont liés les styles d'interaction et de communication, les valeurs et les attitudes, les traditions et les coutumes de telle ou telle religion, classe ou ethnie, certaines compétences qui lui serviront plus tard dans sa profession. »[182] A côté de la famille, il y a bien sûr l'école, mais aussi les médias, les institutions religieuses, les pairs, les associations culturelles, sportives, etc. Ces différentes « institutions » participent à l'éducation de l'enfant selon des modes différents que Lê Than Khoï a classé en éducation formelle (école), éducation non formelle définie comme « une activité organisée systématique, mais qui contrairement à (l'éducation formelle) s'adresse à certains groupes de la population en vue d'apprentissages déterminés »[183], et éducation informelle qui est le « processus par lequel une personne acquiert des savoirs, des compétences et des aptitudes par l'expérience quotidienne et la vie elle-même »[184]. Ces différents types d'éducation participent à l'éducation globale de l'enfant.

« L'éducation d'un enfant constitue un double processus, indissociable, de personnalisation et de socialisation : construction d'une identité personnelle, d'une image de soi et des autres, d'un

---

[181] Bernard Charlot, *Éducation et culture*, in VEI enjeux, n°129, juin 2002, p.142. Nous posons un bémol à cette définition. Selon nous, l'éducation n'est pas l'apanage des seuls adultes envers les enfants. L'éducation d'une personne peut se faire entre enfants d'une part (au sein du groupe de pairs par exemple), mais aussi entre adultes. Cela rejoint en partie ce qu'exprime John Dewey : « Toute communication, et partant, toute vie sociale authentique, est éducative. » *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 1990, (1ère éd. américaine 1920), p.40

[182] Lê Than Khoï, *Éducation : cultures et sociétés*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1991, pp.267-268

[183] Ibid., p.61

[184] Ibid., p.66

système de repères sociaux, d'un projet de vie, d'un univers de sens. »[185]

L'éducation vise donc d'une part le développement et l'épanouissement de l'enfant[186], « la liberté culturelle (étant) un élément essentiel du développement humain »[187] ; d'autre part sa socialisation[188], son intégration au sein de la société dans laquelle il vit[189], « l'un des aspects importants de l'intégration (étant) bien de faire en sorte que chacun, qu'il soit ressortissant français ou étranger, trouve dans la société civile, dans la cité où il vit, une « place d'existence », concept plus large que celui de lieu de vie. »[190]

Qu'advient-il quand les différentes institutions éducatives n'intègrent pas à la même structure, ne transmettent pas des valeurs compatibles entre elles?

En effet, l'école véhicule un système de valeurs qui diffère de - et peut se confronter à - celui que transmet la famille, particulièrement dans le cas de familles ayant migré, et peut donc être un facteur de déracinement culturel. « Les élèves en situation socio-économique difficile et/ou les élèves d'origine étrangère sont, à l'école, placés devant la nécessité d'assimiler une culture scolaire comme condition *sine qua non* de leur adaptation, donc de leur réussite. Or, cette culture scolaire, pour les uns comme pour les autres, s'avère très souvent autre, voire totalement étrangère à celle qu'ils vivent au sein de leur famille, au plan de ses contenus comme à celui de la forme par laquelle elle est transmise (racines, histoire, langues). »[191]

L'école française d'aujourd'hui est l'héritière de l'école de Jules Ferry. Pour ce dernier,

---

[185] Bernard Charlot, *Les familles immigrées entre certitudes et doutes*, in Migrants-formation, n°75, décembre 1988 « Les familles et l'école : du malentendu au dialogue », p.17

[186] « L'objectif propre à tout projet éducatif est le développement global de la personnalité de l'enfant. Il s'agit de donner à chaque individu la capacité de se connaître et de connaître les autres, la capacité de se situer par rapport aux réalités culturelles auxquelles il appartient et aux réalités sociales qu'il vit, de les maîtriser, de réagir consciemment et de manière critique aux diverses situations auxquelles il est confronté » Antonio Perotti, *La pédagogie interculturelle, une pédagogie à développer*, Fonda lettre d'information, n°57-59, septembre 1988, p.106

[187] PNUD, *Rapport mondial sur le développement : « La liberté culturelle dans un monde diversifié »*, Paris, PNUD/Economica, 2004, p.1. Le rapport poursuit : « parce que choisir son identité – qui on est – sans perdre le respect d'autrui ou être exclu d'autres choix, est important pour mener une vie épanouie »

[188] Sur l'éducation comme outil de socialisation, v. Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, Maspero, 1968, p.41 ; Jean Piaget, *Où va l'éducation?*, Paris, Denoël/Gonthier, 1972, p.24 ; Lê Than Khoï, *Dimensions historiques de l'éducation*, in Revue Tiers-Monde, 1965, pp.335-336

[189] « L'objectif ultime est de former des êtres humains complets et de citoyens capables de participer à la vie de leur pays et du monde. (…) La transmission des savoirs est le moyen qu'a choisi l'école pour atteindre ce but ; elle n'est pas le but ultime. Le but n'est pas de bachoter. C'est de savoir mieux sentir, mieux réfléchir, mieux agir dans le monde dans lequel on est destiné à vivre. » *S'ouvrir à l'immense domaine de l'être humain*, Entretien avec Tzvetan Todorov, Le monde de l'éducation, avril 2005, n°335, p.21

[190] Jean-Claude Fauquette, *École et diversité culturelle*, In Hommes et migrations, n°1146, septembre 1991, « A l'école l'intégration », p.44

[191] Hubert Hannoun, *Les ghettos de l'école, Pour une éducation interculturelle*, Paris ESF, 1987, p.27
v. Basil Bernstein, op.cit. ; Concernant la prédominance de la culture écrite à l'école qui ne laisse pas de place à la culture orale, v. Bernard Lahire, *Culture écrite, culture scolaire, Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire »*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993

« l'objectif assigné à l'école était d'asseoir le régime républicain et de consolider l'unité nationale. L'institution scolaire constitue ainsi un accélérateur du processus de « nationalisation » des élèves et d'intégration des enfants de migrants. »[192] Mais déjà pendant la période révolutionnaire, « l'école s'est vu attribuer la mission de développer chez les enfants « les mœurs républicaines, l'amour de la patrie et le goût du travail » (décret du 30 vendémiaire an II, 21 octobre 1793)! Cette mission passe naturellement par l'enseignement de la langue française, car, dans l'esprit de quasiment tous les responsables administratifs – particulièrement au XIXème siècle - « il est certain que c'est la langue qui fait la patrie. » »[193]
L'école, comme le stipulent les programmes, doit transmettre à tous les enfants une culture commune, culture définie par l'État, fondée sur les référents et les mythes nationaux, « culture qui est celle de la bourgeoisie du début du (XXème) siècle (…), passablement éloignée des cultures (…) populaires qui sont ce(lles) de la majorité des enfants »[194]. Ainsi, l'État français, comme tout autre système socio-politique, à travers la scolarisation de tous les enfants, « assure ses assises par l'adhésion des esprits et des cœurs aux principes, aux idées, aux références communes et, par delà, aux mythes qui constituent le ciment national de la nation. »[195]

Ce qui nous intéresse particulièrement est de voir comment cette école, véhicule d'une culture particulière, posée comme culture légitime, et aussi « lieu privilégié d'intégration »[196], réagit à

---

[192] Tariq Ragi, *Minorités culturelles, école républicaine et configuration de l'État-nation,* Paris, L'Harmattan, 1997, p.26 ; Abdelmalek Sayad parle lui de la naturalisation des enfants (d') immigrés : « L'école doit réaliser l'intégration des enfants de l'immigration dans la société ou, mieux, dans la nature française ; en cela, elle est voulue et elle est un puissant instrument de naturalisation. (…) Que fait l'école ? D'une certaine manière elle universalise. Elle avait eu à faire ce travail d'« universalisation » ou d'indifférenciation sur d'autres, en d'autres temps, sur le jeune savoyard par exemple (…) : membre d'une petite communauté, d'un univers restreint, elle avait à en faire et elle en a fait un homme au sens universel, un homme abstrait, l'homme-citoyen, l'homme sans identifiant et sans qualification particulière. » *Les maux-à-mots de l'immigration*, entretien avec Jean Lecas, in Politix, n°12, 1990 « Issu(e)s de l'immigration, Identités, mobilisations et représentations des jeunes d'origine maghrébine », pp.22-23

[193] Serge Boulot, Danièle Boyzon-Fradet, *Un siècle de réglementation à l'école*, in Geneviève Vermès, Josiane Boutet (ss. dir.), *France pays multilingue*, Tome 1 : « Les langues en France, un enjeu historique et social », Paris, L'Harmattan, 1987, p.172

[194] Robert Berthelier, *Expériences dans la région Rhône Alpes, Plaidoyer pour une autre stratégie pédagogique*, in J. Retchitzki, M. Bossel-Lagos, P. Dasen, *La recherche interculturelle*, Tome 2, op.cit., p.234

[195] Edgar Faure (ss. dir.), *Apprendre à être*, Paris, UNESCO/Fayard, 1972, p.171
Le HCI rappelle ce rôle de nationalisation et d'unification que joue l'école : « L'école républicaine par son histoire, son ancrage territorial et ses missions tant éducatives que civiques, est un espace démocratique unique dans lequel les nouvelles générations apprennent à vivre en collectivité, s'instruisent ensemble, partagent des valeurs, une langue et une historie communes afin de former, à terme, un corps politique unifié appelé « nation ». Pour que cette conscience citoyenne advienne, l'école doit faire adhérer les élèves de toutes les origines (sociales, culturelles, etc.) aux valeurs fondamentales de la République : liberté, égalité, fraternité, laïcité, sureté. » HCI, *Relever les défis de l'intégration à l'école*, op.cit., p.2

[196] Martine Abdallah-Pretceille, *Quelle école pour quelle intégration ?*, op.cit., p.43

la présence d'enfants porteurs d'autres cultures, souvent considérées comme inférieures. L'hétérogénéité culturelle et linguistique a été niée en France et dans l'école, la politique développée visant au contraire l'homogénéisation du peuple français. L'État français s'est constitué sur les principes d'unicité et d'indivisibilité et sur un idéal monolingue et monoculturel. « La France représente un cas extrême d'une nation totalement identifiée à une langue et qui, en outre, défend l'intégrité de cette personnalité dans tous les aspects de la vie sociale. »[197] Cet idéal monolingue et monoculturel n'épargne pas l'institution scolaire.

Or, suite à la politique de regroupement familial mise en place dans les années 1970, les écoles françaises ont scolarisé de plus en plus d'enfants (d') immigrés. Il a donc fallu réfléchir à la manière de les accueillir. Comment le système éducatif s'est-il alors positionné ? Est-ce que les cultures et les langues dont sont porteurs ces enfants sont aujourd'hui prises en compte dans le système scolaire ? Quels dispositifs ont été mis en place dans ce sens ? Est-ce que ces dispositifs ont vraiment pour objectif un meilleur développement des enfants ayant un double référent culturel ? S'agit-il de valoriser la présence des cultures différentes sur le territoire français ?

Par ailleurs, plus généralement, quelle image de l'Autre, de l'Altérité est véhiculée dans les enseignements ? Quelle place est donnée aux cultures étrangères, à l'histoire des peuples

---

[197] Fabienne Leconte, op.cit., p.15

L'imposition du français comme seule langue nationale s'est opérée en plusieurs étapes. La première a eu lieu sous le règne de François 1er, avec l'ordonnance de Villers Cotterêts en 1539. Cette dernière rend obligatoire l'usage du français pour tous les actes administratifs. L'objectif est de lutter contre le latin et les langues régionales.

La deuxième étape date de la Révolution française. Avec celle-ci, « la France d'ancien régime, « agrégat de peuples désunis », disait Mirebeau, cède le pas à une France jacobine centralisatrice, égalisatrice et égalitaire. Le 25 septembre 1792, Danton proclame que « la France doit être un tout indivisible, [qu'] elle doit avoir son unité de représentation, [que] les citoyens de Marseille veulent donner la main aux citoyens de Dunkerque ». Désormais, l'unité et l'indivisibilité de la nation vont prévaloir sur les particularismes locaux ou régionaux dans un discours substitutif à l'unité monarchique. » (Joseph Laroche, *Internationalisation des droits de l'homme et protection des minorités*, in Alain Fenet, Gérard Soulier (études réunies par), *Les minorités et leurs droits depuis 1789*, Paris, L'Harmattan, 1989, pp.78-79) Cette unité et cette indivisibilité passent par l'éradication des langues régionales et l'imposition d'une seule langue en France : le français. C'est ce qu'exprime Barrère dans un rapport du Comité de Salut public sur les idiomes en janvier 1794 et l'abbé Grégoire quelques mois plus tard. (v. Pierre Encrevé, *A propos de droits linguistiques de l'homme et du citoyen*, in VEI-Diversité, n°151, décembre 2007, « Les enjeux de l'apprentissage de la langue française », p.25 ; Joseph Laroche, op.cit., p.79)

Le décret du 2 thermidor an II (20 juillet 1794) vient entériner ces positions : il prévoit, sous peine de 6 mois d'emprisonnement, que « nul acte public ne pourra, dans quelque partie que ce soit du territoire de la République, être écrit qu'en langue française » et « il ne pourra être enregistré aucun acte, même sous seing privé, s'il n'est écrit en langue française ». (Articles 1 et 2 du décret du 2 thermidor an II)

Le processus d'imposition de la langue française comme seule langue de France va connaître une troisième étape avec la 3ème République et les lois Ferry mettant en place l'instruction primaire, laïque, gratuite et obligatoire. La langue d'enseignement est le français et il est défendu aux enfants d'y parler une autre langue (« interdit de cracher et de parler breton »). Peu avant, l'arrêté ministériel du 7 juin 1880 fixant le règlement-modèle des écoles primaires stipulait déjà que « le français sera la seule langue en usage dans l'école ».

extra-occidentaux dans les programmes et les manuels destinés à tous les élèves ? Quelles représentations des étrangers l'école transmet-elle aux enfants ?

Étudier l'accueil des enfants (d') immigrés, c'est-à-dire l'accueil de l'altérité, dans/par le système scolaire, nous a semblé important d'une part au vu de la place que la scolarité occupe dans la vie des enfants - et des adultes - (temps passé sur les bancs de l'école, importance accordée à ce qui est transmis à l'école, importance de cette éducation formelle dans le développement de l'enfant, etc.), et d'autre part parce que l'école est une instance de légitimation des savoirs et des cultures. Par conséquent, la manière dont l'école prend ou non en compte des cultures étrangères, leur confère ou non un certain degré de légitimité, et donc une certaine valeur.

Par ailleurs, l'école est en même temps le miroir et le produit de la société en général : la société construit l'école qui lui ressemble en même temps que l'école d'aujourd'hui construit la société de demain. Ainsi, étudier l'accueil et la prise en compte de l'altérité dans le milieu scolaire nous éclaire sur la manière dont la société dans son ensemble peut réagir dans sa rencontre avec l'Autre, sur la place qui y est faite à l'Autre.

En outre, étudier les enfants (d') immigrés et les personnes ayant migré en général est une manière de mettre en lumière les dysfonctionnements de la société française. Comme l'écrit Robert Berthelier par exemple, « on n'insistera jamais assez sur ce que, dans l'histoire, les enfants de l'immigration (ici pris comme sujet de réflexion) ont une fonction miroir, de loupe ou de révélateur des dysfonctionnements globaux du système scolaire »[198].

L'étude de l'accueil des enfants (d') immigrés par l'école donne donc un éclairage sur l'accueil de l'altérité par la société dans son ensemble, sur la place faite aux Autres, aux personnes considérées comme « hors normes » qu'elles soient immigrées, étrangères ou non, mais aussi considérées comme folles, délinquantes, etc. Cela nous interroge sur la capacité de la société à prendre en considération tous ses membres, même ceux qu'elle considère - et qu'elle crée - comme déviants.

---

[198] Robert Berthelier, *Enfants de migrants à l'école française*, op.cit., p.103 ; Jacques Berque parle lui aussi de « la fonction de miroir grossissant de l'immigration » dans *L'immigration à l'école de la République*, Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, Paris, La Documentation française / CNDP, 1985, p.43 ; Martine Abdallah-Pretceille écrit que « la scolarisation des enfants non francophones et la nécessaire prise en compte de leur spécificité culturelle ne fait que mettre en évidence une carence de notre système éducatif » in *Des enfants non francophones à l'école : quel apprentissage ? Quel français ?,* Cahiers de pédagogie moderne n°66, Paris, Armand Colin, 1982, p.166

Notre recherche portant sur l'immigration et l'éducation d'une part, et sur le droit, les politiques publiques, les idées politiques d'autre part, il nous a paru nécessaire de recourir aux différentes disciplines des sciences sociales afin d'essayer d'avoir une vision globale de notre sujet : histoire, psychologie sociale, sciences de l'éducation, socio-linguistique, science politique, droit, sociologie, etc. En effet, le droit, les politiques publiques, les idées politiques ne se développent pas hors de la société mais sont bien d'une part, des réponses à des questions sociales, à des besoins posés dans la société ; d'autre part, des théorisations de la conception de la société dans laquelle on vit ou on aspire à vivre. Les éclairages et les éléments apportés par les différentes disciplines de sciences humaines et sociales nous permettent donc de mieux cerner notre sujet[199].

Par ailleurs, ces disciplines nous ont apporté des méthodes et des instruments utiles à notre recherche : les outils de la sociolinguistique nous ont permis de faire des analyses de discours ; les outils de la sociologie de mener des entretiens et d'élaborer des questionnaires.

En effet, nous avons réalisé des études de textes juridiques, d'ouvrages, des analyses de discours, etc. mais également des observations participantes ou non, des entretiens, des enquêtes par questionnaire.

La seule analyse des textes ne nous semblait pas satisfaisante dans le sens où ce que dit un texte n'est pas forcément appliqué d'une part, et que lorsqu'il est appliqué, il existe une marge d'interprétation dans cette application. Le texte reflète, véhicule une volonté politique à un instant *t*, la réponse à un besoin de la société à cet instant, mais qu'en font les personnes qui ont à le mettre en œuvre ?

En outre, le travail de terrain nous semblait indispensable pour faire vivre la thèse, pour confronter nos lectures à la réalité du terrain et pour enrichir ainsi nos réflexions. Nous ne concevons pas le travail de recherche comme un travail hors sol, comme si le chercheur était dans une tour d'Ivoire loin de l'objet étudié.

Nous avons choisi de mener ce travail de terrain sur le département de la Côte-d'Or[200]. Il ne s'agissait pas pour nous que d'une question de proximité. D'une part, la Côte-d'Or, comme tout département français, constitue un terrain d'application de la politique nationale – et plus

---

[199] « Les particularités des objets étudiés jointes à celles de notre approche obligent à nous engager dans une voie dédisciplinarisée, pour user d'un terme forgé par Michel Foucault qui désignait par là une démarche et une exigence rebelles à l'ordre des savoirs récemment institués. » Olivier Le Cour Grandmaison, *Coloniser. Exterminer. Sur la guerre et l'État colonial*, Paris, Fayard, 2005, p.25

[200] V. quelques éléments statistiques sur le département de la Côte-d'Or et en comparaison avec la situation nationale en annexe 12 et des cartes présentant de manière plus détaillée la situation côte-d'orienne en annexe 13.

largement d'un cadre européen - en matière d'éducation et de migration, et peu d'études ont été menées jusqu'à maintenant sur les migrations et l'application des politiques migratoires dans ce département[201]. D'autre part, si la Côte-d'Or n'est pas connue pour être un département de forte immigration, une grande partie de ses villes mais également des zones plus rurales (le Val de Saône notamment), du fait des industries qui y sont implantées, mais aussi de l'agriculture qui y est pratiquée (en particulier la viticulture), ont accueilli et continuent d'accueillir des travailleurs immigrés[202]. Par ailleurs, des centres d'accueil pour demandeurs d'asile ont été installés dans deux villes, Dijon et Châtillon-sur-Seine et face à la surcharge des foyers de la région lyonnaise et de la région parisienne, de plus en plus de demandeurs d'asile arrivent dans ces villes. Nous avons donc rencontré dans ce département les différentes structures que l'Éducation Nationale a mis en place dans le cadre des politiques d'accueil et de scolarisation des enfants (d') immigrés.[203]

Il faut préciser que ce choix de travailler sur le terrain nous a confronté à certaines difficultés liées notamment au fonctionnement de l'Éducation Nationale et des consulats en particulier. En effet, travaillant sur un sujet considéré comme sensible, nous avons essuyé un certain nombre de refus, par exemple dans la distribution d'une enquête aux enseignants de collège[204] ou dans la demande d'autorisation pour assister à des cours de langue et culture d'origine[205].

Cependant, les observations réalisées dans les différentes classes, la participation aux stages organisés par le CASNAV de Dijon pour les enseignant-e-s de classes d'initiation et de classes d'accueil, le travail effectué auprès des enfants primo-arrivants ou de famille ayant migré dans différents dispositifs d'accompagnement scolaire, la participation au projet européen « Adoption in the educational programmes of European schools of good practice in integrating immigrant students » dont les CEMEA Bourgogne ont été porteurs en 2009-2010,

[201] v. le recensement des travaux universitaires et ouvrages sur les migrations en Bourgogne effectué par le Groupe de Recherche sur les Migrations en Bourgogne (MSH / Université de Bourgogne) : http://octant.u-bourgogne.fr/biblio_gremib/ (consulté le 15 juin 2011)

[202] v. l'étude de Pierre-Jacques Derainne, commanditée par le FASILD/ACSE, menée en 2006-2008 sur les migrations en Bourgogne : Pierre-Jacques Derainne, *Histoire et mémoire des immigrations en région Bourgogne*, Dijon, Éditions Universitaires de Dijon, à paraître. Rapport disponible sur : http://barthes.ens.fr/clio/acsehmr/bourgogne.pdf (consulté le 2 août 2011)

[203] v. la carte des villes de Côte-d'Or citée dans cette recherche et l'emplacement des différentes structures étudiées dans la région dijonnaise en annexes 14 et 15.

[204] Seuls 4 établissements sur 14 ont accepté de transmettre le questionnaire à leurs enseignants. Les refus étaient argumentés soit par le fait que les enseignants n'auraient pas le temps de le remplir ; soit par le fait qu'il n'y avait pas d'enfants (d') immigrés dans le collège, collège pour l'un d'entre eux situé dans un quartier où une grande partie de la population est d'origine immigrée.

[205] Il a fallu un certain nombre de courriers à l'inspection académique pour être reçue par l'inspecteur d'académie au bout d'une année et des démarches assez longues pour d'une part être reçue par les personnes responsables des ELCO dans les consulats ou les ambassades et d'autre part, obtenir l'autorisation d'assister à des cours de langue et culture d'origine, autorisation que nous n'avons pas obtenu du consulat du Maroc.

ont donné nous semble-t-il du corps à notre réflexion et à notre recherche, une consistance que la simple étude de textes ne permet pas.

De l'ensemble des problèmes posés, nous traiterons ceux qui ont trait à l'accueil des enfants (d') immigrés dans cette école héritière de l'école de Jules Ferry, école qui doit contribuer au développement de l'enfant et à son intégration dans la société. Nous nous intéresserons donc à la manière dont cette école participe à l'éducation de ces enfants entre les cultures familiales dont ils sont porteurs et la culture du pays d'arrivée. Cela nous amènera notamment à questionner la représentation de l'Autre véhiculée au cours de la scolarité des enfants.
Ainsi, au vu des problématiques soulevées et de la méthodologie choisie, nous étudierons tout d'abord les structures spécifiques aux enfants (d') immigrés mises en place dans les écoles (Partie 1), puis l'occidentalocentrisme dans les enseignements (Partie 2).

Partie 1 - Les structures spécifiques aux enfants (d') immigrés dans les écoles : entre assimilationnisme et différencialisme

On a l'habitude de faire remonter le questionnement de l'école sur la présence et l'accueil des enfants (d') immigrés à la fin des années 1960 et au début des années 1970, époque à laquelle la France va mettre en place une politique d'immigration familiale. En effet, « jusqu'en 1968, ces enfants étrangers ne semblent pas intéresser les responsables de l'enseignement. Aucun texte officiel ne fait mention de la nécessité de mettre en place un accueil et un enseignement adapté pour ces enfants. »[206] Pourtant, « dès 1933, les statistiques de l'Éducation Nationale signalent la présence de 300 000 élèves (dont 260 000 dans le public) d'origine étrangère. »[207] Cette indifférence peut s'expliquer, comme nous l'avons dit, par les fondements de l'école française, école ne prenant pas en compte la diversité des enfants. L'école issue de la Révolution française et de la 3ème République véhicule une culture et une langue uniques, langue et culture considérées comme étant le ciment de la Nation. Par conséquent, il faut « chasser de l'école, et par ce biais, de la société, tous les particularismes »[208]. D'où l'acculturation des enfants de paysans en leur apprenant le français et en leur interdisant de parler le patois utilisé en dehors de l'école. « Le silence et l'indifférence face à la « diversité » venue de l'extérieur (à travers l'immigration) ne fut (...) que le prolongement du silence sur la diversité, pourtant très importante, existant à l'intérieur avec les minorités linguistiques et culturelles régionales telles que les Bretons, les Corses, les Occitans (...). »[209]

Cependant, à compter de 1970, plusieurs mesures spécifiques ont été instituées pour favoriser la scolarisation des enfants immigrés, qui seront dénommés par les circulaires de l'Éducation nationale, « primo-arrivants » puis « nouvellement arrivés », et des enfants d'immigrés. La première mesure est la création de structures d'accueil pour élèves non francophones dans les premier et second degrés. L'Inspection Générale de l'Éducation Nationale rappelle qu' « assurer les meilleures conditions d'intégration à ceux que l'institution scolaire appelle les « élèves nouvellement arrivés en France » ou ENAF est un devoir de la République. Ce principe fondamental fait obligation à l'Éducation Nationale de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de ces élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment le français. »[210] La

[206] Isabelle Barrière, *Des enfants non francophones à l'école française*, DESS politiques linguistiques et technologies éducatives, Université du Maine, 1999-2000, ss. dir. Jean-Claude Beacco, p.9

[207] Abdel Aïssou, *Les Beurs, l'école et la France*, Paris, CIEMI/L'Harmattan, 1987, pp.52-53

[208] Agnès Van Zanten, *Le traitement des différences liées à l'origine immigrée à l'école française*, in Nadir Marouf, Claude Carpentier (ss. dir.), op.cit., p.150.
V. également Pierre Encrevé, op.cit., pp.23-29

[209] Antonio Perotti, *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica in Francia*, in Agostino Portera (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp.29-30 (traduit par nos soins)

[210] IGEN-IGAENR, *Rapport annuel des Inspections générales*, Paris, La documentation française, 2009, p.89

seconde mesure est la mise en place des enseignements des langues et cultures d'origine (ELCO) pris en charge par huit pays d'origine des immigrés dans le cadre d'accords bilatéraux avec la France. Une troisième mesure consiste en la création, à partir de 1975, des centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) devenus Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) en 2002.

Nous allons étudier les deux premières mesures citées[211] : les structures d'accueil pour les enfants primo-arrivants non francophones (chapitre 1) puis les cours de langue et culture d'origine (chapitre 2). Nous verrons que les premières sont des structures qui dispensent des enseignements compensatoires ayant pour objectif l'assimilation des enfants immigrés et que les seconds sont des enseignements complémentaires régis par une logique différencialiste.

[211] Nous n'aborderons pas ici le fonctionnement, les missions et l'évolution des CEFISEM puis des CASNAV.

Chapitre 1 - Les structures d'accueil pour les élèves primo-arrivants non-francophones : des enseignements compensatoires qui ont pour objectif l'assimilation des enfants immigrés

Tous les ans, le ministère de l'éducation nationale collecte des données correspondant au nombre d'enfants primo-arrivants non francophones scolarisés dans chaque académie à la rentrée scolaire et au mois de mai[212]. Depuis la rentrée 2001-2002, il y a entre 24 169 et 30 845 enfants primo arrivants scolarisés en primaire et collège en France métropolitaine chaque année, selon les données fournies aux rentrées successives[213]. Si nous étudions le nombre de ces enfants scolarisés au mois de mai, les chiffres varient de 30 433 à 36 128[214].

Une partie de ces enfants arrivant sur le territoire français et ne maîtrisant pas la langue française est accueillie dans des structures spécifiques au sein des écoles et des collèges. Ces dernières existent depuis les années 1970. En effet, « la conjoncture migratoire des années 1970 a conduit le ministère à créer ces classes en réponse à des besoins ponctuels et localisés. Il ne s'est nullement agi d'une politique d'ensemble : les classes ont été ouvertes là où le nombre d'enfants étrangers, arrivés au titre du regroupement familial, était le plus élevé. »[215]

Il existe différents types de structures d'accueil : Classes d'accueil ou Classes d'initiation, Cours de Rattrapage Intégré (CRI), Module d'Accueil Temporaire[216]. Les structures d'accueil de type classe d'accueil ou classe d'initiation sont de moins en moins nombreuses[217], des structures plus « légères », plus adaptables et moins coûteuses de type module de français

[212] Enquête réalisée auprès des Inspections Académiques. Ces données ne sont pas complètement fiables car elles dépendent du retour ou du non-retour des enseignants et directeurs d'école. Ce sont cependant les seules données dont nous disposons sur les 9 dernières années.
v. Marie-Ange Dat, Nathalie Spanghero-Gaillard, *Les dispositifs d'accueil pour les ENAF dans les écoles publiques*, in Le français aujourd'hui, 2009/1, n°164, p.10

[213] Entre 13 056 et 15 683 en primaire et entre 12 574 et 15 558 en collège
Ces chiffres englobent des enfants déjà scolarisés l'année passée dans une structure d'accueil et qui y sont inscrits pour une nouvelle année et ceux qui sont inscrits pour la première fois dans une structure d'accueil. V. Annexe 16

[214] Entre 15 218 et 18 244 en primaire et entre 15 215 et 18 749 en collège. V. Annexe 16

[215] Serge Boulot, Danielle Boyzon-Fradet, *L'accueil des étrangers non francophones*, in Migrants-formation n°73, juin 1988, « L'accueil scolaire des nouveaux arrivants », p.13

[216] Le nombre de CLIN en France métropolitaine entre 2001-2002 et 2009-2010 a varié entre 479 et 567 ; le nombre de CRI entre 328 et 877 ; le nombre de CLA de collège entre 432 et 560 et le nombre de modules d'accueil temporaire entre 114 et 233. Voir l'évolution du nombre de ces structures et du nombre d'enfants qui y sont scolarisés : Annexes 16 et 17.

[217] Ce constat de la diminution du nombre de ces structures au profit d'une « scolarisation classique » est fait également par Marie-Ange Dat et Nathalie Spanghero-Gaillard, op.cit., p.12 et p.15.
Cela est corroboré par exemple par l'évolution du nombre de CLIN et de CRI ces dernières années.

langue étrangère ou enseignant itinérant[218] leur étant préférées.

Il faut noter également que certains enfants primo-arrivants sont scolarisés dans des classes ordinaires et ne reçoivent pas de soutien particulier. Ils représentent autour de 10% des ENAF scolarisés en collège et autour de 25% des ENAF scolarisés en primaire[219]. La non mise en place de soutien peut s'expliquer en partie par le faible nombre d'ENAF dans une zone géographique.

Même si elles sont en voie de disparition dans une partie des académies, ces classes d'accueil ont été depuis les années 1970 un des éléments clés de l'accueil des enfants primo-arrivants en France[220] et continuent à l'être dans certaines académies. Il nous semble donc intéressant d'en

---

[218] Un enseignant itinérant prend en charge les enfants ayant besoin d'un soutien en français langue seconde quelques heures par semaine dans différents établissements. Les enfants de plusieurs écoles/collèges peuvent être regroupés pendant ces cours.
L'IGEN-IGAENR constate « une évolution de la notion de « classes d'accueil » vers celle de « dispositif linguistique », dont l'insuffisance organisationnelle et pédagogique du fonctionnement est soulignée ». IGEN-IGAENR, op.cit., p.104
v. *SOS professeurs!* Propos recueillis par M. Blin, in Échanger, avril 2007, n°79, « Les élèves nouvellement arrivés », CRDP des Pays de la Loire, pp.26-32 ; Isabelle Gérémia, *Pour épauler au quotidien les élèves allophones*, in Les Cahiers pédagogiques, n°473, mai 2009, « Enfants d'ailleurs, élèves en France », pp.13-14
Claude Cortier décrit d'autres types de « dispositifs » d'accueil dans *FLS (français langue seconde) à l'école : d'un bilinguisme de transition à la promotion du plurilinguisme ?*, in Éducation et sociétés plurilingues, n°19, décembre 2005, pp.49-50 et *Les dispositifs d'accueil et de scolarisation des nouveaux arrivants allophones : une observation pour les politiques locales d'intégration/ségrégation*, in Marie-Madeleine Bertucci, Violaine Houdart-Mérot (ss. dir.), *Situations de banlieues. Enseignement, langues, cultures,* Paris, INRP, 2005, pp.266-269

[219] Ces chiffres sont tirés de l'enquête du ministère de l'éducation nationale recueillis depuis la rentrée 2001-2002 et varient entre le recueil à la rentrée scolaire et au mois de mai : ainsi le pourcentage d'élèves scolarisés en classe ordinaire sans soutien à la rentrée varie 20,1% à 24,9% en primaire et de 7,5% à 12,3% en collège. Pour ce qui est des données recueillies au mois de mai, les pourcentages varient de 18,2% à 27,9% en primaire et de 10,2% à 15,7% en collège. V. Annexe 18.
Ces chiffres varient d'une académie à une autre. Ainsi en 2004-2005, « quatre académies scolarisent (dans des dispositifs d'accueil) moins de deux tiers de leurs élèves non francophones (Martinique, Poitiers, Rennes et Nancy-Metz) et quatre académies plus de 95% (Versailles, Dijon, Rouen, La Réunion), voire 100% dans l'académie de Paris. » Ministère de l'Éducation Nationale, *Repères et références statistiques sur les enseignements*, Paris, MEN, 2008, p.28

[220] Au niveau européen, les enfants primo arrivants sont majoritairement intégrés dans des classes ordinaires avec du soutien dans la langue d'enseignement. v. Dossier d'actualité de la VST, n°35, mai 2008, p.8, consultable en ligne : http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/35-mai-2008.php (consulté le 10 mai 2010)
Les structures françaises correspondent à ce qu'Eurydice nomme « modèle séparé transitoire » : « les enfants immigrants sont regroupés et séparés de leurs pairs (dans l'établissement scolaire) pendant un temps limité afin de bénéficier d'un encadrement spécifique de leurs besoins. Ils peuvent néanmoins suivre une partie de l'enseignement en classe ordinaire avec l'ensemble des élèves. » Eurydice, *L'intégration des enfants immigrants en Europe*, Bruxelles, Commission Européenne, 2004, p.42
Ce type de structures existe en Allemagne, Belgique (francophone, germanophone, flamande), Espagne, Finlande, Lituanie, Luxembourg, Norvège, Pays Bas, Pologne, Slovaquie, Slovénie, Suède. La République tchèque met également en place des structures équivalentes mais uniquement pour les demandeurs d'asile.
Pour les dispositifs mis en place dans les États européens, v. Ibid., pp.37 et s. (chapitre 4 : dispositifs d'intégration scolaire des enfants migrants) ; v. également OCDE, *Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*, OCDE, 2006, pp.131 et s.
Pour un aperçu des dispositifs suisses dans le canton de Genève, Claude Gianadda, *Accueil des élèves en Suisse*, in Les cahiers pédagogiques, mai 2009, n°473, p.15 ; Sur les « classes passerelles » à Bruxelles, v. Aphrodite Maravelaki, *Les classes passerelles en Belgique francophone : vers une transformation de l'école*

étudier les fondements et fonctionnements.

Nous présenterons tout d'abord ce que les textes officiels prévoient pour ces structures d'accueil de manière générale et la situation locale en Côte-d'Or et plus particulièrement à Dijon en guise d'illustration (section 1) avant d'aborder les critiques qui sont faites à ces classes d'accueil (Section 2).

Section 1. Les classes d'accueil : textes officiels et illustration locale

Les structures d'accueil pour les enfants nouvellement arrivés en France et considérés comme non francophones ont été régies par différents textes officiels depuis les années 1970. Nous verrons ce que prévoient ces textes (I). Nous illustrerons ensuite le fonctionnement, les spécificités et les interrogations ou problèmes en lien avec les classes d'accueil en prenant les exemples des classes d'accueil dijonnaises (II). Nous avons pour cela mener, au cours de l'année 2003-2004, des observations dans ces classes[221] et des entretiens avec leurs enseignants[222], ainsi qu'une enquête auprès des enseignants des collèges où elles étaient implantées[223]. Nous reprendrons les éléments récoltés alors pour illustrer le fonctionnement et les caractéristiques des classes d'accueil.[224]

uni-culturelle ?, in Silvia Lucchini, Aphrodite Maravelaki (ss. dir.), *Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité*, Cortil-Wodon, EME, 2007, pp.195-212

A partir de la rentrée 2009-2010, les écoles italiennes ont dû se doter de « classes passerelles » pour les élèves étrangers n'ayant pas réussi les tests d'italien. v. Esoh Elamé, *Nouvelle donne pour la scolarité des élèves migrants en Italie*, in Les Cahiers pédagogiques, n°473, op.cit., pp.20-21

[221] Nous avons mené des observations dans les classes d'accueil des collèges Epirey, Jean-Philippe Rameau et des Lentillères, en début d'année et courant mai-juin afin de voir les évolutions dans le fonctionnement de la classe, dans les compétences des élèves, dans les effectifs, etc. Depuis cette étude, nous sommes retournés à plusieurs occasions dans la classe d'accueil du collège Epirey qui a été déplacée au collège Clos de Pouilly suite à la fermeture du collège Epirey en 2006. v. l'emplacement de ces collèges en Annexe 19

[222] Entretiens guidés par un questionnaire qui figure Annexe 19.

[223] v. Valérie Lanier, *État des lieux des structures d'accueil dijonnaises pour les élèves non francophones primo-arrivants*, 2004 (non publié) : http://octant.u-bourgogne.fr/gremib/images/stories/tat_des_lieux_des_structures_daccueil_dijonnaises.pdf (consulté le 5 juin 2010)

Au commencement de cette étude, nous avions prévu de transmettre le questionnaire à l'ensemble des enseignants de collège de l'académie de Dijon. Il nous semblait effectivement intéressant de recueillir les opinions de tous les enseignants, étant donné qu'ils étaient tous susceptibles d'accueillir dans leur classe des enfants sortant de CLIN ou de CLA. Cela s'est avéré impossible : dans un premier temps, l'Inspection académique de Côte-d'Or, après un accord de principe, a refusé de transmettre le questionnaire aux enseignants ; dans un second temps, les administrations des établissements ont refusé de le faire suivre aux enseignants soit au motif que les enseignants étaient trop occupés et n'y répondraient pas, soit qu'il n'y avait pas d'enfants (d') immigrés dans leur établissement, confirmant que nous abordions un sujet jugé sensible. Nous avons donc dû nous satisfaire des réponses des enseignants des 3 collèges où il y avait une classe d'accueil.

[224] Cette partie est également alimentée par les discussions avec les enseignants des classes d'initiation de Côte-d'Or que nous avons régulièrement rencontrés au cours de ces années dans le cadre des stages départementaux « clin 21 » organisés par le CASNAV de Dijon entre 2006 et 2008 ainsi que lors du projet

Cela nous permettra de constater ou non l'adéquation entre les textes officiels et les pratiques de terrain.

I. Les classes d'initiation et les classes d'accueil dans les textes officiels

Les structures d'accueil pour les élèves primo-arrivants non francophones sont dénommées « classes d'initiation »[225] dans le premier degré (A) et « classes d'accueil »[226] dans le second degré (B). Leur objectif est l'intégration rapide des élèves qui les fréquentent dans le système scolaire « normal » et la principale préoccupation pédagogique dans ces classes est liée aux difficultés d'apprentissage de la langue française.

A. Les classes d'initiation

Les CLIN ont été instituées officiellement par la circulaire n°IX 70-37 du 13 janvier 1970[227]. Depuis les années 1950, il existait des cours de rattrapage pour les enfants algériens dans le département de la Seine et à la fin des années 1960, ont été mises en place de façon expérimentale des classes d'initiation pour tous les enfants étrangers[228].
Les CLIN ont été régies successivement par la circulaire de 1970 précitée, par les circulaires n°86-119 et 86-120 du 13 mars 1986[229], relatives respectivement à l'apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France, et à l'accueil et l'intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées ; et enfin par la circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002 relative à l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages[230].

européen « Adoption in the educational programmes of European schools of good practice in integrating immigrant students » dont les CEMEA Bourgogne ont été porteurs au niveau français en 2009-2010 et auquel plusieurs enseignants de CLIN ont participé. Nous avons également eu l'occasion de rencontrer les enseignants de français langue étrangère travaillant dans les écoles et collèges bourguignons dans le cadre de stages académiques en novembre 2006 et novembre 2007.

[225] Nous utiliserons par la suite le sigle CLIN pour les nommer.

[226] Nous utiliserons par la suite le sigle CLA pour les nommer.

[227] BOEN n°5 du 29 janvier 1970, pp.407- 409 « Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers ».

[228] Des cours de rattrapage avaient été mis en place dès 1953 pour les enfants algériens dans le département de la Seine en partenariat avec le monde associatif. L'idée de créer des classes d'initiation au français ouvertes à tous les enfants étrangers et non plus seulement aux Algériens est lancée en 1966. En 1968, on dénombre 39 CLIN officieuses scolarisant 807 élèves. La première CLIN date de 1965, à Aubervilliers. V. Michel-Patrick de Miras, *La classe d'initiation au français pour enfants non francophones (CLIN)*, Paris, L'harmattan, 2002

[229] BOEN n°13 du 3 avril 1986

[230] BOEN, N°spécial 10 du 25 avril 2002, pp.8-14

Le public concerné par ces structures d'accueil a changé de dénomination au fur et à mesure des circulaires : celle de 1970 s'adresse aux « enfants étrangers » (or des enfants étrangers peuvent maîtriser le français et ne pas avoir besoin d'une structure particulière), celle de 1986 aux « enfants étrangers nouvellement arrivés en France », le caractère non-francophone étant présent dans l'intitulé entier de la circulaire : « apprentissage du français pour les enfants (...) », et celle de 2002 aux « élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages ». Depuis 2002, il n'y a donc plus de référence explicite à la nationalité des enfants pouvant intégrer une CLIN ou une CLA. La circulaire ne fait que référence à l'arrivée récente de ces enfants sur le sol français et à la maîtrise insuffisante de la langue française. Cette évolution résulte peut-être de la prise en compte de la présence d'enfants de nationalité française qui n'ont pas forcément vécu sur le territoire français ou qui, s'ils y ont vécu, ne maîtrisent pas suffisamment le français[231].

Ces circulaires prévoient toutes la création d'une CLIN dans les établissements primaires où les enfants non-francophones représentent une forte minorité des élèves. Ces classes accueillent des élèves de 6 à 12 ans. Auparavant, exception faite des écoles où une classe spécifique avait été mise en place de façon officieuse, les enfants non-francophones étaient intégrés directement dans une classe ordinaire où ils étaient censés apprendre la langue française au contact de leurs camarades d'école.

On dénombrait 100 CLIN en 1970/1971. Elles ont atteint leur apogée en 1977/1978. Il y en avait alors 826[232]. En 2007-2008, en France métropolitaine, il existait 530 CLIN[233].

Trois formules ont été envisagées en 1970 : 1. La classe d'initiation instituée pour l'année scolaire entière ; 2. La classe où chaque groupe d'élèves ne reste qu'un trimestre, voire un semestre ; 3. Le cours de rattrapage intégré (CRI) qui « consiste à placer les étrangers dans les mêmes classes que leurs camarades français et à ne les regrouper dans l'horaire hebdomadaire normal que pour 7 à 8 heures d'enseignement de la langue ».

Cette circulaire fait suite à un rapport sur les modalités de scolarisation des élèves non-francophones nouvellement arrivés en France qui mettait l'accent sur la diversité des structures mises en place pour accueillir ces enfants et sur le manque de cadrage national dans ce domaine. v. Anne Lecourbe, Jérôme Polverini, Jean-Claude Guerin, Martine Storti, *Les modalités de scolarisation des élèves non-francophones nouvellement arrivés en France*, Rapport au Ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche et au ministre délégué à l'enseignement scolaire, n°2002-029, 2002, Paris, La documentation française, 2002

[231] Cela peut être le cas, par exemple, des enfants originaires des DOM-TOM ou des collectivités territoriales d'Outre-Mer comme Mayotte (Mayotte deviendra un Département d'Outre-Mer en 2011).

[232] v. Serge Boulot, Danielle Boyzon-Fradet, op.cit., p.15

[233] Chiffre du ministère de l'éducation nationale, http://cisad.adc.education.fr/ena (consulté le 9 septembre 2008) v. l'évolution du nombre de CLIN en France métropolitaine depuis 2001-2002 en Annexe 17

En 1973-74, on relève sur l'ensemble des CLIN, 89,5% de la formule 1., 7,3% de la formule 2., 3,2% de la formule 3.[234]

La circulaire de 2002 ne reprend que le fonctionnement en CLIN *stricto sensu*, laissant tout de même la possibilité d'une organisation spécifique en « milieu urbain peu dense » et en « milieu rural ». Dans ces cas, ce sont souvent des structures comparables au CRI qui sont mises en place[235].

Les élèves inscrits dans une CLIN sont obligatoirement inscrits dans une classe ordinaire de l'école élémentaire. C'est le principe de la double inscription : une inscription administrative et une inscription pédagogique. La circulaire de 2002 prévoit qu'il n'y aura pas plus de 15 élèves en même temps dans la classe. L'objectif est de permettre à l'élève « de suivre au plus vite l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire ». Ce texte précise que les élèves ne pourront rester qu'une seule année en CLIN. Cependant, « pour les élèves peu ou non scolarisés antérieurement et arrivant à l'âge d'intégrer le cycle III[236], un maintien plus long en classe d'initiation, allant jusqu'à une année supplémentaire, peut (...) être envisagé ».

B. Les classes d'accueil

Les classes d'accueil, quant à elles, accueillent les élèves de 12 à 16 ans et ont été officialisées par la circulaire n°73-383 du 25 septembre 1973[237]. Elles ont été dénommées successivement « classe d'adaptation » (CLAD) puis « classe d'accueil » (CLAC ou CLA[238]).

« A l'inverse des CLIN, les classes d'accueil du secondaire se sont développées depuis les années 1980 », passant de 117 en 1982/83 à 237 en 1986/87. « Cette augmentation ne correspond pas à une arrivée massive d'enfants âgés de plus de 12 ans, mais plutôt à une création importante de structures répondant aux besoins. »[239]. En 2004/2005, la direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'éducation nationale dénombrait 581 CLA en collège et 62 en lycée[240].

---

234 Michel-Patrick de Miras, op.cit., p.95

235 Le nombre de CRI a fortement augmenté entre 2005-2006 (388) et 2006-2007 (578). En 2007-2008, il y avait 530 CLIN et 564,3 CRI en France métropolitaine. V. l'évolution du nombre de CLIN et CRI en Annexe 17

236 CE2, CM1 et CM2

237 BOEN n°36 du 4 octobre 1973, pp.2870-2872 « Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans »

238 Nous utilisons le sigle « CLA » car nous trouvons maladroit l'utilisation de « CLAC » qui renvoie inévitablement au mot « claque ».

239 Serge Boulot, Danielle Boyzon-Fradet, op.cit., pp.18-19

240 Chiffres tirés de la note d'information 06.08 du Ministère de l'Éducation Nationale (Direction de l'évaluation et de la prospective). Les chiffres disponibles sur http://cisad.adc.education.fr/ena sont légèrement

Deux cas étaient distingués par la circulaire : lorsque les jeunes étrangers non francophones sont peu nombreux, ils doivent être accueillis dans des classes « ordinaires » en fonction de leur âge et un enseignement de soutien en français doit être organisé lorsque, dans un établissement, plus de 5 élèves sont concernés. Lorsque les élèves étrangers non francophones sont particulièrement nombreux, il faut alors créer des classes pour les regrouper, ces classes devant être ouvertes[241] afin que ces jeunes côtoient les autres élèves.

La circulaire du 25 avril 2002 qui régit aujourd'hui les CLA prévoit deux types de classes d'accueil en fonction des niveaux scolaires des élèves nouvellement arrivés : les classes d'accueil pour les élèves non scolarisés antérieurement (CLA-NSA) et les classes d'accueil ordinaires (CLA). Les premières « permettent aux élèves très peu ou pas du tout scolarisés avant leur arrivée en France et ayant l'âge de fréquenter le collège d'apprendre le français et d'acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire ». Ce texte précise également que l'effectif de ces classes ne devra pas dépasser 15 élèves, « sauf cas exceptionnel ». En outre, ces élèves devront être intégrés dans des classes ordinaires « lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale (EPS, musique, arts plastiques...) ».

En ce qui concerne les CLA dites ordinaires, la circulaire indique que « l'effectif des classes d'accueil doit être comparable à celui des classes du cursus ordinaire de l'établissement dans lequel elles sont implantées ; toutefois, leur fonctionnement souple en structure ouverte doit permettre aux enseignants de n'avoir pas plus de 15 élèves en charge à la fois ». Les élèves de CLA sont également inscrits dans une classe ordinaire en fonction de leur niveau sans pour autant dépasser un écart d'âge de 2 ans par rapport à l'âge de référence correspondant à ces classes.

En outre, cette circulaire recommande « que le programme de travail de la classe d'initiation et de la classe d'accueil ne comprenne pas moins de douze heures de français, mais aussi des heures spécifiques dans les principales disciplines, afin de permettre aux élèves de s'approprier le langage des consignes scolaires relatives à chacune des disciplines, langage qui ne saurait être enseigné indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même ».

Il faut noter que la possibilité d'un soutien apporté aux anciens élèves de classe d'accueil est

différents : 557 CLA en collège et 58 en lycée en France métropolitaine à la rentrée 2004-2005 ; 503 en collège et 59 en lycée courant mai 2005.

[241] On distingue les CLA et les CLIN dites « ouvertes » des CLA ou CLIN dites « fermées ». Dans ces dernières, les élèves ne suivent pas de cours en dehors de la CLIN ou de la CLA, contrairement aux structures « ouvertes » dans lesquelles les élèves bénéficient d'un certain nombre d'heures de français langue étrangère/seconde et sont « intégrés » dans d'autres classes pour suivre différents enseignements.

prévue par la dite circulaire.

En ce qui concerne les élèves non francophones nouvellement arrivés en France et âgés de plus de 16 ans, la circulaire du 13 mars 1986 précitée présentait deux possibilités : la mise en place de classes d'accueil et de cours de rattrapage ou l'inscription dans une classe d'accueil de collège. La circulaire du 25 avril 2002 indique, quant à elle, la possibilité d'accueil de ces élèves « dans le cadre de la mission générale d'insertion de l'éducation nationale (MGIEN) qui travaille à la qualification et la préparation à l'insertion professionnelle et sociale des élèves de plus de 16 ans ». Cependant, les élèves ayant plus de 16 ans n'étant plus soumis à l'obligation scolaire, tout dépendra de la volonté du proviseur du lycée ou du principal du collège.

II. Une illustration locale : les structures d'accueil dijonnaises

En 1998, il y avait 250 élèves non francophones primo-arrivants en Bourgogne. Entre 2002 et 2005, le nombre d'enfants primo-arrivants scolarisés a varié de 728 à 737. En 2005-2006, on constate une baisse des effectifs, avec 684 enfants. Cette tendance va se poursuivre en 2006-2007 et 2007-2008, peut-être en raison des nouvelles lois sur l'entrée et le séjour des étrangers en France. En novembre 2007, il n'y avait que 426 enfants primo-arrivants scolarisés en Bourgogne. Au cours de l'année 2007-2008, les effectifs ont tourné autour de 600 enfants. A la rentrée 2009-2010, ils étaient 499. Au printemps 2010, on comptait environ 750 enfants primo-arrivants non francophones scolarisés sur l'académie de Dijon.[242]

Le tableau ci-après donne un aperçu de la répartition de ces élèves selon les départements bourguignons et les établissements fréquentés à la rentrée 2009-2010[243].

[242] Le CASNAV de Dijon constate que généralement, sur une année, 70% des ENAF sont inscrits avant novembre, et les 30% restants après, au cours de l'année.

[243] v. la répartition pour l'année 2003/2004 in Valérie Lanier, *État des lieux des structures d'accueil dijonnaises pour les élèves non francophones primo-arrivants,* op.cit., p.6. Ces données sont les scolarisations au cours de l'année et non à la rentrée, ce qui explique les variations importantes entre 2003-2004 et 2009-2010.
En analysant les données de ces deux années, nous pouvons constater, d'une part, qu'environ 1/3 des ENAF de Bourgogne sont scolarisés en Côte-d'Or et que le pourcentage d'ENAF scolarisés en Saône-et-Loire a diminué entre 2003/2004 et 2009/2010. D'autre part, autour de 50% des ENAF sont scolarisés en primaire, un peu plus de 40% en collège et moins de 10% au lycée. Cette répartition semble assez stable au cours des années.

	École primaire	*Collège*	*Lycée*	*Total*
Côte-d'Or	73	70	25	168
Nièvre	64	41	3	108
Saône et Loire	62	57	2	121
Yonne	56	38	8	102
Total	255	206	38	499

Tableau 1: Répartition des élèves non-francophones primo-arrivants dans les écoles primaires, les collèges et les lycées, selon les départements bourguignons en 2009-2010

En Côte-d'Or, en 2009-2010, il existait 4 CLIN : 1 à Châtillon-sur-Seine et 3 à Dijon (dans les écoles Darcy-Mauchaussée [la plus ancienne CLIN de l'académie], Lamartine et Petit Bernard). Deux CLIN ont été fermées successivement en 2007 à l'école Gambetta à Chenôve et en 2008 à l'école Camille Flammarion à Dijon[244]. 4 CLA fonctionnaient à Châtillon-sur-Seine (1)[245] et à Dijon (3)[246]. Il y avait aussi un Module d'accueil temporaire au collège Rameau[247]. Nous pouvons noter également, en ce qui concerne les élèves de plus de 16 ans, la création d'une classe d'accueil au lycée Antoine Antoine de Chenôve au début des années 2000[248].

[244] Ces fermetures ont entraîné une surcharge des CLIN restantes en 2009-2010, les enfants étant alors orientés vers les écoles dont ils dépendaient géographiquement, sans recevoir forcément un accueil et un soutien spécifiques. Suite à une arrivée importante d'enfants primo-arrivants, une CLIN a été ouverte à l'école Mansart (Dijon) en 2010-2011 et un enseignant itinérant a été mis en place sur Marsannay-la-Côte (sud de l'agglomération dijonnaise). L'augmentation du nombre d'ENAF sur la circonscription Dijon-sud est en lien avec le manque de place dans les CADA sur Dijon, les familles de demandeurs d'asile étant alors logées dans les hôtels situés dans la périphérie dijonnaise.

[245] L'existence d'une CLIN et d'une CLA à Châtillon-sur-Seine s'explique par la présence d'un foyer pour demandeurs d'asile dans cette ville.

[246] Dans les autres départements de l'académie (Nièvre, Yonne, Saône et Loire), on ne trouve pas de classe d'accueil ou de classe d'initiation mais des CRI (38 à la rentrée 2008-2009 et 55 à la rentrée 2009-2010) et des modules d'accueil temporaire dans le secondaire (5 en 2008-2009 et 2009-2010)
Sur la diversité des structures d'accueil mises en place, v. l'exemple des Pays de la Loire, in Échanger, n°79, avril 2007

[247] Ce module d'accueil temporaire a été créé à la rentrée 2009-2010 car la titulaire de la classe d'accueil est revenue de congé maladie et que le contrat de sa remplaçante n'était pas arrivé à son terme.

[248] Cette dernière a rencontré des problèmes de fonctionnement, lié à son financement (en partie du Fonds social européen) en 2007-2008 et n'a pu être ouverte qu'en cours d'année.
La scolarisation des enfants non francophones de plus de 16 ans est problématique car ils se trouvent en dehors de l'obligation scolaire. Des dispositifs tel que les CIPPA-FLE, aujourd'hui dénommés « Modules de remobilisation », gérés par la MGIEN, peuvent également être mis en place. v. par exemple Pascale Jallerat, *Les élèves de plus de 16 ans, L'entrée dans l'école, l'entrée dans la société*, in Les cahiers pédagogiques, n°473, op. cit., pp.30-31

Nous allons aborder le fonctionnement et les caractéristiques des classes d'accueil dijonnaises en nous appuyant principalement sur les observations que nous avons réalisées au cours de l'année scolaire 2003-2004. Il nous semble que les classes que nous avons visitées ne diffèrent pas outre mesure de celles qui sont décrites dans divers études et articles, qu'elles sont représentatives de la diversité de ces classes au niveau national[249].

Nous commencerons par étudier les particularités de ces classes, particularités liées en grande partie à l'hétérogénéité du public accueilli et du fonctionnement de ces classes (A). Nous nous intéresserons ensuite aux classes d'accueil au sein de leur établissement de rattachement et aux points de vue des enseignants de ces établissements (B). Pour finir, nous nous pencherons sur les enseignants de CLA et de CLIN : leurs parcours, leurs opinions et leurs critiques sur le fonctionnements de ces structures (C).

A. Les particularités des classes d'accueil

Une première particularité est en lien avec les enfants accueillis dans ces classes (1). Une seconde tient à l'hétérogénéité de fonctionnement et de moyens de ces classes (2) et une troisième concerne l'ouverture de ces classes sur l'extérieur (3). Si les deux premières particularités de ces classes ont été constatées dans les autres régions françaises, la troisième est quant à elle moins généralisable.

1. Les particularités liées aux enfants accueillis

Les particularités liées aux enfants accueillis tiennent à la fluctuation (a) et à la diversité (b) des effectifs ainsi qu'aux situations précaires et fragilisantes dans lesquelles ces enfants

[249] Pour une approche des dispositifs d'accueil et des fonctionnements des CASNAV dans les académies de Bordeaux, Grenoble, Nantes et Toulouse, v. Marie-Ange Dat, Nathalie Spanghero-Gaillard, op.cit., pp.9-19
v. le fonctionnement d'une CLIN de la Sarthe in *Pour apprendre le français, individualiser les parcours*, Propos recueillis par M. Coupry auprès de F. Piquera, coordinatrice du CDSNAV de la Sarthe et enseignante en CLIN, in Échanger, op.cit., pp.18-21
v. Rozenn Penau, *La structure d'accueil du collège André Malraux de Compiègne*, in *L'école de tous les élèves*, *Pour une politique scolaire de l'intégration des jeunes d'origine étrangère, Langage et socialisation,* Université d'automne, Amiens, 26-31 octobre 1992, Amiens, CRDP de Picardie/éd. Corps Puce/Licorne, 1993, pp.71-73 et Rose Marie Bakhti, *L'intégration scolaire des jeunes d'origine étrangère au collège Arthur-Rimbaud d'Amiens*, in *L'école de tous les élèves*, op.cit., pp.75-79

peuvent vivre (c).

a. La fluctuation des effectifs des structures d'accueil

Les structures d'accueil sont caractérisées par la fluctuation de leur effectif. Les élèves intègrent la CLIN ou la CLA n'importe quand dans l'année selon leur arrivée en France. Ils peuvent également en partir au cours de l'année suite à un déménagement, un changement de CADA, une expulsion, une intégration dans une classe ordinaire, etc.

Le tableau ci-après retrace les arrivées et les départs des élèves de la CLA du collège Epirey en 2003/2004 :

Mois	Nombre d'élèves	Nombre d'arrivées	Nombre de départs
Septembre	12	-	-
Octobre	14	2	-
Novembre	16	3	1
Décembre	14	-	2
Janvier	15	1	-
Février	15	-	-
Mars	15	-	-
Avril	16	1	-
Mai	18	2	-
Juin	18	-	-

Tableau 2: Arrivées et départs des élèves de la CLA du collège Epirey en 2003/2004

Il en va de même au collège des Lentillères : si la classe d'accueil comptait 17 élèves en septembre, ils étaient 18 en novembre (1 intégration en classe « normale » et 2 arrivées), 16 en janvier (2 intégrations), 18 en mars (2 départs et 4 arrivées) et 19 à la fin de l'année (1 arrivée) ; et au collège J.Ph.Rameau : la CLA accueillait 14 élèves en septembre. En octobre, elle voyait partir 2 élèves et en arriver 2 autres. En novembre, il y avait 3 nouvelles arrivées et un départ, ce qui portait le nombre d'élèves à 16. Ce dernier restera le même jusqu'en mai, avec un départ et une arrivée courant février. Au mois de mai, l'effectif de cette classe s'élevait à 19 élèves avec 3 nouveaux arrivants.

Cette fluctuation des effectifs complique le travail des professeurs des classes d'accueil. En

effet, il faut, à chaque nouvelle arrivée, tester le niveau de l'élève arrivant[250] et l'intégrer comme on le peut, selon ce niveau, dans la CLA. Le problème est encore plus important lorsque cet élève ne comprend pas un mot de français et qu'il arrive en fin d'année. Dans ce cas, il suit les cours de la méthode FLE à l'oral essentiellement et une approche personnalisée de l'écrit et c'est une charge supplémentaire pour le professeur. Chaque élève nouvel arrivant constitue un groupe de niveau supplémentaire à lui tout seul.
Ces variations d'effectifs étaient moindres cette année-là dans les classes d'initiation. En effet, la CLIN du Petit Bernard comptait 16 élèves en septembre, 2 ont intégré une classe ordinaire à la fin du premier trimestre et un autre est arrivé dans la CLIN en janvier. En ce qui concerne la CLIN Darcy, il y avait 12 élèves au mois de septembre. Un élève est parti mi-septembre, 2 sont arrivés en novembre, puis 3 en janvier. Un élève a intégré la CLIN en février alors qu'un autre la quittait. En mars, un élève arrivait et 3 partaient, portant le nombre d'élèves de cette CLIN à 14.

b. La diversité des élèves scolarisés dans les structures d'accueil

La diversité des élèves scolarisés dans les structures d'accueil résulte de plusieurs facteurs : leur pays d'origine, leur âge et leur scolarisation antérieure.
Le tableau ci-après montre la diversité des origines des élèves des classes d'accueil en 2003-2004. Nous pouvons constater que les professeurs de ces classes doivent faire face à des élèves provenant d'au moins 9 pays différents, pays qui parfois entretiennent des relations tendues entre eux, à l'exemple de la Bosnie et la Serbie.

Pays d'origine	**Classe d'accueil d'Epirey**	**Classe d'accueil de J.Ph Rameau**	**Classe d'accueil des Lentillères**	**Total**
Afghanistan	0	2	1	3
Albanie	1	0	0	1
Algérie	2	3	2	7
Angola	1	0	1	2
Arménie	0	0	1	1
Bosnie	0	0	1	1
Cambodge	0	1	0	1

[250] La question des évaluations sera abordée dans la section 2 de ce chapitre..

Pays d'origine	Classe d'accueil d'Epirey	Classe d'accueil de J.Ph Rameau	Classe d'accueil des Lentillères	Total
Chine	0	0	2	2
Corée du sud	1	0	2	3
Congo	2	4	0	6
Iran	1	0	0	1
Khazakstan	1	0	0	1
Kosovo	2	5	0	7
Maroc	8	1	6	15
Mauritanie	1	0	0	1
Pologne	0	0	2	2
Portugal	1	0	1	2
Russie	0	1	1	2
Serbie	0	0	3	3
Turquie	0	4	0	4
Ukraine	0	1	1	2
Total	21	22	24	67

Tableau 3: Pays d'origine des élèves des classes d'accueil dijonnaises en 2003-2004

Cette diversité des origines des élèves se retrouve dans les classes d'initiation. Ainsi, sur les 17 élèves de la CLIN du Petit Bernard, 1 était originaire d'Afghanistan, 3 d'Algérie, 1 de Corée du Sud, 3 de Géorgie, 1 du Kazakhstan, 2 du Kosovo, 2 du Maroc, 2 du Portugal, 1 de Turquie et 1 du Vietnam. La CLIN Darcy, quant a elle, a reçu des élèves d'origine algérienne (2), angolaise (2), bosniaque (1), cambodgienne (2), chinoise (1), comorienne (1), congolaise (1), coréenne (1), indienne (1), marocaine (1), portugaise (2), russe (1), taïwanaise (1), togolaise (1) et turque (1).

Les structures d'accueil reçoivent également des élèves d'âges différents. En effet, comme nous l'avons déjà précisé, les CLIN accueillent les élèves qui ont entre 6 et 12 ans et les CLA ceux qui sont âgés de 12 à 16 ans, et parfois plus. Or, les élèves n'ont pas les mêmes centres d'intérêt en fonction de leur âge et le professeur ne peut pas utiliser les mêmes méthodes avec un enfant de 12 ans et un de 16 ans par exemple.
Le tableau qui suit reprend la répartition des élèves de CLA de 2003-2004 en fonction de leur

année de naissance.

Année de naissance	Classe d'accueil d'Epirey	Classe d'accueil de J.Ph Rameau	Classe d'accueil des Lentillères	Total
1986	0	0	1	1
1987	2	1	1	4
1988	6	3	5	14
1989	3	3	2	8
1990	4	6	6	16
1991	5	8	6	19
1992	1	1	1	3

Tableau 4: Répartition des élèves des CLA dijonnaises en 2003-2004 en fonction de leur année de naissance

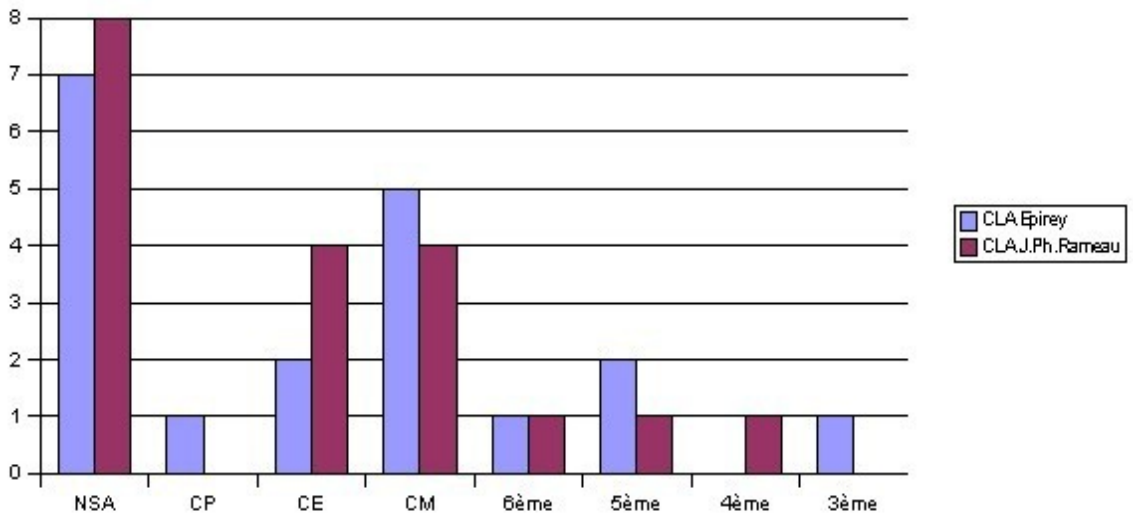
Cette diversité liée à l'âge des élèves est également une caractéristique des classes d'initiation. En 2003-2004, 4 élèves de la CLIN Darcy étaient nés en 1992, 4 en 1993, 2 en 1994, 2 en 1995, 1 en 1996 et 5 en 1997. Dans la CLIN Petit Bernard, 5 élèves étaient nés en 1992, 3 en 1993, 1 en 1994, 4 en 1995, 2 en 1996 et 2 en 1997.

La scolarisation antérieure des élèves des structures d'accueil est une autre source de diversité. L'évaluation de celle-ci n'est pas toujours facile à faire. En effet, il n'y a pas forcément de renseignements officiels. Par conséquent, les professeurs doivent faire une estimation en fonction de ce que l'élève sait faire ou non, et de ce que ce dernier leur dit. Des élèves n'ont jamais été scolarisés auparavant et ne savent ni lire ni écrire. D'autres ont suivi une scolarisation normale dans leur pays d'origine. D'autres encore sont allés à l'école de manière « sporadique ».

Dans la CLA d'Epirey, sur les 19 élèves dont nous connaissons la scolarisation antérieure, nous trouvons la répartition suivante : 7 élèves non scolarisés antérieurement, 1 de niveau cours préparatoire, 2 de niveau cours élémentaire, 5 de niveau cours moyen, 1 de niveau 6ème, 2 de niveau 5ème et 1 de niveau 3ème.

La classe d'accueil du collège J.Ph. Rameau comptait 8 enfants non scolarisés antérieurement, un scolarisé en cours élémentaire dans son pays d'origine, 3 en CE2, 4 en CM1-CM2, un en 6ème, un en 5eme et un en 4eme.

Cette diversité quant à la scolarisation antérieure des élèves de ces deux classes d'accueil est représentée par le graphique ci-après :



Graphique 5: Répartition des élèves des classes d'accueil des collèges Epirey et Rameau en 2003-2004 en fonction de leur niveau de scolarisation antérieure

Nous retrouvons cette diversité dans toutes les classes d'accueil et d'initiation. Ainsi, 11 élèves de la CLIN Darcy sont arrivés en France sans avoir été scolarisés ou en ayant été peu scolarisés dans leur pays d'origine. Pour 5 d'entre eux, cela était normal vu leur âge. 2 élèves de cette classe avaient un niveau CP, 4 un niveau CE et 2 un niveau CM. Sur l'ensemble de ces élèves, 8 seulement avaient suivi une scolarité normale dans leur pays d'origine ou n'étaient pas en âge d'être scolarisés avant d'arriver en France. Il faut noter que dans les CLIN, la non ou le peu de scolarisation antérieure a moins de conséquences sur la suite de la scolarisation tant que les enfants sont jeunes.

La diversité de ces classes tient aussi à la situation administrative de ces enfants ou de leurs parents ainsi qu'à leur situation familiale.

c. Des élèves dans des situations administratives et familiales précaires et fragilisantes

Les enfants qui sont scolarisés dans une classe d'accueil viennent d'immigrer en France et se trouvent parfois dans une situation précaire et fragilisante. En effet, outre les conséquences

directes de la migration, certains de ces enfants[251] sont confrontés à la précarité d'une part et la fragilité d'autre part en raison de leur situation familiale en France et de leur situation administrative.

Nous avons constaté qu'une grande partie de ces élèves ne vivent pas en France avec leurs deux parents. Ainsi, sur les 24 élèves passés par la CLA des Lentillères, 6 seulement vivaient avec leurs deux parents. Deux étaient seuls, en foyer. Six vivaient avec leur oncle, tante ou cousin. Deux avaient perdu leur mère récemment. Sur les 17 élèves de la CLA d'Epirey pour lesquels nous avons cette information, 8 vivaient avec leurs 2 parents, 2 avec leur père, 3 avec leur mère, 4 avec un membre de la famille élargie (1 avec sa sœur, 2 avec leur tante, 1 avec sa cousine).

Sur les 17 élèves de la CLIN Petit Bernard, 11 vivaient avec leurs deux parents, 1 avec son père et 5 avec leur mère seulement. Sur les 14 élèves de la CLIN Darcy pour lesquels nous possédons des informations, 12 vivaient avec leurs deux parents, 1 avec son père et 1 avec son oncle.

Se rajoute donc parfois à la migration, une situation familiale fragilisante au sens où certains ont dû laisser une partie de leur famille dans leur pays d'origine (parents, frères ou soeurs, grand-parents...). Il faut noter, ces dernières années, l'augmentation du nombre de mineurs isolés[252].

La situation administrative de ces enfants et des personnes qui s'occupent d'eux peut également être une source de fragilité et de précarité. Il est difficile d'obtenir des renseignements concernant cette situation. L'administration scolaire, en effet, ne les possède pas. Ils doivent donc être déduits de ce que disent les élèves et peuvent parfois l'être à partir de divers éléments (origine de l'élève, raisons du départ, logement dans un foyer pour

[251] Il faut noter que rares sont les enfants qui ont désiré quitter leur pays. A la question « Qui parmi vous voulait venir en France ? », seulement 3 élèves de la CLA du collège Epirey ont répondu par l'affirmative.

[252] Les mineurs étrangers isolés sont des enfants mineurs étrangers qui se trouvent sur le sol français sans représentant légal. Ils sont généralement pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance.
V. La défenseur des enfants, *Mineurs étrangers isolés, Vers une harmonisation des pratiques dans l'intérêt supérieur de l'enfant*, Colloque organisé par la défenseur des enfants le 20 juin 2008, actes consultables en ligne : http://www.defenseurdesenfants.fr/pdf/Actes_MEI.pdf (consulté le 12 janvier 2011) ; Angélina Etiemble, *Les mineurs isolés étrangers en France, évaluation quantitative de la population accueillie à l'Aide Sociale à l'Enfance*, *Les termes de l'accueil et de la prise en charge*, Étude réalisée pour la Direction de la Population et des Migrations, 2002, disponible sur : http://www.infomie.net/IMG/pdf/etude_sociologique_de_madame_etiemble.pdf (consulté le 16 août 2011) ; Eva Lemaire, *Les enjeux sous-jacents de la scolarisation des mineurs étrangers isolés*, in Le Français aujourd'hui, 2009/1, n°164, pp.21-32
v. également le dossier réalisé par le GISTI consultable sur : http://gisti.org/spip.php?rubrique260 (consulté le 2 février 2010)

demandeurs d'asile, travail ou non des parents...).

Du fait de leur localisation (proximité des CADA des Verriers et Blanqui), il y a beaucoup d'enfants demandeurs d'asile dans les CLIN Petit Bernard[253] et Lamartine. Ces derniers côtoient des enfants adoptés ou d'autres qui sont venus suite à un regroupement familial. Ces différentes situations entraînent une plus ou moins grande stabilité quant à la résidence en France, quant aux conditions d'hébergement, quant aux conditions psychologiques dans lesquelles l'enfant se développe, etc.[254]

Sur les 14 élèves de la CLA du collège Epirey dont nous connaissions la situation, 9 étaient arrivés en France au titre du regroupement familial ; 4 pour des raisons politiques : demandeurs d'asile ou réfugiés politiques ; 1 avait été adoptée par sa tante. Quant aux élèves de la CLA des Lentillères, au moins 4 étaient demandeurs d'asile et un était sans-papier. 10 élèves de la CLA du collège J.Ph. Rameau étaient demandeurs d'asile.

La situation de demandeurs d'asile est particulièrement précaire. En effet, ces personnes ont été forcées de quitter leur pays, ces enfants ont pu assister à des atrocités, ils ont peut-être dû laisser une partie de leur famille dans un pays peu sûr. En outre, ils doivent attendre un certain temps avant d'avoir une réponse à leur demande d'asile, avec la forte probabilité d'être déboutés[255] et donc expulsables. Les demandeurs d'asile doivent recommencer à vivre dans un nouveau pays, dans des conditions de logement souvent déplorables (logement en foyer ou dans un hôtel[256]), le couperet de la décision de l'OFPRA au-dessus de la tête. En outre, le Règlement dit « Dublin II »[257] prévoit que les personnes passées par un autre pays européen avant de déposer une demande d'asile en France (pour ce qui nous concerne) peuvent être

---

[253] Sur les 19 élèves passés par la classe d'initiation du Petit Bernard, en 2003-2004, 5 ou 6 étaient demandeurs d'asile.

[254] Sur les enfants de demandeurs d'asile hébergés en CADA, v. l'étude commanditée par l'UNICEF et la SONACOTRA : Jacques Barou, Marie-Rose Moro (ss. dir.), *Les enfants de l'exil, Étude auprès des familles en demande d'asile dans les centres d'accueil*, SONACOTRA/UNICEF, octobre 2003, consultable en ligne : http://www.adoma.fr/userdata/c_bloc_file/0/61/61_fichier_etuexil-enfant-exil-2.pdf (consulté le 8 août 2011)

[255] Office français pour les réfugiés et apatrides. En 2001, le taux de reconnaissance du statut de réfugié était de 18% : 47 291 demandes d'asile ont été déposées, l'OFPRA a statué sur 40 779 d'entre elles et a accordé 7 323 statuts de réfugiés. (source OFPRA et Forum réfugiés)
En 2009, le taux global d'admission au statut de réfugié (accord de l'OFPRA et décision de la CNDA) était de 29,4%. OFPRA, *Rapport d'activité 2009*, p.32, consultable en ligne : http://www.ofpra.gouv.fr/documents/Rapport_Ofpra_2009_complet_BD.pdf (consulté le 12 mai 2010)

[256] Les Roms arrivés du Kosovo au début de l'année scolaire 2003-2004 et qui se trouvaient en partie dans les classes d'accueil ont été logés dans un hôtel à 4 par chambre, ayant droit à une douche par semaine et par famille. Ils ont dû quitté les lieux en 3 jours à l'arrivée des beaux jours pour laisser la place aux touristes.
Quand les familles sont logées en hôtel, ce qui est de plus en plus le cas, les familles peuvent changer d'hôtel ou de ville quand une place se libère dans un CADA. Le suivi n'est alors pas forcément assuré.

[257] Règlement (CE) n°343/2003 du Conseil du 18 février 2003 établissant les critères et mécanismes de détermination de l'État membre responsable de l'examen d'une demande d'asile présentée dans l'un des États membres par un ressortissant d'un pays tiers.

renvoyées dans ce premier pays de passage. Cela a été le cas pour plusieurs familles Yézides originaires de Géorgie qui avaient des enfants scolarisés en CLIN à Dijon au cours de l'année 2009-2010.

La situation des familles Roms est également particulièrement précaire. Depuis l'entrée de la Roumanie dans l'Union Européenne, des familles Roms de Roumanie viennent s'installer en France. Les ressortissants roumains sont dans une situation particulière par rapport aux ressortissants d'autres pays européens. Ils peuvent venir en France et y séjourner 3 mois mais ne peuvent y travailler, ne peuvent bénéficier de la plupart des droits sociaux et difficilement s'installer durablement. Les Roms roumains sont en outre confrontés à un fort racisme que ce soit dans leur pays d'origine ou en France. Certaines familles sont arrivées à Dijon et leurs enfants ont été scolarisés pour partie dans les CLIN et les CLA dijonnaises. Ces familles vivent dans différents squats de la ville, font l'objet d'une forte pression policière et se font régulièrement expulsées des lieux squattés voire expulsées en Roumanie.[258]

Nous comprenons alors qu'une partie de ces enfants soit plus fragilisée, vulnérable que les autres et qu'il est difficile pour eux de s'impliquer réellement dans leur « carrière » scolaire.

Outre l'hétérogénéité des enfants accueillis, les structures d'accueil sont caractérisées également par une diversité de leurs fonctionnements et des moyens dont elles disposent.

2. L'hétérogénéité des fonctionnements et des moyens des structures d'accueil

Nous verrons d'abord que les structures d'accueil de Dijon ne fonctionnent pas toutes de la même manière (a), avant de voir de quels moyens elles disposent (b).

a. Hétérogénéité des fonctionnements des classes d'accueil

La circulaire de 2002 donne les grandes lignes du fonctionnement des structures d'accueil, mais les responsables des CLIN et des CLA bénéficient d'une certaine marge de manoeuvre. Cela explique les différences de fonctionnement des trois CLA de Dijon et plus généralement des structures d'accueil en France[259]. Cette hétérogénéité concerne notamment le nombre de

[258] Sur la situation des Roms en Europe, v. Jean-Pierre Liégeois, *Roms en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2007

[259] Claude Cortier fait le même constat pour les dispositifs d'accueil : « Bien que les dispositifs d'accueil soient tous régis par les mêmes textes officiels, ils possèdent une structure et un fonctionnement dont le choix et la définition sont laissés à l'échelon local. » in *Les dispositifs d'accueil et de scolarisation des nouveaux*

groupes de niveaux dans la classe, le dédoublement ou non de la classe, le nombre d'heures de français par élève, les cours spécifiques mis en place pour les élèves de CLIN ou de CLA.

Ainsi, dans la classe d'accueil du collège Epirey, il y avait lors de nos observations 6 groupes de niveaux : Non scolarisés antérieurement ; niveau CE1-CE2 ; niveau CM1-CM2 ; niveau 6ème ; niveau 5ème ; niveau 4ème - 3ème. Les élèves restaient un an dans cette CLA et exceptionnellement 2 ans dans le cas des élèves non scolarisés antérieurement. Ils suivaient entre 15 et 18 heures de français langue étrangère par semaine, et avaient un cours spécial[260] de mathématiques (2 heures par semaine), d'anglais (2 heures par semaine) et de musique (1 heure par semaine). Ils suivaient les cours d'EPS et d'arts plastiques dans des classes « ordinaires » correspondant à leur âge.

En cours d'année, certains élèves ont été intégrés dans des classes « ordinaires » de mathématiques et d'histoire-géographie en fonction de leur niveau dans ces matières. Ils n'étaient pas forcément intégrés dans la même classe pour ces deux matières, la classe d'intégration étant choisie en fonction de la concordance des emplois du temps.

Les heures suivies dans les classes « ordinaires » étaient prises sur les cours de français langue étrangère si l'emploi du temps de la classe intégrée ne permettait pas de faire autrement. Cependant, les professeurs essayaient de s'arranger pour que ces cours soient en dehors des heures de français.

Il n'y avait pas de dédoublement de la classe mais la salle, grande et pourvue de nombreuses tables, permettait de travailler en groupe. Cela supposait qu'une partie des élèves puissent travailler seule, de manière autonome.

En outre, la professeur de cette classe était assistée une partie de l'année, 6 heures par semaine, par une aide-éducatrice qui s'occupait de l'aide à la lecture des élèves non scolarisés antérieurement et de l'informatique.

3 à 5 heures de soutien étaient prévues pour les anciens élèves de CLA qui étaient restés dans l'établissement. En fait, ces élèves venaient dans la classe d'accueil quand ils avaient des « trous » dans leur emploi du temps. Ce soutien était insuffisant et entraînait une augmentation des effectifs de la CLA qui n'était pas prise en compte, ces élèves n'étant pas inscrits en CLA. Les anciens élèves de la CLA bénéficiaient également d'une heure de soutien par semaine en mathématiques, au premier trimestre, avec un professeur de 4ème.

---

arrivants allophones, op.cit., p.269

[260] Les élèves ne sont alors pas intégrés dans une classe « ordinaire ».

Dans la classe d'accueil du collège Jean Philippe Rameau[261], il y avait 8 groupes de niveaux. Les élèves y restaient un an à moins d'être arrivés en fin d'année scolaire, auquel cas, ils pouvaient y revenir l'année suivante. Ils disposaient officiellement de 16 heures de français langue étrangère, mais en réalité, chaque élève ne bénéficiait que de 5 à 12 heures de cette matière selon les autres cours suivis. Outre ces cours de français, ils avaient également 2 heures de mathématiques dans une classe spécifique. L'intégration dans une classe « ordinaire », dans cette matière, se faisait dès que possible (c'est-à-dire dès que l'élève maîtrise le vocabulaire mathématique et suffisamment le français) en fonction du niveau de chaque élève. Pour les élèves qui savaient déjà lire et écrire, des cours de langue vivante (l'anglais) étaient prévus. Les élèves étaient alors intégrés dans des classes en fonction de leur âge et bénéficiaient de 4 heures d'anglais en 6ème et de 3 heures dans les autres classes. Les professeurs faisaient en sorte, quand cela était possible, que l'élève soit intégré dans la même classe pour les mathématiques et la LV1. Ils étaient également intégrés dans des classes ordinaires en fonction de leur âge pour l'EPS (4 heures), la musique (1 heure) et les arts plastiques (1 heure). Là aussi, les heures suivies dans les classes « ordinaires » étaient prises sur les cours de français langue étrangère si les emplois du temps de la classe intégrée ne permettaient pas de faire autrement. Cela entraîne un va et vient des élèves qu'il n'est pas facile de gérer et des répétitions des leçons dispensées à une partie de la classe pendant qu'une autre suit un autre cours.

Cette classe d'accueil avait plus ou moins les moyens de travailler en groupe. Un aide-éducateur aurait été le bienvenu pour s'occuper des élèves non alphabétisés. Il n'y avait pas de dédoublement de la classe.

Du soutien était organisé l'année de l'observation pour les anciens élèves de CLA : une heure et demie par semaine. Les 9 anciens élèves de CLA y participaient. Ce soutien a été possible car une enseignante était en sous service.

Dans la classe d'accueil du collège des Lentillères, il y avait au moins 3 groupes de niveau. Les élèves y restaient un an, à l'exception des élèves non ou très peu scolarisés antérieurement qui pouvaient bénéficier d'une année supplémentaire en classe d'accueil. Il y avait 12 heures de français langue étrangère en classe entière. A cela s'ajoutaient 3 heures en groupes. Les

[261] L'enseignante de cette CLA a été en congé maladie de longue durée et remplacée par deux enseignantes. Le fonctionnement de la CLA a par conséquent dû être modifié depuis les observations. Un documentaire a été réalisé sur cette classe et donne quelques éléments de fonctionnement pour l'année 2008-2009 : Caroline Philibert, *L'école de la première chance*, France, 2009, 52 min.

élèves étaient répartis en deux groupes en fonction de leur niveau. En dehors de ces heures, les élèves suivaient 1 heure et demie de mathématiques et une heure d'anglais en groupe (la classe était répartie en deux groupes de niveau), ainsi que deux heures d'EPS (classe entière). Ils étaient également intégrés par groupes de deux dans une classe ordinaire pour les cours d'arts plastiques. Ces dernières heures étaient prises sur les cours de français langue étrangère lorsqu'il n'était pas possible de faire autrement.

Un élève a été intégré complètement en 6ème au 1er trimestre, deux en 5ème et un en 3ème au 2ème trimestre. En outre, trois autres élèves étaient accueillis régulièrement en « auditeurs libres » en mathématiques et en sciences physiques (en 3ème et en 4ème).

Du soutien était prévu pour les anciens élèves de classe d'accueil : deux cours de une heure par semaine. Les élèves avaient alors l'autorisation de ne pas assister à leur cours pour aller à cette heure de soutien. Ces groupes de soutien étaient encore insuffisants et regroupaient pour l'un d'eux 10 élèves, ce qui ne permettait pas un travail satisfaisant.

Nous retrouvons également des variations dans le fonctionnement des classes d'initiation. A l'école du Petit Bernard, les élèves non ou peu scolarisés antérieurement pouvaient rester deux ans dans la CLIN. L'institutrice distinguait la CLIN 1 (les élèves qui étaient dans leur première année de CLIN) qui comportait trois groupes de niveaux et la CLIN 2 (ceux qui étaient dans leur deuxième année). Les élèves de CLIN 1 étaient quasiment tout le temps dans la CLIN, alors que ceux de CLIN 2 n'y étaient que l'après-midi. Le matin était consacré à l'apprentissage du français oral et écrit ainsi qu'aux mathématiques avec les élèves de CLIN 1. L'après-midi, ces élèves travaillaient en autonomie pendant que ceux de CLIN 2 faisaient de l'approfondissement en français oral et écrit.

En outre, les élèves de CLIN 1 étaient intégrés dans des classes ordinaires pour les heures de sport et d'arts plastiques. La configuration de la salle de cours permettait le travail de groupe. De plus, du soutien était prévu pour les élèves inscrits en CLIN 2 (suivi en français écrit). Au delà, rien n'était prévu, contrairement à ce qu'énonce la circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002.[262]

Dans la CLIN de l'école Darcy[263], les élèves ne restaient en principe qu'une année. Une

[262] In BOEN n°10, 25 avril 2002, p.13 : « Suivi des élèves nouvellement arrivés après leur passage en CLIN ou CLA (...) On veillera à ce qu'un soutien puisse continuer à lui [l'élève passé en classe d'initiation ou d'accueil] être dispensé, pour compléter sa formation en français et pour procéder ponctuellement à d'éventuelles autres remédiations. »

[263] L'institutrice de la CLIN Darcy que nous avions rencontré a quitté cette classe l'année suivant nos observations. Le fonctionnement de cette classe a donc subi des modifications depuis ces observations.

exception a été faite cette année-là pour un élève impossible à orienter : le niveau de cet élève (CE1) ne lui aurait pas permis de suivre dans la classe qu'il aurait dû intégrer en ne prenant en compte que son âge (à savoir, un CM1). Les textes officiels préconisent en effet les intégrations des élèves dans des classes où ils ont moins de deux ans de différence avec l'âge de référence de cette classe.

Il y avait deux grands groupes de niveaux : les « petits » qui entreront en CP l'année suivante et ceux qui avaient un niveau allant du CP au CM2. Le matin était plutôt consacré à un travail oral (et écrit pour les « grands »). Une heure de mathématiques en intégration ou en CLIN était prévue à l'emploi du temps et cela en fonction de groupes de niveaux. L'après-midi, les élèves travaillaient en atelier, par exemple atelier « répétition » au début de l'année, atelier « écriture », atelier « lecture », etc.

Les élèves étaient intégrés dans des classes ordinaires pour suivre les heures d'EPS lorsqu'il y avait un intervenant extérieur. De plus, dès que le niveau était établi et que le vocabulaire mathématique était appris, les élèves pouvaient être intégrés dans une classe « ordinaire » en fonction des acquis, à condition que la classe accueillant ce ou ces élèves ne soit pas surchargée. Les anciens élèves de CLIN pouvaient bénéficier d'un soutien mais celui-ci n'était pas spécifique : il était ouvert à tous les élèves de l'école.

b. Hétérogénéité des moyens mis à la disposition des classes d'accueil

Les moyens dont disposent chaque structure d'accueil sont également variables. Ils dépendent essentiellement de l'ancienneté de la CLA dans l'établissement. En outre, la classe du collège Epirey était la seule à se trouver dans un collège classé en ZEP, ce qui explique une partie des moyens supplémentaires alloués.

Ainsi les CLA disposent ou non d'une salle spécifique et du concours d'un aide éducateur. Elles ont plus ou moins de méthodes de langues, un fonds bibliothécaire plus ou moins fourni, du matériel vidéo et audio variable.

La CLA du collège Epirey disposait d'une grande salle, claire, sur les murs de laquelle étaient affichés les travaux de l'année et certains travaux des années précédentes. A l'entrée, figurait une carte du monde sur laquelle étaient épinglées les photos des élèves, en fonction de leur pays d'origine. Il y avait également beaucoup de tables qui permettaient le travail en groupe.

En outre, la CLA disposait d'une télévision, d'un magnétoscope, d'une imprimante-photocopieuse, de livres (méthodes de français langue étrangère et autres)[264].
Les méthodes de FLE utilisées étaient *Reflets 1 et 2* avec vidéo et cassette audio et *Ohlàlà! 1* avec cassette audio. D'autres livres étaient également utilisés notamment des manuels de français de 6ème, 5ème, 4ème et des livres de littérature jeunesse. Le journal « *Mon quotidien* » était aussi utilisé comme support des apprentissages.

La salle de la classe d'accueil du collège J.Ph Rameau était plus petite que la précédente, cependant, il n'y avait que cette classe qui la fréquentait. Sur les murs, étaient affichées des photos d'enfants des quatre coins du monde, ainsi que des inscriptions dans les différentes langues des enfants présents dans la classe, écrites par eux par exemple pour se présenter (« bonjour, je m'appelle... ») et quelques poésies écrites par les enfants. Les élèves pouvaient afficher ce qu'ils désiraient du moment qu'ils avaient l'autorisation de la professeur de la classe. Ainsi, lors de notre dernière visite, une élève algérienne avait affiché un prospectus pour une traversée de la Méditerranée vers l'Algérie.
La classe d'accueil disposait d'une télévision, d'un magnétoscope, d'un lecteur DVD et d'un lecteur CD, ainsi que de deux magnétophones dont un avec 5 casques. Il n'y avait malheureusement pas d'ordinateur malgré la demande réitérée depuis plusieurs années.
La professeur de cette classe utilisait 3 méthodes de Français Langue Étrangère : *Fréquence jeunes*, *Reflets* et *Rue Lecourbe*, de manière complémentaire et en fonction du niveau et des intérêts des élèves. Elle faisait également beaucoup de « bricolages » à partir de manuels traditionnels du primaire ou du collège, de documents authentiques, de bandes dessinées, de livres de jeunesse.

La classe d'accueil du collège des Lentillères partageait sa salle de cours avec d'autres classes. Cette salle permettait difficilement le travail de groupe car elle n'était pas très grande. Des présentations de chaque élève, de leur pays, etc... étaient affichées aux murs ainsi qu'une carte du monde.
Cette classe partageait également une télévision et un magnétoscope avec les autres classes de l'étage. Le professeur de la CLA utilisait la méthode *Bien Joué* (4 niveaux) dont il disposait en 10 exemplaires. Pour compléter son enseignement, il utilisait des photocopies d'autres livres

[264] Plus tard, la CLA alors transférée au collège Clos de Pouilly sera équipée de plusieurs ordinateurs ce qui permettra aux enfants de travailler à la confection du site internet de la classe.

en grand nombre et des manuels de classes « ordinaires » (exemple : manuel de français de 6ème). Les élèves disposaient aussi d'un magnétophone et d'un fond bibliothécaire.

3. Les classes d'accueil dijonnaises, des classes ouvertes sur l'extérieur

Malgré ces différents fonctionnements, ces classes sont toutes caractérisées par leur ouverture sur le monde extérieur. Nous verrons par la suite qu'une des critiques faites aux CLIN et aux CLA est le risque de ghettoïsation et de fermeture de ces classes sur elles-mêmes. Nous n'avons pas constaté cette tendance dans les CLA dijonnaises.

Ainsi, les élèves des CLA participent à des projets ouverts à tous les élèves de collège. Ceux de la CLA du collège Epirey participent par exemple aux « défis lecture »[265] avec les classes de 6ème, au concours de poèmes organisé par l'Ordre du mérite des palmes académiques, à l'opération « L'Europe au collège ». Les élèves de la classe d'accueil du collège des Lentillères, quant à eux, participent à l'opération « collège au cinéma ». Les élèves s'investissent par ailleurs régulièrement dans les actions éducatives organisées par certains professeurs : décorations ponctuelles, concours de poésie, approche du club citoyenneté.

Ils prennent part également à des projets extra-scolaires. Les élèves de la CLA du collège Epirey et aujourd'hui du collège Clos de Pouilly participent à des ateliers théâtre et tous les ans font des représentations de la pièce créée et montée au cours de l'année lors de la fête de quartier (« Grésilles en fête »). Cette création s'accompagne de rencontres avec l'auteur du livre dont est tirée la pièce quand c'est un auteur contemporain, de visite des lieux où se déroulent l'action quand ils sont dans la région, etc. Depuis plusieurs années, des anciens élèves de la CLA et des élèves d'autres classes participent à ces ateliers théâtre.

Les élèves participent également au concours organisé par le journal « *mon quotidien* » qui consiste à confectionner un exemplaire du journal.

Les élèves des structures d'accueil font également souvent des visites de la ville, des marchés, etc.[266]

[265] Les défis lecture consistent en la lecture d'un texte suivie de questions.

[266] Pour plus de précisions, v. Valérie Lanier, *État des lieux des structures d'accueil dijonnaises pour les élèves non francophones primo-arrivants*, op.cit., pp.21-22

B. Les structures d'accueil au sein de leur établissement de rattachement

Si des structures spécifiques sont mises en place pour accueillir les enfants primo-arrivants, ces structures font partie d'un ensemble plus large : l'établissement de rattachement, collège ou école élémentaire selon qu'il s'agit d'une CLA ou d'une CLIN. L'intégration dans le monde scolaire d'un élève non francophone nouvellement arrivé en France ne peut se faire en une seule année. C'est un travail de longue haleine qui n'est pas à la seule charge du professeur de classe d'accueil mais relève de la communauté pédagogique toute entière, comme le rappelle la circulaire du 25 avril 2002. Ainsi, il nous a semblé pertinent de nous intéresser aux relations existant entre les classes d'accueil - et leur enseignant – et le reste de l'établissement : autres enseignants et administration, et aux points de vue des enseignants « ordinaires » sur les classes d'accueil et à la manière dont ils accueillent les élèves ou les anciens élèves des classes d'accueil.

Nous nous intéresserons dans un premier temps au point de vue des enseignants de CLIN et de CLA (1) et ensuite, à celui des enseignants des collèges de rattachement des CLA (2).

1. Le point de vue des enseignants de CLIN et de CLA

Nous avons interrogé les professeurs de CLA et les institutrices de CLIN rencontrés sur la manière dont ils pensaient que leurs collègues percevaient la CLIN ou la CLA (a), sur leurs relations avec leurs collègues lors des intégrations dans une classe ordinaire (b), sur l'implication de l'administration dans le fonctionnement de la CLIN ou de la CLA (c), et sur l'« intégration » des élèves de CLIN ou CLA au sein de l'établissement (d).

a. La perception de la classe d'accueil et de la classe d'initiation par les autres enseignants selon les enseignants de CLIN et de CLA

Au collège Epirey, selon la professeur de la CLA, cette classe était généralement perçue de manière bienveillante par les autres professeurs du collège. Certains évaluaient mal au départ les problèmes rencontrés par ces élèves. Il est important par conséquent de communiquer entre nouveaux professeurs et professeur de CLA. D'autres n'avaient pas toujours le temps matériel d'aider ces élèves. Cependant, l'année où nous avons mené des observations, les

professeurs du collège s'étaient montrés très à l'écoute.
Au collège J.Ph. Rameau, la classe d'accueil semblait bien perçue par certains professeurs et moins bien par d'autres, essentiellement par méconnaissance de ce type d'enseignement et de ses contenus. La professeur de cette classe pensait que la plupart de ses collègues voyaient la nécessité de la CLA. Ainsi, certains étaient venus se rendre compte par eux-même du fonctionnement de la CLA en assistant à un de ses cours. Cependant, beaucoup de professeurs ne se rendaient pas compte que les élèves qui venaient de classe d'accueil n'avaient au maximum qu'une année de français quand ils intégraient leur classe.
Les professeurs du collège des Lentillères, quant à eux, semblaient partagés sur la CLA mais avec un préjugé favorable qui tenait en partie à la véritable volonté des élèves de faire des progrès, volonté qu'ils ne retrouvaient plus chez les autres élèves en difficulté. Selon l'enseignant de la CLA, ils étaient souvent déconcertés par les besoins spécifiques de ces élèves qui avaient parfois du mal à s'intégrer (élèves qui pouvaient être très inhibés).
Les deux institutrices de CLIN considéraient que leur classe était assez bien perçue par leurs collègues. L'institutrice de la CLIN du Petit Bernard avait été toutefois confrontée à des questions « bizarres » de la part de ses collègues au cours de la première année de la CLIN. Maintenant, ils semblaient s'être habitués à cette classe.

b. L'intégration des élèves de classe d'accueil ou de classe d'initiation dans une classe « ordinaire »

L'intégration des élèves de CLIN et de CLA en classe « ordinaire » est souvent un moment difficile pour l'élève et l'enseignant accueillant. Elle nécessite une préparation et une véritable collaboration entre les différents enseignants.
Dans les trois collèges, lorsqu'ils recevaient des élèves de CLA dans leur classe, les professeurs demandaient conseil à la ou au professeur de la CLA, surtout si ces élèves étaient en difficulté. Les professeurs parlaient des élèves de CLA ensemble chaque fois que cela s'avérait nécessaire. La professeur de la CLA du collège J.Ph. Rameau notait tout de même qu'il n'y avait une vraie collaboration pédagogique qu'avec de rares collègues et qu'il serait bon que ce soit le professeur de la CLA qui gère les intégrations avec les collègues des différentes disciplines les plus motivés pour « accueillir » ces enfants. Les problèmes rencontrés avec un élève étaient le plus souvent abordés lors de discussions de couloir. Pour le

professeur de la CLA du collège des Lentillères, bien que cette demande de conseil soit occasionnelle, elle s'avérait en général efficace.
Les intégrations des élèves de CLIN dans des classes ordinaires se passaient généralement bien. L'institutrice de la CLIN du Petit Bernard disait avoir beaucoup de discussions avec l'institutrice qui recevait le ou les élèves. En outre, lorsque celle-ci écrivait un mot aux parents d'élève, l'institutrice de la CLIN contre-signait obligatoirement ce mot. L'institutrice de la CLIN Darcy ne travaillait pas en collaboration avec ses collègues qui recevaient les élèves de CLIN. Cela était dû au manque de temps et se réduisait à des discussions de couloir, sauf en cas de problème où une véritable collaboration se mettait en place. L'enseignante qui lui a succédé a quant à elle rencontré des réticences à intégrer des enfants de la CLIN dans les classes « ordinaires » de cette école[267].

c. L'implication de l'administration dans le bon fonctionnement de la classe d'accueil ou de la CLIN

Tous les professeurs de classe d'accueil considéraient que l'administration s'impliquait dans le bon fonctionnement de la classe d'accueil et soutenait leurs initiatives. Il en allait de même pour les institutrices de CLIN.
Le professeur de la CLA du collège des Lentillères souhaitait une plus grande concertation. Selon lui, lorsqu'un élève arrive, il faudrait faire un bilan, en discuter en conseil de classe, etc. Or, généralement, le professeur se retrouvait devant le fait accompli : un élève arrive, et par conséquent, il faudrait en faire passer un autre dans une classe ordinaire pour libérer une place.

d. L'intégration des élèves de CLA et de CLIN au sein de l'établissement

Dans les trois collèges, selon les enseignants, les élèves de CLA semblaient être bien intégrés au sein de l'établissement malgré parfois des débuts d'année difficiles. Afin d'être mieux

[267] Il faut préciser que cette école accueille également une CLIS ce qui complique les possibilités d'intégration des élèves de CLIN dans une classe « ordinaire ».
Nos constats rejoignent ceux de Claude Cortier : « les échanges entre les enseignants du cursus ordinaire et les enseignants des structures d'accueil sont souvent informels et dépendent du bon vouloir des uns et des autres ». Claude Cortier, *Les dispositifs d'accueil et de scolarisation des nouveaux arrivants allophones*, op.cit., p.270

acceptés par les autres collégiens, et ce dès le début de l'année, les élèves de la CLA du collège Epirey avaient ainsi mis au point une plaquette qui expliquait qui ils étaient et ce qu'était la CLA.
Le même constat était fait au niveau des CLIN. Généralement, si quelques comportements déplacés vis-à-vis des élèves nouvellement arrivés surgissaient, ils n'avaient plus lieu d'être après quelques explications relatives à la situation de ces élèves.

2. Le point de vue des professeurs de collèges de rattachement des CLA

Les points de vue des enseignants de collège ont été recueillis par l'intermédiaire d'un questionnaire[268] distribué à tous les professeurs des collèges Epirey, J.Ph. Rameau et des Lentillères en 2004. Il s'agissait pour nous de savoir comment les enseignants percevaient la classe d'accueil, s'il la connaissait et si la présence d'un enfant primo-arrivant ou d'un ancien primo-arrivant dans leur classe modifiait ou non leur manière d'enseigner, s'il y avait une adaptation de leur part.
29 professeurs et une documentaliste y ont répondu. Sur les 29 professeurs, 5 sont professeurs d'anglais, 7 de français, 5 de mathématiques, 2 de français/histoire-géographie, 2 d'histoire-géographie, 2 de sciences physiques, 3 d'EPS, 2 d'allemand et un de technologie.
26 professeurs ainsi que la documentaliste connaissent la classe d'accueil de leur établissement depuis leur arrivée dans celui-ci ou depuis la création de la CLA. Un la connaissait auparavant et un n'a pas répondu à cette question.
24 savent comment fonctionnent cette classe, 5 ne le savent pas du tout ou n'en ont qu'une idée vague.

18 ont accueilli, lors de l'année 2003-2004, des élèves de CLA dans leurs cours (il s'agit soit d'un cours spécifique pour les élèves de CLA, soit d'un cours « ordinaire » auquel des élèves de CLA sont intégrés). 11 n'en accueillaient pas cette année-là.
Sur ces 18 professeurs, 10 ont modifié leur manière d'enseigner. Ces modifications consistent généralement en une simplification du vocabulaire utilisé, des explications supplémentaires et/ou un raccourcissement ou une simplification des consignes. Il peut s'agir également d'un accompagnement plus important pour l'écrit ou d'un travail basé plus sur l'oral. Certains

[268] V. le questionnaire en Annexe 20.

professeurs vont privilégier les applications, le concret. Un des professeurs essaie de faire en sorte de ne pas décourager l'élève qui arrive en cours d'année en faisant participer les autres élèves (explications, mimes...). Cela peut se rapprocher du système de l'« élève tuteur » qui va aider le nouvel arrivant dans la classe. Les professeurs essaient également de s'assurer plus individuellement que l'élève a compris. Ils portent une attention particulière aux nouveaux arrivants. Certains vont fixer les compétences à atteindre en fonction des acquis de l'élève. En outre, lorsque cela est possible, les professeurs peuvent choisir les activités enseignées en fonction des élèves de la classe, comme par exemple en EPS.

Sur les 8 professeurs qui disent ne pas modifier leur manière d'enseigner, deux adaptent leur notation et corrigent de manière plus tolérante, en particulier pour ne pas pénaliser les anciens élèves de CLA pour leur maîtrise imparfaite du français écrit. Un autre porte son attention sur le langage : vocabulaire utilisé, articulation, répétition, etc., et se montre plus « flexible » sur les délais d'acquisition des règles de comportement. Un de ces professeurs traduit les consignes à l'oral (en anglais) et édite des fiches personnelles de niveau inférieur pour essayer de combler les lacunes de ces élèves. Un dernier sollicite beaucoup ces élèves à l'oral et prend le temps de leur répéter ce qu'ils ne comprennent pas, plus doucement, plus simplement et avec beaucoup de gestes. Ce professeur a les mêmes exigences que pour les autres élèves pour les devoirs mais est plus souple en ce qui concerne leur rédaction.

La modification de la manière d'enseigner, ce qui se traduit dans l'idéal par une réelle pédagogie différenciée, nécessite beaucoup de temps et c'est souvent par manque de celui-ci que les professeurs n'opèrent pas ces modifications. Un deuxième obstacle à ces modifications semble être l'obligation de respecter les programmes.

14 professeurs pensent que la classe d'accueil de leur établissement remplit correctement sa fonction de classe transitoire vers une classe ordinaire ; 3 qu'elle remplit cette fonction dans la mesure du possible ; 8 qu'elle ne la remplit pas ; 3 ne savent pas et un ne se prononce pas.

Les professeurs qui considèrent que la CLA ne remplit pas correctement sa fonction de classe transitoire vers une classe ordinaire avancent différentes raisons : certains élèves tout d'abord ont besoin de rester plus d'une année dans cette structure, ce qui n'est pas forcément possible dans toutes les CLA. En outre, l'arrivée de ces élèves tout au long de l'année devrait s'accompagner d'un dédoublement des classes ou d'heures de soutien pour les aider.

Par ailleurs, en ce qui concerne l'anglais, au collège des Lentillères, la CLA a 1 heure de cours

par semaine, alors que les élèves de 6ème en ont 4 et ceux des autres niveaux 3. Par conséquent, il est difficile pour les élèves de la CLA de suivre des cours d'anglais, une fois qu'ils ont intégré une classe ordinaire, avec des élèves qui ont des connaissances plus approfondies.

Les professeurs qui accueillent ces élèves dans des groupes qui leur sont spécifiques critiquent également l'effectif élevé avec des niveaux variables. Ainsi, nous pouvons citer l'un d'eux : « si l'effectif des autres classes permettait d'accueillir les élèves de CLA qui ont un niveau équivalent et les bases requises en français, ces élèves progresseraient plus vite et laisseraient davantage de temps au professeur pour prendre en charge les élèves qui n'ont jamais été à l'école et qui sont donc beaucoup moins autonomes ».

Concernant les élèves de CLA qui suivent des cours dans des classes ordinaires, un autre problème est relevé : ces élèves doivent suivre certains cours de CLA pendant les heures de ces autres classes. Par conséquent, il n'y a pas de suivi possible. Il faudrait que ces élèves puissent avoir des heures de « rattrapage » avec le professeur concerné pour faire le point avec eux, revoir les travaux pratiques quand il y en a, etc.

Enfin, l'intégration des élèves de CLA dans des classes « ordinaires » pose la question de la formation des professeurs qui s'occupent de ces classes. Certains professeurs considèrent qu'ils ne sont pas suffisamment formés pour accueillir ces élèves et les aider de manière valable.[269]

C. **Les enseignants de classes d'accueil : parcours professionnels et point de vue sur le fonctionnement des classes d'accueil**

Nous nous sommes également intéressés au parcours des enseignants de classes d'accueil et à leurs motivations (1). Nous leur avons demandé par ailleurs leur avis sur le fonctionnement de leur classe, les problèmes rencontrés ainsi que les pistes pour améliorer l'accueil des enfants

[269] En juin 2004, Claude Cortier a réalisé lui aussi une enquête par questionnaire auprès d'enseignants de collège accueillant des élèves allophones dans les académies d'Amiens, Créteil, Lyon, Paris et Versailles. Nous y retrouvons des questionnements similaires aux nôtres. Ainsi, sur les 96 enseignants y ayant répondu, « 16% seulement (…) ont bénéficié d'une information sur la question de la scolarisation des enfants allophones dans le cadre de l'éducation nationale. (…) Concernant leurs difficultés dans la prise en charge des élèves allophones, 90% des enseignants interrogés se déclarent plutôt démunis. 65% d'entre eux reconnaissent néanmoins mettre en place un certain nombre d'aides spécifiques pour les élèves allophones dans leur classe, mais n'ont pas l'impression qu'elles soient adaptées et ont besoin d'être confortés ou non dans leurs choix. » Claude Cortier, *FLS (français langue seconde) à l'école : d'un bilinguisme de transition à la promotion du plurilinguisme ?,* op.cit., p.51. Il décrit plus précisément les difficultés évoquées par ces enseignants dans Claude Cortier, *Les dispositifs d'accueil et de scolarisation des nouveaux arrivants allophones*, op.cit., p.271 Sur la question de la formation et du manque de formation des enseignants en ce qui concerne l'accueil des enfants primo-arrivants, v. Marie-Ange Dat, Nathalie Spanghero-Gaillard, op.cit., pp.15-16

primo-arrivants dans les écoles (2).

1. Parcours professionnel et motivations des enseignants des classes d'accueil dijonnaises

Le poste de professeur de classe d'accueil est un poste à profil. Il y a par conséquent une réelle volonté de la part de ces professeurs de demander cette classe[270]. Les trois professeurs de CLA de Dijon ont des parcours professionnels fort différents : la professeur de la CLA du collège J.Ph. Rameau[271] était professeur d'allemand avant de bifurquer, il y a 20 ans, vers son poste actuel, en raison de la perte de vitesse de l'allemand et suite à la lecture d'un article sur l'enseignement du français à l'étranger. La professeur de la CLA du collège Epirey, quant à elle, certifiée de Lettres, a été formatrice et professeur de FLE, dans le cadre de l'Alliance française, pendant 8 ans, au Maroc et au Mexique, et professeur de didactique du FLE à l'École normale de Cracovie (Pologne) durant 2 années. Le professeur de la CLA du collège des Lentillères a été professeur de CLA dans les Hauts-de-Seine pendant 15 ans. Après quelques années en détachement de l'Éducation Nationale, il a postulé pendant 3 ans pour être affecté à un poste de professeur de CLA avant d'obtenir celui du collège des Lentillères en 2003.

Malgré leurs différences de parcours, ces trois professeurs font preuve d'une grande motivation. Ils mettent tous les trois en avant le lien fort qui les lie à leurs élèves qui sont souvent très motivés pour progresser. Ils soulignent également la gratification qu'ils tirent de ce travail « passionnant et jamais répétitif ». Le professeur de la CLA du collège des Lentillères explique également ce choix de carrière par son intérêt pour la diffusion du FLE et la défense de la francophonie. Il considère qu'il est important qu'il y ait des locuteurs francophones dans les différentes aires culturelles face à la globalisation et à l'anglophonie

[270] On peut toutefois noter que la CLIN Petit Bernard a été confiée à une jeune enseignante sortant de l'IUFM pour la période de remplacement de l'institutrice en congé maternité.
Dans son étude sur les acteurs de l'enseignement aux élèves nouvellement arrivés en France à laquelle 150 personnes dont 80 enseignant le FLS et provenant de 16 académies ont répondu, Catherine Mendonça Dias constate que « 15 enseignants ont été sollicités pour dispenser ces cours bien que, presque systématiquement, ils n'aient jamais connu d'expérience dans le FLE auparavant ». Catherine Mendonça Dias, *Synthèse des réponses au questionnaire de recherche, apportées par les enseignants concernés par les élèves nouvellement arrivés en France,* juin-juillet 2009, consultable en ligne : http://francaislangueseconde.awardspace.com/ (consulté le 9 juin 2011)
Dans cette même étude, elle note que sur les enseignants du second degré ayant répondu à son enquête, une forte majorité sont professeurs de lettres modernes et qu'il y a quelques enseignants de langues. 50% des enseignants ayant répondu ont validé une licence de FLE.

[271] Lors de notre enquête en 2003-2004. Cette enseignante a été remplacée par la suite par deux enseignantes que nous n'avons pas rencontrées.

ambiante.

2. Les problèmes relevés par les enseignants des structures d'accueil dijonnaises et des pistes pour améliorer le fonctionnement des classes d'accueil

Les enseignants de ces structures d'accueil relèvent différents problèmes. Nous aborderons certains plus en détail dans la section suivante.

En premier lieu, nous pouvons citer le manque de relations entre les instituteurs et professeurs des différentes CLIN et CLA. Lors de notre étude en 2003-2004, les professeurs de CLA s'étaient rencontrés officiellement une fois en 2 ans. Cela s'avérait insuffisant.[272] Il en était de même pour les instituteurs de CLIN. Ces derniers souhaitaient pouvoir bénéficier de stages, de journées d'études et de réflexions. Les professeurs et instituteurs de ces structures ressentaient le besoin de discuter entre eux des problèmes qu'ils rencontraient, de confronter leurs solutions à des questions pratiques, de recevoir des compléments de formation sur certains points[273], se rassurer, etc... Une des institutrices de CLIN rencontrée, qui avait déjà eu en charge une classe d'initiation dans le Val d'Oise, avait été en effet étonnée du manque de rencontres entre les personnes en charge de structures d'accueil. Dans le Val d'Oise, les responsables de classes d'initiation disposaient de 6 demi-journées par an pour se rencontrer, pour assister à des formations.

Cette demande de formation et de rencontre a été entendue par la suite : le CASNAV a organisé des stages départementaux pour les CLIN et des stages académiques qui regroupaient les enseignants du premier degré et du second degré en charge des enfants primo-arrivants. Cependant, suite à une restructuration du CASNAV et aux suppressions successives de postes en 2008 et 2009, ces stages n'ont plus été proposés.

Plusieurs autres types de problèmes ont été relevés : ils peuvent tenir à l'enseignement lui-même, à l'hétérogénéité des classes, au nombre d'élèves, à l'implication du reste de l'équipe pédagogique, à l'orientation parfois problématique des élèves.

Certains problèmes sont liés à l'enseignement lui-même, notamment la fatigue des élèves qui ont du mal à suivre jusqu'à 4 heures d'affilée de français langue seconde. Pour maintenir leur

[272] Néanmoins, les professeurs des collèges Epirey et J.Ph. Rameau, se connaissant par ailleurs, se concertaient régulièrement.

[273] Certains professeurs se trouvaient par exemple désarmés face à la situation de leurs élèves demandeurs d'asile.

attention, il faut varier au maximum la manière d'enseigner, les supports de travail, etc. Il faut s'adapter et profiter de toutes les situations langagières qui se présentent.

Des problèmes sont dus aussi à l'hétérogénéité des élèves : différence de niveau au sein de la classe, différence d'âge des élèves et donc de centres d'intérêt, différence de culture, d'éducation. Le professeur doit parfois désamorcer des conflits qui naissent entre groupes d'âges ou d'origines diverses. Il est donc nécessaire de trouver des thèmes de travail, des manières de travailler et des outils pédagogiques qui motivent tous les enfants, des plus jeunes au plus âgés, de celui qui n'est jamais allé à l'école auparavant à celui qui a suivi une scolarité normale dans son pays, de celui qui est originaire d'Asie à celui qui vient du Maghreb, ou d'Europe de l'Est, etc.

De plus, le nombre élevé d'élèves dans ces classes rend difficile la tâche du professeur. Il ne peut s'occuper de tous comme il le souhaiterait. Il est obligé de temps à autre de laisser certains élèves se débrouiller seul, travailler en autonomie. Pour leur permettre d'avoir de meilleures conditions de travail, il faudrait limiter le nombre d'élèves de CLA à 15 et ouvrir une autre CLA pour les élèves non scolarisés antérieurement, ce qui a été demandé par les enseignants, sans succès. Le fait d'avoir une moitié de la classe composée d'élèves ne sachant ni lire ni écrire à leur arrivée rend en effet le travail du professeur de CLA encore plus difficile. Ces enfants ont besoin de beaucoup d'attention et l'apprentissage de la lecture demande beaucoup de temps.

Dans le même sens, l'institutrice de la CLIN Darcy pense qu'il serait judicieux que les « petits » puissent aller passer des moments en grande section de maternelle. Ces derniers ont en effet besoin d'attention et elle n'a pas assez de temps à leur consacrer. Mais, pour que cela soit possible, il serait nécessaire que les classes de grande section de maternelle soient moins chargées. Cela a toutefois été mis en place dans certaines écoles.

Par ailleurs, pour que le travail effectué au cours de l'année (ou plus) de CLA ou de CLIN porte réellement ces fruits, il faut que toute l'équipe pédagogique s'implique et notamment que les professeurs qui reçoivent les anciens élèves de CLA et de CLIN comprennent que ce sont des élèves différents dans le sens où ils n'ont pas une scolarité en français complète derrière eux, où ils ont appris les règles du français en un an seulement et que par conséquent ils ne les maîtrisent pas aussi bien qu'un élève francophone qui a suivi sa scolarité de A à Z en France. Nous retrouvons ici le problème de la formation des autres professeurs qui peuvent être amenés à accueillir des anciens élèves de CLA ou de CLIN. Comme nous l'avons vu ci-avant,

certains professeurs ne se sentent pas préparés pour cet accueil. Lorsqu'ils sont confrontés à ces élèves, ils manquent en quelque sorte d'informations, de repères. Ils sont donc demandeurs d'une formation en ce domaine. Nous pensons comme Claude Cortier que « si grâce aux dispositifs d'accueil, les élèves allophones parviennent à acquérir un certain niveau de français, la réussite de leur intégration dépend tout autant de leur prise en charge dans le cursus ordinaire »[274]. Or, l'intégration des enfants des CLIN et des CLA dans ce cursus ne peut être réalisée correctement sans collaboration entre les différents enseignants et sans une « connaissance, par les enseignants, de ce public »[275].

Si nous nous accordons sur la nécessité de mettre un œuvre un travail d'équipe, il faut également éviter au maximum que les élèves de la CLA soient imposés à des professeurs (mathématiques, anglais, etc.) quand d'autres se déclarent prêts à s'en occuper. Ainsi, il est nécessaire de maintenir une véritable équipe pédagogique lorsqu'elle existe ou d'en créer une si elle n'existe pas.

Cela pose aussi la question du soutien nécessaire à apporter à ces enfants dans les années qui suivent leur sortie de CLIN ou de CLA. Ce soutien n'est pas forcément mis en place dans les établissements de rattachement des CLIN ou des CLA, et est inexistant dans les établissements de secteur où sont inscrits ces enfants par la suite.

En outre, des problèmes peuvent se poser lors de l'orientation des élèves de CLA[276]. Tout d'abord, les orientations se font en fonction du niveau scolaire des élèves mais, par ailleurs, ils ne doivent pas avoir plus de 2 ans de plus que l'âge de référence de la classe où ils vont être intégrés. Or, pour certains enfants arrivés en France sans jamais avoir été scolarisés auparavant, le décalage entre leur âge et leur niveau est problématique pour leur orientation. Que faire d'un élève qui a 16 ans et qui vient d'arriver en France, en ayant suivi auparavant une scolarité chaotique, et qui plus est n'a pas le droit de travailler[277] ?

Concernant l'orientation, un autre problème concerne le refus d'inscription de l'élève sortant de CLA ou CLIN dans l'établissement de secteur. Ainsi, l'enseignant de CLIN ou de CLA

---

[274] Claude Cortier, *Les dispositifs d'accueil et de scolarisation des nouveaux arrivants allophones*, op.cit., p.271

[275] Ibid., p.270

[276] Bien qu'elle s'avère nécessaire et que les professeurs et instituteurs de CLA et de CLIN en soient demandeurs, aucune étude n'a été faite sur le devenir des élèves qui sont passés dans les CLIN et les CLA dijonnaises ni dans les CLIN et CLA en général. Il semble pourtant important de savoir ce que sont devenus ces élèves et ce qu'ils pensent de cette structure d'accueil avec le recul dont ils bénéficient. v. Partie 1 chapitre 1 section 2 V
Pour quelques éléments sur les intégrations dans les classes ordinaires et les orientations préconisées à la fin de l'année 2003-2004 dans les structures d'accueil étudiées, v. Valérie Lanier, *État des lieux des structures d'accueil dijonnaises pour les élèves non francophones primo-arrivants*, op.cit., pp.27-29

[277] En effet, l'inscription dans une classe en apprentissage nécessite d'avoir une carte de séjour permettant de travailler, ce qui n'est pas le cas pour les élèves demandeurs d'asile par exemple.

propose une orientation qui correspond selon lui au niveau de l'élève, orientation qui est refusée par l'établissement de secteur par exemple.
Les institutrices de CLIN soulèvent un autre type de problème : les rapports avec l'administration. Elles ont l'impression de parler et d'agir dans le vide, qu'il y a un manque de projet administratif pour améliorer le fonctionnement de ces classes. Elles éprouvent des difficultés à trouver des personne capables de les aider à résoudre les problèmes qu'elles rencontrent dans la gestion de leur classe.
Un enseignant a également soulevé la question de l'utilité de ces classes et de l'apprentissage du français, de l'intégration dans le milieu scolaire en regard d'une politique migratoire qui tend à limiter le nombre de statut de réfugié octroyé et à expulser de plus en plus de personnes[278].

Nous allons retrouver une partie de ces problèmes et de ces critiques dans la section suivante. Après une approche locale et pratique, concrète des classes d'accueil, nous passerons à une approche plus théorique et critique.
Auparavant nous souhaitons noter qu'il y a des divergences entre les préconisations des textes officiels et les réalisations sur le terrain. Ainsi, lorsque nous avons réalisé cette étude en 2003-2004, bon nombre de personnes impliquées dans la scolarisation des enfants primo-arrivants dans les établissements dijonnais ne connaissaient pas la circulaire de 2002 qui organise pourtant cette scolarisation. La double inscription pédagogique et administrative n'était pas appliquée dans certaines écoles, ce qui a failli aboutir à une fermeture de classe à l'école du Petit Bernard par exemple. Le nombre d'élèves présents dans la classe d'accueil pouvait dépasser le maximum de 15[279]. Le suivi préconisé par la circulaire n'était guère satisfaisant et inexistant pour les élèves qui changeaient d'établissement.

[278] Olivier Pagani, enseignant en CLIN à Mons-en-Baroeul, formule cette même idée ainsi : « La politique migratoire de la France est la seule ombre au tableau et je la vois à l'œuvre tous les jours. C'est un paradoxe cruel pour tout le monde de tout faire pour intégrer des enfants tout en faisant tout ce qu'il faut pour dissuader les familles de rester. » Olivier Pagani, *« De Mons au monde » : un site pour une mondialisation de proximité*, in Cahiers pédagogiques, n°473, op.cit., p.39

[279] Catherine Mendonça Dias note également que 50% des classes d'accueil de collèges dont l'enseignant a participé à son enquête ont plus de 15 élèves. Catherine Mendonça Dias, op.cit., p.7

Section 2. Les classes d'accueil : une conception et un fonctionnement mis en question

Depuis la création des CLIN et des CLA, plusieurs catégories de critiques ont été soulevées à leur encontre. Parmi celles-ci, certaines relèvent un mauvais fonctionnement ou un fonctionnement insatisfaisant de ces structures, d'autres interrogent les présupposés sous-jacents à la mise en place de ces dernières.

Nous ne nous attarderons pas sur les critiques concernant le nombre insuffisant de ces structures dans certaines académies[280]. Les autres tiennent à des dysfonctionnements, dérives et amalgames (I), au risque de « ghettoïsation » (II), au problème de l'évaluation des enfants (III), à l'inadaptation des méthodes (IV) et à l'orientation de ces enfants par la suite (V).

I. Des structures sujettes à des dysfonctionnements résultant d'une conception de l'allophonie des enfants synonyme de handicap

Jacques Berque notait déjà dans son rapport de 1985 « plusieurs types de dérives, difficilement chiffrables, même en pourcentage ». Parmi celles-ci, figurait et figure encore le maintien des élèves dans ces structures pendant plus de deux ans[281] – il est alors plus difficile pour ces élèves de rejoindre le cursus ordinaire -, ainsi que l'« usage abusif des CLIN ; on y scolarise des enfants en échec scolaire, en retard, mais dont les difficultés ne tiennent pas d'abord ou seulement à l'apprentissage de la langue française »[282]. Ainsi, les classes d'accueil peuvent et se sont parfois transformées en « classes dépotoir » où l'on scolarise tous les enfants troublant le bon déroulement des autres classes.

Il nous semble que ce constat découle en partie de l'amalgame fait couramment entre enfant

---

[280] Ce manque entraîne des attentes pour les enfants et donc une non scolarisation pendant un laps de temps plus ou moins long. Ce problème concerne essentiellement les grandes régions d'immigration (Paris, etc.) mais également les structures pour les plus de 16 ans qui sont peu nombreuses.
Sur la problématique de la déscolarisation des enfants primo-arrivants, v. Claire Schiff, Marie Lazaridis, Carole Octave, Évelyne Barthou, Barbara Chauprade, Annick Delorme, *Les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire*, in FASILD, *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*, Paris, La documentation française, 2004, pp.164-168

[281] Selon les données recueillies par Catherine Mendonça Dias en 2009 auprès des enseignants concernés par les élèves primo-arrivants, en ce qui concerne la durée d'inscription en structures d'accueil, « dans près de la moitié des structures étudiées, aucun impératif s'impose et la durée s'avère alors illimitée, jusqu'à ce que l'élève ait atteint un niveau suffisant pour le cursus ordinaire. » Catherine Mendonça Dias, op.cit., p.7

[282] Jacques Berque, op.cit., p.10

non francophone et enfant handicapé, déficient intellectuellement[283]. « Nous constatons que le concept de bilinguisme attaché à l'image des enfants de migrants constitue au regard de l'école une marque dévalorisante. (...) L'enfant de migrants est perçu comme foncièrement déficient, car la difficulté langagière est souvent interprétée comme une incapacité cognitive. »[284] Ainsi, Werner Knapp, concernant les problèmes des apprenants issus de l'immigration en Allemagne, met en garde qu'« en mettant l'accent sur les difficultés rencontrés en 2ème langue, on court le risque de donner l'impression que les enfants et les jeunes issus de l'immigration sont attardés »[285].

La terminologie même utilisée pour désigner ces enfants fait référence à un manque : ils sont appelés **non**-francophones comme le remarque Jean-Charles Rafoni[286]. « Le préfixe privatif exprime donc d'emblée une *qualité absente*. C'est ce qui manque, ce qui fait défaut par rapport au seul profil imaginable – l'élève monolingue à l'école en France – qui est d'abord perçu par l'institution. »[287] A la suite de Christiane Perregaux, il préfère – et nous abondons dans son sens - « le terme *allophone*, qui atteste chez ces enfants de leur connaissance d'une autre

---

[283] Nous pouvons d'ailleurs noter une similarité dans les réflexions et dispositifs mis en place pour les enfants souffrant de handicaps physiques et/ou mentaux et les enfants allophones, notamment avec les débats opposant partisans de structures spécifiques excluant ces enfants des écoles ordinaires et partisans de l'insertion de ces enfants dans des classes ordinaires. Ce parallèle est fait, concernant la situation genevoise, par Christiane Perregaux, Nilima Changkakoti, Valérie Hunter, Myriam Gremion, *L'accueil scolaire des élèves nouvellement arrivés en Suisse : tensions entre séparation et inclusion*, in Glottopol, n°11, janvier 2008, p.95
v. également Christiane Perregaux, *26 façons d'accueillir, La situation de l'école suisse*, in VEI-Diversité, n°153, juin 2008, « Le principe d'hospitalité », p.62

[284] Martine Chomentowski, *Nés ici mais étrangers dans la langue,* in VEI-Diversité n°151, décembre 2007, p.158
Lilia I. Bartolome constate également, au sein du système scolaire nord-américain, cette représentation des enfants appartenant à des minorités ethniques et/ou à des classes socio-économiques défavorisées comme handicapés ou déficients. Elle conclut son article, citant Paolo Freire (*Pedagogy in the city*, 1993, p.17), « Une véritable démocratie culturelle impose aux enseignants de reconnaître que le manque de familiarité des élèves avec les valeurs dominantes du curriculum « ne signifie pas que... le manque de ces expériences développe chez ces enfants une « nature » différente qui déterminerait leur incompétence absolue » ». in Lilia I. Bartolome, *Beyond the Methods Fetish : Toward a Humanizing Pedagogy*, in Harvard Educational Review, Vol.64, N°2, Summer 1994, pp.173-194 (traduction p.190, réalisée par nos soins)

[285] Werner Knapp, *Langue et apprentissage : problèmes des apprenants issus de l'immigration en Allemagne et stratégies possibles pour y remédier*, Conférence intergouvernementale « Langues de scolarisation : vers un cadre pour l'Europe », Strasbourg, 16-18 octobre 2006, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, p.13 : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conference06_Docs_rev_FR.asp#TopOfPage (consulté le 10 août 2011)

[286] Jean-Charles Rafoni, *Le français langue seconde en CLIN : la cour des miracles pédagogiques*, in VEI-Diversité, n°151, décembre 2007, p.193 (souligné par nous)

[287] Ibidem. (souligné par l'auteur)
Christine Hélot relève également que « c'est en des termes négatifs que les circulaires officielles (celle de 2002) destinées aux élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) font référence aux « élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages ». (...) » in Christine Hélot, op.cit., p.111 (souligné par l'auteur)

langue que la nôtre »[288].

Cela rejoint le fait que l'institution scolaire ne prend pas en compte la langue parlée à la maison par l'élève et que « les langues des migrants restent dans les textes officiels celles du handicap linguistique »[289]. Ces enfants ne sont pas perçus comme bilingue ou bilingue en devenir. Et le fait de ne pas parler français à son enfant a souvent été reproché aux mères en particulier[290].

Dans un article faisant état d'une étude sur les représentations du bilinguisme des enfants primo-arrivants menée auprès des « acteurs de l'école » (enseignants, directeurs d'école, inspecteurs), Gabrielle Varro note que « dès qu'on traite de ces enfants dit « primo-arrivants » (...) et « non-francophones » (mais entendre « ne parlant pas le français normé de l'école »), on peut dire que les représentations de leur bilinguisme existent, mais qu'elles n'existent que par la négative, ou plutôt par anti-phrase. (...) Le premier point à souligner est que la langue de l'enfant et de sa famille n'est évoquée par les acteurs de l'école que comme un obstacle à l'acquisition du français. »[291]

Christine Hélot s'est, elle, intéressée à la manière dont les programmes scolaires de l'école

---

[288] Christiane Perregaux, *Les enfants à deux voix*, Crez-sur-Loing, Pardes, 1994, cité par Jean-Charles Rafoni, op.cit., p.193 (souligné par l'auteur)

[289] Jean-Pierre Zirotti, *Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école*, in Langage et société, n° 116, juin 2006, cité par Christine Hélot, op.cit., 96

[290] v. également le rapprochement fait entre la potentialité délinquante d'un enfant et la langue parlée par la mère à cet enfant dans le *rapport préliminaire de la commission prévention du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure « sur la prévention de la délinquance »*, présidé par Jacques-Alain Bénisti, remis au Ministre de l'Intérieur, de la sécurité intérieure et des libertés locales, en octobre 2004, pp.7 et s. ; v. Valelia Muni Toke, *Fantasmes d'un plurilinguisme pathogène : le cas des rapports dits « Bénisti »*, in Le français aujourd'hui, n°164, 2009, « Langue(s) et intégration scolaire », pp.35-44

[291] Gabrielle Varro, *Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants*, in Migrants-formation, n°83, décembre 1990, p.31, v. la présentation de l'étude menée et les résultats, pp.24-38

Jean Clévy a mené dans les années 1970 une étude sur la représentation que les enseignants avaient des enfants étrangers dans leur classe. Il notait déjà alors que « le bilinguisme est aussi fréquemment évoqué non comme une valeur mais comme un handicap. (...) Pour de nombreux enseignants (12 sur 31), le bilinguisme apparaît comme une difficulté supplémentaire. » Jean Clévy, *Contribution à une réflexion sur la « formation » des enseignants accueillant des enfants étrangers*, in Marcel De Grève, Eddy Rosseel (éd.), *Problèmes linguistiques des enfants de travailleurs migrants*, 10ème colloque de l'AIMAV, 28-30 mai 1976, Gand, Bruxelles, AIMAV/Didier, 1977, pp.78-79

v. aussi Stéphanie Clerc, *Représentations des langues chez des élèves nouvellement arrivés en France et représentations de leur plurilinguisme,* in Henri Boyer (ss. dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, Tome 3 : Éducation, école, didactique, Actes du colloque international de Montpellier, 21, 22 et 23 juin 2006, Paris, L'Harmattan, 2007, pp.55-64

Par contre le bilinguisme de certains enfants est reconnu lui comme positif. Cela dépend de la « valeur » accordée à l'autre langue parlée par l'enfant. « Les représentations sont encore très fortes, à l'école, selon lesquelles le fait de parler une autre langue à l'extérieur de l'école constituerait un handicap au regard des apprentissages scolaires. (...) D'un enfant qui parle anglais, allemand ou japonais, on aura coutume de dire qu'il est bilingue et que ce bilinguisme ne peut que lui profiter. De ceux qui parlent arabe, bambara ou soninké... on remarquera communément qu'ils sont lourdement handicapés du fait de cette différence entre la langue parlée à l'école et celle de la maison. », Martine Chomentowski, op.cit., p.156

primaire parlent des enfants alloglottes. Elle a étudié les programmes de l'école maternelle et de l'école élémentaire de 2002[292]. Les programmes de maternelle de 2002 sont les premiers qui consacrent une rubrique à ces enfants[293]. Christine Hélot note « la grande quantité de structures négatives (utilisées dans ce texte), à commencer par le titre : « cas des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle », structure qui suggère que ces enfants seraient dépourvus d'une ressource essentielle, privés d'un privilège »[294]. Elle conclut que ce texte « renforce la vision négative, non seulement du bilinguisme de certains enfants en milieu scolaire, mais aussi des pratiques linguistiques de leur famille » et qu'il véhicule « une vision où le bilinguisme est envisagé comme une source de problèmes, un handicap »[295].

Ainsi la non maîtrise du français est associée à un handicap et parfois même à une déficience intellectuelle. La maîtrise d'une voire de plusieurs autres langues n'est que rarement mise en avant comme une richesse dont sont porteurs ces enfants.

Les structures d'accueil pour élèves primo-arrivants non francophones s'inscrivent dans la logique de la pédagogie de compensation[296] : la non maîtrise de la langue française est perçue comme un handicap auquel il faut remédier. Officiellement, les enfants primo-arrivants sont traités en terme de lacune, comme des enfants auxquels il manque quelque chose et jamais comme des enfants qui peuvent apporter quelque chose à l'école ou à la société de manière plus générale.

---

[292] Christine Hélot, op.cit., pp.105 et s.
Pour les programmes : Ministère de l'éducation nationale, *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?,* Paris, 2002 http://www.cndp.fr/ecole/quapprend/pdf/755a0211.pdf ; et *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, Paris, 2002 http://www.cndp.fr/ecole/quapprend/pdf/755a0212.pdf (consulté le 30 juin 2010)

[293] Ministère de l'éducation nationale, *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?,* op.cit., p.90.
Le projet de programme élaboré en 2008 ne reprend plus cette rubrique. V. le projet de programme après consultation des enseignants, donné pour avis au conseil supérieur de l'éducation, datant d'avril 2008 : http://media.education.gouv.fr/file/nouveau_programme_du_primaire/74/6/programmes_primaire_pour_avis_CSE_26746.pdf (consulté le 30 juin 2010)

[294] Christine Hélot, op.cit., p.106

[295] Ibid., p.107 et p.109

[296] Les pédagogies de compensation ont été développées aux États-Unis, dans la deuxième moitié du XX ème siècle, afin d'essayer de réduire l'écart entre les différents groupes socioculturels. V. Alan Little, Georges Smith, *Stratégies de compensation : panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux États-Unis*, Paris, OCDE, 1971 ; Geneviève Laterrasse, *Pour une problématique des différences à l'école*, in Repères, n°67, octobre 1985, pp.15-22 ; Richard Cloutier, Lyne Champoux, Christian Jacques, *La pauvreté des familles et le fonctionnement du service de garde : un point de vue comparatif*, in François Victor Tochon (ss. dir.), *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et multiethniques*, Montréal/Bruxelles, Presses Universitaires de Montréal/De Boeck, 1997, pp. 67 et s.

II. Le risque de « classe ghetto »

Une deuxième critique des CLA et des CLIN tient au risque de « ghettoïsation ». En effet, « toute mise à l'écart, même pour un traitement différencié, crée le risque de marginaliser les individus, d'enfermer élèves et enseignants dans un système clos dont ils ne peuvent, sauf rares exceptions, s'échapper. »[297]

D'une part, ce risque de « ghettoïsation » des structures d'accueil peut résulter du fonctionnement en classes « fermées ». Dans ce cas, les élèves inscrits en CLA ou en CLIN ne fréquentent que cette classe, ne sont pas intégrés, même partiellement, dans des classes « ordinaires ». Si ce mode de fonctionnement a été dominant aux débuts de l'installation des structures d'accueil, il ne semble plus, aujourd'hui, qu'être exceptionnel.

D'autre part, la « ghettoïsation » peut être la conséquence de la marginalisation des CLIN et des CLA au sein des établissements. Cette dernière peut être due au fait que ces élèves sont pris en charge par une personne considérée comme « spécialiste » et que les autres professeurs se déchargent sur celle-ci du travail d'accueil des élèves primo-arrivants qui devrait être porté par l'ensemble de la communauté éducative, comme l'énonce la circulaire de 2002.

La marginalisation de la CLIN ou de la CLA peut également résulter d'une perception négative de la classe d'accueil et des élèves primo-arrivants par les autres professeurs qui, de ce fait, ne veulent pas intégrer ces élèves dans leur classe ou travailler avec la classe d'accueil[298]. Nous rejoignons donc ici le potentiel problème de l'intégration des élèves de classes d'accueil dans les classes dites banales, ainsi que leur devenir une fois qu'ils ont rejoint le cursus « ordinaire ». Effectivement, il peut arriver que les anciens élèves de CLIN ou de CLA ne reçoivent pas le soutien adéquat pour faciliter le passage de la CLIN ou de la CLA à la classe « ordinaire », période souvent difficile à vivre pour ces élèves[299]. D'après les

---

[297] Jean Clévy, *Questions-Réponses sur la scolarisation des enfants de travailleurs migrants*, Paris, ESF, 1976, p.48

[298] Françoise Lorcerie formule ainsi ce problème lié à l'intégration des enfants de CLIN et de CLA dans des classes « ordinaires » : « L'élève qui est jugé en état de sortir de sa CLIN ou de sa CLA devient alors une « patate chaude » qu'on veut passer au voisin ou laisser où elle est. » in *Quelle politique scolaire de l'accueil et de l'insertion ?,* in Les cahiers pédagogiques, n°473, op.cit., p.34

[299] Cela est à mettre en rapport avec le fait que, selon l'étude que nous avons menée sur Dijon, une partie des enseignants qui reçoivent les élèves scolarisés auparavant en CLIN ou en CLA ne se considèrent pas forcément formés pour recevoir ces élèves et les aider de manière valable. L'accueil des enfants primo-arrivants devant relever de l'ensemble de l'équipe pédagogique, il semblerait nécessaire que tout le personnel d'un établissement où une structure d'accueil est implantée soit sensibilisé aux problématiques que soulèvent cet accueil. D'où l'importance des stages d'école dans le premier degré. En ce sens, Claire Grimaldi considère que « la « pédagogie ouverte », préconisée dans les textes, est difficile à réaliser sans une formation importante de l'ensemble de l'équipe éducative ». (Claire Grimaldi, *Élèves étrangers et institution scolaire*, in Claire Grimaldi (coord.), *Accueillir les élèves étrangers*, Paris/Amiens, Licorne/L'harmattan, 1998, p.37)

observations que nous avons pu faire dans les collèges dijonnais, ce soutien existe souvent de manière officieuse dans les établissements d'implantation de la CLA, les anciens élèves de CLA pouvant retourner voir leur professeur en dehors de leurs heures de cours lorsqu'ils ont besoin d'explications supplémentaires. Dans les autres établissements, des heures de soutien peuvent être mises en place si un professeur a des heures à faire pour compléter son poste.

III. L'évaluation des enfants scolarisés en CLIN et en CLA

> « Selon les textes de référence [du conseil de l'Europe] (...) les besoins éducatifs particuliers des enfants immigrants nécessitent, notamment, de tenir compte du milieu culturel dans l'évaluation des aptitudes et connaissances. »[300]

Un autre sujet de questionnement concerne la manière dont sont évalués les élèves allophones primo-arrivants. L'évaluation des élèves primo-arrivants ou anciennement primo-arrivants se déroule à plusieurs moments de leur scolarité et « pose des problèmes complexes, qu'il s'agisse d'une évaluation intervenant en amont de l'entrée dans le système scolaire français et destinée à déterminer le niveau et la classe convenant le mieux (...) ou de l'évaluation formative ou sommative en cours de scolarité, et marquant les temps forts de celle-ci. »[301]
A leur arrivée en France, il faut déterminer dans quelle classe ces enfants seront inscrits et pour cela évaluer leur niveau de compétence en français, langue d'enseignement, et dans les différentes matières enseignées (A). Ensuite, à leur arrivée ou au cours de leur scolarité, pourront se poser les questions de leur adaptabilité au système scolaire et de potentiels problèmes cognitifs. Ces enfants devront alors passer une batterie de tests psychologiques (B). Enfin, au cours de leur scolarité, essentiellement dans les années suivant leur arrivée, peut être soulevée la question de savoir si les enseignants doivent utiliser le même type d'outils, les mêmes critères d'évaluation pour tous les enfants de leur classe (C).

Ce manque de formation des enseignants accueillant les anciens élèves de CLIN/CLA fait écho à celui des enseignants de ces classes. S'ils doivent être expérimentés dans l'enseignement du français langue étrangère, ce n'est pas toujours le cas dans les faits. En outre, selon les académies, ces enseignants ne bénéficient pas obligatoirement de formation continue spécifique.

[300] Eurydice, op.cit., p.15

[301] Isabelle Pelle-Guetta (fas), *La place du FAS dans la conception d'outils d'évaluation pour les jeunes non francophones*, in Claire Grimaldi (coord.), op.cit., p.129

A. L'évaluation de la maîtrise de la langue d'enseignement et des compétences dans les matières principales

L'évaluation de la maîtrise de la langue d'enseignement et des compétences dans les matières principales d'enseignement est un moment important pour l'enfant, le moment qui conditionne la suite de sa scolarité. Suivant cette évaluation, il sera orienté vers une classe ordinaire ou vers une CLIN ou une CLA si sa maîtrise du français est jugée insuffisante pour intégrer une classe « ordinaire ».

Le rapport du réseau Eurydice s'intéresse, au niveau européen, à cette question de la détermination du « niveau d'études approprié » : « Dès l'accueil survient la question de savoir comment définir le niveau d'études de l'enfant immigrant et d'évaluer dans quelle mesure ce niveau est équivalent avec le système scolaire que l'enfant va intégrer. Lorsqu'un enfant accède à un nouveau système d'enseignement, il est nécessaire d'évaluer ce qu'il connaît déjà dans les principales matières du programme d'enseignement, tout comme il est utile d'évaluer sa maîtrise de la langue d'enseignement. »[302]

S'il nous paraît effectivement nécessaire d'évaluer le « niveau » de l'enfant primo-arrivant dans ces deux domaines (1), il faut nous interroger sur les outils dont disposent les enseignants, personnels des CASNAV, etc. pour mener à bien ces évaluations (2).

1. L'évaluation de la maîtrise de la langue française et des connaissances déjà acquises

Il s'agit, d'une part, d'évaluer la maîtrise de la langue française de l'enfant primo-arrivant ou, selon l'expression utilisée par Geneviève Gavelle, de procéder à l'« établissement du profil langagier »[303] de l'enfant. Cette évaluation a lieu sous forme d'un entretien et de résolution d'exercices. Elle a pour but d'identifier les « besoins langagiers » de ce dernier afin qu'il puisse « s'intégrer à des classes dispensant en français des programmes d'enseignement conçus pour des élèves français »[304]. Selon le niveau de maîtrise du français, l'enfant sera orienté vers une classe d'initiation ou d'accueil selon son âge, ou vers une classe ordinaire.

« La compétence à communiquer lors de cet entretien, dans la mesure où il peut se faire en

[302] Eurydice, op.cit., p.40. Il est à noter que, selon ce rapport, il existe deux approches pour cette évaluation : soit elle se fait au cas par cas par le directeur de l'école ou un enseignant, sans exigence quant aux outils d'évaluation utilisés ; soit « des critères standards externes centralisés » sont utilisés.

[303] Geneviève Gavelle, *Autour de la problématique de l'évaluation des compétences communicatives*, in Claire Grimaldi (coord.), op.cit., p.73

[304] Ibid., p.72

français, est un aspect important de cette évaluation diagnostique. Il est nécessaire d'avoir des éléments d'information sur la manière dont la langue a été acquise, et notamment sur la façon dont elle s'est installée, au moins oralement, dans la pratique du sujet à travers l'environnement familial, social ou scolaire. La composante communicative qui est évaluée lors de cet entretien est essentiellement orale et interactive : capacité à comprendre et se faire comprendre, réagir ou s'exprimer face à un interlocuteur. Le degré d'aisance et de correction linguistique dans l'exercice de cette compétence peut contribuer à évaluer le type d'aide qu'il faudra apporter à l'enfant pour une adaptation linguistique et culturelle la meilleure possible dans le cadre scolaire. »[305]

D'autre part, l'enfant primo-arrivant n'arrivant pas en France et à l'école française dénué de tout passé notamment scolaire - dans la plupart des cas, il a suivi au moins une partie de la scolarité dans son pays d'origine et a donc acquis des connaissances reconnues par l'institution scolaire -, il s'agit d'évaluer également ce que sait déjà cet enfant. Cette évaluation permet, dans le cadre de la double inscription, d'inscrire l'enfant intégré dans une CLIN/CLA dans la classe « ordinaire » correspondant le mieux à son niveau scolaire.
L'évaluation des connaissances acquises peut être rendue complexe par la non compréhension de la langue d'enseignement par l'enfant. Effectivement, comment « appréhender les connaissances déjà acquises et (...) mener un entretien alors que l'enfant ne parle pas français, ou ne possède que des compétences linguistiques très limitées »[306] ?

Geneviève Gavelle note également l'importance lors de ces premiers entretiens, premiers contacts avec le nouveau monde scolaire, de la prise en compte de la situation de l'enfant « sur le plan psychologique et social, aspects qui, s'ils sont défavorables, font obstacles au désir d'apprendre et de s'acculturer »[307].

---

[305] Ibid., p.74
[306] Isabelle Pelle Guetta, op.cit., p.129
[307] Geneviève Gavelle, op.cit., p.73 et elle poursuit pp.73-74 : « S'agissant d'enfants étrangers, et dans la mesure où l'on dispose avec eux d'une langue commune de communication, il est important d'accéder aux représentations (plus ou moins positives ou négatives) qui sont les leurs quant à différents facteurs de réalité : le pays d'accueil et sa langue, la situation d'immigration, les orientations et attitudes envers les natifs du sujet et de sa famille, la « coloration » que revêt le projet de vie en France. Ce bilan peut se faire à l'aide de questions relativement simples sur la base de fiches d'entretien adaptées. Il requiert beaucoup de délicatesse, de soin et d'attention dans la mesure où la « photographie » du sujet résulte de son histoire de vie, de son passé, de son appartenance nationale et socioculturelle et de tout ce qui constitue son identité. Une représentation négative ou un rejet d'ordre affectif seraient susceptibles de bloquer le désir d'apprendre ou d'entraver le développement cognitif. »

Ainsi, le dispositif « bilan jeunes migrants » mis en place dans les années 1990 en Languedoc-Roussillon reprend ces différentes approches lors des bilans avec les jeunes arrivants : dans un premier temps a lieu un entretien permettant de connaître le jeune qui arrive, son histoire, de cerner sa maîtrise du français. Ensuite, en fonction de cet entretien exploratoire, sont évalués ses « potentiels et (s)es acquis dans le domaine des savoirs de base », ainsi que son « fonctionnement cognitif ». De plus, « un médiateur culturel assiste au bilan, l'évaluation relative aux savoirs de base (lire, écrire, compter) s'effectue dans la langue d'origine ; les documents supports des activités étant traduits (...) »[308].
Les entretiens effectués par le CASNAV de Dijon comportent également une première phase consistant à aborder l'histoire de l'enfant, sa situation en France, son parcours scolaire et son projet d'avenir notamment professionnel. Ensuite a lieu une évaluation de la maîtrise de la langue française puis du niveau de l'enfant en mathématiques[309].

Nous pouvons constater qu'il y a souvent confusion entre les deux objets de ces évaluations et « lorsque l'intégration des nouveaux arrivants directement en classes ordinaires est fréquente (...), la maîtrise du français à l'oral est le critère déterminant, sans que celle-ci reflète forcément un bon niveau de connaissances scolaires »[310]. On retrouve ici le rapport présupposé entre non-maîtrise de la langue et handicap cognitif abordé plus avant.

2. Des outils d'évaluation désuets et inadaptés

Nous devons maintenant nous interroger sur les outils disponibles pour mener à bien ces évaluations. Il faut noter tout d'abord la diversité des modes et procédures d'évaluation selon les académies[311].

---

[308] Roseline Combroux, *Le bilan jeunes rejoignants*, in Claire Grimaldi (coord.), op.cit., p.104. Pour une présentation de ce dispositif v. Ibid., pp.101-109

[309] Entretien avec Jean-Marc Mangin, formateur au CASNAV de Dijon, 6 juin 2008

[310] Claire Schiff, Marie Lazaridis, Carole Octave, Évelyne Barthou, Barbara Chauprade, Annick Delorme, op.cit., p.169. Cela pose des problèmes encore plus importants pour les enfants arrivant après 16 ans en France, car n'étant plus sous le coup de l'obligation scolaire, les proviseurs de lycée auront tendance à accepter les enfants maîtrisant déjà le français et à refuser les enfants ne maîtrisant pas le français mais ayant par ailleurs un bon niveau scolaire dans leur langue maternelle, la maîtrise du français devenant « une condition *sine qua non* de leur admission dans un établissement » (Ibid, p.170).

[311] « L'évaluation des connaissances des primo-migrants ne s'effectue pas selon les mêmes modalités ni avec les mêmes outils dans les différentes académies. Certaines ne font passer que des tests, d'autres complètent les évaluations écrites par un entretien à l'oral. Dans quelques-unes d'entre elles des enseignants sont associés à la correction des résultats, mais dans la plupart des cas la charge, à la fois de faire passer les tests et de les corriger, incombe au personnel du CASNAV ou des CIO. Les personnes chargées de ces tâches considèrent

Des auteurs critiquent la rareté des outils élaborés spécifiquement pour l'évaluation tant de la maîtrise de la langue que des acquis scolaires des enfants primo-arrivants, ainsi que leur inadaptation. Les tests disponibles relèvent selon eux le plus souvent de la psychopédagogie et ne sont par conséquent pas adaptés à l'évaluation de connaissances.[312]

Isabelle Pelle-Guetta attire également l'attention sur « la pertinence des épreuves d'évaluation classiques en ce qui concerne les enfants qui arrivent » et pose les questions suivantes : « Comment les situer, par exemple, en l'absence d'étalonnages qui aient un sens ? Comment minimiser les biais culturels qu'ont tous les tests ou outils d'évaluation ? Comment choisir les plus appropriés ? Comment les interpréter ? »[313].

Pour remédier aux problèmes liés à la non compréhension du français, des tests en langue d'origine ont été élaborés[314]. Cependant, tous les biais culturels de ces épreuves ne sont pas pour autant supprimés. Il ne s'agit en effet que d'une traduction d'exercices français dans différentes langues. Il reste que l'exercice de mathématiques traduit en arabe, hindi, ou autre langue, garde des présupposés purement « européo-scolaires »[315]. « Il ne faut pas (...) négliger les problèmes qui peuvent surgir de la non-universalité de l'écriture des nombres ou des opérations ou bien encore des présentations des problèmes, fort connotée culturellement »[316].

Par ailleurs, ces évaluations se font en un temps donné. Or le rapport au temps n'est pas le même pour un citadin français que pour un paysan algérien par exemple. Tout le monde ne

---

parfois qu'elles ne sont pas formées à l'évaluation du niveau des élèves. Ce fut le cas, par exemple, des conseillers d'orientation de l'académie de Créteil, lorsqu'en 2000 la procédure d'évaluation leur a été transférée. » Ibid., p.169

[312] v. Pierre-Yves Roux, *De l'importance de l'évaluation initiale et continue…*, in Claire Grimaldi (coord.), op.cit., pp.84-85

[313] Isabelle Pelle-Guetta, op.cit., p.130

[314] Pour l'évaluation des enfants de primaire, v. Jean-Charles Rafoni, Nathalie Deruguine, *Passerelles en quinze langues*, évaluation-lecture en langue d'origine cycles II et III, Paris, CNDP, 2003 ; pour l'évaluation des enfants dans le secondaire, v. Martine Broussy, *Quelques outils pour accueillir et positionner les adolescents étrangers*, Paris, CNAM/ INETOP, 1998 ; Monique Charpentier (ss. dir.), *Tests mathématiques en 27 langues, mieux connaître pour mieux scolariser*, Strasbourg, ONISEP Alsace, 1995

[315] Ces exercices répondent, d'une part, à des normes culturelles européennes et d'autre part, parmi ces normes culturelles, à une en particulier qui est celle véhiculée par la culture et le système scolaires. « Les outils à la disposition des services chargés de cette tâche (évaluation des enfants primo-arrivants), bien que de plus en plus nombreux, reposent, pour la plupart, sur un modèle de test élaboré en fonction de normes du système scolaire français. » « Les tests de mathématiques sont, par exemple, présentés sous la forme courante dans le système scolaire français, les énoncés étant simplement traduits dans les langues étrangères. Les mauvais résultats des élèves peuvent ainsi tout aussi bien refléter un manque de compréhension quant à la manière dont les problèmes sont posés, qu'une véritable absence de connaissance dans cette matière. » Claire Schiff, Marie Lazaridis, Carole Octave, Évelyne Barthou, Barbara Chauprade, Annick Delorme, op.cit., p.153 et p.169

[316] Odile Dosnon, Ginette Francequin, Isabelle Pelle-Guetta, Claude Volvey (INETOP), *Le problème du diagnostic des jeunes étrangers nouvellement arrivés en France* in Migrants formation, n°95, décembre 1993, p.83

donne pas la même importance à la rapidité de résolution d'un problème.[317]

De plus, le texte servant à l'évaluation de la compréhension écrite traduit en arabe a été jugé « difficilement compréhensible [par des étudiants algériens, marocains et tunisiens de l'INALCO] dans la mesure où le texte en question apparaît comme une traduction quasi littérale du français écrit et que la langue employée (arabe libanais) n'est pas celle en vigueur dans les établissements scolaires des pays du Maghreb »[318].

Cet ensemble de caractéristiques nous fait penser à la suite de Véronique Castellotti que ces tests « évaluent davantage une stricte adéquation à une norme française unique (et souvent considérée implicitement, par les enseignants, comme universelle) que de réelles capacités métacognitives opératoires et transférables »[319].

En outre, les outils disponibles peuvent être jugés désuets par rapport aux attentes scolaires. Les derniers tests élaborés pour les enfants du secondaire datent en effet de 1998. Il semblerait qu'en attendant de nouveaux outils, chacun « bricole » comme il peut avec un panel de tests insuffisants et pas vraiment adaptés.[320] Différentes académies travaillent sur de nouveaux outils mais souvent chacune élabore du matériel de son côté et on peut déplorer un manque de mise en commun de ces différentes initiatives.

Les enfants primo-arrivants peuvent également être confrontés à un autre type d'évaluation soit à leur arrivée soit au cours de leur scolarité. Il s'agit des tests ayant pour objectif de déceler un problème dans le développement cognitif de l'enfant.

B. L'évaluation des problèmes cognitifs/psychologiques des enfants primo-arrivants non-francophones

Cette évaluation psychologique pose tout d'abord le problème de savoir comment on peut

[317] « L'exigence de rapidité n'est pas universellement comprise ni nécessairement valorisée ; un mode de vie rurale conduit moins à se hâter et à effectuer un travail sous pression temporelle ; or les examens sont fréquemment chronométrés. » Ibid., p.85

[318] Claire Schiff, Marie Lazaridis, Carole Octave, Évelyne Barthou, Barbara Chauprade, Annick Delorme, op.cit., p.153

[319] Véronique Castellotti, *L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ?*, in Jean-Louis Chiss (ss.dir.), *Immigration, école et didactique du français*, Paris, Didier, 2008, p.251

[320] « La grande majorité des conseillers privilégie l'emploi individuel d'épreuves de niveau scolaire et celle d'épreuves intellectuelles non verbales appliquées de manière différenciée. Ils ont le sentiment d'être démunis face à ces enfants, de se livrer à un bricolage, de s'arranger avec les moyens du bord pour répondre à la demande qui leur est faite et de ne fournir aux maîtres que des indications trop limitées. » Odile Dosnon, Ginette Francequin, Isabelle Pelle-Guetta, Claude Volvey (INETOP), op.cit., p.78

faire la part des choses entre des problèmes linguistiques et des problèmes cognitifs quand il s'agit d'un enfant qui ne parle pas français et quand il n'y a pas de traducteur/médiateur possible. Là aussi on rejoint l'idée selon laquelle la non maîtrise du français est souvent considérée comme un handicap, un manque, et l'amalgame entre non francophone et déficient intellectuel.

Un second problème, qui n'est pas spécifique aux tests d'intelligence[321], concerne l'ancrage culturel de ces tests qu'ils soient verbaux ou non verbaux[322]. Sibilla Schuh s'interroge sur la question suivante : « comment peut-on évaluer le niveau intellectuel de l'enfant étranger ? ». Elle fait état des résultats d'une étude d'une commission italo-suisse sur la question de la sélection et la promotion scolaires des enfants d'immigrés italiens. Cette dernière, dans son rapport final datant de 1980, note « que la majorité des cantons et communes continuent à soumettre les enfants migrants à des tests et procédures de sélection qui ne sont pas adaptés à leur situation ». En effet, « la plupart des services psycho-scolaires utilisent des tests verbaux pour l'évaluation de l'intelligence des enfants étrangers ». Ces tests « exigent de l'enfant qu'il définisse des mots, qu'il soit capable d'abstractions linguistiques, d'assembler des mots en phrase, de compléter des textes comportant des lacunes, de nommer des objets, etc. »[323]. On peut facilement comprendre que de tels tests ne sont pas adaptés à l'évaluation de l'intelligence d'un enfant non francophone primo-arrivant.

Concernant les matrices progressives de Raven, un des tests non-verbaux les plus utilisés en

---

[321] M. Tanh aborde par exemple les « difficultés éprouvées par les Vietnamiens à répondre aux tests de personnalité et aux tests en général. (...) Pour les Vietnamiens, et pour les Asiatiques, le test psychologique ou non, est inimaginable. Il leur est en effet demandé de tenir un discours à partir d'un point de vue auquel le langage ne les a pas préparés. (...) C'est un schéma intellectuel auquel le langage n'a pas habitué le Vietnamien qui doit exécuter une gymnastique dont il ne se sent pas toujours capable. (...) Le summum de l'incompréhension est atteint lorsqu'il s'agit du test « Qui suis-je ? » : une telle question n'a de sens que si la personne qui pose la question se définit clairement par rapport à l'Asiatique que l'on veut tester. Pour pouvoir répondre, il a besoin de savoir à qui il a affaire. » M. Tanh, *Contribution à une recherche sur l'immigration asiatique en France*, in Jacques Berque, op.cit., p.118

[322] Les tests non verbaux comportent également des déterminations culturelles : par exemple le sens de lecture des listes de figures à compléter et la logique sous-tendant ces tests : pour les matrices de Raven, « les figures à compléter se lisent de gauche à droite et de haut en bas, l'élément manquant étant situé en bas à droite. Elles reposent sur une composition orthogonale des axes horizontal et vertical et incitent le sujet à « lire » la composition comme la page d'un livre. (...) Le test porte l'idée d'une progression, d'une direction et d'un but à cette progression. Ces idées ne sont pas libres de notre culture, elles en représentent même le fondement. Qu'il y ait un sens dans la progression, dont la pièce ultime doit confirmer après coup le bienfondé de la progression, voilà notre manière commune de penser et de représenter.
Et qu'est cette manière sinon un produit de notre culture, qui est même érigé en principe dans le cadre scolaire ? Le critère des critères à l'école est le progrès (...).
La composition orthogonale est une manière de prendre en charge la valeur culturelle supérieure qu'est le progrès par la représentation de la progression dans l'espace de la page. (...) » Bernard Jumel, *Guide clinique des tests chez l'enfant*, Paris, Dunod, 2008, p.30 ; v. aussi p.32

[323] Sibilla Schuh, *Luciano et l'antre des éléphants, Sous la pression de l'école : l'enfant migrant coincé entre deux mondes*, in Armin Gretler (ss. dir.), op.cit., pp.239-241

France, Bernard Jumel précise que « l'*Introduction générale aux tests de Raven* (...) souligne que la valorisation des tâches d'induction sur du matériel abstrait se rapporte aux aspirations intellectuelles d'une part de notre société » et que Raven « fait état d'une corrélation étonnement élevée entre les notes obtenues avec le PM38[324] et la valeur accordée par le sujet à l'activité intellectuelle abstraite. (...) L'aptitude cognitive, et en particulier le développement cognitif, est indissociablement liée à des valeurs. »[325]

Ces tests ont pour but d'évaluer si l'enfant est adapté à la société dans laquelle il vit, en posant parfois des questions très subjectives auxquelles l'examinateur attend une réponse correspondant à une vision du monde particulière ou qui renvoie à une certaine représentation des relations, des rôles de chacun dans la société notamment. L'enfant doit montrer son adaptation à un certain savoir, à une norme sociale[326].

Se posent également des questions liées à la conception de l'intelligence et ses critères qui varient selon les cultures. L'American Psychological Association s'est penchée sur la question de la variation culturelle des concepts d'intelligence au milieu des années 1990. Elle remarque que « la comparaison des concepts d'intelligence est difficile entre cultures différentes [...] : Les rares tentatives de réponse directe à cette question ont trouvé qu'au sein d'une même société, diverses caractéristiques cognitives sont valorisées d'une situation à l'autre, et d'une subculture à l'autre [...]. Ces différences s'étendent au-delà des conceptions sur l'intelligence jusqu'à ce qui est considéré comme adapté ou approprié en un sens large. »[327]. Les critères auquel l'enfant doit répondre pour être considéré comme intelligent dépendent donc du groupe

---

[324] Autre nom donné aux matrices progressives de Raven. Ce test est un test non verbal constitué d'une suite d'épreuves d'induction/déduction utilisant des composés géométriques abstraits.

[325] Bernard Jumel, op.cit., pp.17-18

[326] « La subjectivité sociale des tests (...) il est tout aussi discutable de leur demander une adaptation aux normes de pensée d'une classe moyenne d'Europe centrale et de faire de cette adaptation une question d'intelligence (...) La partie linguistique du test HAWIK (Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für kinder) (...) se prête particulièrement bien à cette analyse. On demande entre autres choses, à l'enfant : « que ferais-tu si tu avais perdu le ballon de ton ami ? » S'il répond : « je lui en achète un autre », il obtient le maximum de points ; mais s'il dit : « Je le prie de m'en excuser », la réponse est fausse Ø. (...) Une autre question du même test est celle-ci : « Quelle est la tâche de la police ? » On ne peut guère concevoir que l'enfant étranger, ayant toujours perçu la police (des étrangers) comme un pouvoir menaçant qui peut décider d'autoriser ou de refuser le séjour de sa famille dans notre pays, définisse spontanément la police comme « amie et protectrice » et réponde ainsi aux exigences du test. (...) Dans le test HAWIK, on trouve en outre une partie consacrée à la connaissance pure. Là non plus, on ne peut guère concevoir que la réponse juste à des questions telle que « qui a écrit le Roi des Aulnes ? » ou « quelle est la couleur d'un rubis ? » puisse constituer la preuve d'une intelligence particulièrement développée. (...) » Sibilla Schuh, op.cit., p.242

[327] Cité par Bernard Jumel, op.cit., p.542. Suit le compte rendu de deux études dont l'une effectuée en Caroline du Nord auprès de différents groupes ethniques et de laquelle il ressort que « être intelligent ou adapté dans un groupe, c'est exceller dans les compétences valorisées par le groupe ». v. American Psychological Association, *Knows and unknows*, in American Psychologist, février 1996 : http://michna.com/intelligence.htm (consulté le 10 août 2010)

dans lequel il vit et de qui le juge.
Il semble par conséquent nécessaire, d'une part, d'élaborer des tests d'intelligence comportant le moins possible de biais culturel, et d'autre part, que les personnes soumettant les enfants à ces tests, soient conscientes de ces biais et les prennent en compte dans leur évaluation[328].

Les enfants primo-arrivants ou anciennement primo-arrivants vont être confrontés à une dernière sorte d'évaluation au cours de leur scolarité : l'évaluation de leurs résultats scolaires en classe « ordinaire ».

C. L'évaluation au cours de la scolarité

Il s'agit ici de s'intéresser à la manière dont les professeurs vont évaluer ces enfants dans les années suivant leur passage en CLIN ou en CLA ou lorsqu'ils sont intégrés dans des cours « ordinaires » l'année où ils sont en CLIN ou en CLA. Nous rejoignons ici des critiques plus larges de la manière d'évaluer dans l'enseignement français.
Lors de notre étude sur les structures d'accueil dijonnaises, nous avons demandé aux professeurs qui accueillaient des enfants de CLA ou anciennement de CLA, s'ils modifiaient leur manière d'enseigner. Peu de professeurs ont répondu. Certains ont dit ne pas modifier leur manière d'enseigner mais, par contre, adapter leur notation et corriger de manière plus tolérante, notamment quant à la maîtrise imparfaite du français écrit. D'autres vont fixer les compétences à atteindre en fonction des acquis de l'élève.[329]
Outre ces exemples, en général, quelque soit les spécificités de l'élève, celles-ci sont gommées par l'enseignant[330] qui dispense une leçon à un ensemble d'élèves et qui les évaluera de la même manière, avec les mêmes critères. Il s'agit « d'un seul traitement uniforme qui produit des effets dissemblables par le seul fait qu'il s'adresse à des élèves inégalement préparés à assimiler l'enseignement qu'ils reçoivent »[331]. Et Pierre-Yves Roux de se demander : « dans la

[328] Nous rejoignons sur ce point Marie Haddou lorsqu'elle écrit : « Il faut toujours replacer les données recueillies dans leur contexte socio-culturel et ethnique. Les étalonnages sont définis par rapport à des groupes sociaux déterminés ; il est donc impossible d'interpréter les résultats d'un individu dont la langue maternelle ou la culture ne sont pas celles du groupe de référence. » Marie Haddou, *Tests et évaluation de l'intelligence*, Paris, Flammarion, Dominos, 1999

[329] v. Valérie Lanier, *État des lieux des structures d'accueil dijonnaises pour les élèves non francophones primo-arrivants*, op.cit., pp.24-25; v. Partie 1 Chapitre 1 Section 1 II B 2

[330] L'enseignant ne connaît d'ailleurs que rarement le passé scolaire de ses élèves.

[331] Philippe Perrenoud, *Des différences culturelles aux inégalités scolaires : l'évaluation et la norme dans un enseignement différencié*, in Linda Allal, Jean Cardinet, Philippe Perrenoud (éd.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Actes de colloque, Genève, mars 1978, Berne, Peter Lang, 1989 (5ème éd.),

mesure où les apprenants ont des stratégies, des besoins et des lacunes différents, pourquoi ne pas envisager de les soumettre à des épreuves d'évaluation différentes ? »[332].

IV. L'inadaptation des méthodes utilisées

Après les questions liées à l'évaluation des élèves, viennent celles en lien avec les objectifs assignés aux structures d'accueil et les outils à la disposition des enseignants pour y parvenir. Les structures d'accueil se voient attribuer la mission d'apprendre rapidement le français aux enfants non francophones nouvellement arrivés en France.
Cela pose une série de questions, parmi lesquelles : quel français doit être enseigné à ces enfants ? (A) Et de manière plus large d'une part, de quoi ont besoin ces enfants (B) ? Comment leur enseigner ce français ? (C) D'autre part, comment apprend-on une langue étrangère quand on est dans un pays où elle est langue maternelle d'une grande partie de la population, langue des institutions, des médias, etc. ? Est-ce que la maîtrise de cette langue implique nécessairement une intégration réussie dans le système scolaire ? (D)

A. Quel français enseigner aux élèves allophones nouvellement arrivés en France ?

> « Dire qu'on enseigne le français est une généralisation commode, qui fait abstraction des multiples variétés existantes. Qu'enseigne-t-on quand on enseigne le français ? Le problème est particulièrement délicat en FLS, du fait des variétés des situations sociopolitiques. »[333]

La question « quel français enseigner aux ENAF ? » sous-entend qu'il existe plusieurs sortes, plusieurs registres de français. Effectivement, le français appris à l'école diffère de celui que les enfants apprennent dans la rue en jouant avec leurs copains ou en regardant la télé, ce qui n'est pas sans problème pour les enseignants de classes d'accueil[334].

---

p.53

[332] Pierre-Yves Roux, *Élaboration de matériel pour l'évaluation*, *Des principes à la pratique*, in Claire Grimaldi (coord.), op.cit., pp.140-141. La question de l'évaluation scolaire ayant cours actuellement nous entraînerait trop loin. Nous renvoyons notamment à l'ouvrage de Linda Allal précité et à l'article de Françoise Henry-Lorcerie, *Enfants d'immigrés et école française : à propos du mot d'ordre de pédagogie interculturelle*, in Annuaire de l'Afrique du Nord, Tome XX, 1981, *« Maghrébins en France : émigrés ou immigrés ? »,* p.277

[333] Michèle Verdhelan-Bourgade, *Le français de scolarisation, Pour une didactique réaliste*, Paris, PUF, 2002, p.68

[334] « Par ailleurs, le français qu'ils (les enfants primo-arrivants) apprennent en cours diffère de celui que les jeunes utilisent entre eux. Les enseignants de FLS passent un temps parfois considérable à corriger en classe

Les enseignants de CLIN ou de CLA doivent transmettre à leurs élèves le français de l'école, le français des disciplines. Pour ces enfants, le français va être une langue sociale mais également la langue des apprentissages scolaires. Il ne sera donc pas simplement objet d'étude mais également « l'outil qui (...) [leur] permettra de réaliser d'autres apprentissages, à l'école en particulier »[335]. Cette « langue apprise et utilisée à et par l'école »[336] est dénommée « français de scolarisation ».

Or, « parler de langue de scolarisation implique l'existence d'une norme, afin que cette langue remplisse les différents rôles liés à sa fonction. A la différence du français langue étrangère, beaucoup moins contraignant dans ce domaine, le français de scolarisation est soumis à un poids institutionnel et social important qui en renforce le caractère normatif. Apprendre le français pour pouvoir apprendre les autres disciplines scolaires et réussir à l'école rend beaucoup plus pressant le besoin d'assimiler les autres caractères de cette langue. Pour l'enseignant, le besoin se traduit par le souci de faire acquérir à l'élève une langue apte à le faire réussir selon les critères scolaires, donc normés comme le veut l'institution. »[337]

Si le français qui doit être enseigné aux enfants primo-arrivants est le français de scolarisation, il reste à s'interroger sur ce que les enseignants doivent leur transmettre, sur ce dont, à l'intérieur de cette appellation « français de scolarisation », les enfants ont besoin. De quels compétences et savoirs s'agit-il ?

---

ce qui a été appris dans la cour de récréation. Ainsi leur « intégration » ne consiste pas simplement à apprendre le français, mais à parvenir à la compréhension des différents registres de langage pour pouvoir sélectionner en connaissance de cause celui qui est le mieux adapté à l'image qu'ils souhaitent présenter à leurs interlocuteurs. » Claire Schiff, *Les adolescents primo-arrivants au collège, Les contradictions de l'intégration dans un univers en tension*, in VEI-enjeux, n°125, juin 2001, « Accueillir les migrants », p.191

[335] J. Masselin, *La maîtrise de la langue*, in Migrants-formation, n°63, décembre 1985, « Les enfants d'immigrés et l'enseignement du français », p.49

[336] Michèle Verdelhan-Bourgade, op.cit., p.29

[337] Ibid., p.71. Cette contrainte de la norme se retrouve aussi bien à l'écrit qu'à l'oral : « L'école, de la maternelle au lycée, attend à l'oral l'usage d'une langue normée, voire hyper normée, calquée sur le fonctionnement de la langue écrite. » Nathalie Francols, *Scolarisation des ENAF, Former les enseignants du primaire au lycée*, in VEI-diversité, décembre 2007, n°151, « Les enjeux de l'apprentissage de la langue français », p.173
Il faut noter tout de même qu'« en français langue étrangère également se pose la question de la norme à enseigner. En 1983, le choix dans la méthode *Sans frontière* d'enseigner à l'oral le langage des médias, de la communication téléphonique, voire celui de la rue, avec quelques (timides) incursions du côté des particularités régionales, a valu à ses auteurs des volées de bois vert de la part des tenants d'un enseignement d'un français de prestige, seul digne à leurs yeux d'être diffusé à l'étranger. Depuis, les méthodes sont extrêmement prudentes là-dessus, présentant un français plutôt « neutre », ni marqué régionalement, ni socialement. (...) » in Michèle Verdhelan-Bourgade, op.cit., p.70

B. Quelles compétences doivent acquérir les ENAF ? De quoi ont-ils besoin ?

Le français de scolarisation est « une fonction particulière du français langue seconde[338], dans le sens où la langue de l'école, celle que les élèves et les enseignants utilisent à l'oral et à l'écrit, comporte de telles spécificités qu'elle en devient langue de spécialité, et à ce titre nécessite une réflexion didactique spécifique. La première étape de cette réflexion consiste à procéder à l'analyse des besoins langagiers des ENAF : quelles sont les situations de communication dans lesquelles ils sont le plus souvent engagés ? Quelles sont les plus essentielles pour eux ? Qu'ont-ils besoin de savoir comprendre, dire, lire et écrire dans leur vie quotidienne en France ? »[339]

Il paraît indiscutable que les enfants nouvellement arrivés doivent acquérir « une compétence langagière de communication et une compétence linguistique à travers des activités spécifiques de grammaire, vocabulaire, expression écrite, lecture, orthographe »[340] et cela aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Ils doivent apprendre les codes pour communiquer au sein de l'école mais également au sein de la société, « l'ensemble des normes verbales et non verbales qui gouvernent l'habitus communicatif à l'école comme dans la vie quotidienne »[341]. Ce qui doit donc être transmis aux enfants des structures d'accueil est plus large qu'un « simple » apprentissage linguistique. Il est également question de leur faire acquérir des manières d'être, de se comporter dans certaines situations (par exemple comment s'adresser à un adulte), ce qui est permis ou non au sein de l'école.

En ce qui concerne la « compréhension orale, les ENAF doivent développer rapidement des compétences qui leur permettent de comprendre un discours long, dans le cadre de cours souvent « dialogués ». Ainsi, ils doivent réussir à repérer des mots clés, comprendre des explications, des consignes, des questions et des réponses dans l'interaction entre un enseignant et une vingtaine d'élèves qui chevauchent leurs prises de parole, dont le débit est plus ou moins rapide, avec des fonctions pragmatiques variant rapidement en fonction de l'interlocuteur principal et du professeur. Le français de scolarisation met donc l'accent sur la compréhension orale comme compétence fondamentale à développer chez les ENAF. »[342]

Mais, il ne faut pas oublier la place prépondérante que joue l'écrit dans l'univers scolaire,

---

[338] Le français de scolarisation est également une fonction particulière du français langue maternelle.

[339] Nathalie Francols, op.cit., p.172

[340] Bernadette Richard, *Des méthodes existantes à l'élaboration d'un matériel pédagogique adapté en CLIN*, in Migrants-formation, n°73, juin 1988, « L'accueil scolaire des nouveaux arrivants », p.48

[341] Harald Weinrich, in Martine Abdallah-Pretceille, *Quelle école pour quelle intégration ?*, op. cit., p.6 (préface)

[342] Nathalie Francols, op.cit., p.173

voire dans la société française et occidentale en général. Ainsi, les enseignants accueillant des enfants nouvellement arrivés doivent les mener vers une maîtrise de ce langage écrit. « Il [leur] faut non seulement savoir lire, mais aussi savoir faire la preuve, en rédigeant, de ce que [ils ont] appris en lisant. »[343]
Il faut alors étudier les méthodes et les outils disponibles pour mener à bien ce travail.

C. Les méthodes et les outils disponibles

« Outre la question du type de dispositif spécifique d'enseignement du français aux ENAF, la question cruciale est celle des contenus d'apprentissage et des méthodes utilisées pour les réaliser. Français langue étrangère (FLE), seconde (FLS), de scolarisation (FLSCO), maternelle (FLM), les sigles ne manquent pas pour distinguer des didactiques qui n'enseignent a priori qu'une seule et même langue : le français. »[344]
Les circulaires de l'éducation nationale ne préconisent pas toujours les mêmes méthodes (1). Après un détour par les différents français enseignés (2), nous verrons que les démarches diffèrent selon la situation d'enseignement (3), que les outils pédagogiques disponibles ne sont pas adaptés à l'enseignement du français aux enfants primo-arrivants non-francophones (4) et qu'ils ne prennent pas en compte la ou les langue(s) parlée(s) par les enfants (5).

1. Des méthodes à utiliser qui évoluent au fur et à mesure des textes officiels

Si on étudie les circulaires traitant de la scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France, on constate une évolution quant à la question des méthodes à utiliser dans ces classes. Celle de 1970 se prononçait explicitement pour « les méthodes élaborées pour le français langue étrangère par le Bureau d'étude des langues et civilisations (BELC) ou par le Centre de recherche et d'enseignement pour la diffusion du français (CREDIF) »[345] et celle de 1986 y fait référence de manière indirecte en abordant la formation des enseignants chargés des CLIN et CLA : « Les enseignants affectés dans ces classes doivent l'être en raison de leurs compétences et, le cas échéant, des formations suivies auprès d'organismes spécialisés en

[343] Ibidem.
[344] Ibid., p.172
[345] Circulaire n°IX 70-37 du 13 janvier 1970 précitée. Il faut noter que la circulaire de 1973 ne dit rien sur cette question.

didactique des langues étrangères (universités, centre de recherches et d'études pour la diffusion du français - CREDIF - bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger - BELC...). »[346]

La circulaire de 2002, retenant la notion de français de scolarisation, opte pour les méthodes de français langue seconde : « L'objectif essentiel est la maîtrise du français envisagé comme langue de scolarisation. A ce titre, les finalités ordinairement retenues dans les démarches d'apprentissage du français langue étrangère ne sont pas forcément celles qui doivent l'être ici, même si un certain nombre de techniques d'apprentissage peuvent être utilement transposées. Pour cela on adoptera l'approche développée dans la méthodologie du français langue seconde. »[347] Cette notion de français langue seconde a fait son apparition dans les programmes de français de collège dès 1995[348].

2. Qu'entend-on par français langue maternelle, français langue étrangère et français langue seconde ?

Le français langue étrangère et le français langue seconde se distinguent tout deux du français langue maternelle.

On appelle langue maternelle la langue que l'enfant apprend au contact de et en interaction avec sa famille et plus largement les personnes qui l'entourent. Concernant le français langue maternelle, il s'agit donc du français qu'un enfant élevé dans une famille francophone acquiert dans son jeune âge.

La langue étrangère ou la langue seconde est la « langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu'on a acquis au moins une langue maternelle et souvent, après avoir été scolarisé dans celle-ci ».[349] La différence principale entre langue seconde et langue étrangère tient au contexte dans lequel on apprend ou acquiert cette langue.

La langue seconde est une langue étrangère acquise dans une situation particulière. Dans le cas du français, « on peut définir le français langue seconde comme une langue étrangère, non

---

[346] Circulaire n°86-119 du 13 mars 1986 précitée (souligné par nous)

[347] Circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002 précitée

[348] Programme de français de collège disponible sur www.cndp.fr. Partie sur le français langue seconde dans les documents d'accompagnement au programme de 6ème pp.32-34 ; au programme de 5ème-4ème, pp.134-135 et au programme de 3ème, pp.214-215. Une partie du programme de 6ème est appelée « cas du français langue seconde » mais il se termine par « contenus et méthodes s'inspirent des didactiques du français langue maternelle et du français langue étrangère ». Cela laisse penser que si le terme de français langue seconde est utilisé, le contenu même de ce concept et les méthodes qui lui sont liées n'étaient alors pas encore élaborés.

[349] Henri Besse cité par Michèle Verdelhan-Bourgade, op.cit., p.10

maternelle, qui, sans être parlée nécessairement dans le milieu familial est parlée dans une partie du pays, dans le milieu scolaire ou dans le milieu social, institutionnel, professionnel, une langue à statut et fonctions spécifiques : le français peut être langue véhiculaire d'une partie de la population, langue d'enseignement [il peut alors être dénommé français de scolarisation], langue scolaire, deuxième langue officielle, etc. »[350]

Le français langue étrangère est le français appris par des personnes vivant dans un pays non francophone, comme une langue étrangère, tout comme une personne francophone va apprendre l'anglais, le mandarin, etc. en France par exemple. La langue française n'a alors pas de fonction particulière dans la société.

3. Des démarches différentes selon la situation d'apprentissage

Les démarches didactiques ne sont pas les mêmes selon qu'il s'agit d'enseigner le français à une personne vivant dans un pays non francophone ou à une personne non francophone vivant en France. Ces différentes conditions d'apprentissage ou d'acquisition de la langue ainsi que les différents objectifs liés à ces apprentissages (une personne en pays non francophone n'apprend pas le français pour les mêmes raisons et dans le même but qu'une personne non francophone arrivant en France par exemple) conduisent à utiliser des méthodes et à élaborer des outils didactiques différents pour chaque situation, méthodes et outils sous-tendus par des logiques différentes.

Ainsi, « la logique qui sous-tend l'enseignement du français langue maternelle est une logique de réflexion grammaticale et non une logique de construction des compétences langagières et linguistiques, ce qui pose de graves problèmes aux Français, donc à plus forte raison aux étrangers. Les méthodes de français langue étrangère s'attachent bien, du moins l'affirment-elles, à construire une compétence ; mais elles le font de manière linéaire, en ne supposant pas que l'apprenant puisse améliorer par ailleurs ses performances, ce qui est précisément le cas des enfants de migrants, primo-arrivants ou non, qui, à des degrés divers mais d'une manière certaine, sont au contact de milieux francophones et qui, de ce fait, voient évoluer leur rapport

[350] Claude Cortier, *Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française*, in VEI n°151, décembre 2007, « Les enjeux de l'apprentissage de la langue française », p.147
Sur la notion de français langue seconde, v. notamment Jean-Pierre Cuq, *Le français langue seconde*, Paris, Hachette, 1991 ; Études de Linguistique Appliquée, n°88, octobre-décembre 1992, « Français Langue Seconde »

au français. Il importerait de tenir compte de ces interactions. (...) »[351]

Les méthodes de français langue maternelle insistent plus sur la description et le fonctionnement de la langue, mettant l'accent sur l'écrit. Elles « s'appuie(nt) encore beaucoup sur les acquisitions spontanées de l'élève »[352]. Celles de français langue étrangère privilégient, elles, plus la communication orale et « tente(nt) de reconstituer un environnement langagier permettant d'aborder les diverses caractéristiques de la langue au plan phonologique, lexical, syntaxique, au lieu d'attendre que l'élève n'induise par son seul effort les propriétés du système et ainsi de grammaticaliser progressivement les acquisitions »[353].

Si des méthodes ont été élaborées pour enseigner le français langue maternelle et le français langue étrangère, les professeurs chargés des classes d'accueil ne disposent d'aucun matériel pédagogique de français langue seconde/langue de scolarisation.[354] Les enseignants sont donc contraints d'utiliser des méthodes de français langue étrangère et de « bricoler » avec d'autres matériels pédagogiques afin de satisfaire les besoins de leurs élèves.

4. Des outils inadaptés à la situation d'apprentissage des élèves nouvellement arrivés en France

Au cours des entretiens que nous avons menés avec les enseignants de CLA et de CLIN sur Dijon, ces derniers ont été unanimes sur l'inadaptation de ces méthodes de français langue étrangère. Toutes les personnes qui se sont intéressées à l'enseignement du français aux enfants primo-arrivants non francophones ont fait ce constat [355].

---

[351] Marceline Lapparat, *Structurer les apprentissages langagiers en se fondant sur l'analyse des besoins des apprenants*, in Migrants-formation, n°58, septembre 1984, « L'école et les enfants d'immigrés », p.70

[352] Claude Cortier, *Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française,* op.cit., p.147

[353] Ibidem.
Pour des débats sur les liens entre FLE et FLS, v. Études de Linguistique Appliquée, n°133, janvier-mars 2004, « Français Langue Étrangère (FLE)/Français Langue Seconde (FLS) : un enjeu politique, social, culturel et éthique »

[354] Un des objectifs du livre de Michèle Verdelhan-Bourgade est ainsi de « contribuer à combler un vide didactique, d'abord : si le français langue étrangère possède depuis longtemps une didactique constituée et évolutive, le français langue seconde ne connaît que quelques éléments épars, articles didactiques ou manuels ; quant à l'enseignement aux enfants de France dont le français n'est pas la langue maternelle, il n'a, lui, ni didactique ni manuel. » Michèle Verdelhan-Bourgade, op.cit., p.3

[355] « Jusqu'à présent, force est pour nous de constater que les seuls outils pédagogiques mis à la disposition des professeurs de français langue seconde demeurent les méthodes constituées du français langue étrangère ; or celles-ci ne répondent que très partiellement aux exigences d'une scolarisation et d'une intégration en France (...). » Nicole Blondeau, Catherine Marcus, *Des pistes pour une méthodologie du français langue seconde en France en contexte scolaire*, in Migrants-formation, n°95, décembre 1993, « L'accueil scolaire des jeunes étrangers, Nouvelles approches », p.127
L'inadaptation des méthodes a été également soulevée, entre autres, par Jacques Berque dans son rapport au ministre de l'éducation nationale en 1985 (Jacques Berque, op.cit., p.10), Antonio Perotti (Antonio Perotti,

D'une part, cette inadaptation tient au fait que les méthodes de français langue étrangère ne prennent pas en compte la situation dans laquelle les enfants primo-arrivants apprennent le français, notamment le fait que la langue que les enfants apprennent est la langue de l'environnement dans lequel ils vivent et également la langue des apprentissages des autres disciplines[356]. D'autre part, et les deux choses sont étroitement liées, les manuels de français langue étrangère ne répondent pas aux besoins des enfants primo-arrivants non francophones.
Reprenant l'article de Nicole Blondeau et Catherine Marcus[357], on peut lister les manques et insuffisances de ces méthodes employées pour l'apprentissage du français par les primo-arrivants en France : « peu de notions grammaticales et métalinguistiques, absence de textes littéraires, peu de variété de langues, référents socioculturels parcellaires, non prise en compte des interactions entre langue apprise à l'extérieur de l'école et langue apprise à l'école. (...) Aucune des méthodes répondant aux trois paramètres décrits ci-dessus [âge des personnages mis en scène, lisibilité et date de parution[358]] n'offrent (...) la progression grammaticale nécessaire, les approches de textes littéraires, l'entraînement aux exercices du cours de français langue maternelle, l'acquisition des variétés de langues par lesquelles le français est médium d'autres disciplines. »[359] On peut ajouter, dans l'optique du français de scolarisation, que ces manuels ne permettent pas de développer la compréhension des consignes et sont orientés, comme nous l'avons déjà dit, sur le travail de l'oral. Or, « la compréhension et la production de l'écrit détermineront (l)a réussite scolaire (de l'élève nouvellement arrivé), il est donc primordial de le faire lire, de l'amener petit à petit vers des textes littéraires et de le faire

---

L'educazione interculturale nella teoria et nella pratica in Francia, op.cit., p.36), Louis Porcher (Louis Porcher, *Scolarisation des enfants migrants et didactique des langues*, in Louis Porcher (ss. dir.), *L'enseignement aux enfants migrants ?*, Paris, CREDIF/Didier, 1984, pp.141-150, v. p.67).
Fatima Davin-Chnane note que « les seuls outils pédagogiques spécifiques commencent à paraître en 2004 (…) et les manuels de FLE restent dominants » (*Scolarisation des nouveaux arrivants en France, Orientations officielles et dispositifs didactiques*, in Jean-Louis Chiss (ss.dir.), op.cit., p.44). Il s'agit de l'ouvrage de Denis Leroy et Jean-Pascal Collegia, *La langue des apprentissages - Premiers pas dans le français à l'école*, Paris, CNDP, 2004 (pour les élèves de CLIN) et de celui de Brigitte Cervoni, Manuela Ferreira-Pinto, Fatima Davin-Chnane, *Entrée en matière*, Paris, Hachette, 2005 (pour les adolescents primo-arrivants).

356 v. notamment Louis Porcher, *Scolarisation des enfants migrants et didactique des langues*, op.cit., pp.141-150 ; Geneviève Gavelle, op.cit., pp.71-79 ; Antonio Perotti, *L'educazione interculturale nella teoria et nella pratica in Francia*, op.cit., pp.27-64 ; Nicole Blondeau, Catherine Marcus, op.cit., pp.126-135

357 Ibidem. Nous renvoyons également à l'article de Bernadette Richard, *op.cit.*. Dans cet article, l'auteur analyse les méthodes alors les plus utilisées par les instituteurs de CLIN : « Bonjour Line », « Frère Jacques », « Le P'tit manuel », « Il était... une petite grenouille » (certaines de ces méthodes sont toujours utilisées par les enseignants).

358 Ce sont les trois paramètres que les auteurs de l'article jugent « pertinents pour un premier repérage parmi les méthodes de français langue étrangère ». Nicole Blondeau, Catherine Marcus, op.cit., p.128

359 Ibidem.

écrire selon des modèles qui appartiennent au français langue maternelle »[360].

Il faut, par contre, noter que ces méthodes sont adaptées en ce qui concerne l'acquisition linguistique en matière de lexique, domaine dans lequel les méthodes de français langue maternelle sont, elles, inadaptées.

Face à ce constat, on peut se demander pourquoi des méthodes répondant aux besoins des enfants primo-arrivants non francophones, méthodes de français langue seconde, n'ont pas été élaborées. Michèle Verdelhan-Bourgade avance deux types d'explication : la première tient à l'étendue de la notion de français langue seconde et à la variété de situations que celle-ci recouvre. Or, la notion de français langue étrangère recouvre également des situations variées et, cependant, des outils didactiques spécifiques ont été élaborés. Mais, elle souligne à ce sujet, que si des méthodes de ce type ont été développées, c'est parce qu'elles répondaient à un besoin, une nécessité politique qui n'existe pas (encore) pour les méthodes de français langue seconde qui plus est en milieu scolaire. La seconde explication est liée à la « complexité du concept », concept sociopolitique, sociolinguistique et didactique, les deux premiers champs ayant davantage développé ce concept que le troisième.[361] Il reste à savoir pour quelles raisons les didacticiens des langues ne se sont pas intéressés à ce concept.

5. La non prise en compte des langues des enfants

Dans ce questionnement sur les méthodes et les outils disponibles, utilisés pour apprendre la langue française, l'interrogation sur la place donnée ou que pourrait jouer la langue des enfants semble intéressant pour notre propos. Dans ce que nous avons vu précédemment, celle-ci n'apparaît pas mais peut-être pourrait-elle être un outil/une ressource pour apprendre le français, à tout le moins, pour soutenir cet apprentissage ?

Lors de notre enquête auprès des enseignants de classes d'accueil et de classes d'initiation, nous avons pu constater que la langue et la culture des enfants étaient présentes dans les classes, notamment dans les parallèles que les enseignants font entre la vie en France et la vie dans le pays d'origine ; dans les affichages que ce soit d'images, de photos, d'inscriptions dans les différentes langues des enfants ; par l'utilisation de dictionnaires bilingues et de traductions entre enfants parlant la même langue.

---

[360] Magali Ravel, *Enseigner le français en classe de français intensif*, in VEI-Diversité, n°151, décembre 2007, « Les enjeux de l'apprentissage de la langue française », p.178

[361] Pour plus de précisions, v. Michèle Verdelhan-Bourgade, op.cit., pp.64-68

Cependant, la langue de l'enfant n'y était pas pensée comme un outil pour construire l'apprentissage du français pour l'ensemble de la classe mais plutôt comme une aide momentanée, ponctuelle pour un élève. Or, « dans le processus d'acquisition d'une langue seconde, il est essentiel que la langue maternelle soit vécue comme une ressource non comme un obstacle. »[362]. C'est sur ce principe qu'a été développée la démarche « Comparons nos langues »[363] qui se propose de « reconnaître les acquis antérieurs des élèves pour prendre appui sur eux »[364]. Il s'agit d'une « démarche cognitive de co-construction » des apprentissages qui s'appuie « sur les scripts maternels des enfants pour aller vers le français, puisque tout apprentissage des langues repose consciemment ou non, sur une comparaison entre le ou les systèmes langagiers préexistants et la langue à apprendre. »[365]

Concrètement, différentes activités sont proposées pour aborder la phonétique, les systèmes graphiques, le para-verbal, la syntaxe, le lexique, le système verbal, la communication non verbale, etc.[366]

Cette approche nous semble particulièrement intéressante dans le sens où elle ancre la construction de nouveaux savoirs sur les connaissances « déjà là » des enfants. En prenant en compte celles-ci et en les utilisant dans l'apprentissage d'une autre langue, elle les valorise et valorise l'enfant qui devient acteur de son apprentissage et de l'apprentissage des autres élèves[367]. Elle permet également la découverte d'« universaux singuliers »[368] et une comparaison non hiérarchisante des langues.

Il nous semble par conséquent que cette démarche, même si elle n'est pas parfaite[369], est une piste à suivre et à creuser dans l'élaboration de méthodes et d'outils pour l'apprentissage du français aux enfants primo-arrivants.

---

[362] Marie-Françoise Mauriac-Vorsanger, *Un outil indispensable : « Comparons nos langues »*, in Cahiers pédagogiques, n°473, op.cit., p.43

[363] Nathalie Auger, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*, Montpellier, CRDP de Montpellier, 2005

[364] Nathalie Auger, *« Comparons nos langues » : un outil d'empowerment pour ne pas oublier son plurilinguisme*, in Michel Candelier, Gina Ioannitou, Danielle Omer, Marie-Thérèse Vasseur, *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008, p.188

[365] Nathalie Auger, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*, livret pédagogique, Montpellier, CRDP de Montpellier, 2005, p.7

[366] v. Ibid., pp.18-24

[367] Il ne s'agit bien sûr pas ici de contraindre un enfant à parler sa langue dans la classe s'il ne le souhaite pas.

[368] Par exemple, toutes les langues ont une syntaxe, possèdent une structure pour exprimer la négation mais cette syntaxe et cette négation s'expriment, se formulent de manières différentes.

[369] V. les critiques développées par Dalie Chrifi Alaoui, *Analyse de Comparons nos langues de Nathalie Auger, Jean-Marc Balois et Olivier Terrades* in Alsic, vol.10, n°2, 2007, pp.45-58

Si ces réflexions et ces critiques sur les méthodes utilisées et celles à élaborer pour enseigner correctement la langue française aux enfants primo-arrivants sont importantes, il nous semble nécessaire de nous interroger à un autre niveau. En effet, les textes officiels laissent à penser que la maîtrise de la langue est suffisante pour une bonne intégration scolaire[370]. Or, cela ne nous semble pas si simple.

D. La maîtrise de la langue, garantie d'une bonne intégration scolaire ?

Avant de nous pencher sur le fait de savoir si la maîtrise de la langue par l'enfant nouvellement arrivé entraîne *ipso facto* l'intégration de celui-ci dans l'école et dans un cursus « normal », comme le laisse à penser le texte des circulaires (2), nous nous attarderons sur la question suivante : qu'est-ce qu'apprendre une langue seconde ? Qu'est-ce que cela signifie ? Comment apprend-on une langue étrangère, qui plus est seconde ? (1)

1. Apprendre une langue seconde

« Il est nécessaire de reconnaître que l'apprentissage d'une langue ne relève pas seulement d'une logique de rationalisation. C'est un phénomène affectif, social, psychologique et culturel qui s'inscrit dans un processus plus global d'interactions entre les individus et les groupes. »[371]

[370] L'accent mis sur la maîtrise de la langue pour l'intégration scolaire se retrouve pour les migrants adultes et leur intégration à la société d'accueil. Ainsi, Christiane Perregaux et al. notent qu'« il est très difficile de recenser précisément les critères qui doivent faire partie du processus acculturatif pour mener à l'intégration : ils sont souvent réduits à la question de la connaissance de la langue du lieu d'émigration », précisant en note : « Le contrat d'intégration, contesté par plusieurs partis, est utilisé dans plusieurs départements français. Il insiste particulièrement sur l'apprentissage de la langue. Le débat sur ce même contrat a également lieu en Suisse et il est également question presque exclusivement de la langue comme facteur d'intégration. » in Christiane Perregaux, Nilima Changkakoti, Valérie Hutter, Myriam Gremion, op.cit. p.96
Les contrats d'accueil et d'intégration, aujourd'hui en vigueur sur l'ensemble du territoire français, obligent les personnes ne maîtrisant pas assez la langue française à suivre des cours de français, conditionnant le renouvellement de leur titre de séjour (art.L311-9 du CESEDA). Une des dispositions de la loi n°2007-1631 du 20 novembre 2007 sur la maîtrise de l'immigration soumet également l'entrée sur le territoire français, dans le cadre de la procédure de regroupement familial, à la maîtrise de la langue française (article L411-8 du CESEDA). La bonne maîtrise de la langue française est également un des premiers critères retenus lors d'une demande de naturalisation française.

[371] Martine Abdallah-Pretceille, *Quelle école pour quelle intégration ?*, op.cit., p.73
« Des travaux convergents démontrent que les opérations cognitives dépendent des états affectifs de l'individu. Les processus de reconnaissance, de compréhension, de production et de mémorisation de la langue sont subordonnés aux émotions positives ou négatives, activantes ou inhibitrices, qu'éprouvent les apprenants quand ils ont plus ou moins confiance en eux. S'il ne suffit pas de se sentir bien dans sa peau pour apprendre efficacement, à coup sûr, on apprend moins bien quand on se sent mal à l'aise. Et les situations qui provoquent ou entretiennent l'anxiété face aux tâches, en créant une insécurité linguistique, se révèlent contre-productives. » Yannick Lefranc, *FLE, FL « M », FLS : les apprenants, leur faculté de langage et la*

Apprendre une langue ne se limite pas à apprendre le vocabulaire, la grammaire et la syntaxe de cette langue. Cela « implique l'acquisition « d'éléments symboliques d'une communauté ethnolinguistique différente », qui nécessite « l'imposition d'une autre culture dans son propre espace vital culturel ». »[372] Comme nous l'avons développé dans l'introduction, la langue est véhicule de culture et donc porteuse de valeurs. Dans ce sens, il n'est pas anodin d'apprendre une nouvelle langue : on entre dans le même temps, en effet, dans une nouvelle culture. Et « l'échec de l'apprentissage d'une seconde langue ne se résume pas à une moindre capacité d'apprendre ou de mémoriser, et il ne s'explique pas non plus en faisant simplement appel aux concepts populaires d'intelligence ou d'aptitude »[373].

Dans le cas des enfants primo-arrivants, la langue apprise est dans une position de domination dans la société dans laquelle ils l'apprennent et leur langue familiale, première, est dans une situation de langue dominée voire dévalorisée.

Ces conditions particulières vont avoir des répercussions sur l'apprentissage de la langue française par ces enfants. Effectivement, « la question « comment apprendre le français aux enfants de migrants ? » ne p[eut] pas trouver de réponse efficace hors d'une réflexion sur le statut de la langue de l'école dans la famille, et réciproquement celui de la langue de la famille à l'école »[374]. C'est là un élément d'ordre social qu'il faut prendre en compte dans l'enseignement du français aux enfants immigrés, sachant d'autant plus que « la langue récemment acquise risque de noyer ou de submerger la première langue » de l'enfant[375].

En outre, pour apprendre, l'enfant doit se sentir autorisé à et être motivé pour le faire. Cette idée rejoint entre autre le fait qu'en apprenant la langue de la société d'accueil, l'enfant risque de perdre sa langue maternelle[376] mais c'est aussi le problème du positionnement de l'enfant

classe de langue, in Études de Linguistique Appliquée, n°133, op.cit., p.82
Il nous faut noter que ce constat est valable également pour d'autres types d'apprentissage.

[372] Nancy Bell, Ruth Garny, citant Gardner, in op.cit., p.126
« Apprendre une langue, c'est aussi apprendre un comportement et notamment un comportement culturel. Les caractéristiques d'une langue sont des vecteurs non négligeables d'intégration (...). S'exprimer et comprendre au plan linguistique ne garantissent pas la capacité à coder et à décoder les attendus, les silences, les gestes, les intonations... des échanges langagiers. » Martine Abdallah-Pretceille, *Quelle école pour quelle intégration ?*, op.cit., pp.74-75

[373] Nancy Bell, Ruth Garny, op.cit., p.105

[374] J. Bardonnet-Ditte, *Histoire d'une mission de formation, Le CEFISEM de Paris a 10 ans,* in Migrants formation, n°69, juin 1987, « Identité et relation à l'autre (la formation des enseignants et travailleurs sociaux) », p.14

[375] Nancy Bell, Ruth Garny, op.cit., p.129

[376] « Ces rapports complexes et conflictuels aux langues sont à mettre en lien avec la politique linguistique menée dans l'espace français, espace affirmé monolingue, inscrit dans une logique de mobilité sociolinguistique orientée de manière univoque vers le français, langue dominante dans cet espace, modèle unique de devenir linguistique, culturel, identitaire. Dans un tel contexte, l'appropriation du français par le

entre la culture portée par sa famille et celle portée par l'école et la société de manière plus générale, la peur de celui-ci de « trahir » sa famille.[377]

Il s'agit ici de rappeler également que « l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas qu'une tâche cognitive, c'est une tâche dans laquelle interviennent aussi des facteurs émotionnels, affectifs, de motivation et de désir. »[378]

Ainsi apprendre une langue étrangère est plus complexe qu'il n'y paraît, en particulier pour l'enfant primo-arrivant, et ne dépend pas uniquement de l'école et de l'enseignant de CLIN ou de CLA. Il faut prendre en considération des éléments sociaux et psychologiques notamment.

En outre, les circulaires mettent l'accent sur cet apprentissage linguistique de la langue comme « sésame » de l'intégration scolaire sans s'interroger sur la réalité de ce lien de causalité qu'elles semblent poser comme établi.

2. Lien(s) entre la maîtrise de la langue et l'intégration scolaire

Les circulaires traitant de la scolarisation des enfants primo-arrivants se prononcent, comme nous l'avons vu, pour un apprentissage rapide et intensif du français par les enfants nouvellement arrivés. « Cette orientation pédagogique part (...) du présupposé selon lequel le premier problème scolaire [est] celui de la maîtrise insuffisante de la langue française et qu'une fois ce problème résolu, on [peut] raisonnablement espérer que les enfants étrangers se trouver[ont] dans une situation d'égalité par rapport à leurs camarades français du même âge pour parcourir tout le chemin de la scolarité obligatoire. »[379]

La priorité pour les enfants primo-arrivants serait donc d'apprendre la langue française pour

---

sujet natif d'autres langues peut être perçue comme menaçant le déjà-là linguistique et identitaire, interprétée comme impliquant de renoncer aux autres langues, à ces langues qui font de lui un Autre, un étranger, un locuteur hors-norme. » Aude Bretegnier, *Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion, ouverture d'un champ de recherches interventions,* in Glottopol, n°11, janvier 2008, p.72

[377] « Par ailleurs, la culpabilité, la peur d'être ingrat et de trahir ses origines et sa famille peuvent également expliquer le malaise de l'enfant et les barrages inconscients qui s'élaborent face à cet apprentissage. » Jacqueline Blomart, I. Chapeyer, M. Claes, B. Feyt, A. Lammé, N. Ven Dael, *Approche des aspects socio-affectifs et culturels de l'apprentissage du français langue seconde*, in Germaine Forges (éd.), *Enfants issus de l'immigration et apprentissage du français langue seconde,* Paris/Mons, Didier Érudition/Centre International de phonétique appliquée, 1995, p.78

Sur les facteurs affectifs de l'apprentissage, v. Jane Arnold, *Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?*, in Études de linguistique appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie, n°144, octobre-décembre 2004, « Appropriation des langues et attitudes linguistiques », pp.407-425

[378] Jacqueline Blomart, I. Chapeyer, M. Claes, B. Feyt, A. Lammé, N. Ven Dael, op.cit., p.54

[379] Antonio Perotti, *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica in Francia*, op.cit. p.35

intégrer un cursus dit normal, ce qui sous-entend que la maîtrise de la langue entraîne *ipso facto* l'intégration scolaire « normale ».

Or, la maîtrise de la langue, si elle est nécessaire pour réussir une intégration dans le système scolaire, n'est pas le seul élément à prendre en compte. Elle n'est qu'une partie d'un tout[380]. La scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France ne doit pas se résumer à un apprentissage linguistique.

L'enfant primo-arrivant non francophone n'est vu une fois de plus que par rapport à sa non maîtrise de la langue française et le système mis en place pour l'aider à intégrer un cursus scolaire ordinaire appuie sur ce manque. Or, l'enfant primo-arrivant est avant tout un enfant qui a besoin d'une « éducation globale » pour se développer, s'épanouir et poursuivre sa scolarité. « Majorer le problème linguistique équivaut à scotomiser, peu ou prou, la formation et l'éducation et à réduire la scolarisation des enfants non francophones à l'acquisition d'une langue, le français. Nous ne pouvons pas, au nom de la priorité (supposée) de la maîtrise linguistique, tronquer l'enseignement destiné aux enfants non francophones et ne pas leur permettre de trouver au sein de l'école les outils nécessaires à la formation globale, à leur épanouissement affectif, intellectuel... Si donc, le linguistique constitue un élément important de l'apprentissage, ce n'est pas le seul. »[381]

« Un élève dont le français n'est pas la langue maternelle [peut] (...) être déclaré « intégré » au système scolaire français, au moment où il aura acquis une autonomie totale le mettant à égalité avec ses camarades francophones natifs face aux apprentissages scolaires. »[382] et pas seulement à partir du moment où il maîtrisera la langue française. Mener un enfant à cette autonomie ne relève pas que du domaine linguistique et n'est pas le rôle du seul enseignant de CLIN ou de CLA mais de l'ensemble de l'établissement dans lequel cet enfant est scolarisé.

Nous avons abordé successivement des critiques liées aux conceptions sous-tendant les structures d'accueil, à leur (dys)fonctionnement, aux méthodes d'évaluation et aux outils disponibles. Il nous reste à voir ce que deviennent ces enfants après leur passage en CLIN ou

---

[380] « Un des aspects majeurs de la réussite scolaire des enfants non-francophones est le degré d'adaptation au système scolaire français. La maîtrise linguistique ne constitue aucunement le seul volet de cette adaptation. Comprendre, dominer le milieu d'accueil ne peut se faire que si l'enfant est accepté par ce milieu (...) » Martine Abdallah-Pretceille, *Des enfants non francophones à l'école : quel apprentissage ? Quel français ?* op.cit., p.30

[381] Ibid., pp.160-161. V. également Danielle Boyzon-Fradet, *Les structures d'accueil favorisent-elles l'intégration des élèves non-francophones dans l'école française ?*, in *L'école de tous les élèves. Pour une politique scolaire de l'intégration des jeunes d'origine étrangère, langage et socialisation*, op.cit., p.59

[382] Ibidem.

en CLA.

V. L'orientation : que deviennent les enfants scolarisés en structures d'accueil ?

Il n'y a pas eu d'évaluation nationale des structures d'accueil[383]. Nous ne disposons que de peu d'éléments sur les orientations des ENAF : une fois « intégré » le cursus « ordinaire », ils perdent leur qualité d'ENAF. Cependant, « des données partielles sur le suivi des élèves montrent que, à la fin de la 3ème, les ENAF sont majoritairement orientés vers le lycée professionnel »[384].

Des études ont été menées dans certaines académies sur le devenir des enfants scolarisés dans les structures d'accueil. Concernant les élèves de CLA, on peut citer notamment l'étude de Claire Schiff et ali. sur l'académie de Bordeaux[385]. Il s'agit du suivi de cohorte des primo-arrivants en 1998 sur 4 ans. Elle relève que 20% des primo-arrivants de 1998 ont été orientés en UPI[386] entre 1998 et 2002 et une orientation massive des élèves de CLA en CAP ou BEP, sections professionnelles, CIPPA, 4ème aide et soutien et 3ème d'insertion.

Concernant les élèves de CLIN, une note d'information de la direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'éducation nationale relevait que seulement 20% des élèves scolarisés en CLIN en 1985-86 avaient été orientés dans le secondaire en 1986-87 alors que 26,36% d'entre eux avaient déjà au moins 11 ans en 1985-86 et que sur les élèves restés dans le primaire, seulement 46,5% avaient intégré une classe ordinaire.[387]

En ce qui concerne l'orientation des élèves de CLIN ou de CLA, il faut noter, comme nous l'avons vu précédemment, que des établissements s'opposent à leurs orientations en classe

[383] En 2009, un rapport de l'IGEN-IGAENR a fait un état des lieux des structures d'accueil dans 13 académies : Catherine Klein, Joël Sallé, *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, Rapport n°2009-082, 2009, non publié. Certains de ses éléments sont repris dans le rapport annuel de l'IGEN-IGAENR de 2009 (chapitre 5, pp.89-137) qui critique le manque d'évaluation du dispositif. IGEN-IGAENR, op.cit., pp.96 et s.

[384] Ibid., p.130

[385] Claire Schiff, Marie Lazaridis, Carole Octave, Évelyne Barthou, Barbara Chauprade, Annick Delorme, op.cit., pp.202 et s. V. également Barbara Fouquet-Chauprade, *Le suivi de cohorte des nouveaux arrivants : pourquoi et comment ? Une question de méthode*, in DESCO, *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école ?* Actes de l'université d'automne organisée par l'académie de Créteil les 25-28 octobre 2004, Paris, DESCO, 2004, pp.119-122. Barbara Fouquet-Chauprade a réalisé le suivi de cohorte des élèves primo-arrivants entrés en classe d'accueil en 1998, de 1998 à 2004, à Bordeaux, Créteil et Paris.
Pour une étude plus ancienne, v. Jean Clévy, *Orientations des enfants étrangers à l'issue d'un passage en classe spéciale (CLIN - Classe d'adaptation)*, in Marcel de Grève, Eddy Rosseel (éd.), op.cit., pp.47-71

[386] Unité pédagogique d'intégration. Ce sont des dispositifs permettant des regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental.

[387] Cité in Serge Boulot, Danielle Boyzon-Fradet, op.cit., p.21. Nous n'avons pas trouvé d'étude plus récente sur ce sujet.

« ordinaire » en arguant de la mauvaise maîtrise du français. Le personnel enseignant se sent plus libre de contester les décisions d'orientation s'il estime que les élèves affectés à leur établissement n'ont pas le niveau requis[388].

Pour conclure, nous pouvons noter également que les « initiatives en faveur de ce public (d'enfants primo-arrivants non francophones) relèvent plus souvent de la bonne volonté des personnes présentes sur le terrain que d'une volonté affirmée des instances hiérarchiques de faire respecter les directives nouvelles »[389].

Comme nous l'avons dit précédemment, les structures d'accueil pour élèves primo-arrivants non francophones s'inscrivent dans la logique de la pédagogie de compensation : la non maîtrise de la langue française est perçue comme un handicap auquel il faut remédier. Nous rejoignons Claire Schiff lorsqu'elle écrit qu'« il faudrait avant tout que ces élèves soient perçus comme constituant une chance et non uniquement comme une difficulté supplémentaire »[390].

En outre, malgré la mise en place de ces structures spécifiques, on peut relever le désintérêt de la plupart des instances officielles : il ne semble pas exister de données fiables et concordantes sur les effectifs des élèves primo-arrivants ; il n'y a pas eu d'évaluation nationale de ces structures depuis leur création ni en termes de contenu et de pratiques pédagogiques, ni en termes d'analyse des orientations des élèves à leur sortie ; ces structures continuent d'être ignorées de la plupart des acteurs du monde enseignant.

Ces structures d'accueil ne constituent pas selon nous une prise en compte réelle de la différence apportée par ces enfants à l'école, mais une prise en compte de leur spécificité pendant un court laps de temps, afin de leur permettre d'intégrer un cursus dit normal, de devenir un élève parmi les autres. A partir de là, leur différence culturelle, linguistique n'a plus lieu d'être. Et nous pouvons reprendre les termes de Danielle Boyzon-Fradet : les structures d'accueil sont des « sas transitoire(s) répondant à un besoin spécifique vers un régime commun »[391]. Or, « ce n'est pas en imposant uniquement notre modèle scolaire que l'on donne une vraie place aux apprenants. Il est nécessaire de les prendre en compte dans leur intégralité, dans leur humanité, dans leur essence, pour les aider à apprendre. »[392]

---

[388] Valérie Lanier, *État des lieux des structures d'accueil dijonnaises pour les élèves non francophones primo-arrivants*, op.cit., pp.28-29

[389] Claire Schiff, Marie Lazaridis, Carole Octave, Évelyne Barthou, Barbara Chauprade, Annick Delorme, op.cit., p.249

[390] Ibid, p.250

[391] Danielle Boyzon-Fradet, op.cit., p.58

[392] Stéphanie Clerc, Claude Cortier, Amandine Longeac avec la collaboration de Gérard Oustric, *Place et intérêt des pratiques artistiques, interculturelles et interlinguistiques dans les dispositifs d'accueil et*

En ce sens, elles suivent une logique assimilationniste liée à la conception de la langue française et de la culture qui l'accompagne comme ciments de la Nation. C'est cette même conception qui explique la mise en place d'une politique d'intégration assimilationniste[393] des étrangers sur le territoire français et le rôle majeur qu'y joue la maîtrise de la langue française : « La politique des langues participe ainsi d'une politique plus large, le rapport à la langue nationale s'inscrit dans le modèle culturel d'une société. Cette politique reste en France marquée par la préoccupation du maintien d'une communauté nationale unique. (…) Le modèle de l'insertion sociale réussie est la francisation de l'immigré, son assimilation dans une totalité sociale affirmée comme homogène, ou comme menacée d'une hétérogénéité qui signerait la fin de la société. Une telle conception entretient la suspicion à l'égard des langues des immigrés dont la persistance est susceptible d'être un frein à l'assimilation »[394].

En effet, si le terme « intégration »[395] s'est imposé dans les années 1980, remplaçant dans le discours politique celui d'assimilation, évoquant trop la période coloniale[396], « le changement de terme n'implique pas un changement de vue ; au contraire. »[397]

« Le Haut Conseil (à l'intégration) estime qu'il faut concevoir l'intégration non comme une

---

d'enseignement/apprentissage pour les élèves allophones, in Études de Linguistique Appliquée, n°147, 2007, « Arts du langage et publics migrants », p.321

[393] « Assimilation appartient au groupe du mot similaire ; étymologiquement c'est le « fait de devenir semblable ». L'assimilation est donc le processus par lequel un ensemble d'individus, habituellement une minorité ou un groupe d'immigrants, se fond dans un nouveau cadre social et culturel. L'indice d'une bonne assimilation est la renonciation à la culture d'origine, la mise au pas de la personnalité et l'atomisation au sein de la société qui absorbe l'individu. C'est un processus d'ajustement total à la société d'accueil, impliquant une déculturation et une dépersonnalisation. L'hypothèse sous-jacente est la nécessaire disparition de tout rattachement à une communauté. Le seul fait qu'une communauté existe avec ses comportements propres et ses valeurs est un signe d'échec. L'assimilation se traduit donc également en un processus d'individualisation. » Saïd Bouamama, *De l'assimilation à l'intégration, Genèse d'une mystification*, in Saïd Bouamama, Albano Cordeiro, Michel Roux, *La citoyenneté dans tous ses états, De l'immigration à la nouvelle citoyenneté*, Paris, CIEMI/L'harmattan, 1992, p.180

[394] Jean-Pierre Zirotti, *Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école*, op.cit., p.89

[395] Ici, nous traitons uniquement des politiques publiques ayant pour objectif l'intégration des populations immigrées.

[396] v. Abdelmalek Sayad, *La double absence*, op.cit., pp.307 et s. ; Françoise Gaspard, *Assimilation, insertion, intégration : les mots pour « devenir Français »*, in Hommes et migrations, n°1154, mai 1992 « Le poids des mots », pp.14-23 ; Danièle Lochak, *L'intégration comme injonction. Enjeux idéologiques et politiques liés à l'immigration*, in Cultures et conflits, hiver 2006, n°64, « Identifier et surveiller »

[397] Saïd Bouamama, *De l'assimilation à l'intégration*, op.cit., p.184 ; « L'assimilation a disparu du vocabulaire, mais il semble qu'on en retrouve souvent une partie du contenu conceptuel à travers le vocable intégration, surtout quand celui-ci surgit dans le contexte de discours qui font aussi la part belle aux valeurs républicaines et exaltent la grandeur du rôle de l'école dans la formation des citoyens. » Jacques Barou, *Les paradoxes de l'intégration, De l'infortune des mots à la vertu des concepts*, in Ethnologie française, Tome 23, avril-juin 1993, n°2 « Immigration, Identités, Intégration », pp.171-172 ; « L'intégration, ainsi d'ailleurs que beaucoup de termes plus ou moins associés à l'immigration (…) est un concept flou, polysémique, dont la définition évolue avec le temps et la perception de l'immigration. Ce vocable, tombé dans le domaine commun, a le plus souvent la même acception que le terme « assimilation », familier des Français même s'ils ont du mal à l'utiliser à cause de ses connotations coloniales et ethnocentriques. » Philippe Dewitte, *Introduction. L'immigration, sujet rhétorique et objet de polémiques*, in Philippe Dewitte (ss. dir.), op.cit., p.7

sorte de voie moyenne entre l'assimilation et l'insertion, mais comme un processus spécifique : par ce processus, il s'agit de susciter la participation active à la société nationale d'éléments variés et différents, tout en acceptant la subsistance de spécificités culturelles, sociales et morales et en tenant pour vrai que l'ensemble s'enrichit de cette variété, de cette complexité »[398.]

Cependant, selon le HCI notamment, « la nationalité française est perçue comme un signe de réussite de l'intégration »[399]. Or, l'article 24-21 du code civil stipule que « nul ne peut être naturalisé s'il ne justifie de son assimilation à la communauté française, notamment par une connaissance suffisante, selon sa condition, de la langue, de l'histoire, de la culture et de la société françaises (...), et des droits et devoirs conférés par la nationalité française ainsi que par l'adhésion aux principes et aux valeurs essentiels de la République. »[400] L'intégration rejoint alors l'assimilation. La maîtrise du français est considérée comme un élément essentiel pour « mesurer » cette assimilation[401], sa non maîtrise pouvant être une raison suffisante pour

---

398 Haut conseil à l'intégration, *L'intégration à la française*, Paris, Union Générale d'Édition, 10-18, 1993, p.34
On retrouve cette conception de l'intégration dans des documents plus récents du HCI, par exemple *Le bilan de la politique d'intégration 2002-2005*, Paris, La documentation française, 2006, pp.21-22 : « Le Haut Conseil tient à réaffirmer une nouvelle fois ce qu'intégration signifie véritablement, et à réhabiliter ce mot car il n'en existe aucun autre pour désigner ce processus fondamental qui permet à une société de construire une citoyenneté pacifique, égale et partagée. L'intégration n'est pas l'assimilation : elle ne vise pas à réduire toutes ses différences. L'intégration n'est pas non plus l'insertion : elle ne se limite pas à aider des individus à atteindre des standards socio-économiques satisfaisants (…) Mais l'intégration n'est pas non plus un simple processus moral voire caritatif, elle demande un effort réciproque, une ouverture à la diversité qui est un enrichissement mais aussi, une adhésion et une volonté responsable pour garantir et construire une culture démocratique commune. »

399 HCI, *L'intégration à la française*, op.cit., p.36

400 La condition d'assimilation est jugée lors d'un entretien d'assimilation conduit par le personnel de la préfecture. « Le test linguistique n'évalue pas seulement la capacité à s'exprimer correctement, mais aussi la bonne volonté d'apprendre. Par extension, l'entretien permet aussi d'examiner l'assimilation culturelle. » (Didier Fassin, Sarah Mazouz, *Qu'est-ce que devenir français ? La naturalisation comme rite d'institution républicain*, in Revue française de sociologie, 2007, 78-4, p.736)
L'arrêté du 22 février 2005 du 22 février 2005 relatif au compte rendu de l'entretien individuel prévu à l'article 15 du décret n°93-1362 du 30 décembre 1993 relatif aux déclarations de nationalité, aux décisions de naturalisation, de réintégration, de perte, de déchéance et de retrait de la nationalité française (JORF du 20 mars 2005) indique le type de questions posées lors de cet entretien. On y trouve des questions sur les langues que la personne utilise principalement, dans le milieu professionnel, dans la vie quotidienne, en famille ; sur ses relations sociales (« vit-il (elle) dans un milieu à majorité français ou étranger (famille, voisinage, travail et loisirs) ? ») ; sur les écoles fréquentées par ses enfants.
v. Didier Fassin, Sarah Mazouz, *Qu'est-ce que devenir français ? La naturalisation comme rite d'institution républicain*, in Revue française de sociologie, 2007, 78-4, p.735 ; François Masure, *Des Français paradoxaux. L'expérience de la naturalisation des enfants de l'immigration maghrébine*, in Didier Fassin (ss. dir.), *Les nouvelles frontières de la société française*, op.cit., p.581 et s. ; Abdellali Hajjat, *Entraves invisibles à la naturalisation*, in Plein Droit, n°79, décembre 2008, « Français : appellation contrôlée », pp.7-10 ; Abdelalli Hajjat, *La barrière de la langue. Naissance de la condition d'assimilation linguistique pour la naturalisation*, in Didier Fassin (ss. dir.), *Les nouvelles frontières de la société française*, op.cit., pp.53-77

401 v. par exemple Circulaire DPM n°2000-254 du 12 mai 2000 relative aux naturalisations, réintégrations dans la nationalité française et perte de la nationalité française, texte non paru au JORF, disponible sur http://www.gisti.org/IMG/pdf/normesn0030272c-5.pdf (consulté le 8 août 2011)

refuser la naturalisation[402].

« Le parcours d'intégration, qui, dans sa configuration la plus large, débute dès le pays d'origine pour aboutir à la nationalité française, est ainsi jalonnée de multiples étapes que l'étranger ne pourra franchir (…) que s'il épouse dans une certaine mesure ce dessein [« la préservation de l'avenir de notre communauté nationale »]. (…) Les étrangers se voient en effet contraint, pour accéder à un visa, un titre de séjour, pour ne pas subir une mesure d'éloignement ou conserver certaines prestations sociales, de revêtir les habits identitaires de la République, mais aussi, par la force des choses, de mettre sous cape leur identité originelle. »[403]

La conception de l'intégration des populations immigrées qui s'est développée en France se traduit donc par la négation de l'altérité, l'invisibilité des cultures dont sont porteurs les immigrés « en voie d'intégration ». Celles-ci n'ont pas de place dans l'espace public, contrairement à ce que prône le HCI. « Sous l'apparence égalitaire, (la notion d'intégration) implique un rejet, pour ne pas dire un reniement ou une dénégation de sa culture d'origine. »[404] Ainsi, si les termes évoluent au cours du temps – assimilation, intégration, insertion[405] -, la logique qui les sous-tend dans la pensée dominante reste la même : les immigrés doivent « se franciser » pour pouvoir rester en France, l'altérité n'a pas de place. L'intégration « suppose une acculturation à la société française telle qu'elle est aujourd'hui. Elle reste unilatérale. En fait l'intégration c'est pour les nationaux, l'acceptation des traditions folkloriques de l'étranger en échange de l'abandon par les immigrés des traits culturels, de visions du monde, de valeurs sociales et politiques fondamentales. »[406] Ce processus doit tendre à l'homogénéisation de la population, tout comme les structures d'accueil pour les enfants primo-arrivants tendent à homogénéiser le public scolaire.

Outre ces structures d'accueil pour les enfants immigrés, l'Éducation Nationale a également mis en place, en partenariat avec certains États, des enseignements des langues et cultures d'origine à destination des enfants (d') immigrés.

[402] Circulaire n°NOR IMIC1000113C du 27 juillet 2010 relative à la déconcentration de la procédure d'acquisition de la nationalité française par décision de l'autorité publique, p.11

[403] Serge Slama, *La « race des porteurs de cocardes »,* in Olivier Le Cour Grandmaison (ss. dir.), *Douce France*, op.cit., pp.207 et 209 ; v. aussi Olivier Lecucq à propos du Contrat d'accueil et d'intégration pour la famille rejoignante, in Actualité juridique – famille, juillet 2009, n°7, p.283

[404] H. Gratiot-Alphandéry, S. Yacoub, *Image de soi et appropriation culturelle chez l'enfant*, in J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos, P. Dasen, *La recherche interculturelle*, tome 1, op.cit., p.118

[405] v. Jacqueline Costa-Lascoux, *Assimiler, insérer, intégrer*, in Projet, n°227, automne 1991 « Réussir l'intégration », pp.7-15

[406] Saïd Bouamama, *De l'assimilation à l'intégration*, op.cit., p.185

Chapitre 2. Les Enseignements des Langues et Cultures d'Origine : Des enseignements complémentaires régis par une logique différencialiste

Le deuxième dispositif concernant les enfants (d') immigrés mis en place dans les années 1970 dans les écoles françaises est l'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine (ELCO). Il s'agit de cours de langue et de culture du pays dit d'origine, se déroulant au départ durant le temps scolaire, à destination des enfants (de) ressortissants de certains pays avec lesquels la France a passé des accords (Algérie, Espagne, Italie, Maroc, Portugal, Tunisie, Turquie, ex-Yougoslavie). Ils se sont adressés dans un premier temps aux enfants scolarisés dans les écoles primaires[407] et ont été par la suite étendus aux enfants de collège[408].

Ces enseignements ne relèvent pas de la même logique que les structures d'accueil pour primo-arrivants non francophones que nous avons étudiées ci-avant et ne tentent pas de répondre aux mêmes objectifs. D'une part, ce sont des enseignements complémentaires et non pas compensatoires.[409] D'autre part, nous verrons qu'ils sont régis par une logique différencialiste.

Cette 2ème étape dans la prise en considération des enfants d'immigrés répond à « la prise en compte des spécificités linguistiques et culturelles des pays d'origine des enfants de travailleurs migrants. »[410]

Officiellement, ces enseignements ont pour objectif, d'une part, de maintenir « des enfants étrangers dans la connaissance de leur langue et culture d'origine (ce qui) peut constituer un élément positif de l'adaptation même de ces enfants dans les établissements scolaires français »[411] ; et d'autre part, de permettre à ces enfants de réintégrer plus facilement un cursus scolaire en cas de retour au pays. Il s'agit donc d'« assurer une meilleure insertion des enfants

[407] Circulaire n°75-148 du 9 avril 1975 « Enseignements de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés dans le cadre du tiers temps pédagogique des écoles élémentaires», in BOEN n°15 du 17 avril 1975

[408] Circulaire n°77-345 du 28 septembre 1977 « Mise en place de cours de langues et de civilisations nationales en dehors du temps scolaire dans les collèges à l'intention des élèves étrangers scolarisés dans ces établissements », in BOEN n°36 du 13 octobre 1977, pp.2934-2936
Le nombre de collégiens inscrits dans les ELCO reste moindre par rapport aux élèves des écoles primaires. En 1993-94, par exemple, 99 184 enfants des écoles primaires et moins de 10 000 collégiens et lycéens étaient inscrits dans les ELCO (HCI, *Liens culturels et intégration*, op.cit., p.78). Le gouvernement portugais par ailleurs n'a jamais souhaité mettre en place d'ELCO dans le secondaire. C'est pour cela que nous avons décidé de concentrer notre étude sur les ELCO des écoles primaires.

[409] Tariq Ragi, *Minorités culturelles, école républicaine et configurations de l'état nation*, op.cit., p.98

[410] Cécile Sabatier, *Rôle de l'école dans le développement et la construction du plurilinguisme chez des enfants issus de la migration maghrébine en France*, op.cit., p.66

[411] Circulaire n°75-148 du 9 avril 1975 précitée

de travailleurs étrangers tout en conservant les possibilités d'un retour au pays »[412].

Les langues et cultures des enfants (d') immigrés sont également prises en compte au niveau européen dans les années 1970, notamment avec la directive n°77/486/CEE du 25 juillet 1977 relative à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants[413] qui stipule dans son article 3 : « Les États membres prennent, conformément à leurs situations nationales et à leurs systèmes juridiques, et en coopération avec les États d'origine, les mesures appropriées en vue de promouvoir, en coordination avec l'enseignement normal, un enseignement de langue maternelle et de la culture du pays d'origine en faveur des enfants (de travailleur ressortissant d'un autre État membre). ».[414]

« Dans la plupart des pays européens, des dispositifs scolaires permettant aux élèves immigrants d'apprendre leur langue maternelle existent. Certains leur sont spécifiquement destinés tandis que d'autres s'adressent à des catégories d'élèves différents (les minorités ethniques nationales) voire encore à tous les élèves (cours de langue étrangère ou formes

[412] Haut Commissariat à l'Intégration, *Liens culturels et intégration*, op.cit., p.77
D'autres fondements peuvent être avancés pour soutenir l'enseignement des langue et culture d'origine dans les écoles : la connaissance de la langue d'origine permet une meilleure communication intrafamiliale ; la maîtrise de la langue maternelle permet une acquisition meilleure et plus rapide d'une langue seconde (v. la théorie de l'interdépendance linguistique développée par Cummins) ; « l'apprentissage en milieu scolaire de la langue et de la culture d'origine favoriserait la scolarisation et conforterait l'identité culturelle de ces jeunes, redonnant à eux et à leurs parents la valorisation nécessaire pour une meilleure intégration » (Ahmed Mohammed, op.cit., p.176). L'ELCO peut permettre à l'enfant de ne plus avoir honte de ses origines. Les cours de langue et culture d'origine permettent aux enfants de « mieux se situer par rapport à leurs origines proches ou lointaines en acquérant une connaissance du pays de leurs origines », d'« en construire une vision plus objective » (Jacques Berque, op.cit., p.11).

[413] Directive n°77/486/CEE du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants, JORF n°L199 du 6 août 1977, pp.0032-0033. Cette directive ne concerne que les ressortissants d'un État membre de la Communauté européenne.
Cet intérêt porté à l'enseignement des langues et cultures d'origine des enfants (d') immigrés apparaissait déjà dans la Résolution (70) 35 du 27 novembre 1970 « Scolarisation des enfants de travailleurs migrants » qui « recommande aux gouvernements des États membres (…) de prendre les mesures qu'appelle la mise en œuvre des objectifs suivants : (…) 13. favoriser, dans les pays d'émigration et, s'il y a accord avec les autorités compétentes, également dans les pays d'accueil, la formation d'enseignants spécialisés destinés à dispenser à l'étranger, aux enfants de travailleurs migrants, un enseignement sur la civilisation et la langue de leur pays d'origine. 14. encourager la coopération entre les autorités scolaires du pays d'émigration et du pays d'immigration, afin de promouvoir cet enseignement et attribuer aux enfants qui l'ont suivi, des diplômes rédigés dans leur langue maternelle, précisant le niveau de leur connaissance. »

[414] L'importance de la prise en considération des langues et cultures des personnes immigrées dans l'éducation de leurs enfants est rappelée par la suite dans plusieurs textes européens dont la Convention européenne relative au statut juridique du travailleur migrant du 24 novembre 1977 (« Article 15 : Enseignement de la langue maternelle du travailleur migrant. Les parties contractantes concernées agiront d'un commun accord en vue d'organiser, dans la mesure du possible, à l'intention des enfants de travailleurs migrants des cours spéciaux pour l'enseignement de la langue maternelle du travailleur migrants (…). ») ; la Résolution sur l'éducation des migrants adoptée lors de la 13ème session de la Conférence permanente des ministres de l'éducation du Conseil de l'Europe, Dublin, 10-12 mai 1983 ; la Recommandation n°R(84)9 du Comité des ministres aux États membres sur les migrants de la deuxième génération adoptée par le Comité des ministres le 20 mars 1984 lors de la 368ème réunion des délégués des ministres ; la Recommandation n°1093(1989) relative à l'éducation des enfants de migrants adoptée par l'Assemblée le 31 janvier 1989 ; la Résolution du Parlement européen du 2 avril 2009 sur l'éducation des enfants des migrants P6_TA(2009)0202.

d'enseignement bilingue). »[415]

Au niveau français, la circulaire n°75-148 du 9 avril 1975[416] officialise l'enseignement de langues nationales à l'intention des élèves immigrés dans le cadre du tiers temps pédagogique, au niveau élémentaire.[417]

La nouveauté ne tient pas tant à l'organisation de cours de langue pour les enfants (d') immigrés qu'au fait que ces cours puissent dorénavant se dérouler pendant le temps scolaire. En effet, une circulaire du 21 décembre 1925 et une du 12 juillet 1939 prévoyaient déjà la possibilité d'organiser des cours de langue étrangère, assurés par des moniteurs étrangers, dans les écoles, en dehors des heures de classes.[418]

Par ailleurs, des enseignements de langue yougoslave, arabe, portugaise, etc. aux enfants (d') immigrés étaient auparavant organisés par des associations ou amicales. Ainsi, à Paris, en 1965, se déroulaient déjà des cours de langues yougoslaves, cours d'abord organisés par une association, puis pris en charge par le gouvernement yougoslave. Une note du 22 août 1973 autorisait le fonctionnement de ces cours dans les locaux des écoles.[419] De même, après

---

[415] Eurydice, *L'intégration des enfants immigrants en Europe*, Bruxelles, Eurydice, avril 2009, p.19.
Sur l'enseignement de langue et culture marocaines aux enfants (d') immigrés marocains en Europe, v. Herman Obdeijn, Jan Japp de Ruiter (ss. dir.), *Le Maroc au cœur de l'Europe, L'enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains dans cinq pays européens*, Le Tilburg, Syntax Datura, 1998 ; pour des exemples suisses, v. Emilia Barata, *Regards sur les cours de langue et culture portugais à Genève*, in Soledad Perez (ss. dir.), *La mosaïque linguistique, Regards éducatifs sur les pays industrialisés*, Paris, L'Harmattan, 1998 ; Spomenka Alvir, Gabriella Gieruc, *Langue d'accueil et langue d'origine : quels liens pour une intégration scolaire efficace ?* In Silvia Lucchini, Aphrodite Maravelaki (éd.), op.cit., pp.145-162 (canton de Vaud) ; pour des précisions sur l'organisation des ELCO dans la communauté française de Belgique, v. http://www.enseignement.be/index.php?page=24436&navi=1933 (consulté le 3 janvier 2011) ; sur l'enseignement des langues d'origine au Canada, v. Marie Mc Andrew, Coryse Ciceri, *L'enseignement des langues d'origine au Canada : réalités et débat*, in Revue européenne des migrations internationales, vol.19, n°1, 2003, pp.173-194

[416] Circulaire n°75-148 du 9 avril 1975 précitée

[417] Cette circulaire a été précédée d'une autre spécifique aux enfants portugais en 1973 : circulaire n°73-10008 du 2 février 1973 « Enseignement du portugais à l'intention des élèves portugais scolarisés dans l'enseignement élémentaire »

[418] Circulaire du 21 décembre 1925 « Moniteurs étrangers de langues vivantes » RLR 530-2 ; Circulaire du 12 juillet 1939 « Moniteurs étrangers et cours de langues étrangères dans les écoles primaires, publiques et privées » RLR 530-1 ; v. Serge Boulot, Danièle Boyzon-Fradet, *Un siècle de réglementation à l'école*, in Geneviève Vermès, Josiane Boutet (ss. dir.), *France, pays multilingue*, Tome 1, op.cit., pp.165-166
Ce sont les Polonais immigrés en France qui sont à l'origine de ces circulaires : « Dans les établissements publics, les leçons de polonais ont lieu le soir après la classe ou le jeudi. Dans les écoles privées, une partie de l'horaire hebdomadaire leur est consacré : les élèves français restent avec l'instituteur, les petits Polonais se retrouvent avec leur moniteur. » Janine Ponty, *Une intégration difficile : les Polonais en France dans le premier vingtième siècle*, in Vingtième siècle. Revue d'histoire, n°7, juillet-août 1985, p.55

[419] v. Momcilo Vucic, *Les élèves de nationalité yougoslave dans l'enseignement français. Contribution à la fréquentation des « cours de langue et culture d'origine » à la réussite scolaire en France*, Thèse de sciences de l'éducation, ss. dir. Viviane Isambert-Jamati, Paris Descartes-Sorbonne, 1992, pp.57-60

l'indépendance de l'Algérie, les Amicales algériennes ont organisé des cours d'arabe[420]. Les premiers cours de portugais à destination des enfants (d') immigrés ont été organisés à l'initiative des parents en 1967 à Champigny, avant d'être pris en charge par l'État portugais en 1972[421].

Les cours de langue et culture d'origine mis en place après la circulaire de 1975 ont très vite été l'objet de critiques. Plusieurs rapports officiels depuis 1985 constatent des fonctionnements insatisfaisants ayant des conséquences négatives pour les enfants participant aux ELCO et proposent des aménagements de ces cours[422].

Nous nous proposons donc d'étudier dans un premier temps les fondements juridiques et l'historique des ELCO (Section 1) avant d'en voir concrètement les modalités de fonctionnement et les critiques qui ont pu être faites sur ce dispositif (Section 2).

Section 1. Fondements juridiques et évolution des ELCO

Comme nous l'avons dit, les ELCO ont été mis en place dans les années 1970 et 1980 suite à

---

[420] v. Nacira Boubnider, *L'enseignement des langues et des cultures d'origine en France. Aspects sociolinguistiques, psycho-sociologiques, socio-politiques, institutionnels et pédagogiques (le cas de l'arabe enseigné aux enfants issus de l'immigration algérienne)*, Thèse de sciences de l'éducation, ss. dir. Guy Berger, Paris 8, 1990, pp.170-171 ; v. également Bachir Metidja, *Langues et cultures d'origine en France, Expérience d'enseignement de l'arabe en région parisienne*, Paris, L'Harmattan, 2010, p.17

[421] v. Maria-Alice Tome, Teresa Pires Carreira, *Portugais et lusofrançais,* Tome 2 : « Enseignement et langue d'origine », Paris, L'Harmattan/CIEMI, 1994, p.11
Il était également prévu dans le dernier point du Protocole sur l'immigration et la situation sociale en France des travailleurs portugais et de leurs familles signé par la France et le Portugal le 29 juillet 1971 que « dans le cas d'un examen au cas par cas, le Gouvernement français est disposé à étudier avec la plus grande bienveillance les demandes qui lui seront adressées en vue de l'organisation par les autorités portugaises, en dehors des heures normales de classe, de cours de langue et de civilisation portugaises dans les écoles publiques françaises ».

[422] Jacques Berque, op.cit. ; IGEN, op.cit., pp.39-50 ; HCI, *Liens culturels et intégration*, op.cit., pp.84 et s. ; Bernard Stasi, Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République, Rapport au Président de la République, 2003, p.53 ; Jacques Legendre, Rapport d'information au Sénat n°63 (2003-2004), fait au nom de la commission des affaires culturelles, déposé le 12 novembre 2003, sur l'enseignement des langues étrangères, novembre 2003, p.57 ; Jean David, Bruno Levallois, *L'enseignement de la langue et de la culture d'origine*, Rapport au ministre de l'Éducation Nationale, n°2005-090, mars 2006, non publié [nous remercions Jean David et Bruno Levallois de nous en avoir transmis une copie] (v. propositions pp.20-21). Le dernier rapport du HCI propose la suppression des ELCO : HCI, *Relever les défis de l'intégration à l'école*, op.cit., p.29
Il faut noter que seuls le rapport de Bruno Levallois et Jean David porte spécifiquement sur les ELCO. Celui de Jacques Berques portait plus largement comme son intitulé l'indique sur la prise en compte de la présence des enfants (d') immigrés dans les écoles. Les autres avaient pour objet la laïcité, l'enseignement des langues étrangères, etc.
v. aussi Françoise Lorcerie, *L'Islam dans les cours de « langue et culture d'origine » : le procès*, in Revue Européenne des Migrations Internationales, Volume 10, n° 2, 1994, p.6

des accords signés par la France et des pays partenaires[423] et à des circulaires du ministère de l'Éducation Nationale. Nous allons commencer par étudier ces fondements juridiques (I) avant de nous intéresser à l'évolution de ces enseignements (II).

I. Les fondements juridiques des ELCO

Le cadre juridique sur lequel reposent les ELCO est composé d'une part, au niveau international, d'accords entre la France et chaque État partenaire (A), et d'autre part, au niveau national, de circulaires du ministère de l'Éducation Nationale et de notes de service (B).

A. Les accords liant la France aux États partenaires des ELCO

Ces accords, signés entre 1973 et 1986, lient la France à 8 États : l'Algérie, l'Espagne, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Tunisie, la Turquie et la Yougoslavie (depuis l'éclatement de la Yougoslavie, il y a une convention avec la Croatie, une avec la Serbie et une avec la Bosnie-Herzégovine).
Ces accords peuvent prendre la forme d'accord bilatéral (1) ou bien celle de procès verbal de réunion de commission mixte (2).

1. Les accords bilatéraux

Il existe des accords bilatéraux prévoyant la mise en place d'enseignements de langue et culture d'origine entre la France et le Portugal (accord du 1er/01/1977[424]), l'Algérie (accord du

[423] Au niveau européen, les enseignements de « langue d'origine » s'appuient également sur des accords bilatéraux en Allemagne (accords avec la Croatie, l'Espagne, la Grèce, l'Italie, le Maroc, le Portugal et la Turquie), en Belgique (accords entre la communauté francophone de Belgique et la Grèce, l'Italie, le Maroc, le Portugal et la Turquie ; accords entre la communauté flamande de Belgique et l'Espagne, la Grèce, l'Italie, le Maroc et la Turquie), en Espagne (accords avec le Maroc et le Portugal), au Luxembourg (accords avec l'Allemagne, l'Autriche, la Bosnie-Herzégovine, la Croatie) et en Slovénie (accords avec le Monténégro, la Russie et la Serbie). En Pologne, en Slovénie (…) et au Liechtenstein, des cours en langue maternelle à destination des enfants (d') immigrés sont organisés et financés par les consulats ou ambassades dans les bâtiments scolaires sans qu'il existe d'accord bilatéraux entre les pays. v. Eurydice, *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, op.cit., pp.21 et s.

[424] Accord entre le Gouvernement français et le Gouvernement portugais relatif à l'immigration, à la situation et à la promotion sociale des travailleurs portugais et de leurs familles en France, signé à Lisbonne le 11 janvier 1977, publié par le décret n°77-496 du 11 mai 1977, in JORF du 17 mai 1977, pp.2787 et s. (entré en vigueur à la date de sa signature)

1er/12/1981[425]), le Maroc (accord du 14/11/1983[426]), la Tunisie (accord du 12/03/1986[427]), la Croatie (accord du 24/10/1994[428]) et la Bosnie-Herzégovine (accord du 6/09/2002[429]).

Contrairement aux accords avec les pays du Maghreb, ceux liant la France au Portugal, à la Croatie et à la Bosnie-Herzégovine ne traitent pas spécifiquement de la question des ELCO. Celui avec le Portugal porte sur les travailleurs portugais immigrés en France et leur famille et comporte un titre 5 traitant de la scolarisation des enfants portugais. Les accords avec la Croatie et la Bosnie-Herzégovine quant à eux sont des accords de coopération culturelle, scientifique, technique et aussi éducative pour la Croatie. Ils prévoient par exemple dans la liste des actions de coopération menées par les deux pays « le développement de l'enseignement complémentaire en langues et cultures de Bosnie-Herzégovine destinés aux enfants de Bosnie-Herzégovine ou d'origine de Bosnie-Herzégovine résidant en France »[430]. Ces deux derniers accords ne précisent donc rien quant au fonctionnement de ces enseignements contrairement aux autres accords bilatéraux.

En effet, les accords avec le Portugal, l'Algérie, le Maroc et la Tunisie prévoient tous une partie des modalités de fonctionnement des ELCO (recrutement, rémunération et formation des enseignants ; ELCO intégré ou différé[431]). Les accords franco-algérien et franco-marocain spécifient également la durée minimale de ces cours. Ceux avec les trois pays du Maghreb fixent aussi les modalités de contrôle des enseignants, ce qui a trait aux programmes et outils

[425] Accord entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement de la République algérienne démocratique et populaire relatif à la coopération dans le domaine de l'enseignement à l'intention des élèves algériens en France, signé à Alger le 1er décembre 1981, publié par le décret n°84-1101 du 6 décembre 1984, in JORF du 11 décembre 1984, pp.3803 et s. (entré en vigueur à la date de sa signature)

[426] Accord entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement du Royaume du Maroc concernant la coopération dans le domaine de l'enseignement pour les élèves marocains résidant en France, signé à Paris le 14 novembre 1983, publié par le décret n°91-774 du 7 août 1991, in JORF n°187 du 11 août 1991, pp.10669 et s. (entré en vigueur le 1er septembre 1990).
Cet accord a d'abord « fait l'objet d'un échange de lettres non publiées (...) en date du 29 novembre 1974 (circulaire n°74-375) et du 6 novembre 1975 (circulaire n°75-1391) » (Piroska Masthoff, *La France*, in Herman Obdeijn, Jan Japp De Ruiter (ss. dir.), op.cit., p.20)

[427] Accord entre la République française et la République tunisienne concernant la coopération dans le domaine de l'enseignement pour les élèves tunisiens résidant en France, fait à Paris le 12 mars 1986, publié par le décret n°87-22 du 12 janvier 1987, in JORF du 18 janvier 1987 (entré en vigueur le 11 juin 1986)

[428] Accord de coopération culturelle, éducative, technique, scientifique et technologique entre le gouvernement de la République française et le gouvernement de la République de Croatie, signé à Zagreb le 24 octobre 1994, publié par le décret n°95-817 du 23 juin 1995, in JORF n°148 du 27 juin 1995 p.9632 (entré en vigueur le 1er juillet 2005)

[429] Accord culturel, scientifique et technique entre le Gouvernement de la République française et le conseil des ministres de Bosnie-Herzégovine, signé à Sarajevo le 6 septembre 2002, publié par le décret n°2004-1046 du 28 septembre 2004, in JORF n°232 du 5 octobre 2004, p.17034 (entré en vigueur le 1er février 2004)

[430] On retrouve une formulation similaire dans l'accord liant la France et la Croatie à l'exception du fait que cet accord utilise le singulier pour parler de « la langue et la culture croates ».

[431] On appelle « ELCO intégré » un enseignement de langue et culture d'origine qui se déroule pendant le temps scolaire, qui est intégré à l'horaire scolaire ; et « ELCO différé » un cours qui se déroule hors du temps scolaire, en fin d'après midi après les cours, le mercredi ou le samedi par exemple.

pédagogiques et aux résultats des enfants dans cette matière.
Nous pouvons noter une différence quant à l'obligation ou la simple possibilité qu'instaurent ces accords. Pour les accords avec la Croatie et la Bosnie-Herzégovine, « les deux parties **concourent** (au) développement ». L'accord avec le Portugal prévoit que « les enfants portugais scolarisés dans les écoles élémentaires **peuvent** recevoir, sur demande des parents, et selon les conditions locales ». L'accord avec la Tunisie pose également une simple possibilité de mettre en place des ELCO : « Il **peut** être organisé (…), en accord avec leur famille, des enseignements ». Par contre, les accords passés avec l'Algérie et le Maroc imposent l'instauration d'ELCO : « Il **sera organisé**, à l'intention des élèves algériens inscrits dans les écoles françaises, un enseignement complémentaire » et « en accord avec les familles, les autorités françaises **organisent** en coopération avec les autorités marocaines ».[432]
Les ELCO des autres pays ont été mis en place sur la base de procès verbaux de réunion de commissions mixtes.

2. Les procès verbaux de réunion des commissions mixtes

Les ELCO turcs, espagnols, italiens, yougoslaves puis serbes ont été mis en place dans le cadre de procès verbaux des réunions de commissions mixtes. Ces procès verbaux ne sont pas publiés et nous n'avons pu y avoir accès directement. Nous nous référons ici à ce que Jean David et Bruno Levallois en disent dans leur rapport sur les ELCO de 2006[433]. Ils n'y ont analysé que les derniers procès verbaux qui leur ont semblé les plus importants, à savoir le procès verbal du 12 avril 1973 pour l'Italie, celui du 23 novembre 1973 pour l'Espagne, du 27 octobre 1978 pour la Yougoslavie et du 16 février 1979 pour la Turquie.
Ce qu'il ressort de leur analyse est assez limité et variable selon le pays partenaire. Ainsi, les procès verbaux des réunions des commissions mixtes franco-italienne et franco-espagnole ont l'air de seulement prévoir que des enseignements complémentaires d'italien pour les enfants italiens et d'espagnol pour les enfants espagnols seront organisés dans les écoles élémentaires, les enseignants étant mis à disposition par les pays d'origine. Le procès verbal de la réunion de la commission franco-yougoslave est légèrement plus précis : il parle également de la coopération entre les deux pays pour la formation des maîtres et du nombre d'heures de cours données par semaine. Le procès verbal de la réunion de la commission franco-turque semble

[432] Termes soulignés par nous.
[433] Jean David, Bruno Levallois, op.cit., pp.6-7

être le plus complet en précisant en outre le nombre maximum d'enfants par groupe, la nécessité d'harmoniser les méthodes utilisées dans l'ELCO avec celles de la classe « française », le contrôle conjoint des enseignants ainsi que le fait de ne pas donner de devoir à la maison.

Les circulaires édictées par le ministère de l'Éducation Nationale français vont reprendre et préciser ces différents éléments.

B. Les circulaires du Ministère de l'Éducation Nationale français

La circulaire qui officialise la mise en place des ELCO, nous l'avons dit, date de 1975[434]. Elle prévoit l' « intégration au tiers temps pédagogique de cours dans la langue en cause, à raison de trois heures hebdomadaires non consécutives ; (le) regroupement des élèves en fonction des niveaux ; (l') harmonisation des méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants français et étrangers et (le) respect par les enseignants étrangers des dispositions générales et usages en vigueur dans les écoles françaises », éléments repris dans les accords bilatéraux ultérieurs.

Un arrêté du ministère de l'éducation nationale du 29 juin 1977 vient par la suite préciser la « situation des maîtres étrangers chargés de dispenser un enseignement en leur langue nationale aux enfants immigrés scolarisés dans les écoles élémentaires »[435]. Il rappelle que le recrutement et la rémunération de ces enseignants incombent au gouvernement étranger concerné et précise que chaque enseignant de langue et culture d'origine « fait l'objet d'une lettre de présentation des autorités diplomatiques ou consulaires de son pays et d'une lettre d'agrément de l'inspecteur d'académie » précisant « les modalités de service » de celui-ci. Par ailleurs, il charge les directeurs d'école de « veille(r) à l'intégration du maître étranger à l'équipe éducative », rappelant que « cette insertion doit permettre d'harmoniser les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants français et étrangers et de susciter une meilleure connaissance des deux cultures ».

La même année, une circulaire prévoit que les cours de langue et culture d'origine pourront être organisés dans les collèges mais en dehors du temps scolaire[436].

[434] Circulaire n°75-148 du 9 avril 1975 précitée

[435] Arrêté du 29 juin 1977 « Situation des maîtres étrangers chargés de dispenser un enseignement en leur langue nationale aux enfants immigrés scolarisés dans les écoles élémentaires », JORF du 14 juillet 1977, p.4074

[436] Circulaire n°77-345 du 28 septembre 1977 précitée

En 1979, est instituée une commission auprès des inspecteurs d'académie chargée de la mise en place des cours de langue et culture d'origine dans les écoles[437]. Les inspecteurs d'académie qui ont la responsabilité de l'ouverture des cours de langue et culture d'origine seront secondés, entourés, conseillés, par une commission constituée par l'inspecteur d'académie, ses collaborateurs directs, des directeurs d'école, des enseignants mais également les consuls des pays d'émigration concernés. Cette commission a « pour objectifs de rationaliser l'implantation des cours en fonction des besoins constatés et des possibilités offertes et de prévoir la meilleure utilisation des personnels étrangers mis à (…) disposition par le pays d'origine ». Elle dresse un bilan des ELCO de l'année et prépare la rentrée suivante (réunion en avril-mai), puis en début d'année scolaire procède aux ajustements nécessaires. Cette circulaire prévoit aussi que des groupes de travail pourront être réunis.

En 1983, une note de service[438], adressée aux recteurs et inspecteurs d'académie, entend alors « apporter (…) des solutions aux difficultés rencontrées pour l'organisation des enseignements de langue et culture d'origine dans les écoles comme dans les collèges et les lycées », notamment le manque d'intégration des enseignements dans le système scolaire et la non prise en compte du travail effectué dans ces cours dans la scolarité des enfants.

Pour cela, elle « confie aux recteurs et aux inspecteurs d'académies une triple mission : l'organisation, le contrôle des enseignements, l'affectation des enseignants »[439]. Dorénavant, dans l'enseignement primaire, les directeurs d'école ont la charge d'informer les familles des possibilités qu'ont leurs enfants de suivre un cours de langue et culture d'origine et de transmettre les demandes des parents à l'inspection d'académie. Ensuite, l'inspecteur d'académie propose l'implantation des ELCO – un ELCO ne pouvant être ouvert qu'à partir de 15 demandes - et affecte les enseignants qui seront rattachés à une école.

Cette note prévoit par ailleurs « de prendre en compte les résultats des enseignements dans le livret scolaire de l'élève ; (...) d'organiser la concertation des enseignants étrangers et des enseignants français dans le cadre de l'équipe éducative ; (…) de prévoir la consultation de ces enseignants lors des conseils d'école et des conseils de maîtres et de professeurs ; (…) de considérer comme normale la participation des enseignants étrangers à la session de formation destinée aux enseignants français des écoles, collèges et LEP ; (…) de contrôler les

[437] Circulaire n°79-158 du 16 mai 1979 « Création d'une commission auprès de l'inspecteur d'académie en vue de la mise en place dans les écoles des cours de langues et de cultures d'origine destinés aux enfants immigrés », BOEN n°21 du 24 mai 1979

[438] Note de service n°83-165 du 13 avril 1983 relative à la scolarisation des enfants immigrés, BOEN n°16 du 21 avril 1983.

[439] Jean David, Bruno Levallois, op.cit., p.7

enseignements (contenus et méthodes) dans la mesure où ils doivent être en conformité avec les principes du système éducatif français »[440], ce contrôle devant être assuré par les Inspecteurs Départementaux de l'Éducation Nationale au niveau primaire.
Cette note de service est encore aujourd'hui le texte de référence en ce qui concerne l'organisation des ELCO. Chaque début d'année scolaire, une circulaire de la DGESCO reprenant ces différents éléments est envoyé par le Ministère de l'Éducation Nationale aux inspecteurs d'académie et aux directeurs de service départementaux de l'Éducation Nationale[441].

Le cadre juridique étant posé, nous allons étudier les évolutions que les ELCO ont connues depuis leur création, avant de voir par la suite si les modalités d'organisation des ELCO prévues par ces circulaires et accords internationaux sont réellement mises en œuvre sur le terrain.

II. Évolutions quantitatives et qualitatives des ELCO

Les évolutions des enseignements de langue et culture d'origine depuis les années 1970 sont de deux ordres : quantitatives, elles ont trait au nombre d'ELCO, à leurs effectifs, etc. (A) ; et qualitatives, elles touchent notamment aux modalités d'organisation de ces cours et à leurs objectifs (B).

A. Les évolutions quantitatives : des effectifs en baisse répartis de manière hétérogène sur le territoire

Il s'agit ici d'examiner les évolutions du nombre d'enfants inscrits dans les ELCO, du nombre d'écoles de rattachement (2), et de la répartition des ELCO sur le territoire métropolitain (1).
Nous disposons de données pour les périodes suivantes : de 1984-85 à 86-87 ; de 1988-89 à 90-91 ; 1993-94 et 1994-95 ; 1998-99 à 2008-2009. Elles sont tirées des notes d'information et des tableaux statistiques publiés par le Ministère de l'Éducation Nationale[442] ainsi que du

[440] Note de service n°83-165 du 13 avril 1983 précitée
[441] v. par exemple la Circulaire DGESCO A1-2 n°2008-0388 du 8 septembre 2008 ou la Circulaire DGESCO A1-1 n°2009-0391 du 8 septembre 2009
[442] Ministère de l'Éducation Nationale, Note d'information n°85-19 du 13 mai 1985 « Enseignement des « langues et cultures d'origine » dans le premier degré en 1984-1985 (établissements publics) » ; Note

rapport sur les ELCO de 2006 et de celui du HCI de 2011[443].

Par ailleurs, nous donnerons une illustration locale de cette évolution en prenant en compte les ELCO du département de la Côte-d'Or[444].

1. Des ELCO plus ou moins fréquentés répartis de manière hétérogène sur le territoire français métropolitain

Deux éléments ne semblent pas changer au cours des années : d'une part, les ELCO ne mobilisent pas le même nombre d'élèves selon leur nationalité. En 2004-2005, l'ELCO marocain est celui qui est le plus suivi (22 679 enfants). L'ELCO turc vient ensuite avec 13 002 enfants inscrits, suivent l'ELCO algérien (9 528 inscrits), l'ELCO portugais (8 878), l'ELCO tunisien (4 712), l'ELCO italien (1 556), l'ELCO espagnol (1 142) et l'ELCO ex-yougoslave (153). Au niveau départemental ou académique, nous ne retrouvons pas forcément ce classement. Ainsi, dans l'académie de Dijon, l'ELCO marocain est bien celui qui est le plus

---

d'information n°86-20 du 20 mai 1986 « Enseignement des « langues et cultures d'origine » dans le premier degré en 1985-1986 (établissements publics) » ; Note d'information n°88-02, « Enseignement des « langues et cultures d'origine » dans le premier degré en 1986-1987 (établissements publics) » ; Note d'information n°89-53, « L'enseignement des « langues et cultures d'origine » dans le premier degré en 1988-1989 (établissements publics) » ; Note d'information n°90.27, « L'enseignement des « langues et cultures d'origine » dans le premier degré, public, en 1989-1990 »

Ministère de l'Éducation Nationale, Tableaux statistiques, enquête dans les écoles du premier degré, Langues et cultures d'origine, 1993-1994, DEPB3/DS/juin 1994 ; Tableaux statistiques, enquête dans les écoles du premier degré, Langues et cultures d'origine, 1994-95, DEPB3/DS/juin 1995 ; Statistiques, Enquête dans les écoles du premier degré, Langues et cultures d'origine, organisation du temps scolaire, classes d'application, 1998-99, DPD C1/CJ, septembre 1999

443 HCI, *Relever les défis de l'intégration à l'école*, op.cit., pp.138-139

444 v. Valérie Lanier, *État des lieux de l'enseignement de langue et culture d'origine en Côte-d'Or, 2008-2010*, 2010, non publié : http://octant.u-bourgogne.fr/gremib/images/stories/Etat_des_lieux_des_ELCO_de_Cte_dOr_final.pdf

Pour réaliser cet état des lieux des ELCO en Côte-d'Or, nous avons utilisé les documents de suivi des ELCO transmis par l'inspection académique de Côte-d'Or et réalisé des entretiens avec les responsables des ELCO au niveau des ambassades du Portugal (Paris - 28 juillet 2009), de Tunisie (Paris - 26 octobre 2009) et d'Algérie (Paris - 27 octobre 2009), et au niveau des consulats généraux du Maroc (Dijon - 26 octobre 2009), de Turquie (Lyon - 10 décembre 2009) et d'Italie (Paris - 8 avril 2010) ; des entretiens auprès des enseignants d'ELCO en Côte-d'Or : un enseignant marocain (25 novembre 2008), deux enseignantes turques (23 janvier 2009 et 24 février 2010), une enseignante portugaise (9 février 2009), un enseignant tunisien (25 novembre 2009), une enseignante italienne (29 avril 2010), une enseignante algérienne (4 juin 2010) ; des observations dans des classes d'ELCO : les observations ont été menées à l'école de Brazey-en-Plaine pour l'ELCO turc ; à l'école Turgot à Dijon pour l'ELCO italien ; à l'école Blanche Fleur à Beaune pour l'ELCO tunisien ; à l'école Champollion à Dijon pour l'ELCO algérien ; à l'école Pasteur à Auxonne pour l'ELCO portugais ; ainsi qu'un questionnaire destiné aux enseignants des écoles élémentaires de Côte-d'Or.

Nous avons rencontré des obstacles à la réalisation de cette étude. Le majeur d'entre eux a été les difficultés à obtenir les autorisations des différentes institutions, nécessaires pour mener des observations dans ces classes. Malgré les nombreux appels et courriers, nous n'avons pas obtenu de réponse, positive ou négative, du Consulat du Maroc concernant ces observations et n'avons donc pas pu les mener, ce qui est dommageable vu que les ELCO marocains sont les plus nombreux du département.

fréquenté (911 enfants), suivi par l'ELCO turc (399) mais vient ensuite l'ELCO tunisien (104), l'ELCO algérien (83), l'ELCO portugais (45) et l'ELCO espagnol (14). Il n'y avait pas en 2004-2005 d'ELCO italien ni d'ELCO yougoslave.

D'autre part, les ELCO ne sont pas implantés de manière homogène dans tous les départements et les différents ELCO ne sont pas présents partout. Leur existence varie en fonction notamment de la concentration de population immigrée ressortissante des pays organisateurs d'ELCO. Cela explique par exemple l'effectif important des ELCO dans la région parisienne, dans la région lyonnaise, dans le sud est de la France ainsi que dans le Rhin.[445]

L'importance des ELCO peut dépendre également de la volonté, du temps et de l'énergie que la personne qui en a la responsabilité à l'inspection académique met dans son développement. Dans leur rapport de 2006, Bruno Levallois et Jean David soulignent le manque d'un véritable pilotage des ELCO au niveau des inspections académiques et donne l'exemple d'« une inspection académique (où) le changement fortuit du chef de division concerné a suffi à relever les nombreux dysfonctionnements de l'organisation »[446].

Nous ne disposons pas des données nous permettant de voir s'il y a une évolution dans l'implantation des ELCO au niveau national. Celle-ci dépendant en grande partie de la répartition des populations ayant migré, nous pouvons penser qu'elle a toujours ce caractère hétérogène et qu'elle reste principalement concentrée dans les régions de fortes immigrations.

2. Des effectifs en baisse

Les effectifs de l'ensemble des ELCO ont diminué d'environ 44% entre 1984-85 et 2008-2009, passant de 134 532 enfants inscrits à 75 267. Tous n'ont cependant pas évolué de la même manière. Le tableau ci-après rend compte de l'évolution des effectifs des ELCO dans le premier degré en France métropolitaine.

---

[445] v. cartes représentant les effectifs des ELCO du 1er degré par département en 2004-2005 en annexe 21. Il est intéressant de comparer la carte des effectifs des ELCO par département avec la carte de l'INSEE représentant les pourcentages de population de nationalité étrangère par département (recensement de 2007) : http://www.statistiques-locales.insee.fr/carto/ESL_CT_cartethematique.asp?nivgeo=DEP&submit=Ok (consulté le 22 décembre 2010) et la carte de l'INSEE représentant la part de la population immigrée par région (recensement de 2006) figurant dans INSEE, Bourgogne Dimensions, n°163, Décembre 2010, p.5

[446] Jean David, Bruno Levallois, op.cit., p.11

	1984-1985*	1985-1986*	1986-1987*	1988-1989*	1989-1990*	1990-1991*	1993-1994	1994-1995	1998-1999	1999-2000
algérien	36 345	31 366	27 004	23 023	20 525	12 000	14 774	7 154	7 539	8 600
espagnol	8 364	4 125	3 544	2 898	2 741	3 200	2 501	1 988	2 824	1 327
italien	14 398	11 835	11 899	12 626	12 572	12 700	11 887	7 312	6 627	11 322
marocain	10 427	7 842	10 698	23 474	25 397	28 000	26 293	25 262	19 937	27 279
portugais	41 419	36 204	22 346	27 617	25 441	22 000	8 458	8 454	7 269	10 625
tunisien	5 471	7 098	19 025	8 089	7 642	9 100	6 661	6 779	3 592	5 457
turc	14 783	14 820	14 981	16 066	16 398	16 500	12 201	11 199	10 541	12 883
(ex-) yougoslave	3 325	2 189	1 536	1 867	1 431	1 650	295	357	161	Interruption - guerre
Total	134 532	115 479	111 033	115 660	112 147	105 150	82 890	68 505	58 490	77 493

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
algérien	7 948	7 992	7 498	8 582	9 528	10799	11793	13114	14054
espagnol	1 072	1 209	1 073	1 270	1 142	1088	1212	1151	774
italien	8 102	7 001	2 640	2 335	1 556	1449	1502	1424	1211
marocain	23 514	23 352	23 223	24 987	22 679	24235	26860	27504	28218
portugais	9 371	9 274	7 741	9 545	8 878	8663	9324	10356	10466
tunisien	5 110	4 777	5 131	5 237	4 712	5107	4923	5000	4605
turc	11 464	12 033	12 832	12 717	13 002	13932	15004	15593	15836
(ex-) yougoslave	30	124	129	184	153	164	170	156	103
Total	66 611	65 676	60 267	64 857	61 650	65437	70788	74298	75267

Tableau 6: Évolution des effectifs des ELCO dans le premier degré en France métropolitaine (public et privé)[447]

[447] Sources : 1984 à 1990 : note d'information du Ministère de l'Éducation Nationale ; 1990-1991 : Piroska Masthoff, op.cit., p.45 ; 1993-1999 : tableaux statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale ; 1999-2005 : tableaux statistiques de la DESCO tirés de Jean David, Bruno Levallois, op.cit., p.31 [observation : statistiques altérées par la grève administrative des directeurs d'école de 2000 à 2004. Il n'est pas précisé si ces chiffres englobent l'enseignement public et l'enseignement privé ou s'il ne s'agit que de l'enseignement

Nous constatons qu'entre 1984-85 et 2008-09, l'ELCO marocain a vu ses effectifs plus que doubler : ils passent de 10 427 en 1984-85 à 28 218 en 2008-09 ; les effectifs des ELCO algériens ont été approximativement divisés par 2,5, les portugais par 4, les espagnols par 11, les italiens par 12 et les yougoslaves par 32. Seuls les effectifs des ELCO tunisiens et turcs se maintiennent : moins 759 élèves pour les ELCO tunisiens (5 471 en 1984-85 et 4 605 en 2008-09) et moins 1 781 élèves pour les ELCO turcs (14 783 élèves en 1984-85 et 15 836 en 2008-09).[448]

L'évolution des effectifs de l'ensemble des ELCO entre ces deux dates n'est pas constante : on constate une diminution de 15% entre 1984-85 et 1985-86, puis une diminution plus faible l'année suivante et une augmentation deux ans après qui compense cette diminution. Ensuite, les effectifs diminuent d'environ 5% tous les ans jusqu'en 1993-94. L'année suivante est marquée par une forte diminution des effectifs : - 17%. Entre 1998-99 et 1999-2000, on note une augmentation de 32%[449] suivie l'année suivante d'une diminution de 14%. Les effectifs totaux des élèves inscrits dans les ELCO a augmenté à nouveau entre 2004-2005 et 2008-2009.[450]

On remarque que tous les ELCO à l'exception de ceux d'Algérie voient leurs effectifs diminuer entre 1990-91 et 1993-1994. Nous ne disposons malheureusement pas des chiffres pour les années intermédiaires. La diminution des effectifs touchent également tous les ELCO exceptés ceux d'Algérie et d'Espagne entre 1994-95 et 1998-99. L'année suivante, nous constatons une augmentation de tous les effectifs sauf ceux des ELCO espagnols, suivie en 2000-2001 par une nouvelle baisse touchant tous les enseignements.

Ces variations peuvent s'expliquer d'une part par la situation dans le pays d'émigration (notamment période de guerre) ainsi que par la situation en France et la volonté de l'Éducation Nationale notamment, en particulier quand une augmentation ou une diminution touche tous les ELCO quelle que soit leur nationalité. Elles sont également une conséquence des évolutions qualitatives qu'ont subi les ELCO et que nous développerons par la suite. La forte augmentation du nombre d'enfants inscrits dans les ELCO marocains doit faire suite à la

public.] ; 2005-2009 : HCI, *Les défis de l'intégration à l'école*, op.cit., pp.138-139

* : Ces chiffres ne prennent en compte que l'enseignement public.

448 v. Annexe 22 : graphique retraçant l'évolution des effectifs des ELCO par nationalité et globalement de 1984-85 à 2008-2009

449 Cette augmentation peut peut-être s'expliquer par l'introduction de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles primaires et donc un discours institutionnel favorable au plurilinguisme et à l'apprentissage des langues autres que le français dans les écoles.

450 v. Annexe 23 : tableau retraçant l'évolution de l'effectif des ELCO en pourcentage de 1984-85 à 2008-09

volonté de l'État marocain de développer sur le territoire français différents dispositifs lui permettant de garder un lien avec ses ressortissants émigrés.

L'évolution des ELCO au niveau académique ne coïncide pas complètement à celle du niveau national. Ainsi, nous pouvons comparer la situation dans l'académie de Dijon à la situation nationale.[451] Si la diminution des effectifs entre 1984-85 et 2004-05 est proche, les fluctuations entre ces années ne sont pas similaires : en 1985-86, les effectifs des ELCO bourguignons baissent plus qu'au niveau national ; en 1986-87, ils augmentent alors que les effectifs nationaux diminuent ; en 1988-89, ils augmentent plus que nationalement ; en 1989-90, ils augmentent de 3% alors qu'au niveau national ils diminuent de 3% ; en 1993-94, ils baissent un peu plus que nationalement (- 31% contre – 26%) ; en 1994-95, la baisse est proche de celle observée au niveau national ; en 1998-99, la baisse est deux fois plus importante en Bourgogne que sur la France ; entre 1998-99 et 2004-05, l'augmentation des effectifs est approximativement la même au deux niveaux (4% en Bourgogne et 5% en France).

Cette variation des effectifs a des conséquences sur le nombre d'écoles dans lesquelles sont implantés les ELCO.[452]

Outre ces évolutions quantitatives, principalement caractérisées par la baisse des effectifs, les ELCO ont subi des évolutions qualitatives depuis leur création, évolutions qui peuvent en partie expliquer la baisse des effectifs des ELCO.

B. Les évolutions qualitatives : des ELCO intégrés aux enseignements de langue vivante en passant par des ELCO différés ?

Les évolutions des ELCO d'un point de vue qualitatif tiennent d'une part à leurs modalités d'organisation au sein des écoles : ELCO intégrés et ELCO différés (1) ; d'autre part à l'évolution des objectifs qui leur sont assignés (2). Enfin l'introduction de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire a eu des conséquences sur les ELCO (3).

[451] v. Annexe 24 : Évolution des effectifs des ELCO dans l'académie de Dijon en valeur absolue et en pourcentage de 1984-85 à 2004-05. Nous ne disposons pas des données sur l'académie entre 2004-05 et 2008-09.

[452] v. Annexe 25 : Évolution du nombre d'écoles d'implantation des ELCO dans le premier degré en France métropolitaine entre 1984-85 et 1998-99

1. Des ELCO intégrés aux ELCO différés

La circulaire de 1975 prévoyait que les ELCO seraient intégrés « au tiers temps pédagogique (…) à raison de 3 heures hebdomadaires non consécutives »[453]. Certaines circulaires ont apporté une possibilité d'adaptation en indiquant qu'« en cas d'impossibilité absolue d'intégrer la totalité de cet enseignement d'éveil dans le cadre des horaires normaux, une des trois heures prévues pourra être assurée en dehors des heures de classe »[454]. L'accord signé entre la France et le Portugal en 1977 prévoyait lui les deux possibilités de mise en œuvre des ELCO, soit « en dehors des horaires normaux de classe », soit « intégré au tiers temps pédagogique », précisant tout de même que « cette seconde formule devait être développée en priorité »[455]. L'accord entre la France et la Tunisie signé en 1986 limite l'organisation des ELCO « sous forme d'activités scolaires différées » aux situations où « du fait de la dispersion des élèves concernés dans les groupes scolaires, des regroupements sont nécessaires »[456].

Par conséquent, à l'origine, la règle est l'intégration des cours de langue et culture d'origine dans les horaires scolaires, et l'exception leur organisation en dehors du temps scolaire. Ainsi, dans les premières années, la majorité des ELCO étaient intégrés. En 1985-1986 et 1986-1987, environ 60% des élèves inscrits dans un ELCO l'étaient dans un ELCO intégré. Plus de 85% des élèves des ELCO algériens et italiens suivaient ces cours de manière intégrée[457].

Cependant, ce dispositif posait des problèmes : les conditions dans lesquelles se déroulaient les cours de langue et culture d'origine laissaient parfois à désirer. Ainsi, des auteurs font état par exemple de cours se passant sous le préau de l'école à cause du manque de disponibilités des salles[458].

De plus, les enfants inscrits dans un ELCO ne suivaient pas les mêmes cours que les autres élèves. L'ELCO se substituait à d'autres activités qu'elles soient jugées importantes ou non. L'enseignant d'ELCO venait les chercher dans la classe et les amenait dans le local réservé à l'ELCO. Ainsi, l'enfant était « arraché » pour un temps à sa classe ce qui œuvrait plus à sa

[453] Circulaire n°75-148 du 9 avril 1975 précitée

[454] Circulaire n°77-447 du 22 novembre 1977 « Enseignement de leur langue nationale aux élèves yougoslaves scolarisés dans l'enseignement élémentaire », BOEN n°44 du 8 décembre 1977. On retrouve quasiment la même formulation dans la circulaire n°78-323 du 22 septembre 1978 « Enseignement de leur langue nationale aux élèves turcs scolarisés dans l'enseignement élémentaire », BOEN n°36 du 12 octobre 1978.

[455] Accord entre le Gouvernement français et le Gouvernement portugais relatif à l'immigration, à la situation et à la promotion sociale des travailleurs portugais et de leurs familles en France, précité, article 37

[456] Accord entre la République française et la République tunisienne concernant la coopération dans le domaine de l'enseignement pour les élèves tunisiens résidant en France, précité, article 2

[457] V. Annexe 26 : Évolution de la répartition des ELCO entre ELCO différés et ELCO intégrés

[458] Serge Boulot, Jean Clévy, Danielle Fradet, *Les cours intégrés de langues. Difficultés – réussite – propositions*, in Migrants-formation, n°38-39, mars 1980, « Langues et cultures des immigrés », p.15

marginalisation qu'à son intégration à cette classe[459]. La gestion des enseignements s'avérait encore plus difficile lorsqu'il y avait des élèves inscrits dans des ELCO différents dans une même classe.

Par conséquent, les ELCO intégrés ont été abandonnés petit à petit, la proportion d'ELCO différés augmentant jusqu'à la quasi disparition des ELCO intégrés. Ainsi, depuis les années 1980, la proportion d'élèves inscrits dans des ELCO différés augmente dépassant les 80% depuis 2003-2004.[460] D'après les entretiens que nous avons menés auprès des personnes responsables des ELCO dans les consulats et les ambassades courant 2009-2010, les ELCO intégrés ne subsistent que de manière exceptionnelle et anecdotique[461]. Par ailleurs, il semblerait que certains ELCO considérés comme intégrés se déroulent non pas dans le temps scolaire proprement dit mais à la pause méridienne par exemple[462].

Ces modifications dans les modalités d'organisation des ELCO se sont accompagnées d'évolution plus profonde touchant les objectifs qui leur sont assignés.

2. Des objectifs qui évoluent

Les circulaires et les accords bilatéraux qui prévoient la mise en place des ELCO, leur donnent comme objectifs principaux de faciliter l'insertion des enfants (d'immigrés) dans le système éducatif français et plus largement dans la société française ; de permettre le maintien des liens familiaux et le développement de leur identité culturelle ; et de faciliter leur réinsertion dans leur pays d'origine en cas de retour.

Ce dernier objectif reflète la situation qui prévalait quand ces textes ont été adoptés.

[459] « Il ne suffit pas qu'un cours se situe dans l'horaire normal pour devenir *ipso facto* un cours intégré. Lorsqu'un professeur vient enlever ses jeunes compatriotes pour les conduire dans un autre local et leur enseigner sa langue et sa culture pendant que les autres élèves poursuivent leurs activités normales, les cours de langue et culture d'origine ne font pas partie intégrante de l'enseignement, mais s'inscrivent dans une simple juxtaposition d'activités. » Arlette Olmos (rapporteur), *Interculturalité et éducation*, Séminaire organisé par le ministère de l'éducation et de la science d'Espagne, Madrid, 12-13 mai 1987, Strasbourg, CDCC, 1987, DECS/EGT(87)26, p.14

[460] V. Annexe 26
En 2005, selon le rapport de Bruno Levallois et Jean David : « Mis à part l'italien et le portugais, la grande majorité des cours sont différés. C'est le cas pour 79% des cours de turc, 72% des cours d'arabe assurés pas les Marocains, 86% par les Algériens, 98% par les Tunisiens. » Ces derniers notent également l'existence de « solutions mixtes comme par exemple dans l'académie de Montpellier ou d'Aix-Marseille (...) : une partie des cours a lieu sur le temps de classe, l'autre hors du temps de classe ». Jean David, Bruno Levallois, op.cit., p.13

[461] La personne en charge des ELCO à l'ambassade du Portugal faisait état de 6 écoles où l'ELCO avait lieu de manière intégrée, celles de l'ambassade d'Algérie et du consulat général de Turquie notaient quelques cours intégrés, notamment dans l'Est de la France pour les ELCO algériens.

[462] Cela est surtout le cas pour les ELCO des collèges.

Effectivement, dans les années 1970, les migrations étaient conçues comme temporaires et les enfants (d') immigrés étaient censés retourner dans le pays d'origine de leurs parents.
Par delà ces objectifs, les ELCO répondent à des intérêts politiques des pays signataires. Il s'agit pour les pays d'émigration de maintenir un lien avec leur population émigrée, de transmettre dans le pays de résidence la « parole de l'État d'origine ».
« A partir du milieu des années 1980, les ELCO se sont inscrits dans une nouvelle configuration politique, économique et culturelle, qui leur affecte une signification autre sur tous les registres. Pour les États d'origine, il ne s'agissait plus d'entretenir une allégeance, mais de doter les enfants d'une référence identitaire. Cet enseignement trouvait sa place dans une série d'instruments culturels que les pays d'origine développaient pour garder le contact avec des populations dont ils auraient voulu qu'elles soient leurs « têtes de pont » en Europe. »[463]
Les populations émigrées représentent une richesse pour les pays d'émigration au vu des devises qu'elles envoient dans le pays d'origine. Cette considération n'est sans doute pas indifférente aux moyens que certains pays d'émigration, notamment le Maroc depuis le milieu des années 1980, mettent en œuvre pour le développement des ELCO.
Pour la France, d'une part, les ELCO sont le pendant de l'enseignement du français dans les pays partenaires[464], ce qui explique en partie qu'elle ne puisse pas revenir sur ces accords si facilement. D'autre part, « il s'agit de favoriser l'évolution socioculturelle qui doit conduire les familles issues de l'immigration musulmane à une gestion « à la française » de leur affiliation religieuse et de leurs liens transnationaux, et pour les jeunes à une identité équilibrée : les cours de langue et culture d'origine servent « par procuration » des objectifs de contrôle social en France ». »[465]. Par ailleurs, l'État français trouve dans les cours d'ELCO une alternative laïque sur laquelle il a un droit de regard, face au développement des cours d'arabe dans les écoles coraniques[466].

3. Vers des enseignements de langues vivantes ?

Une autre évolution résulte de l'introduction des enseignements de langues vivantes

[463] Ahmed Sakkouni, op.cit., p.231
[464] HCI, *Liens culturels et intégration*, op.cit., p.82
[465] Françoise Lorcerie, *L'islam dans les cours de « langue et culture d'origine »*, op.cit., p.20
[466] Risque énoncé par l'IGEN dans son rapport de 1992 : « Certes, on pourrait envisager de les supprimer ou bien, simplement de les laisser en l'état. Il serait alors à craindre que le vide ainsi créé ne soit comblé par une prolifération d'activités d'associations dont les objectifs pourraient être bien plus éloignés de ceux de l'Education Nationale que ceux des LCO. » IGEN, op.cit., p.48

étrangères à l'école primaire (ELVE[467]) qui s'est opérée progressivement en France depuis 1989[468]. Cet enseignement a pu concurrencer les ELCO[469] et instaurer une hiérarchisation entre les langues faisant l'objet d'ELVE et celles enseignées dans le cadre des ELCO[470]. En effet, lorsque ces derniers n'ont pas été intégrés dans le dispositif d'ELVE, ils souffrent de l'instauration d'une autre activité linguistique dans l'horaire scolaire.

Certains États ont tenté de transformer leurs ELCO en enseignement de langue vivante[471]. Ainsi depuis 2001, les ELCO portugais et italien, après concertation entre le ministère français et les ministères portugais et italien, ont été ouverts à tous les enfants qui le souhaitent, quelle que soit leur origine, au titre de l'enseignement de Langue Vivante 1 (LV1[472]). Le rapport d'information présenté au Sénat par M. Jacques Legendre en 2003 indique que « M. Jack Lang, ministre de l'Éducation Nationale, a incité les écoles primaires disposant actuellement d'un enseignement ELCO à organiser de façon dérogatoire sur le temps scolaire l'enseignement de deux langues vivantes, dont le portugais, tout en veillant à la continuité de l'étude en classe de 6ème »[473].

Le 10 avril 2006, le Portugal et la France ont signé un accord qui prévoit l'intégration des cours de portugais dans le dispositif d'enseignement des langues vivantes étrangères dans les écoles primaires et par conséquent la transformation progressive des ELCO en ELVE à

---

467 Nous utiliserons ce sigle par la suite.

468 Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, JORF du 14 juillet 1989, pp.8860 et s. ; circulaire n°89-065 du 6 mars 1989 « Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire », BOEN n°11 du 16 mars 1989 ; circulaire n°98-105 du 11 mai 1998 « enseignement des langues vivantes étrangères », BOEN n°22 du 28 mai 1998 (extension de l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école élémentaire) ; décret n°2005-1011 du 22 août 2005 relatif à l'organisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'enseignement scolaire, à la réglementation applicable à certains diplômes nationaux et à la commission académique sur l'enseignement des langues vivantes étrangères, in JORF du 25 août 2005 et BOEN n°31 du 1er septembre 2005 ; circulaire n°2006-093 du 31 mai 2006 « Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères », BOEN n°23 du 8 juin 2006, pp.1097 et s.

469 « Là où coexistent l'enseignement facultatif des langues et cultures d'origine et l'enseignement précoce des langues vivantes, une attraction se produit au profit du second obligatoire au détriment du premier facultatif. La généralisation de l'enseignement précoce des langues vivantes va plus encore concurrencer l'enseignement des langues et cultures d'origine. » HCI, *Liens culturels et intégration*, op.cit., p.84

470 « La mise en place de l'enseignement des langues étrangères s'est effectuée parallèlement aux enseignements de langue et culture d'origine (ELCO). On peut même affirmer qu'elle s'est effectuée à leur détriment dans la mesure où, bien que leur dispositif soit celui à partir duquel les langues étrangères ont été introduites à l'école primaire, aucune modalité d'articulation entre les 2 dispositifs d'enseignement n'a été prise, installant et confortant de fait une hiérarchisation formelle et concurrentielle entre langues, celles qui ont un statut de langues étrangères et les autres « langues d'origine » », Cécile Sabatier, op.cit., p.392 ; « Le manque d'articulation entre les dispositifs ELVE et ELCO renforce la hiérarchie des langues, les met en concurrence les unes avec les autres », Christine Hélot, op.cit., p.117

471 Cette transformation a été encouragée également en Estonie, en Slovénie et au Royaume-Uni. v. Eurydice, *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, op.cit., p.26

472 Nous utiliserons ce sigle par la suite.

473 Jacques Legendre, op.cit.

condition qu'il soit possible d'organiser la continuité de l'enseignement du portugais au collège. C'est cette condition qui pose problème et explique qu'il existe toujours des ELCO dans les écoles primaires. En effet, peu de collèges mettent en place un enseignement du portugais comme LV1.

L'Italie a également tenté de transformer ses ELCO en ELVE dans les années 1990. Aujourd'hui, le phénomène tend à s'inverser : les cours d'italien sont petit à petit éliminés des écoles primaires ; il n'y a que peu de « postes fléchés » en italien et plus d'habilitation en italien depuis 2008. Les écoles où il y avait des cours d'italien abandonnent ceux-ci et mettent en place des cours d'anglais. Par conséquent, il y a eu un « renouveau » des ELCO italiens pour satisfaire la demande des parents d'origine italienne.[474] Jean David et Bruno Levallois[475] notent toutefois que dans les académies de Grenoble et Nice, académies où il y a une forte concentration de la population immigrée italienne, les ELCO italiens ont presque tous été intégrés dans le dispositif d'enseignement des langues étrangères.

L'Algérie semblait intéresser également par cette transformation des ELCO et des expériences ont été lancées dans trois départements en 2005[476]. « Dans quelques rares exemples, comme dans telle école de Marseille, ou dans telle école de Béziers, la langue arabe a été intégrée à l'enseignement ordinaire, en lieu et place de l'anglais, et tous les élèves, issus ou non de familles immigrées, suivent les cours d'arabe, dont la continuité sera assurée au collège. »[477]

Il nous semble cependant excessif de prétendre que les ELCO sont passés « d'un dispositif d'intégration pour les élèves migrants à un enseignement de langue vivante » comme le dit Marie-Madeleine Bertucci[478]. En effet, cette transformation a été effectuée essentiellement avec les ELCO européens, dont la population immigrée est présente en France de longue date, et n'a pas été réalisée uniformément pour tous les ELCO. Par ailleurs, même pour ces langues-là, le bilan de cette évolution n'est pas entièrement positif comme nous l'avons dit.

Malgré ces évolutions, ces enseignements, bien que touchant finalement peu d'enfants, sont toujours en place dans une partie des écoles primaires. Nous avons vu ce que les accords liant la France aux pays organisateurs d'ELCO et les circulaires du Ministère de l'Éducation

[474] Éléments tirés de l'entretien mené avec Mme Zanchetta, responsable des ELCO à l'ambassade d'Italie.

[475] Jean David, Bruno Levallois, op.cit., p.20

[476] Viviane Bouysse, *Quel avenir pour les enseignements des langues et cultures d'origine ?*, in DESCO, op.cit., p.95

[477] Jean David, Bruno Levallois, op.cit., p.14

[478] Marie-Madeleine Bertucci, *L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statut et ambiguïté des missions*, in Le Français aujourd'hui, n°158, septembre 2007, « Enseigner les langues d'origine », p.29

Nationale précisent certaines modalités d'organisation de ces cours pour faire en sorte qu'ils se déroulent de manière bénéfique pour les enfants. Comme nous l'avons fait dans notre étude sur les structures d'accueil pour les enfants primo-arrivants non francophones, nous proposons, dans la section suivante, de nous pencher sur l'adéquation entre ce que ces textes prévoient et ce qu'il se passe sur le terrain, ainsi que sur les critiques dont les ELCO sont l'objet.

Section 2. Des enseignements et des modalités d'organisation insatisfaisants

Si les différents textes juridiques concernant les ELCO prévoient des modalités d'organisation notamment le recrutement des enseignants, leur formation, leur place dans les équipes pédagogiques des écoles où ils enseignent, l'harmonisation du contenus des enseignements ordinaires et de langue et culture d'origine, etc., comment cela se passe-t-il réellement ?

Depuis leur création, les ELCO sont sujets à critique. Des rappels ont été faits, des modifications ont été apportées, mais ces critiques demeurent. Les ELCO ne semblent toujours pas satisfaire ni les autorités du pays organisateur ni les autorités françaises[479]. Il est reproché aux enseignants recrutés d'être mal formés. On les soupçonne parfois de prosélytisme religieux. Le contenu des enseignements est jugé inadapté et ces enseignements ne sont pas harmonisés avec les enseignements ordinaires, pas intégrés dans le cursus scolaire des enfants.

Nous basant sur les constats réalisés concrètement, les enquêtes menées auprès des enseignants français et/ou étrangers et/ou des élèves suivant ces cours, nous reviendrons sur ces critiques en nous intéressant dans un premier temps aux acteurs des ELCO : les enseignants d'une part et les enfants inscrits dans les ELCO et leur famille d'autre part (I), puis aux enseignements eux-mêmes : leur contenu, les conditions dans lesquelles ils se déroulent, le matériel didactique utilisé, etc. (II).

I. Les acteurs des ELCO : Enfants, parents et enseignants

En 2004-2005, il y avait 986 enseignants d'ELCO en France : 286 Marocains, 174 Turcs, 135

[479] v. notamment Françoise Lorcerie, *L'islam dans les cours de « langue et culture d'origine »,* op.cit., pp.6 et s.

Tunisiens, 126 Portugais, 80 Italiens, 35 Espagnols et 5 Serbo-Monténégrins.[480] Tout comme les effectifs d'élèves, le nombre d'enseignants d'ELCO diminue.[481]

Nous ne disposons que de peu d'éléments sur leurs caractéristiques socio-culturelles. Celles que nous avons concernent les enseignants des ELCO arabes fournies par Ahmed Sakkouni et Miloudi Chouja dans leur thèse[482]. Le premier a fait une enquête auprès de 15 enseignants marocains au début des années 1990 et la seconde en 1990-91 auprès de 25 enseignants d'ELCO maghrébins dans le département du Nord. Il ressort de ces deux enquêtes que les enseignants d'ELCO maghrébins étaient majoritairement des hommes âgés de 30 à 40 ans[483]. Parmi les personnes interrogées par Miloudi Chouja, 86% résidaient en France depuis moins de 5 ans, 72% avaient le bac ou équivalent, 76% une formation pédagogique générale (École normale d'instituteurs ou centre pédagogique national), 8% une formation spécifique à l'enseignement de l'arabe.

Concernant les enseignants d'ELCO officiant en Côte-d'Or en 2009-2010, il y avait 6 femmes et 5 hommes. Sur les 6 enseignants rencontrés, tous avaient plus de 35 ans et étaient enseignants dans leur pays d'origine ; 4 étaient enseignants d'ELCO depuis 2 à 4 ans, 1 depuis 10 ans et 1 depuis 20 ans ; 2 étaient devenus ELCO pour des raisons familiales (conjoint de français) et 2 pour découvrir un nouveau pays et une nouvelle expérience.

Les enseignants d'ELCO ont souvent été l'objet de critiques liées en particulier à leur formation considérée insuffisante ou inadaptée. Qu'en est-il réellement ? Comment ces enseignants sont-ils recrutés ? En outre, un constat revient fréquemment concernant le manque de collaboration entre les enseignants ordinaires des écoles et les enseignants d'ELCO. Contrairement à ce que prévoient les circulaires ministérielles, ces derniers ne sont

---

480 Jean David, Bruno Levallois, op.cit., p.9

481 En 1989-90, l'Éducation Nationale française dénombrait 1429 enseignants d'ELCO (Note d'information n°90-27, « L'enseignement des « langues et cultures d'origine » dans le premier degré, public, en 1989-1990 »), toute nationalité confondue. Ils étaient 1168 en 1991-92 (Ahmed Sakkouni, op.cit., p.218).
Selon les chiffres transmis par les personnes en charge des ELCO dans les ambassades ou consulats que nous avons rencontrées : en 2008-2009, il y avait 105 enseignants d'ELCO et ELVE portugais en France (Les autorités portugaises ne font pas de calcul séparé entre enseignant ELCO et enseignant ELVE, un enseignant pouvant assurer les deux types de cours). En 2009-2010, 117 enseignants tunisiens assuraient les ELCO en France métropolitaine. Sur la région sud de la France (zone au sud d'une ligne Montbard/La Rochelle), le consulat général de Turquie de Lyon dénombrait 70 enseignants d'ELCO turc et sur la région consulaire dépendant du consulat de Dijon (l'Aube, la Côte-d'Or, le Doubs, le Jura, la Haute-Marne, la Nièvre, la Haute-Saône, la Saône-et-Loire et l'Yonne), 22 enseignants marocains exerçaient dans un ELCO.

482 Ahmed Sakkouni, op.cit., pp.250 et s. ; Miloudi Chouja, *L'enseignement de langue et culture d'origine chez les Maghrébins dans le Nord de la France*, Thèse d'histoire, ss. dir. Claude Liauzu, Paris 7, 1993, pp.413 et s.

483 On retrouve ces caractéristiques chez les enseignants marocains au Pays-Bas. Par contre, ces enseignants habitent majoritairement depuis plus de 5 ans aux Pays-Bas et ont une qualification d'enseignant complétée par une formation aux Pays-Bas. v. Judith Richters, *Les Pays-Bas*, in Herman Obdeijn, Jan Japp De Ruiter (ss. dir.), op.cit., p.80

en effet que rarement intégrés aux équipes pédagogiques des écoles. (A)
Par ailleurs, ces enseignants se retrouvent face à un public hétérogène. Qui sont les enfants qui participent aux ELCO et leur famille ? Qu'attendent-ils de ces cours ? (B)

A. Des enseignants recrutés dans le pays d'origine non intégrés dans les équipes pédagogiques françaises

Les enseignants d'ELCO se sont souvent vus critiquer leur manque de formation ou l'inadaptation de leur formation aux enfants suivant les cours de langue et culture d'origine[484], leur maîtrise insuffisante du français[485] et concernant les enseignants des pays musulmans, ils furent parfois soupçonnés d' « exercer une influence religieuse forte »[486].
Nous nous sommes penchés sur les procédures de recrutement de ces enseignants (1) et leur formation (2) ainsi que sur la place qui leur est faite au sein des équipes pédagogiques des écoles françaises (3).

1. Des procédures de recrutement spécifiques à chaque pays organisateur d'ELCO

Les textes encadrant la mise en place et le fonctionnement des ELCO prévoient que « les enseignants étrangers nécessaires (seront) recrutés et rémunérés par les gouvernements des pays en cause »[487]. Ainsi les procédures à suivre pour devenir enseignant d'ELCO dépendent de chaque pays partenaire.[488]
Les enseignants d'ELCO italien, portugais, marocain et turc sont des enseignants dans leur pays et passent un concours pour venir enseigner en France.[489]

---

[484] HCI, *Liens culturels et intégration*, op.cit., p.83 ; IGEN, op.cit., p.43 ; Piroska Masthoff, op.cit., p.52 ; Abbes Et-Taoufiq, *Enseignement de la langue arabe et maintien de la langue et de la culture d'origine dans l'immigration maghrébine en France*, Thèse de sciences de l'éducation, ss. dir. Jean Claude Fillioux, Paris 10-Nanterre, 1993, p.92 ; Nacira Boubnider, op.cit., pp.199 et s.
[485] Piroska Masthoff, op.cit., p.61
[486] IGEN, op.cit., p.45 ; HCI, *Liens culturels et intégration*, op.cit., p.82. Nous aborderons cette question lors de l'étude du contenu des cours de langue et culture d'origine.
[487] Circulaire n° 75-148 du 9 avril 1975 précitée
[488] Les informations sur les procédures de recrutement sont tirées des entretiens menés avec les personnes en charge des ELCO au sein des consulats et ambassades et de ceux réalisés auprès des enseignants d'ELCO de Côte-d'Or.
[489] Concernant les ELCO yougoslaves, selon Momcilo Vucic, les enseignants étaient soit envoyés de Yougoslavie après avoir passé un concours, pour 4 ans et avaient une expérience pédagogique importante ; soit choisis parmi des enseignants yougoslaves qui résidaient en France depuis longtemps et possédaient un titre de séjour. Nous ne savons pas si les procédures de recrutement ont changé depuis l'éclatement de la Yougoslavie. v. Momcilo Vucic, op.cit., p.72

Pour les enseignants marocains recrutés avant 2004, il fallait avoir le bac et une année de formation dans un centre de formation des instituteurs. Depuis 2004, il faut avoir un diplôme de niveau bac + 4, une année de formation pédagogique, avoir enseigné au moins 10 ans au Maroc et être titulaire du certificat d'aptitude pédagogique bilingue français/arabe. L'examen se compose de deux écrits (un de culture générale et un de culture professionnelle) et d'un oral (aptitude à enseigner, étude de profil, etc.). La note administrative et l'ancienneté comptent dans le résultat.[490]

Les enseignants turcs devaient avoir fait des études à l'université et deux ans de formation pédagogique. La France a ajouté l'obligation d'avoir une licence de français. Ce sont surtout des enseignants de primaire qui postulent. Le concours est un concours national qui se compose également d'un écrit et d'un oral. Un niveau minimum de langue française est exigé pour parer aux problèmes liés à la mauvaise maîtrise du français par les premiers enseignants turcs.

Les enseignants des ELCO tunisiens sont recrutés soit en France soit en Tunisie. Le recrutement se fait sur dossier et après des tests écrits et oral. Pour ceux qui sont recrutés en Tunisie, il faut être parmi les 100 meilleurs enseignants tunisiens (note pédagogique) pour être retenu.

Les enseignants des ELCO algériens sont eux recrutés exclusivement en France. Il s'agit surtout de femmes de binationaux franco-algériens (75-80%). Généralement, elles étaient institutrices en Algérie. Il y a également des étudiants et des doctorants qui s'occupent des ELCO algériens.

Au vu de ces procédures de recrutement, les enseignants d'ELCO, à l'exception de ceux recrutés en France, ont tous une expérience de l'enseignement. Ainsi, les enseignants rencontrés en Côte-d'Or sont tous enseignants de formation et ont suivi ces procédures de recrutement à l'exception de l'enseignante italienne qui a été contacté par le centre italo-européen de Dijon (où elle enseigne) pour s'occuper de ces cours.

Par ailleurs, les contrats ne sont pas les mêmes selon les nationalités : les enseignants portugais sont recrutés pour 4 ans maximum et effectuent le plus souvent 17 ou 18 heures par semaine. Les enseignants turcs sont recrutés pour 5 ans maximum et font entre 10 et 15 heures de cours par semaine. Les Marocains ont des contrats de quatre ans renouvelables une fois

[490] L'enseignant marocain que nous avons rencontré précise que les postulants ne savent pas dans quel pays ils vont aller s'ils sont sélectionnés.

(mais avec la possibilité de prolonger au delà de 8 ans). Les Tunisiens recrutés en Tunisie ont également un contrat de quatre ans mais non renouvelable et ceux recrutés en France n'ont pas de limite de temps. Ils ont entre 15 et 18 heures d'enseignement par semaine. Les enseignants algériens quant à eux effectuent des vacations payées à l'heure pendant un an renouvelable. Généralement ils effectuent 9 heures de cours par semaine.

2. Des formations inadaptées à l'enseignement des langues et cultures d'origine en France

Comme nous l'avons vu ci-avant, la plupart des enseignants d'ELCO sont des enseignants dans leur pays d'origine. Cependant ils ne sont pas forcément préparés à enseigner la langue de leur pays dans un pays étranger ni à enseigner à des enfants des écoles primaires (a). Par ailleurs, ils devraient bénéficier d'une formation continue une fois en France mais ce n'est pas toujours le cas (b).

a. La formation des enseignants de langue et culture d'origine avant de venir en France

En effet, si elles ont une formation d'enseignants, les personnes que nous avons rencontrées enseignaient dans leur pays d'origine à des degrés divers, de la maternelle au lycée, et ne sont pas formées pour enseigner au public des ELCO en France. Cela est souligné par Abbes Et-Taoufik : « Bien que le plupart de ces enseignants possèdent une expérience professionnelle acquise dans leur pays d'origine, la transplantation dans un pays étranger et le contact avec des conditions de travail particulières nécessitent au préalable une formation en direction de ces enseignants. Ceci apparaît d'autant plus nécessaire que le public scolaire est culturellement différent, ayant subi en tant qu'enfants de migrants une acculturation au moyen des contacts avec l'école et avec la société globale. Cette absence de formation cause des difficultés à l'enseignant maghrébin dans la classe, du fait que celui-ci n'arrive pas à s'adapter à la culture des élèves, ce qui provoque des problèmes liés à la relation enseignant-élèves. »[491]
Par ailleurs, ces enseignants reçoivent rarement une formation pour enseigner leur langue en tant que langue étrangère. En effet, si la langue enseignée est souvent la langue maternelle des parents des enfants inscrits dans les ELCO, elle ne l'est plus pour ces derniers. En effet, la

[491] Et-Taoufik Abbes, op.cit., p.92. Ce constat était également fait par l'IGEN en 1992 (IGEN, op.cit., p.43) et repris dans le rapport du HCI de 1995 (HCI, *Liens culturels et intégration*, op.cit., p.83).

langue transmise par les parents ayant migré a évolué au cours de leur séjour en France et n'est plus, si elle l'a été auparavant, la langue normée qu'enseignent les ELCO.

Piroska Masthoff note, concernant les enseignants marocains, qu'« ils n'ont pas reçu de formation spécifique en vue de les préparer à enseigner l'arabe en tant que seconde langue à des enfants marocains immigrés, qui ne sont nullement comparables aux élèves qu'ils ont eu dans leurs classes au Maroc »[492]. En effet, les enseignants marocains ne bénéficient que d'une formation de quelques jours au Maroc, avant de venir en France.

Les enseignants tunisiens suivent également une formation de quelques jours avant de venir en France. Les consulats organisent également des écoles d'été de 3 jours à une semaine en Tunisie.

Selon l'ambassade du Portugal, 30% des ELCO sont préparés à enseigner une langue étrangère.

Les enseignants turcs suivent, eux, une formation de 3 mois au ministère ou dans les « maisons » d'enseignants. En France, les consulats turcs ne mettent pas en place de formation mais les ELCO peuvent suivre les formations dispensées par l'Éducation Nationale.

b. Les formations continues une fois en France

Les enseignants de langue et culture d'origine devraient pouvoir bénéficier d'une part, notamment d'après la note de service de 1983, d'une formation continue dispensée par l'Éducation Nationale française, et d'autre part d'une formation organisée par les consulats et/ou ambassades du pays dont ils sont ressortissants.

En effet, la note de service de 1983 indique qu'« il conviendra (…) de considérer comme normale la participation des enseignants étrangers à la session de formation destinée aux enseignants français des écoles, collèges et LEP »[493]. Les notes de service de la DGESCO édictées à chaque rentrée scolaire précisent que « les enseignants d'ELCO seront invités aux formations pédagogiques de circonscription susceptibles de les concerner. De même, ils doivent pouvoir participer aux actions inscrites aux plans académiques et départementaux de formation continue des maîtres du 1er degré. »[494]

[492] Piroska Masthoff, op.cit., p.31 ; v. aussi HCI, *Liens culturels et intégration*, op.cit., p.83

[493] Note de service n°83-165 du 13 avril 1983, précitée

[494] DGESCO, Note de service adressée aux inspecteurs/rices d'académies, aux directeurs/trices des services départementaux de l'Éducation Nationale, aux recteurs/trices d'académies, datée du 8 septembre 2009, DGESCO A1-1, n°2009-0391

Nous trouvons en annexe de cette note de service une « fiche n°4 : formation et inspection des enseignants de langue et culture d'origine » qui spécifie qu'« outre les formations concernant la maîtrise de la langue, les enseignants d'ELCO sont invités à participer le plus souvent aux formations concernant la didactique des langues vivantes étrangères. Les conseillers pédagogiques en langues vivantes, souvent en charge du dossier d'ELCO, seront attentifs à cette participation. (…) La connaissance du système éducatif français pourra être apportée par les CASNAV qui d'autre part favoriseront la diffusion des ressources pédagogiques.
L'enseignement de l'histoire et de la géographie, les TICE et les stages concernant l'interculturalité sont également des axes de formation à privilégier. »[495]
Nous avons questionné d'une part les enseignants d'ELCO rencontrés sur la Côte-d'Or quant à ces formations et d'autre part, les responsables des ELCO dans les ambassades et/ou consulats.
Le responsable des ELCO à l'ambassade de Tunisie déplore le fait que peu d'inspections académiques organisent des formations pour les ELCO. Celle du consulat de Turquie constate que l'ouverture des formations aux enseignants de langue et culture d'origine turque se fait concrètement dans quelques académies, notamment celles de Saint-Étienne et de Lyon[496]. La participation des ELCO marocains à ces stages ne semblent pas poser de problème.
A la question « Pouvez-vous participer à des formations ouvertes aux autres enseignants ? », seuls les enseignants tunisien et marocain de Côte-d'Or répondent par l'affirmative (l'enseignant tunisien n'ayant pas participé à de telles formations). Il semble donc que les autres enseignants ne soient pas informés de leur possibilité de participer aux formations organisées par l'Éducation Nationale ouvertes aux enseignants « français ».
Cependant, dans l'enquête menée par Miloudi Chouja auprès des ELCO maghrébins dans le Nord de la France en 1990-91, 52% disaient assister à des réunions pédagogiques avec leurs collègues français.[497] Les enseignants interrogés par Nacira Boubnider quant à eux ont déclaré en grande majorité « n'avoir suivi aucun stage »[498]. Par conséquent, la participation des ELCO

Nous pouvons noter que ce paragraphe suit un paragraphe rappelant le manque, l'insuffisance de formation initiale d'une partie des enseignants d'ELCO : « Les maîtres d'ELCO sont le plus souvent des enseignants qui ont reçu une formation initiale. Il est cependant possible, que certains d'entre eux, recrutés localement, n'aient reçu qu'une formation pédagogique limitée. »

495 Ibidem.

496 Jean David et Bruno Levallois constatent également que « les départements qui pensent à inviter les professeurs aux animations pédagogiques ou aux stages sont peu nombreux ». in Jean David, Bruno Levallois, op.cit. p.17

497 Miloudi Chouja, op.cit., p.426

498 Enquête auprès de 57 enseignants algériens, v. Nacira Boubnider, op.cit., pp.199 et s. Il n'est pas précisé si des stages leur avaient été proposés ou non.

aux formations dispensées par l'Éducation Nationale française dépend peut-être des académies et des époques.[499]

Nous nous sommes demandés, par ailleurs, s'il y avait des formations organisées par les CASNAV. Plusieurs enseignants, lors des entretiens que nous avons menés, ont fait référence à une formation qui s'était déroulée à Besançon. Cela s'explique par le fait que plusieurs enseignants de Côte-d'Or enseignent également dans le Doubs et dépendent donc également de l'académie et du CASNAV de Besançon. Au niveau de Dijon, le CEFISEM a dispensé, au début de la mise en place des ELCO, des formations en français et en connaissance des institutions pour les enseignants, puis par la suite des stages d'informatique en accord avec les formateurs de l'IUFM. Ces formations n'ont plus lieu aujourd'hui.[500]
Cependant, au niveau national, selon le rapport de Bruno Levallois et Jean David, « les CASNAV proposent des formations spécifiques pour présenter aux nouveaux maîtres le système éducatif français »[501].

Par ailleurs, la formation continue peut être assurée également par les consulats, ambassades et ministères des pays partenaires. Ainsi, le Ministère portugais organise des stages (payants) tous les ans au mois de juillet-août au Portugal et l'ambassade organise des journées pédagogiques en France en octobre/novembre[502]. Le consulat de Tunisie organise lui aussi des formations pour les enseignants d'ELCO. Selon Piroska Masthoff, « l'inspection marocaine organise régulièrement (au moins 4 fois par an) dans chaque région de rattachement des rencontres pédagogiques pour ses enseignants, centrés sur un thème spécifique, par exemple que la définition des compétences linguistiques des élèves, le niveau que l'on veut qu'ils atteignent ou sur la coopération entre les enseignants de l'ELCO et les parents. »[503]
Nacira Boubnider faisait état, dans sa thèse, pour les enseignants algériens, de « journées pédagogiques organisées par les chargés du service culturel de l'Amicale ». Lors de ces journées, étaient abordées des questions relatives aux méthodes d'enseignement, mais les

[499] Notons que les formations organisées par l'Éducation Nationale sont de moins en moins nombreuses, les crédits alloués à ces questions diminuant ces dernières années. Il semble donc que la formation continue des enseignants d'ELCO, qui n'est pas une priorité pour l'Éducation Nationale, risque de ne pas évoluer favorablement dans les prochains temps.
[500] Informations transmises par un ancien formateur du CEFISEM puis du CASNAV de Dijon.
[501] Jean David, Bruno Levallois, op.cit., p.17
[502] L'enseignante de l'ELCO portugais en Côte-d'Or nous a parlé de ces formations mais a précisé ne pas y aller car elle n'était pas défrayée pour celles-ci.
[503] Piroska Masthoff, op.cit., p.31. L'enseignant marocain rencontré nous a parlé de stages spécifiques organisés par le consulat mais pas de leur périodicité.

problèmes rencontrés par les enseignants en France étaient rarement traités. Les enseignants auprès desquels elle a enquêté se déclaraient plutôt insatisfaits de ces formations et leur présence y était irrégulière[504].

Contrairement à ce que les accords internationaux et les circulaires prévoient, les enseignants des ELCO n'ont par conséquent que peu accès à des formations qui pourraient compléter leur formation initiale et lorsqu'ils en ont, ils ne les jugent pas satisfaisantes. En outre, ces enseignants sont guère intégrés dans les équipes pédagogiques des écoles où ils enseignent.

3. Des enseignants de langue et culture d'origine marginalisés

La note de service de 1983 qui avait pour objectif d'« apporter (...) des solutions aux difficultés rencontrées pour l'organisation des enseignements des langues et cultures d'origine dans les écoles comme dans les collèges et les lycées », précise en introduction que « ces difficultés tiennent largement au fait que ces enseignements ne sont pas véritablement intégrés par le système scolaire et pris en compte dans la scolarité des élèves ». En ce sens, elle conclut qu'« il conviendra donc : (…) b. D'organiser la concertation des enseignants étrangers et des enseignants français dans le cadre de l'équipe éducative ; c. De prévoir la consultation de ces enseignants lors des conseils d'école et des conseils de maîtres et de professeurs ; (...) »[505].

Qu'en est-il aujourd'hui ? La situation a-t-elle évolué ? Existe-t-il une réelle concertation entre enseignants « français » et enseignants d'ELCO ? Les enseignants des ELCO sont-ils, se sentent-ils intégrés à l'équipe éducative de l'établissement où ils enseignent ?

Il semble que les choses n'aient pas réellement évolué et qu'aujourd'hui encore les enseignants des ELCO soient toujours marginalisés au sein des écoles. Cette marginalisation se manifeste par leur non intégration dans les équipes pédagogiques des écoles où ils travaillent et par ailleurs, cela étant lié, par la non reconnaissance de ces enseignants par les autres enseignants et le sentiment de rejet qui en découle.

Ce constat de non intégration des enseignants ELCO à l'équipe pédagogique de l'école où ils enseignent a été fait maintes fois et relativement aux différents ELCO[506]. Il nous semble qu'il

[504] Nacira Boubnider, op.cit., p.204. Nous ne disposons pas d'éléments plus récents sur les formations dispensées par les ambassade et consulats algériens.

[505] Note de service n°83-165 du 13 avril 1983 précitée

[506] v. notamment IGEN, op.cit., p.43 ; HCI, *Liens culturels et intégration*, op.cit., p.82 ; Cécile Sabatier, op.cit.,

doit être mis en relation avec la difficulté que l'école française a à faire une place à l'altérité en son sein. Plus pratiquement, aucun temps de concertation n'est prévu entre les enseignants d'ELCO et les enseignants du système français.[507]

Les enseignants d'ELCO que nous avons rencontrés nous disent tous qu'ils ne travaillent pas en collaboration avec les autres enseignants de l'école, qu'ils n'ont pas vraiment de relation avec eux, qu'au mieux, ils leur arrivent parfois de se croiser, de discuter mais cela se fait généralement dans le couloir, à la récréation, entre deux portes.

Parmi les enseignants « français » enseignant dans une école où il y a un ELCO et qui ont répondu au questionnaire sur les ELCO que nous avons adressé aux écoles primaires de Côte-d'Or[508], une grande majorité connaît l'enseignant de l'ELCO (22 enseignants sur 28) mais seulement 3 disent travailler parfois avec cet enseignant. Ces relations de travail consistent essentiellement dans des conseils d'école et des demandes de renseignements émanant de l'ELCO. Ce n'est donc pas un véritable travail de collaboration.

Il faut rappeler que les ELCO se déroulant très majoritairement de manière différée - ils ont lieu le soir ou le mercredi -, cela ne favorise pas les rencontres entre les différents enseignants. Dans ce sens, il leur est difficile de mettre en place des projets communs qui permettraient de faire un lien entre l'ELCO et les autres enseignements, entre l'enseignant d'ELCO et les autres enseignants.

Par ailleurs, les enseignants d'ELCO sont rarement invités aux conseils de classe ou d'école et quand ils le sont, ils ne peuvent souvent pas y assister, le conseil se déroulant souvent en même temps qu'un de leurs cours.[509] Dans le même sens, rares sont les ELCO qui participent aux fêtes des écoles dans lesquelles ils travaillent.[510]

Le fait que les cours de langue et culture d'origine soient dispersés sur plusieurs écoles,

---

p.398 ; Nacira Boubnider, op.cit., p.185 ; Bachir Metidja, op.cit., p.64

[507] Jacques Berque dans le rapport de 1985 préconisait qu'il y ait des « temps de contact avec les différentes écoles dans lesquelles ils interviennent leur permettant de rencontrer leur collègues français, et de travailler ainsi à l'intégration pédagogique recherchée par tous ». Jacques Berque, op.cit., p.30

[508] v. le questionnaire en Annexe 27

[509] Concernant les ELCO marocains, « une petite majorité (60%) participe aux conseils de classe et moins encore (environ 45%) aux conseils d'école ». Piroska Masthoff, op.cit., p.33
Seul l'enseignant de l'ELCO marocain que nous avons rencontré participe régulièrement aux conseils d'école. L'ELCO tunisien y assiste parfois et l'ELCO turc est invité à ceux de l'école de rattachement.

[510] Parmi les ELCO rencontrés, l'ELCO turc préparait un spectacle pour la fête d'une école une année ; l'ELCO tunisien y participait parfois ; la directrice de l'école où se déroulait l'ELCO italien leur avait demandé de préparer une chanson pour la fête de fin d'année ; l'ELCO marocain participait à la fête de fin d'année et dans certaines écoles faisait des expositions par exemple.

plusieurs villes parfois[511], voire plusieurs départements[512], complique les possibilités pour les enseignants d'ELCO de participer à la vie de l'école, aux conseils de classe, ce qui leur permettrait de rencontrer les autres enseignants et par conséquent de faire un premier pas vers une meilleure intégration dans l'équipe pédagogique des écoles[513].

Ce manque de collaboration peut peut-être aussi s'expliquer en partie par la non connaissance et la non reconnaissance des enseignants d'ELCO : « S'ils se perçoivent comme des enseignants, (les enseignants d'ELCO) n'en sont pas moins perçus comme des immigrés dans la société d'accueil. Ils sont en quelque sorte à l'image des enfants dont ils s'occupent »[514].

Il ressortait déjà des entretiens menés par Nacira Boubnider dans la fin des années 1980 que les enseignants d'ELCO « pensent en majorité qu'« ils ne sont pas considérés comme des enseignants à part entière, (...) (qu') ils souffrent (…) du manque de considération, se sentent mal estimés, jugés inutiles »[515]. Abbes Et-Taoufik note, lui, que « pour certains enseignants (d'ELCO), le contact avec les instituteurs français apparaît difficile car certains d'entre eux affichent une hostilité à l'égard de l'enseignement de langue et culture d'origine arguant de son manque d'« efficacité » » et que les enseignants d'ELCO éprouvent un « sentiment de rejet de leurs activités à l'école ».[516]

Cette non reconnaissance est une des conséquences du fait que les enseignants ne se connaissent pas au sein d'une même école, qu'ils ne font que se croiser. Il faut ajouter à cela les méthodes utilisées par les enseignants d'ELCO[517] et aussi parfois leur maîtrise insuffisante du français.

---

[511] Sur les enseignants qui ont répondu à l'enquête de Miloudi Chouja dans la Nord en 1990-91, 12% travaillaient sur deux établissements, 28% sur 3, 20% sur 4, 16% sur 5 ou 6, 4% sur 7. Miloudi Chouja, op.cit., p.427. Selon le rapport de l'IGEN de 1992 (p.43), les enseignants d'ELCO enseignent dans 4 à 7 écoles différentes.

[512] L'enseignant tunisien travaille sur les départements de la Côte-d'Or et de la Saône-et-Loire ; les enseignantes turque et portugaise sur les départements de la Côte-d'Or et du Jura.

[513] Jacqueline Billiez parle des « aberrations des emplois du temps des enseignants de LCO leur ôtant toute possibilité de s'intégrer eux mêmes aux équipes pédagogiques, facteur décisif de la réussite des enfants ». Jacqueline Billiez, *De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours sociodidactique*, in VEI-enjeux, n°130, 2002, p.90

[514] Cécile Sabatier, op.cit., p.398

[515] Nacira Boubnider, op.cit., p.186

[516] Abbes Et-Taoufik, op.cit., p.93. Le manque de considération à l'égard des enseignants d'ELCO est aussi exprimé dans le rapport de l'IGEN de 1992 (p.43) : « Les enseignants de langue et culture d'origine ressentent mal de ne pas être traités par l'institution scolaire française avec l'attention et les égards que leur ancienneté et leur compétence valent dans leur pays. »
Parmi les enseignants d'ELCO rencontrés par Miloudi Chouja dans le Nord de la France, 12% expriment un sentiment de rejet de la part des enseignants « français ». Miloudi Chouja, op.cit., p.428

[517] Jacques Berque, op.cit., p.29
« Les enseignants algériens sont souvent critiqués par leurs collègues français dans leur façon de maintenir la discipline, jugés sévères dans leurs relations avec les élèves, traditionnels dans leurs méthodes de travail (...) » Nacira Boubnider, op.cit., p.187

Cela fait dire à l'IGEN que les enseignants d'ELCO « représentent un capital de compétences mal ou insuffisamment utilisé par l'école »[518].

Le fait que les enseignants des ELCO ne soient pas intégrés dans l'équipe enseignante des écoles et ne soient pas reconnus comme de véritables enseignants par tous entraîne des conséquences sur la manière dont les cours de langue et culture d'origine sont perçus par les enfants qui les suivent, leurs familles mais également par les autres membres de la communauté éducative. Il nous semble que dans ces conditions, les langues et cultures qui font l'objet d'un ELCO ne peuvent être réellement valorisées. Cela n'est possible que si ces cours sont réellement intégrés dans les écoles, au même titre que les autres enseignements, et pour cela, les enseignants en charge de ces cours doivent être considérés comme des enseignants au même titre que les enseignants français. Par ailleurs, cette tâche, tout comme l'accueil des enfants primo-arrivants non francophones, devrait relever de l'ensemble de l'équipe pédagogique des écoles et non seulement d'un enseignant isolé des autres[519].
L'invitation et la participation régulière des enseignants d'ELCO aux formations générales de l'Éducation Nationale permettraient aux enseignants des différents horizons de se rencontrer, de faire connaissance et par ricochet cela pourrait œuvrer au décloisonnement des différents enseignements. Dans le même sens, inviter les enseignants d'ELCO aux conseils de classe et d'école serait un premier pas vers leur reconnaissance en tant que membre de l'équipe pédagogique et permettrait un temps de rencontre entre les différents enseignants d'une même école.

B. Le public des ELCO : les enfants inscrits dans les ELCO et leur famille

Officiellement, les ELCO ne s'adressent pas à tous les enfants : ils sont ouverts aux enfants (de) ressortissants du pays organisateur. Une faible proportion d'enfants de la nationalité de l'ELCO ou enfants de ressortissant(s) du pays organisateur de l'ELCO y sont inscrits. Nous ne

[518] IGEN, op.cit., p.43
[519] Cela rejoint ce qu'écrit Nacira Boubnider « L'enseignement de Langue et Culture d'Origine n'est nullement l'affaire d'un enseignant devant sa classe, diffusant un contenu et pratiquant une pédagogie isolée de tout contexte extra-pédagogique ; c'est plutôt l'affaire de tout un système assez complexe (…) et qui se trouve aussi bien dans son déroulement que dans son succès, conditionné par un ensemble de facteurs liés directement à son intégration dans le contexte social dans lequel l'enfant est appelé à vivre au long de son séjour dans le pays d'accueil et plus encore par son intégration dans l'équipe éducative, surtout considérée comme un atout précieux dans la valorisation des enfants de migrants. », Nacira Boubnider, op.cit., p.185

disposons pas d'éléments récents sur ce sujet mais nous pouvons penser aux vues de l'évolution des effectifs des ELCO que la proportion d'enfants inscrits dans les ELCO n'a pas été de manière croissante depuis les années 1990.

En 1993-1994, moins de 20% des élèves potentiellement concernés par les ELCO y étaient inscrits. Cette moyenne cachait des écarts selon les ELCO : moins de 2% des enfants susceptibles de suivre les ELCO yougoslaves y étaient inscrits. Cette proportion était de 4% pour les espagnols. Par contre plus de 25% des enfants d'origine turque scolarisés en France participaient aux ELCO et plus de 20% des enfants d'origine portugaise.[520]

Le public des ELCO se caractérise par son hétérogénéité (1). Nous disposons de quelques éléments sur les motivations et les attentes des parents et des enfants (3) mais peu d'éléments sur les caractéristiques socio-culturelles de leurs familles (2).

1. Un public hétérogène

Les enfants inscrits dans les ELCO forment un ensemble hétérogène[521]. D'une part, si l'ELCO est organisé par un État et s'adresse officiellement aux ressortissants de cet État, dans les faits, la plupart des ELCO accueille non seulement les enfants (de) ressortissants du pays partenaire mais peuvent également recevoir des enfants d'autres nationalités s'ils le désirent.[522] Ainsi, par exemple, dans les ELCO algériens étudiés par Miloudi Chouja, étaient inscrits des enfants algériens, marocains, tunisiens, français, maliens, polonais.[523]

D'autre part, le nombre d'enfants inscrits ne permet souvent pas de faire des regroupements en fonction de leur âge ou de leur niveau. Ainsi, un cours d'ELCO accueille les enfants du CE1 (voire pour certains à partir du CP) au CM2[524], de 6 ou 7 ans à 11 ans. On y retrouve donc des

---

[520] Ahmed Sakkouni, op.cit., p.218
Nous avons quelques éléments supplémentaires sur les ELCO marocains : en 1993-94, 19,5% des élèves marocains scolarisés en France étaient inscrits dans un ELCO (Ahmed Sakkouni, op.cit., p.219) ; en 1995-96, ils étaient 18% et en 1996-97, 20,7% (Piroska Masthoff, op.cit., p.44).

[521] Tous les programmes d'ELCO font référence à l'hétérogénéité des enfants qui suivent les ELCO, ce qui est pris en compte dans ces programmes en instaurant des niveaux d'enseignement : 2 niveaux pour les ELCO algérien et italien ; 3 niveaux pour les ELCO portugais, espagnol et marocain.

[522] A partir du moment où un ELCO est ouvert, il est très rare qu'un enfant (de) non ressortissant du pays organisateur ne soit pas accueilli si ses parents en font la demande. v. entretiens avec les enseignants d'ELCO et les responsables des ELCO au niveau des consulats et ambassades.

[523] Miloudi Chouja, op.cit., p.435 ; v. aussi Piroska Masthoff, op.cit., p.44 ; Ahmed Sakkouni, op.cit., p.226

[524] Le programme algérien précise que les cours de langue et culture d'origine s'adressent aux enfants scolarisés du CE1 au CM2. Celui des ELCO portugais aux enfants du CP au CM2. Les autres programmes n'apportent pas de précision à ce sujet.
Lorsque l'ELCO accueille des enfants de CP, il n'y a qu'une approche orale de la langue et de la culture pour ne pas contrarier, faire obstacle à l'entrée dans l'écrit dans la langue française. Nous avons constaté que dans

enfants qui ont déjà suivi une année ou plus d'ELCO et d'autres qui commencent tout juste. Par ailleurs leur maîtrise de la langue étudiée et leur connaissance de la culture sont très variables.

Les enseignants d'ELCO que nous avons rencontrés constatent tous cette différence de niveau. Pour l'ELCO portugais, la plupart de ses élèves ne parlent pas portugais et les parents ne parlent pas portugais à leurs enfants, à l'exception des personnes arrivées il y a peu de temps. Les ELCO turcs notent également que les enfants arrivés il y a peu parlent couramment turc et que certains des élèves de l'ELCO parlent et lisent le turc à la maison, mais d'autres non. En ce qui concerne l'ELCO tunisien, beaucoup d'enfants ne parlent pas arabe chez eux ce qui entraîne des problèmes de reconnaissance et de formulation de certains sons de la langue arabe. D'autres savent un peu lire et écrire l'arabe. Les ELCO marocain et algérien font le constat que les niveaux de connaissance de leurs élèves s'étend de rien (ni compréhension orale ni production) à la base en arabe littéraire, en passant par une compréhension orale mais pas de production. L'ELCO marocain note par ailleurs que tous ne parlent pas arabe. Certains parlent berbère, d'autres un mélange français/arabe.[525]

Parmi les enseignants questionnés par Miloudi Chouja au début des années 1990, 4% estimait que le niveau de leurs élèves était faible ; 56% qu'il était assez bon ; 36% moyen ; et aucun bon.[526]

Les élèves inscrits dans les ELCO marocains sont classés selon 4 niveaux, le dernier étant l'acquisition du certificat de langue arabe. En 1992-93, sur l'ensemble des élèves inscrits dans un ELCO marocain, 55,9% avaient le niveau 1 ; 31% le niveau 2 ; 10% le niveau 3 et 3,1% le niveau 4.[527] Les évaluations effectuées par l'ambassade du Portugal auprès des enfants scolarisés en CM2 et suivant les ELCO en 2008 donnent les résultats suivant : 5% des élèves avaient le niveau A1.1 ; 2,7% le niveau A1.2 ; 19% le niveau A1 ; 18% le niveau A2.1 ; 28% le niveau A2.2 et 23% le niveau A2.3.[528]

---

le département de la Nièvre, il y avait des ELCO au niveau de l'école maternelle (données transmises par l'Inspection Académique de la Nièvre)

[525] v. aussi Nacira Boubnider, op.cit., p.196 ; Bachir Metidja, op.cit., p.29 : « Le niveau de ces jeunes maghrébins est très variable. Certains parlent à la maison un dialecte plus ou moins mélangé de français, d'autres parlent français mais ont l'habitude d'entendre leurs parents parler en arabe, d'autres encore ne connaissent que le français, d'autres connaissent le berbère, mais pas du tout l'arabe, d'autres enfin, arrivés récemment du Maghreb ou qui ont suivi des cours d'arabe à l'école élémentaire, possèdent certaines notions d'arabe littéraire. »

[526] Miloudi Chouja, op.cit., p.431. Elle considère que les enseignants sont assez optimistes dans leurs réponses. Une des raisons avancées pour expliquer le niveau faible ou moyen des élèves est justement l'hétérogénéité des niveaux dans la classe.

[527] Ahmed Sakkouni, op.cit., p.225

[528] Résultats obtenus sur 1560 élèves et fournis par Mme Amoro de la Coordination pour l'enseignement du

Cette diversité d'âge et de niveau compliquent le travail des enseignants. Lorsque cela est possible les enseignants regroupent les élèves en fonction de leur âge ou de leur niveau. Sinon, comme nous l'avons observé dans les ELCO de Côte-d'Or, les enseignants fonctionnent en groupe de niveaux au sein de la classe, fournissant des exercices différents sur un même thème ou ayant des attentes plus ou moins grandes selon les élèves.
Outre ces caractéristiques, nous disposons de quelques éléments sur les familles qui inscrivent leurs enfants dans un ELCO.

2. Les caractéristiques socio-culturelles des familles inscrivant leur(s) enfant(s) dans un ELCO

Qui sont les familles dont les enfants sont inscrits à l'ELCO ? Ont-elles des caractéristiques socio-culturelles particulières ? Se différencient-elles des familles immigrées dont les enfants ne vont pas à l'ELCO ?
Les caractéristiques socio-culturelles incluent des éléments sur la scolarité des parents, leur catégorie socio-professionnelle, mais aussi sur leur lieu de naissance, l'ancienneté de la migration, leurs attaches avec le pays d'origine, le rapport à la langue dite d'origine. Elles peuvent notamment nous éclairer sur les motivations des familles qui inscrivent ou non leur(s) enfant(s) dans un ELCO.
Nous n'avons pas trouvé d'étude réellement complète sur ce sujet. Il ne semble pas y avoir de recherche spécifique sur cette question, hormis le travail de Master 1 réalisé par Moulay Taki[529].
Ce dernier a interrogé, au cours de l'année scolaire 2009-2010, par questionnaire, 109 familles dont le ou les enfants sont inscrits dans un ELCO marocain de Côte-d'Or et 103 familles dont le ou les enfants ne fréquentent pas d'ELCO. Il a ensuite mené une comparaison des caractéristiques socio-culturelles de ces deux groupes. Il ressort de cette étude que les parents qui inscrivent leur(s) enfant(s) dans un ELCO sont plus âgés (84,5% ont plus de 35 ans contre 69,9% des parents qui n'inscrivent pas leur enfant dans un ELCO), moins diplômés, de catégorie socioprofessionnelle plus basse (ce sont essentiellement des ouvriers qualifiés ou

portugais de l'Ambassade du Portugal. Le niveau A1 ne regroupe pas les niveaux A1.1 et A1.2 mais est un niveau supérieur.

[529] Moulay Taki, *Les caractéristiques socioculturelles des élèves fréquentant l'ELCO marocain en Côte-d'Or*, Mémoire de Master 1 en Sciences de l'éducation - Analyse des systèmes éducatifs, Université de Bourgogne, 2010

non, des employés de service ou des inactifs), plus souvent nés à l'étranger et qui ont migré depuis plus longtemps pour ceux qui sont nés à l'étranger. Ils ont également une famille plus nombreuse et une attache plus grande au pays, à la langue et à la culture d'origine : 65,7% retourne une fois par an au Maroc (contre 16,5% de l'autre groupe), 84,7% regarde la télévision arabe (contre 47,6%), 80% parle souvent ou toujours arabe à la maison (contre 16,5%).[530]

Ces données sont limitées car elles ne concernent qu'un type d'ELCO dans un département et ce genre d'étude mériterait d'être étendu aux autres ELCO et à d'autres départements.

Ahmed Sakkouni indique quant à lui que parmi les enfants sur lesquels il a enquêté, 54% de leurs pères sont ouvriers ; 75% des enfants sont nés en France ; 70% de ceux qui sont nés dans le pays d'origine sont arrivés en France avant 6 ans. En ce qui concerne la langue utilisée pour communiquer avec leur mère, 24,64% utilise l'arabe, 11,43% le berbère, 42,86% l'arabe et le français, 11,43% le berbère et le français, 3,57% l'arabe, le berbère et le français, 6,07% le français uniquement.[531]

Nous disposons également des éléments de l'enquête réalisée en 2007-2008 auprès des parents dont les enfants sont inscrits en CM1 et suivent l'ELCO portugais[532]. Sur les 597 parents qui ont répondu au questionnaire, 2/3 sont nés à l'étranger. 32,8% ont immigré en France depuis plus de 20 ans. Pour 29,2%, la migration date de 5 et 20 ans. 27% ont un niveau de scolarité équivalent au CM2, 35,1% au brevet des collèges, 23,1% au baccalauréat, et 16,2% ont suivi des études supérieures. 24,3% déclarent qu'ils utilisent le portugais comme langue familiale toujours ou quasiment, 30,2% souvent et 31,9% parfois. 48,9% des enfants parlent toujours ou quasiment français entre eux, 14,5% parlent toujours ou quasiment portugais entre eux.

Concernant les enfants inscrits dans un ELCO turc, nous avons quelques éléments sur leur attache à la langue et à la culture du pays dit d'origine grâce à une fiche[533] remplie par 19 enfants de primaire des ELCO turcs de Côte-d'Or en 2008-2009. Tous se déclarent de nationalité française sauf un qui se déclare de double nationalité ; environ la moitié dit que sa langue maternelle est le français, les autres considérant que leur langue maternelle est le turc ; la majorité parle français et turc avec leurs parents mais ils se répartissent de manière égale en

---

530 v. le tableau en Annexe 28

531 Ahmed Sakkouni, op.cit., pp.122 et s. et p.138

532 Enquête réalisée tous les ans par la coordination de l'enseignement du portugais de l'ambassade du Portugal. v. le tableau en Annexe 29

533 Cette fiche aborde les questions de la nationalité, de la langue maternelle et de la langue parlée par les enfants ou leurs parents dans diverses occasions ou lieux (écoles, commerces, jeux, associations, famille, etc.), ainsi que la télévision regardée.

ce qui concerne la langue parlée avec leurs frères et sœurs : 1/3 français, 1/3 turc, 1/3 français et turc ; seulement 2 regardent uniquement la télévision française, 8 regardent seulement la télévision turque et 9 regardent les deux.

Une partie des caractéristiques socio-culturelles qui se dégagent ne nous étonnent guère au vu de la composition des populations immigrées en France. Cependant, nous pouvons noter là aussi une diversité dans le rapport au pays, à la langue et à la culture dits d'origine. Au regard de ces éléments, il nous semble qu'il y a là un terrain de recherche à explorer. Il serait intéressant de disposer de plus de renseignements sur les caractéristiques des familles qui inscrivent ou non leurs enfants dans les ELCO, de savoir si ces familles ont des particularités et si oui, lesquelles. Cela pourrait peut-être éclairer les raisons du choix des parents et leurs motivations et attentes par rapport aux ELCO.

3. Les motivations et attentes des parents et enfants inscrits dans un ELCO

Selon les enseignants d'ELCO rencontrés, la décision d'inscrire un enfant à l'ELCO semble être souvent prise par les parents. Seuls les enseignants tunisien et marocain nuancent leur réponse en disant respectivement que « les enfants sont plus ou moins volontaires » pour venir à l'ELCO et que « ça dépend, les parents peuvent l'imposer » mais « les enfants peuvent vouloir venir ».[534]
Les données recueillies par Miloudi Chouja et Momcilo Vucic auprès des enfants ou des enseignants diffèrent en partie. Selon les enfants interrogés par ce dernier, l'inscription de 66,3% d'entre eux est l'expression d'un désir partagé des parents et des enfants. 26,3% ont été inscrits par leurs parents sans le vouloir.[535] Les enseignants des ELCO de langue arabe enquêtés par Miloudi Chouja considèrent qu'environ 50% des inscriptions sont faites conjointement par les parents et les enfants et que 40% sont faites par les parents seuls.[536]

Quelles sont les motivations des parents qui inscrivent leurs enfants dans un ELCO ou des enfants qui veulent aller à l'ELCO ? Qu'en attendent-ils ? Les parents portugais qui ont répondu au questionnaire transmis par l'ambassade du Portugal assignent plusieurs objectifs à

[534] Tirés des entretiens réalisés avec les enseignants d'ELCO de Côte-d'Or.
[535] Momcilo Vucic, op.cit., p.88
[536] Miloudi Chouja, op.cit., p.437

l'ELCO : maintenir la langue familiale (96,9%), contribuer à la réussite scolaire (35,6%)[537], apprendre une langue utile dans la vie professionnelle (89,3%), faciliter l'intégration au Portugal (74,2%), occuper les temps libres (7,4%)[538].

Parmi les motivations exprimées par les enfants interrogés par Ahmed Sakkouni, figurent essentiellement la fidélité linguistique (« c'est ma langue »), pouvoir parler et mieux communiquer avec les grands parents et les copains dans le pays « d'origine » et apprendre à écrire[539]. Pour certains enfants, la langue arabe est « un instrument de communication, mais (...) aussi une langue de culture. L'apprentissage de l'arabe sert « à ne pas renier ses origines et à les garder toujours (Saïd 14 ans) » et « à connaître sa propre culture » (Arabi 15 ans). »[540]

Et-Taoufik a interrogé les enfants qu'il a rencontrés sur les finalités des ELCO et leur a demandé de les classer selon qu'ils considéraient qu'elles étaient très importantes, importantes, ou pas importantes. 66,07% considèrent comme très important d'apprendre à parler ; 53,93% d'apprendre à écrire ; 35,36% de connaître l'histoire et la géographie du pays (38,93% considèrent cela comme important) ; 87,81% de connaître la religion musulmane.[541]

Parmi les motivations énoncées par l'enseignant de l'ELCO marocain que nous avons rencontré, nous ne trouvons pas cette référence à la connaissance de la religion musulmane. Selon lui, les enfants viennent à l'ELCO parce qu'un de leur copain y va, parce qu'ils aiment la calligraphie, ou bien parce qu'ils veulent pouvoir parler quand ils retournent au Maroc.[542]

Le fait de ne pas être inscrit ou de ne pas inscrire son enfant dans un ELCO ne paraît pas être en lien avec le désintérêt pour la langue et la culture « d'origine » ou le manque de volonté et d'envie des enfants d'approfondir leurs connaissances dans ce domaine.[543]

[537] On retrouve un pourcentage similaire parmi les enfants interrogés par Momcilo Vucic : « la majorité des élèves estiment que le cours de langue et culture d'origine n'a pas d'influence sur la réussite (scolaire) (60%). Une minorité attribue au cours de langue et culture d'origine un effet négatif sur la réussite (8%). (…) environ 1/3 des élèves (32%) estiment que cela contribue à la réussite. » Momcilo Vucic, op.cit. p.89

[538] Cette dernière réponse rejoint l'impression exprimée par l'enseignante de l'ELCO portugais de Côte-d'Or selon laquelle certains parents semblent considérer l'ELCO comme une garderie.

[539] Ahmed Sakkouni, op.cit., p.335 ; Bachir Metidja fait état des mêmes motivations parmi les enfants auxquels il a enseigné : Bachir Metidja, op.cit., p.29

[540] Ahmed Sakkouni, op.cit., p.338. On retrouve approximativement les mêmes motivations pour les enfants interrogés par Abbes Et-Taoufik auxquelles s'ajoutent l'intérêt pour la religion : pouvoir s'exprimer oralement (40%), savoir écrire (16%), affirmer une identité de référence quelle soit nationale ou culturelle (22%), intérêt pour la religion (10%), contrainte familiale (2,85%). Abbes Et-Taoufik, op.cit., p.150

[541] Ibid., p.172. La place importante attribuée à la connaissance de la religion musulmane se retrouve dans les propos de Piroska Masthoff, op.cit., p.49 : « L'apprentissage de la langue arabe, langue du Coran, en fonction de la connaissance de la religion islamique, figure incontestablement en tête des arguments invoqués par les parents en faveur de l'organisation de l'ELCO. »

[542] Tirés de l'entretien avec un des enseignants de l'ELCO marocain de Côte-d'Or.

[543] A titre d'exemple, 34% des parents marocains interrogés par Moulay Taki en Côte-d'Or n'inscrivent pas leurs enfants dans l'ELCO mais aux cours de langue arabe dispensés par des associations ou par la mosquée. v.

Parmi les raisons invoquées[544] pour expliquer la non inscription de son enfant à l'ELCO, figurent l'ignorance de ces cours par les parents[545], l'hostilité des parents par rapport à ces cours[546], la surcharge qu'ils constituent pour les enfants, les horaires ainsi que l'éloignement de l'école où se déroule l'ELCO[547] qui ne permettent pas aux parents d'emmener ou d'aller chercher leurs enfants, l'insatisfaction quant aux contenus enseignés[548].

Si l'insatisfaction quant aux contenus enseignés est un argument pour les familles qui n'inscrivent pas leurs enfants dans un ELCO, qu'en pensent les enfants qui y sont inscrits ? Sont-ils satisfaits de ce qu'ils y apprennent ?
Selon Ahmed Sakkouni et Miloudi Chouja, les enfants accueillent plutôt favorablement les cours de langue et culture d'origine.[549] « 52% des enseignants relèvent que les élèves manifestent beaucoup d'intérêt pour cet enseignement et 4% remarquent que leurs élèves font preuve d'enthousiasme pour cette discipline. Par contre, 20% considèrent que les élèves suivent cet enseignement avec peu d'intérêt, et 8% avec indifférence. »[550] Cela peut s'expliquer

---

Moulay Taki, op.cit., p.26

544 v. notamment Cécile Sabatier, op.cit., p.312 ; Ahmed Sakkouni, op.cit., p.336 ; Moulay Taki, op.cit., p.26.

545 Cela pose la question de la transmission des informations sur les ELCO aux familles. Les directeurs d'école doivent informer les parents dont les enfants peuvent prétendre être inscrits dans un ELCO de cette possibilité et leur transmettre une fiche d'inscription. Ils doivent par la suite retourner ces fiches à l'inspection académique dont leur école dépend. Or, certains directeurs d'école ne le font pas. Il semblerait tout de même que cela soit de moins en moins fréquent.
Bruno Levallois et Jean David notent dans leur rapport : « les parents que nous avons rencontrés expriment, à quelques exceptions près, une insatisfaction, en ce qui concerne leur information (…). Les formulaires n'arrivent pas aux parents de façon régulière (…). » Jean David, Bruno Levallois, op.cit., p.11
Le problème de la transmission du formulaire d'inscription a été exprimé par les responsables des ELCO algériens, portugais, tunisiens et turcs que nous avons rencontrés : tous les directeurs d'école ne transmettent pas ce formulaire aux parents. Il semble, selon la responsable portugaise, qu'il y ait une amélioration depuis 2005. Selon les responsables tunisien et turc, les parents ne répondent pas forcément à ces formulaires. La responsable turque ajoute que parfois les enfants ne les donnent pas aux parents et aussi qu'il arrive que les directeurs gardent les réponses en pensant qu'elles ne suffisent pas pour ouvrir un ELCO.
En outre, comme Bruno Levallois et Jean David, nous avons pu constater que « les parents ne sont pas toujours bien au fait des conditions d'inscription de leur enfant » et de la procédure à suivre. (Jean David, Bruno Levallois, op.cit., p.11 et discussion devant l'école Pasteur à Auxonne sur la réinscription des enfants à l'ELCO portugais avec des parents le 3 juin 2010)

546 Cela peut être lié au fait que ces cours sont organisés par les États d'origine et que certains parents ont quitté ces pays pour des raisons politiques et préféreront donc que leurs enfants suivent des cours de langue dans des associations plutôt que dans des ELCO. v. par exemple, concernant les familles portugaises, Tariq Ragi, *Minorités culturelles, école républicaine et configurations de l'état nation,* op.cit., p.194

547 Par exemple l'ELCO portugais à Auxonne regroupe des enfants venant d'autres villes du Val de Saône. Certains parents récupèrent leur enfant à la sortie de l'école et font 20 km pour les emmener aux cours de langue et culture d'origine.

548 Cette insatisfaction peut résulter du fait que des parents recherchent davantage une éducation religieuse et préfèrent donc envoyer leurs enfants dans les cours de langue arabe dispensés à la mosquée ; mais aussi au fait que la langue et la culture enseignées ne sont pas celles de la famille. v. Ibid., p.191

549 Hamed Sakkouni, op.cit., p.275 ; Miloudi Chouja, op.cit., p.438

550 Miloudi Chouja, op.cit., p.438

par le fait, comme nous l'avons vu précédemment, qu'une partie des enfants suit les cours de langue et culture d'origine parce que seuls leurs parents l'ont décidé. Les enseignants interrogés par Miloudi Chouja évoquent également, pour expliquer le manque d'intérêt des enfants, la surcharge de travail, la domination de la langue de la société d'accueil, le fait que les enfants ne sont pas encouragés par leurs parents à suivre cet enseignement.[551]
Selon les enseignants que nous avons rencontrés, l'avis que les enfants se font de l'ELCO est très variable : de très important à inutile selon l'enseignant tunisien. Certains enfants ne comprennent pas le sens de ce cours. Certains sont motivés d'autres pas du tout. Les observations que nous avons menées dans ces classes confirment cela. Dans tous les cours où nous sommes allés, une partie des enfants semblait intéressée, suivait et participait ; à l'autre extrême, une autre partie paraissait dépassée par ce qu'il se passait dans le cours et avait l'air de s'ennuyer en attendant la fin de l'heure.[552] L'enseignante de portugais met cela en lien avec une certaine dévalorisation de la langue portugaise intégrée par les parents. Nous pouvons rapprocher cela du fait que les enfants de l'ELCO italien avaient honte de devoir chanter en italien à la fête de l'école.[553]

Ces derniers éléments montrent que l'ELCO ne suffit pas à lui tout seul à valoriser les langues et les cultures portées par les enfants (d') immigrés et leur famille. Leur fonctionnement, mais plus encore la manière dont ils sont conçus, ne permettent pas d'atteindre cet objectif. Peut-être ont-ils plutôt l'effet inverse. Par ailleurs, ces enseignements, tout comme les enseignants qui les conduisent, ne sont pas intégrés à l'école dans son ensemble et leur contenu ne paraît pas adapté aux enfants qui les suivent.

II. Des enseignements non intégrés au contenu inadapté

Nous avons vu auparavant que les enseignants en charge des ELCO n'étaient pas intégrés aux équipes pédagogiques des écoles dans lesquelles ils interviennent, qu'ils étaient marginalisés. Il en est de même des enseignements de langue et culture d'origine qui se trouvent « plutôt juxtaposés aux autres qu'intégrés »[554] (A). Par ailleurs, le contenu de ces enseignements ne

[551] Ibid., p.439
[552] Nous retrouvons un constat similaire dans le témoignage de Bachir Metidja. Bachir Metidja, op.cit., p.78
[553] Tirés des entretiens et observations réalisés auprès des enseignants des ELCO de Côte-d'Or et dans leurs classes.
[554] Jacques Berque, op.cit., p.29. Le terme « intégré » ne fait pas ici référence à la manière dont les ELCO sont

semble pas adapté au public des ELCO (B).

A. Des enseignements « plutôt juxtaposés aux autres qu'intégrés »

Bien qu'ils aient lieu dans les mêmes locaux, les enseignements de langue et culture d'origine paraissent se situer à côté des autres enseignements. Cela se fonde sur les conditions matérielles dans lesquelles ils se déroulent (1) et sur le fait que le travail qui y est fait n'est pas connu par les autres enseignants et pas pris en compte au sein de l'école (2). En outre, les enseignements ELCO et les enseignements courants ne sont en aucune manière harmonisés (3).

1. Les conditions matérielles dans lesquelles se déroulent les ELCO

Les conditions matérielles dans lesquelles se déroulent les ELCO ont souvent été critiquées depuis leurs mises en place. En effet, quand ils étaient organisés de manière intégrée, ces cours ont pu se dérouler notamment dans des couloirs, des préaux, etc. par manque de locaux disponibles[555].

Ceci ne semble plus être le cas aujourd'hui, les enseignants d'ELCO disposant le plus souvent d'une salle pour faire leur cours. Seuls les ELCO turcs restent encore confrontés à un réel problème de salle, certaines mairies refusant de leur en mettre une à disposition[556].

Cependant, « des difficultés demeurent (…) pour l'accueil hors du temps habituel de classe, le mercredi et le samedi. Ici, l'enseignant ne dispose que des clés de l'école et de la salle de classe, sans accès aux sanitaires, sans accès non plus à un téléphone en cas d'urgence ; ailleurs le chauffage en hiver peut avoir été réduit ou coupé pour le week-end. Le maître se retrouve souvent seul dans l'établissement. »[557]

La responsable des ELCO portugais note une amélioration concernant les salles prêtées aux enseignants d'ELCO qui, il y a encore quelques années, étaient souvent en mauvais état et sales. Cependant, elle constate aussi que dans certaines académies, les cours du mercredi se déroulent dans des salles non chauffées. Ce problème de chauffage est également soulevé par

organisés mais au fait qu'ils fassent partie d'un ensemble éducatif.

[555] Serge Boulot, Jean Clévy, Danielle Fradet, op.cit., p.15 ; Bachir Metidja, op.cit., p.63

[556] Selon la responsable des ELCO turcs, une ville de l'Ain refuse de mettre à disposition une salle depuis 17 ans. L'ELCO se fait dans les locaux d'une association.

[557] Jean David, Bruno Levallois, op.cit., p.12

la responsable des ELCO turcs et nous avons pu le constater lors des observations menées dans l'ELCO tunisien de Beaune.

Le type de salle utilisée varie d'une école à l'autre. Ainsi, les enseignements peuvent se dérouler dans une salle de classe ordinaire, dans une salle spécifique au cours de langue de l'école, dans une salle polyvalente ou dans une salle d'arts plastiques. Dans les salles dont l'usage est partagé, l'enseignant ne peut pas forcément « s'approprier » les murs de la salle et afficher ce qu'il juge utile pour son cours (ou ne s'autorise pas à le faire). Dans certaines de ces salles, il ne reste donc pas de traces de l'ELCO.

Par ailleurs, certaines salles ne sont pas équipées de tableau. C'est par exemple le cas dans une des écoles de Dijon : l'ELCO s'y déroule dans une salle d'arts plastiques où il n'y a pas de tableau et l'enseignant ne peut pas emprunter le tableau de l'autre salle car l'institutrice y prépare son cours du jour suivant.[558] Or, il est particulièrement difficile de travailler sur l'écriture arabe par exemple sans tableau.

Dans certaines écoles, les ELCO ne disposent pas des clés et par conséquent sont soumis au bon vouloir du concierge ou des personnes faisant le ménage pour entrer ou sortir de leur classe et de l'école[559]. D'autres rencontrent des difficultés pour avoir accès à la photocopieuse, outil indispensable pour palier le manque de manuels ou d'outils pédagogiques fournis aux enseignants d'ELCO[560].[561]

Cela nous conduit à penser que les ELCO ne sont pas toujours considérés comme des enseignements comme les autres, qui nécessitent un local équipé correctement et un minimum de matériel. Dans certaines villes, dans certaines académies, les ELCO semblent être encore souvent « accueillis » dans les écoles parce que les instances locales de l'Éducation Nationale n'ont pas le choix et elles font le strict minimum pour cet accueil[562].

---

[558] v. aussi Nacira Boubnider, op.cit., p.193

[559] Entretiens avec l'enseignante de l'ELCO algérien et avec la responsable des ELCO turcs au Consulat général de Lyon.

[560] Nous aborderons la question des matériels disponibles pour l'ELCO plus loin.

[561] Entretien avec la responsable des ELCO turcs du consulat général de Lyon et avec les enseignants des ELCO turc et portugais.

[562] Nous n'oublions pas que dans certaines académies, l'accueil des ELCO se fait correctement, peut-être parce que les personnes qui en ont la charge considèrent que ces cours sont importants, ne sont pas une charge mais plus une chance. Comme nous l'avons dit avant, la gestion des ELCO est souvent le fait d'une personne dans les services académiques, personne sur laquelle repose le bon fonctionnement ou non de ce dispositif.

2. L'ignorance et la non prise en compte du travail réalisé dans les ELCO

Un autre élément illustre le fait que les ELCO ne sont pas vraiment considérés comme des enseignements parmi d'autres : le fait que le travail qui y est effectué n'est pas connu et par conséquent pas pris en compte par l'ensemble des enseignants de l'école.

Si 46 enseignants du système français sur les 62 qui ont répondu à notre enquête disent connaître le dispositif ELCO (nous pouvons noter que parmi eux, au moins un confond ELCO et ELVE), seulement 24 disent savoir comment ils fonctionnent[563] et 15 connaître le contenu de ces enseignements. Ils restent cependant assez vague sur celui-ci : « lire et écrire la langue d'origine » (éléments linguistiques, vocabulaire, dictée, alphabet, grammaire), « parler la langue d'origine » (chanson, dialogue, saynète, comptines), « apprendre des éléments de la civilisation et de la culture d'origine » (éléments culturels, de la vie courante, histoire, géographie et modes de vie). Deux enseignants d'ailleurs ont soulevé cette question de la méconnaissance du contenu des cours : « nous n'avons aucune lisibilité du contenu de ces apprentissages » ; « il est dommageable que nous n'ayons pas plus de retour sur ce qui se fait durant ces cours ».[564]

Nous avons pensé que si le manque de contacts entre les enseignants pouvaient expliquer cette méconnaissance, peut-être que les relations entre maître et enfants pouvaient y pallier au moins partiellement. Or, lorsque l'on demande aux enseignants si les enfants leur parlent de ce qu'ils font pendant le cours de langue et culture d'origine, très peu répondent par l'affirmative.[565]

Il nous semble par conséquent difficile d'imaginer que ce travail qui n'est pas connu, réalisé dans un dispositif qui n'est pas forcément bien vu par les enseignants du système français[566],

---

[563] Concernant le fonctionnement des ELCO, les enseignants citent les horaires ou le fonctionnement hors du temps scolaire (19), l'organisation en groupe (11), le fait que l'enseignant est un intervenant extérieur à l'école (précisant parfois qu'il est rémunéré par son pays d'origine) (6), et le système du volontariat des élèves (2). Un enseignant précise que l'enseignement est programmé par le pays d'origine en concertation avec l'État français et que l'enseignant d'ELCO est habilité pour mener ces cours.

[564] Valérie Lanier, *État des lieux de l'enseignement des langues et cultures d'origine en Côte-d'Or*, op.cit., pp.27 et s.

[565] Sur l'enquête réalisée auprès des enseignants de Côte-d'Or, seuls 9 ont répondu positivement, 2 précisant que les enfants le faisaient rarement.
Ce retour se fait de différentes manières : les enfants peuvent montrer leur cahier d'ELCO, parler de l'écriture arabe, des fêtes religieuses, de ce qu'ils ont fait quand cela sort de l'ordinaire (confection d'objet ou dégustation de pâtisseries par exemple). Ils parlent également des mots qu'ils apprennent, des jeux, des cartes qu'ils regardent, de l'apprentissage de la lecture dans une autre langue.
Cela donne l'impression que les enfants ont intégré cette segmentation, cette séparation entre les deux enseignements.

[566] Sur l'ensemble des enseignants connaissant les ELCO qui ont répondu à notre enquête sur les ELCO en Côte-d'Or, 4 considèrent qu'ils handicapent la scolarité des enfants qui y participent, 17 qu'ils y sont bénéfiques, 21

sera pris en considération lors des conseils d'école ou dans les projets d'établissement.

Ainsi, si la note de service de 1983 prévoit que les notes de l'ELCO figureront dans les bulletins scolaires des enfants[567], cela ne se fait que peu souvent dans la réalité. Parmi les enseignants d'ELCO avec lesquels nous nous sommes entretenus, seul l'ELCO marocain indiquait que les notes de son cours étaient inscrites dans le bulletin scolaire des enfants, ajoutant que les autres enseignants n'en tenaient pas vraiment compte. La non prise en considération du travail effectué dans le cadre de l'ELCO est un constat que déplore l'ensemble des enseignants d'ELCO rencontrés et qui nourrit leur sentiment de ne pas être reconnus comme de vrais enseignants.

Au vu d'une part des conditions dans lesquelles ils se déroulent et d'autre part de la non prise en compte de ce que les enfants y apprennent, l'ELCO ne semble pas être considéré comme une matière scolaire comme les autres. Par ailleurs, nous allons voir que son contenu et les méthodes utilisées par les enseignants d'ELCO ne sont pas harmonisés avec ceux des autres matières enseignées dans les écoles.

3. Des enseignements non harmonisés

Nous pourrions penser que les différents enseignements dispensés aux enfants au sein d'une même école, représentant les différents éléments d'un même ensemble, sont harmonisés[568]. Or,

---

que cela dépend de conditions dans lesquelles ils se déroulent et des enfants auxquels ils s'adressent, 7 ne se prononcent pas. Il est intéressant de noter qu'une personne qui ne connaît pas les ELCO juge qu'ils handicapent la scolarité des enfants qui y sont inscrits.

Parmi les arguments avancés pour dire que les ELCO handicapent la scolarité de l'enfant, nous pouvons citer : la surcharge de travail et l'allongement de la journée de l'enfant (7) ; le risque de porter préjudice aux apprentissages scolaires (4) ; la peur de non intégration des enfants, de repli sur leur culture d'origine (4). Certains enseignants font la différence entre élèves sans difficulté scolaire pour lesquels l'ELCO serait bénéfique et élèves ayant des difficultés scolaires pour lesquels l'ELCO serait handicapant (6).

v. Valérie Lanier, *État des lieux des Enseignements de Langue et Culture d'Origine en Côte-d'Or*, op.cit., pp.29-31

567 Cette exigence n'existe, selon Eurydice, qu'en France et au Luxembourg. Eurydice, *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, op.cit., p.23. Elle était prévue en Belgique francophone jusqu'en 2005 (v. www.enseignement.be/download.php?do_id=666&do_check= [consulté le 3 janvier 2011]). Depuis 2009, ce n'est plus qu'une simple possibilité pour les Programmes de LCO grec, italien, portugais, roumain et turc. Pour les programmes espagnol et marocain, ces notes seront annexées au bulletin. v. http://www.enseignement.be/index.php?page=24436&navi=1933 (consulté le 3 janvier 2011)

568 Cette nécessité d'harmoniser les enseignements ELCO et les enseignements « français », de garantir une cohérence entre eux, est présente explicitement dans une partie des textes juridiques sur lesquels sont basés les ELCO : Accord entre la République française et la République tunisienne concernant la coopération dans le domaine de l'enseignement pour les élèves tunisiens résidant en France, précité, article 7 ; Accord entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement du Royaume du Maroc concernant la coopération dans le domaine de l'enseignement pour les élèves marocains résidant en France, précité, article 4 ; Circulaire n°78-323 du 22 septembre 1978 précitée.

au vu de ce que nous avons développé précédemment, il n'est pas surprenant de constater que cette harmonisation n'existe pas en ce qui concerne les enseignements de langue et culture d'origine et les enseignements « ordinaires ». « L'enseignement régulier de français et l'ELCO constituent un ensemble hétérogène au niveau de leur programme et de leurs méthodes. »[569]

Il est en effet difficile d'harmoniser des contenus d'enseignement et des méthodes lorsqu'il n'y a pas de collaboration entre les différents enseignants. Par ailleurs, les programmes des ELCO sont de la responsabilité des pays partenaires et sont souvent un décalque des programmes en vigueur dans les écoles du pays d'origine. Par conséquent, ils ne sont pas élaborés en tenant compte des programmes des écoles françaises.[570] Cette absence de coordination entre les enseignants, les contenus enseignés et les pratiques pédagogiques utilisées était déjà relevée dans le rapport Berque.[571]

Les enseignants formés dans les pays d'émigration utilisent les méthodes d'enseignement qu'ils ont appris, qu'ils mettaient en pratique dans leur pays. Ces méthodes peuvent différer de celles des enseignants du système français et ne pas être en adéquation avec le fonctionnement de l'école française[572]. Jacques Berque demandait en 1985 que « méthodologiquement, des mises en cohérence (soient) effectuées de façon à ne pas soumettre les enfants à des démarches trop différentes, voire divergentes, qui seraient préjudiciables à leur formation »[573].

Au cours des observations que nous avons menées dans différents cours de langue et culture d'origine de Côte-d'Or[574], nous n'avons cependant pas constaté de méthodes pédagogiques très différentes de celles utilisées dans les cours « ordinaires » : l'enseignant y est le détenteur du savoir, il utilise la répétition, des jeux de questions-réponses, la copie, des exercices à trou, des supports visuels, etc.

---

[569] Piroska Masthoff, op.cit., p.61.
Ce problème était déjà soulevé par Bernard Py dans un exemple suisse (Neuchâtel) en 1977. Bernard Py, *Description critique d'une expérience sur l'enseignement de la langue d'origine à des enfants migrants*, in Marcel De Grève, Eddy Rosseel (éd.), op.cit., pp.145-152

[570] Nous développerons ce point par la suite. Il faut préciser que des efforts ont été entrepris par les pays du Maghreb pour élaborer un programme commun en collaboration avec la France, ce qui devrait permettre un rapprochement entre les deux types d'enseignements et la mise en place de passerelles entre ELCO et enseignements de l'école française.

[571] Jacques Berque, op.cit., p.12

[572] On retrouve cette idée dans les critiques énoncées par un enseignant qui a participé à l'enquête sur les ELCO en Côte-d'Or : « la pédagogie et les pratiques pédagogiques sont parfois en décalage avec la réalité scolaire occidentale ».

[573] Jacques Berque, op.cit., pp.30-31

[574] Les cours visités ne sont pas forcément représentatifs de l'ensemble des ELCO. Nous les avons choisis car notre étude portait sur un département, la Côte-d'Or, département qui est assez pauvre en ELCO.
Pour la description du déroulement des cours de langue et culture d'origine observés, v. Valérie Lanier, *État des lieux des enseignements de langue et culture d'origine de Côte-d'Or*, op.cit., pp.21 et s.

Nacira Boubnider relevait elle une autre lacune : « les élèves sont soumis successivement à des approches de deux langues (arabe et français) s'appuyant sur des pédagogies et stratégies tout à fait différentes, reflétant des conceptions bien diverses de la langue. L'enseignant de la langue arabe travaille sans se préoccuper du fait que l'enfant est confronté à une autre langue, dominante. Il se garde bien de se référer à la langue française, sinon pour traduire des mots intégralement. »[575] En effet, tout comme l'enseignant français, en grande majorité, fait abstraction du fait qu'une partie de ses élèves parlent une autre langue à la maison par exemple, l'enseignant d'ELCO, notamment de langue arabe, ne fait, d'après ce que nous avons vu, référence à la langue française que pour traduire quand les enfants ne comprennent pas. Il ne s'appuie pas sur les structures de la langue française. Les connaissances des enfants dans une langue ne sont pas utilisées pour apprendre l'autre langue, ce qui paraît dommageable. Cela pourrait, à notre avis, être amélioré si des moments de concertation sur le contenu des enseignements étaient mis en place entre les enseignants. Et par ailleurs, nous rejoignons Nacira Boubnider : « il faudrait que ces cours se définissent dès le départ comme des cours à deux langues, ils doivent s'effectuer à l'aide de méthodes comparatives qui, au lieu d'escamoter les différences, les mettrait clairement en évidence. »[576]

Or, tout se passe comme si l'enseignement d'ELCO et l'enseignement « ordinaire » étaient rigoureusement séparés, ne s'adressaient pas aux mêmes enfants dans la même école, « comme si cet enseignement (de LCO) se déroulait bien en dehors de l'école, une « affaire d'immigrés entre eux » comme le disait un directeur d'école »[577].

Et nous en revenons aux préconisations exprimées dans le rapport Berque : « il apparaît nécessaire de lancer des passerelles entre ces enseignements spécifiques destinées aux enfants étrangers ou d'origine étrangère, et les autres activités de l'école française. Loin d'être simplement tolérés, ces enseignements et les personnels qui les assurent doivent être parties prenantes de l'ouverture culturelle de l'école, et à ce titre considérés comme des atouts. »[578]

Face à cette mauvaise connaissance et cette marginalisation des enseignants et des enseignements, certains enseignants ayant répondu à notre enquête ont fait quelques

[575] Nacira Boubnider, op.cit., pp.227-228
[576] Ibid, p.240
[577] IGEN, op.cit., p.46
[578] Jacques Berque, op.cit., p.31 ; dans le même sens, l'IGEN en 1992 suggérait que l'« on pourrait envisager un travail en commun qui permettrait d'articuler certaines parties des enseignements à caractère culturel avec des parties des enseignements français du même niveau », précisant que « la géographie et l'histoire se prêtent assez bien à un tel traitement ». IGEN, op.cit., p.45

suggestions qui pourraient être facilement mises en œuvre. Nous pouvons citer parmi celles-ci : « Il serait souhaitable de développer les relations entre enseignants pour prendre connaissance des différentes exigences d'apprentissage de chacun. Quelques interventions dans l'année de l'enseignant de Culture d'origine en direction des enseignants volontaires pour répondre à leurs questions seraient les bienvenues. » ; ou encore : « Il est dommageable que nous n'ayons pas plus de retour sur ce qui se fait durant ces cours mais il n'est pas facile d'en discuter avec l'enseignante ELCO puisque les cours ont lieu en dehors du temps scolaire. Toutefois cela pourrait faire l'objet d'un conseil de maîtres dès le début d'année entre l'équipe enseignante (…) et l'enseignante d'ELCO. »[579]
La présentation du dispositif ELCO au cours de la formation des nouveaux instituteurs pourrait donner quelques connaissances sur ces cours et déconstruire les potentiels préjugés que ces derniers auraient à leur sujet[580].

Un autre constat doit être fait concernant les contenus des enseignements de langue et culture d'origine : ils ne sont souvent pas adaptés aux enfants (d') immigrés résidant en France. D'une part, la langue et la culture qui y sont enseignées sont étrangères à une grande partie de ces enfants ; d'autre part, les programmes et les outils didactiques disponibles ne sont pas adaptés à l'enseignement à des enfants d' immigrés ne vivant pas, par définition, dans le pays d'origine de leur parent.

B. Des programmes et des outils didactiques inadaptés à la situation dans laquelle vivent les enfants inscrits dans les ELCO

Les programmes des ELCO sont élaborés « soit unilatéralement par les partenaires étrangers (…) soit en commun (...) à la suite de travaux de commissions mixtes d'experts »[581]. Lorsqu'ils sont réalisés par les pays partenaires seuls, il s'agit souvent de l'adaptation des programmes nationaux, voire les programmes nationaux sans adaptation comme cela semblait être le cas pour l'enseignement turc il y a peu[582]. L'Espagne et le Portugal font partie des pays qui

[579] Valérie Lanier, *État des lieux des enseignements de langue et culture d'origine en Côte-d'Or*, op.cit., pp.31-32
[580] Peut-être cela se fait-il dans certaines académies.
[581] Jean David, Bruno Levallois, op.cit., p.14
[582] Selon la responsable des ELCO du consulat général de Turquie à Lyon, un nouveau programme et un nouveau manuel devaient être mis en place en 2010, répondant aux spécificités de l'enseignement de la langue turque à l'étranger.

élaborent seuls leur programme pour les ELCO mais ils le font désormais en se référant au cadre européen commun de référence pour les langues[583].

Les programmes des ELCO marocains sont élaborés de manière conjointe. L'accord signé entre la France et le Maroc stipule que « la partie marocaine communique à la partie française en vue des réunions du groupe de travail mixte (…), les programmes qu'elle a élaborés. Les modalités de leur mise en œuvre sont arrêtées conjointement par les deux parties. »[584]

Il faut noter une évolution en ce qui concerne les ELCO de langue arabe. A la rentrée 2010-2011, un programme et un manuel communs - résultat d'un travail de collaboration entre la France, l'Algérie, le Maroc et la Tunisie[585] - devaient être mis en place. Ils se conforment au cadre européen commun de référence pour les langues et répondent ainsi aux besoins d'un outil commun, un ELCO de langue arabe accueillant souvent des enfants de plusieurs origines, notamment algérienne, marocaine et tunisienne.

Nous nous proposons de voir quels sont les contenus des programmes des ELCO (1), puis d'étudier leurs mises en œuvre dans les manuels (2). Nous terminerons par la place de la religion dans les programmes et les manuels, les ELCO des pays de tradition musulmane ayant souvent été considérés comme portant atteinte à la laïcité (3).

1. Les programmes des ELCO : Objets, objectifs et contenus des enseignements

La mise en place des ELCO a soulevé la question de savoir si on pouvait enseigner des cultures et ce que cela pouvait signifier. En effet, l'enseignement d'une culture suppose que cette culture soit réduite à un savoir constitué d'une série d'éléments objectivables et risque de déboucher sur la rationalisation, l'uniformisation, la réification, la folklorisation de la culture à enseigner.[586] Ce processus peut nier également le fait que toute culture évolue, n'est pas figée.

---

583 v. http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html (consulté le 15 juillet 2010)

584 Article 4 de l'Accord entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement du Royaume du Maroc concernant la coopération dans le domaine de l'enseignement pour les élèves marocains résidant en France, précité

585 Nous n'avons pas eu accès à ces programmes et manuels. Par conséquent, par la suite, nous nous référerons aux anciens programmes et anciens outils pédagogiques de chacun des pays du Maghreb.

586 v. François Mariet, *Peut-on enseigner des cultures ? Cultures des pays d'accueil, cultures des pays d'origine, réflexions d'un sociologue*, in Ministère de l'Éducation Nationale, *Communication, culture, éducation des enfants de migrants*, Journée d'études de l'École normale d'Etiolles, 23-25 octobre 1979, pp.66-102 ; Martine Abdallah-Pretceille, in Marcel Leurin, *Questionner l'interculturel*, Séminaire à Bruxelles les 21 et 22 septembre 1984, Strasbourg, CDCC, projet n°7, DECS/EGT(85)34, 1985 ; Antonio Perotti, *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica in Francia*, op.cit., p.38

Cette question est en lien avec la suivante : « quelle culture enseignée ? » Les ELCO sont des cours de langue et culture d'origine[587]. On peut s'interroger sur ce que les États organisateurs d'ELCO entendent par « langue et culture d'origine ». Est-ce que ce sont les langues et cultures que les familles qui inscrivent leurs enfants dans les ELCO considèrent comme étant leurs langue(s) et culture(s) d'origine ?

« Dans un certain nombre de cas, les cours de culture et langue destinés aux émigrés risquent de n'être pas ou de façon lointaine ceux de leur véritable origine. »[588]

Nous disposons des programmes des ELCO algérien, espagnol, italien, marocain, portugais[589] ainsi que des grandes lignes du programme de l'ELCO turc[590]. Ces programmes prévoient que les ELCO auront pour objet l'enseignement de la langue et de la culture nationale du pays organisateur (a), les objectifs des ELCO et les contenus à enseigner (b).

a. L'objet des enseignements : la langue et la culture nationales, langue et culture souvent étrangères aux enfants des ELCO

La langue et la culture qui font l'objet de cet enseignement sont la langue et la culture nationales du pays d'origine[591]. Ainsi, par exemple, la circulaire de 1975 est intitulée « enseignement de langues nationales »[592] et les programmes des différents ELCO rappellent cet objet. Selon Françoise Lorcerie, « dans la doctrine française de l'interculturalisme, la culture d'origine introduite dans les écoles est sans ambiguïté la culture nationale du pays d'origine. (…) Loin d'aller dans le sens d'une reconnaissance des réalités vécues dans le pays

---

587 Nous rejoignons les critiques faites par Ahmed Sakkouni et Cécile Sabatier sur le fait que la dénomination « Langue d'origine » renvoie à des « origines supposées », retient « comme seul critère de catégorisation, celui d'être issus de la migration » (Cécile Sabatier, op.cit., p.224) et renvoie ces personnes à une extranéité par rapport à la société française (Ahmed Sakkouni, op.cit., p.64). v. note 92

588 Walo Hutmacher, in Micheline Rey (rapporteuse), *La culture immigrée dans une société en mutation. L'Europe multiculturelle en l'an 2000*. Colloque de Strasbourg, 18-20 janvier 1983, Conseil de l'Europe, 1983, Projet n°7 CDCC, DECS/EGT(83)10, p.29

589 Ces programmes sont disponibles sur le site du CASNAV de Nancy-Metz : http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/elco/elco_pro.htm (mis à jour en novembre 2009, consulté le 21 novembre 2010). Pour les ELCO de langue arabe, ce ne sont pas les derniers programmes en date, comme nous l'avons dit précédemment, les pays maghrébins ont élaboré un programme commun mis en œuvre à partir de 2010.
Concernant le programme de l'ELCO marocain, le responsable des ELCO au consulat général du Maroc de Dijon nous a remis le guide pratique de l'enseignant de langue arabe et culture marocaine qui reprend ce programme (guide bilingue).

590 Une des enseignantes de turc nous a remis le programme pour l'ELCO turc mais en langue turque et par conséquent nous n'avons pas pu l'exploiter. Nous avons un descriptif du travail à faire par mois et un programme plus détaillé par unité pédagogique. La responsable des ELCO au consulat général de Turquie nous a transmis les grandes lignes de ce programme en version française.

591 Miloudi Chouja, op.cit., p.351 ; Ahmed Sakkouni, op.cit., p.66

592 Circulaire n°75-148 du 9 avril 1975 précitée

d'accueil (...), la doctrine vient avec constance entériner et renforcer l'association souvent faite à l'école entre culture et culture nationale, c'est-à-dire en fait la forme scolaire, à destination d'un public scolaire, de l'académisme. »[593]

On peut noter d'une part que LA langue et LA culture nationale sont une seule. Les autres langues et cultures que peuvent parler et pratiquer les populations de ces territoires sont évincées de ces enseignements[594]. Or, les parents immigrés peuvent parler une de ces langues. C'est le cas par exemple des Kabyles pour les cours d'arabe algérien et des Chleuhs pour ceux d'arabe marocain. Par conséquent, si un enfant d'origine amazigh suit ces cours, il apprendra une langue non usitée par ses parents et qui de plus est la langue dominante de son pays d'origine.[595] Il en va de même pour la culture : les personnes immigrées peuvent être porteuses d'une culture régionale différente de la culture nationale. Il en est ainsi par exemple des Kurdes en Turquie.

Pour les minorités culturelles et linguistiques des pays d'émigration, l'objectif des ELCO ne semble donc pas être de favoriser la communication intrafamiliale et le développement de l'identité culturelle de ces enfants, mais bien de leur apprendre la langue et la culture nationales du pays d'origine de leurs parents.

D'autre part, la langue et la culture enseignée sont une langue « normée » et une culture « cultivée ». Ce n'est pas la langue parlée par la population qui est enseignée mais bien celle qui est également enseignée dans les écoles du pays d'émigration, la langue académique avec ses normes.[596] La culture transmise par les ELCO est la culture dominante dans le pays d'origine, souvent éloignée de la culture réellement vécue par les parents de ces enfants. Le risque est grand de transmettre « une culture « abstraite », « cultivée » qui n'est pas du tout celle véhiculée par les travailleurs immigrés »[597], parents des enfants qui fréquentent les cours de langue et culture d'origine.[598]

---

[593] Françoise Henry-Lorcerie, op.cit., pp.290-291

[594] La Yougoslavie s'est démarquée à ce sujet en proposant des cours de serbo-croate, de macédonien et de slovène. Le programme de 1977 pour les ELCO prévoyait l'enseignement des éléments de culture yougoslave ainsi que des minorités nationales. Cela doit être une conséquence de la formation fédérale de cet État. v. Momcilo Vucic, op.cit., pp.74 et s.

[595] Silvia Lucchini, op.cit., pp.12-13 ; Jacqueline Billiez, op.cit., p.91

[596] Miloudi Chouja, op.cit., p.352 ; Jacques Berque, op.cit., p.13 ; Jean David, Bruno Levallois, op.cit., p.15 : « Sauf quelques rares exceptions la langue enseignée est scolaire au plus mauvais sens du terme, excessivement normative ; les normes sont exclusivement celles de l'écrit, ce qui rend les rares échanges oraux particulièrement artificiels, fictifs et improductifs. »

[597] Antonio Perotti, *Le rôle fondamental du rapport entre l'espace scolaire et l'espace familial dans la scolarisation des enfants étrangers*, in Migrants-formation, n°38-39, mars 1980, « Langues et cultures immigrés », p.12

[598] Ahmed Sakkouni, op.cit., pp.38 et 40

En effet, les personnes immigrées sont souvent d'origine populaire, peu scolarisées, et ne parlent donc pas forcément la langue de l'enseignement, la langue « cultivée » que les ELCO souhaitent transmettre aux enfants. « On remarque que la langue d'origine parlée par une famille donnée de travailleurs migrants se distinguera forcément, de manière plus ou moins profonde, de la variété standard ou soignée écrite dans les grammaires et les dictionnaires et enseignées dans les écoles des pays d'origine. »[599]

Dans le cas des ELCO de langue arabe, étant donné que « l'arabe standard, simple variante de l'arabe littéral ou classique, (…) ne correspond pas aux variétés d'arabe parlé (…) »[600] et que les différences entre ces deux langues sont assez importantes[601], la question de savoir quelle langue enseignée aux enfants se pose. Si l'un des objectifs des ELCO est réellement de permettre une communication intrafamiliale, le choix d'enseigner l'arabe littéral, classique, ne nous semble pas pertinent. Il aurait dans ce but été sans doute préférable d'enseigner l'arabe dialectal, arabe parlé dans les familles immigrées.

Par ailleurs, la langue comme la culture évolue. Ainsi, « les Maghrébins vivant en France (…) recomposent leur propre langue d'origine en développant des pratiques langagières qui leur sont spécifiques. Cette recomposition est le fruit d'une adaptation à l'environnement linguistique local engendrée par divers contacts avec les langues présentes dans le quartier (…). »[602] La langue parlée par les parents qui ont migré n'est donc plus exactement ni la même que celle qui était parlée dans leur région d'origine avant le départ, ni celle qui est parlée dans ces régions aujourd'hui. Il en va de même pour leur culture « puisque les migrants sont en situation d'acculturation, leurs modes de vie, leurs manières de sentir, d'agir, de penser se modifient au contact de la société française »[603].

En outre, la langue parlée par les parents n'est pas nécessairement transmise aux enfants par ces derniers. Une étude de l'INED de 1993 indique que « le taux de perte, c'est-à-dire le nombre de parents ne s'adressant plus à leurs enfants dans leur langue d'origine, est de 90% pour les Italiens, 80% pour les Espagnols, 55% pour les Portugais, 50% pour les Arabes ».[604]

---

599 Bernard Py, *Quelques aspects du bilinguisme des enfants de travailleurs migrants*, in Armin Gretler, Ruth Gurny, Ane Nelly Perret-Clermont, Edo Poglia (ss. dir.), op.cit., p.154

600 Jacqueline Billez, op.cit., p.91

601 Par exemple, au niveau morphosyntaxique : « l'arabe dialectal utilise souvent les voyelles brèves et ne marque pas phonétiquement les voyelles longues de l'arabe classique. On note aussi que « tanwin » suffixe, désignant l'indétermination, n'existe pas en arabe parlé, de même que les voyelles finales désignant les cas de substantifs. La négation diffère aussi. » Ahmed Sakkouni, op.cit., p.328

602 Raja Bouziri cité in Muriel Molinié, *Regards sur le plurilinguisme en banlieue*, in Marie-Madeleine Bertucci, Violaine Houdart-Merot (ss. dir.), op.cit., p.109

603 Miloudi Chouja, op.cit., p.353

604 Étude de l'INED citée in HCI, *Liens culturels et intégration,* op.cit., p.83 ; cela rejoint les témoignages des

Ainsi, la langue et la culture enseignées dans les ELCO semblent en décalage avec les langues et les cultures évoluant au sein des familles des enfants (d') immigrés.
Les programmes font état plus ou moins explicitement du fait que la langue enseignée dans les ELCO est une langue étrangère pour les enfants. Ceux des ELCO portugais et italien spécifient que pour ces enfants la langue enseignée est une langue étrangère. Le programme algérien considère lui que c'est « un enseignement qui s'adresse à des enfants qui ne pratiquent pas la langue arabe mais dont beaucoup d'éléments, constituant leur culture d'origine, ne leur sont pas étrangers » et que les enfants « ignorent la langue arabe littérale qu'ils ne considèrent pas, toutefois, comme langue étrangère ». Le programme marocain est plus ambigu : d'une part, il constate l'« absence totale ou partielle de bain relatif à l'arabe en Europe » mais les références au pays d'origine et au pays de résidence donne l'impression que l'enfant auquel est destiné l'ELCO est un enfant qui a lui même fait la migration. Les États organisateurs semblent donc conscients que la langue enseignée est souvent une langue étrangère pour les enfants inscrits dans les ELCO mais les méthodes mises en œuvre n'en portent pas traces.

Cela alimente l'idée selon laquelle « ces accords bilatéraux ne coïncident pas nécessairement avec les intérêts des familles immigrées, car « l'intérêt du migrant n'est pas pris en compte en tant que tel, il n'est que l'objet de la relation entre deux États, qui expriment et défendent (à armes inégales en général) leurs intérêts d'État »[605]. »[606].
Cette inadéquation entre langue parlée et langue enseignée, entre culture enseignée et culture vécue, entraîne des conséquences. L'enseignement de cette langue et de cette culture nationales permet leur légitimation par rapport aux langues parlées et cultures pratiquées dans les familles, et réinstaure ou alimente non seulement un rapport de domination en faveur des premières, mais peut également entraîner un dénigrement de la langue familiale par l'enfant[607].
Il faut tout de même noter que dans les classes, des enseignants prennent en considération la

enseignants ELCO rencontrés et le rapport de l'IGEN de 1992 : « La langue est de moins en moins « maternelle ». Certains parlent couramment la langue utilisée par leurs parents (qui n'est pas forcément la langue « correcte »). D'autres ne parlent pas du tout mais la comprennent. Certains parlent une langue où interfèrent des formes et du vocabulaire français. Les langues d'origine sont donc de plus en plus souvent des langues étrangères. Dans tel cours de marocain, tous les enfants, sauf deux, étaient de vrais débutants. » IGEN, op.cit., p.44 ; v. également l'Enquête de l'INSEE et de l'INED « Trajectoires et origines »

605 Danièle Lochak, *Étrangers, de quel droit ?,* Paris, PUF, 1985, p.211. Danièle Lochak ne parle pas spécifiquement des accords bilatéraux concernant les ELCO mais des négociations internationales en général.

606 Ahmed Sakkouni, op.cit., p.66

607 Jacqueline Billiez, op.cit., p.91 « Ce type de dispositif alimentait alors chez les enfants l'illusion que la langue enseignée devrait correspondre à leur langue familiale, ce qui les encourageait par là même à dénigrer les parlers familiaux et à s'attribuer de faibles compétences en langue arabe. »

langue parlée par les familles des enfants. Si, dans le cas des cours de langue arabe, ils n'ont pas l'air de faire grand cas des enfants berbérophones, une grande partie utilise par contre l'arabe dialectal et le français.[608]

b. Objectifs et contenus des enseignements

Les programmes portugais et marocain reprennent des objectifs généraux qui figurent dans les accords bilatéraux, notamment les objectifs liés à la structuration de la personnalité, au développement de l'élève et de son identité linguistique et culturelle, à la réussite scolaire. A ceux-là s'ajoutent, et nous les retrouvons dans les autres programmes, des objectifs d'acquisition de connaissances et de maîtrise de la langue enseignée (compréhension et expression orales, lecture, écriture).

A ces buts d'ordre linguistique, les programmes marocain, espagnol et portugais adjoignent un volet culturel : « réfléchir sur sa propre réalité socio-culturelle, à travers la confrontation avec des aspects de la culture et de la civilisation portugaise » ; « acquérir une connaissance et une maîtrise fonctionnelle de la langue espagnole, tout en ayant à la fois une vision actuelle et critique de la culture espagnole ». Le programme marocain distingue lui des objectifs linguistiques, culturels et interculturels[609].

Il nous semble, en outre, que le programme italien se démarque des autres dans le sens où si des contenus culturels sont abordés, c'est dans une optique de « relativisme culturel » et que l'objectif n'est pas seulement de découvrir une culture différente mais de faire prendre conscience du fait qu'il existe des cultures différentes et de « dépasser les stéréotypes »[610].

Concernant l'ELCO algérien, pour l'enseignement de niveau 1, ne figurent que des objectifs d'ordre linguistique. La seule référence à la culture apparaît dans le descriptif du contenu des enseignements, dans la dernière rubrique « chants, poèmes et comptines » où il est précisé qu'« ils seront abordés (…) en vue de constituer une première anthologie représentative à la

[608] Observations et entretiens avec les enseignants d'ELCO de Côte-d'Or ; Piroska Masthoff, op.cit., p.53 ; Nacira Boubnider, op.cit., p.211 et p.215 : à la question « est-ce que la présence d'enfants berbérophones influence le choix des activités orales ? (les) réponses des enseignants (sont) presque toutes négatives » ; 35 des 60 enseignants interrogés par Nacira Boubnider disent « utiliser souvent l'arabe familial pour aller à l'arabe écrit ».

[609] Les objectifs interculturels reprennent en partie les objectifs présents dans les accords bilatéraux, relatifs à l'insertion et au développement de l'enfant, ainsi que des objectifs d'ouverture et d'échange, de compréhension et de respect de l'altérité, mais également « provoquer le décloisonnement entre les espaces et les temps de la langue arabe et de la culture marocaine, d'une part, et les espaces et les temps de l'école, des loisirs, de la vie sociale des enfants et des adultes d'autre part ».

[610] v. programme de l'ELCO italien

fois du patrimoine culturel et d'une culture contemporaine ». Cela voudrait-il dire qu'il faut avoir un minimum de maîtrise de la langue arabe avant de pouvoir aborder la culture algérienne ?[611]

Les contenus des enseignements présentés dans les programmes sont donc de deux ordres : linguistiques et culturels. Selon les niveaux, les exigences sont plus ou moins poussées mais les contenus restent approximativement du même ordre.

Les contenus linguistiques sont équivalents pour les différents ELCO : il s'agit de l'acquisition de vocabulaire, de structures linguistiques, de compétences de communication telles que se présenter, demander des renseignements, exprimer une opinion, décrire une situation, etc. Pour les ELCO de langue arabe, s'ajoute l'étude de l'alphabet arabe (reconnaissance phonétique et auditive des lettres, identification et reproduction des différentes lettres, acquisition du geste graphique, etc.).

Les contenus culturels ont trait à l'histoire, à la géographie, à l'environnement, aux traditions, aux arts du pays dit d'origine. On trouve par exemple des thèmes tels que les hommes et leur environnement, le territoire national, la formation du Portugal ; le Maroc et ses valeurs, les différentes régions du Maroc, les institutions marocaines ; l'histoire récente de la Turquie (depuis la fondation de la République), les richesses de la Turquie ; la géographie humaine et politique du territoire espagnol ; les traditions, coutumes et habitudes alimentaires des Italiens, etc.[612]

La présence de différentes cultures dans les pays ne semble pas abordée dans les programmes. Or, dans les ELCO, on peut trouver des enfants d'origine amazigh, basque, catalane, kurde, etc. On rejoint là l'objectif des ELCO pour les pays d'origine : l'enseignement de la langue et de la culture nationale, et la négation de la spécificité culturelle et linguistique d'une partie de la population de ces pays.

Le programme algérien précise qu'« il n'y aura pas d'horaire spécial imparti à la présentation des contenus culturels. Ceux-ci seront présents tout au long du cursus d'enseignement, ils seront inclus dans les différents champs disciplinaires et serviront de supports aux activités pédagogiques »[613]. Nous avons pu constater la mise en œuvre de cette préconisation lors de

[611] Cela irait dans le sens inverse de ce que préconise Tariq Ragi. Ce dernier développe l'idée selon laquelle il vaudrait mieux partir de l'enseignement de la culture pour aller vers celui de la langue. Tariq Ragi, *L'enseignement des langues et cultures d'origine : instrument d'intégration ou d'exclusion ?*, in Nadir Marouf, Claude Carpentier (ss. dir.), op.cit., p.202

[612] v. les différents programmes pour plus de précisions

[613] Programme algérien

nos observations dans un des ELCO algériens de Dijon : en effet, l'enseignant abordait la structure interrogative ainsi que l'expression du lieu (les enfants devaient poser la question « où habite ta grand-mère ? » et y répondre) en même temps qu'elle travaillait la géographie de l'Algérie, les principales villes et la diversité géographique (l'enseignante plaçait les villes citées sur une carte d'Algérie dessinée au tableau, faisant préciser aux enfants si la ville était proche du désert ou sur la côte)[614].

Le programme marocain, quant à lui, a la particularité de vouloir montrer les liens existant entre la France et le Maroc et d'aborder des questions liées aux migrations. Ainsi un des objectifs de l'enseignement au niveau 2 est de « devenir capable de comparer (similitudes et différences) entre le pays d'accueil et le Maroc. Les enfants étudieront par exemple les « modes de vie au Maroc et en France », « la vie quotidienne d'un écolier au Maroc et en France », les apprentissages historiques seront « mis en corrélation avec l'Histoire du pays hôte à la même période. » »[615] Il met aussi l'accent sur la migration que ce soit par la découverte du passé proche de sa famille ou l'étude des « manifestations de la présence maghrébine dans le milieu urbain français »[616].

Voyons maintenant comment ces programmes sont mis en œuvre dans les manuels.

2. La mise en œuvre des programmes dans les manuels : des manuels inadaptés et insatisfaisants

Les programmes décrits ci-avant sont mis en œuvre dans des manuels élaborés par les pays partenaires des ELCO (a). Le contenu de ces manuels n'est pas adapté au vécu des enfants qui suivent les ELCO (b) et de ce fait notamment, ils ne répondent pas aux attentes des enseignants qui par conséquent les utilisent peu (c).

a. Des manuels élaborés par les pays partenaires

Les manuels et outils didactiques sont élaborés par les pays partenaires des ELCO comme le

[614] Observation dans l'ELCO algérien de l'école Champollion, Dijon, le 4 juin 2010

[615] Groupe d'experts maroco-français ELCO, *Guide pratique de l'enseignant, Langue arabe et culture marocaine (niveaux 1 à 3), Enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine aux enfants marocains résidant en France*, Direction de l'Appui Éducatif, Ministère de l'Éducation Nationale, 1999, p.16

[616] Ibid., p.15

prévoient les accords internationaux liant la France à ces pays.
Depuis 2006, le manuel pour l'ELCO portugais est construit sur la base du cadre européen des langues et acheté par les parents des élèves.
Les ELCO marocains disposent en théorie d'un guide pratique pour l'enseignant réalisé par le groupe d'experts franco-marocains[617] et de manuels sur lesquels le ministère de l'éducation français a un droit de regard[618]. Par ailleurs, au niveau des consulats, une équipe régionale de coordination et d'animation produit des fiches de travail, des projets d'outils didactiques en partant de ce que les enseignants créent dans leurs cours. Il y a par la suite des échanges entre les consulats et une harmonisation des différentes productions.[619]
Jusqu'en 2010, les manuels des ELCO algérien et tunisien étaient réalisés par leurs ministères respectifs. Les manuels tunisiens destinés aux ELCO, en 2005, étaient ceux en usage en Tunisie à l'école primaire[620]. Selon l'enseignant de l'ELCO tunisien, le manuel comporte 3 niveaux, le 3ème étant encore en cours d'élaboration.
Dans les faits, Jean David et Bruno Levallois notent que « concernant l'arabe, les enseignants ne disposent pas, à quelques exceptions près, de manuels et de matériels pédagogiques. »[621]
A compter de 2010, les ELCO des pays du Maghreb devaient disposer d'un manuel élaboré conjointement entre la France et ces 3 pays, manuel prenant en compte le cadre européen commun de référence pour les langues.
Quant à l'ELCO turc, jusqu'à 2010, les manuels étaient ceux utilisés en Turquie dans les écoles primaires[622]. A partir de cette date, le ministère a mis à disposition des enseignants d'ELCO un manuel spécifique de turc langue étrangère.[623]

b. Des manuels dont le contenu n'est pas adapté aux enfants inscrits dans les ELCO

Tous les programmes font référence à l'hétérogénéité des enfants qui suivent les ELCO, ce qui est pris en compte dans les programmes en instaurant des niveaux d'enseignement[624] et devrait

617 Groupe d'experts maroco-français ELCO, op.cit.
618 v. Piroska Masthoff, op.cit., pp.38 et s. pour l'évolution des manuels à destination de l'ELCO marocain depuis 1985
619 Éléments tirés de l'entretien mené avec le responsable des ELCO marocains au consulat de Dijon.
620 Jean David, Bruno Levallois, op.cit., p.15
621 Ibidem.
622 Par exemple, Ahmet Gümüş, Türkçe 4, Ders kitabı, Altın Kitaplar Yayınevi, 1993 ; Türkçe 5, Ders kitabı, Istambul, Erdem yayıları, 2005
623 L'achat de ce manuel est à la charge des parents.
Nous n'avons pas pu avoir accès à ce nouveau manuel.
624 2 niveaux pour les ELCO algérien et italien ; 3 niveaux pour les ELCO portugais, espagnol et marocain

emporter des conséquences sur les méthodes d'enseignement à mettre en œuvre. Concernant ces méthodes, il est préconisé dans tous les programmes[625] de centrer l'apprentissage sur l'enfant et le monde qui l'entoure, de partir de son expérience familiale et environnementale.

Paradoxalement, comme nous l'avons dit précédemment, souvent les pays organisateurs des ELCO ne publient pas de manuels spécifiques pour les ELCO qui doivent faire avec les manuels qui sont destinés à l'enseignement dans le pays d'origine. Par conséquent, ces manuels ne peuvent être adaptés aux publics des ELCO qui ne vivent pas dans les mêmes conditions, n'ont pas le même rapport à la langue enseignée et n'ont que 1h30 ou 2h de cours d'ELCO par semaine[626].

Cependant, même lorsque les manuels sont élaborés spécifiquement pour l'enseignement de la langue aux enfants ressortissants du pays résidant à l'étranger, ils ne tiennent pas forcément compte de l'environnement socio-culturel dans lequel vivent ces enfants.

Cela est à mettre en lien avec « le choix politique de n'enseigner que les langues et cultures nationales des pays d'émigration », choix qui « comport(e) les germes pour 1/ ne pas enraciner ces langues et cultures dans la réalité sociale et quotidienne de l'enfant ; 2/ en faire une « abstraction culturaliste » sans lien avec l'univers concret (…) des individus (...) »[627].

Nous disposons d'études réalisées sur les manuels marocains et algériens[628]. Celles-là constatent que « le parcours didactique des manuels scolaires marocains est essentiellement axé sur l'apprentissage de la langue, surtout l'acquisition de la graphie arabe. Les contenus culturels qui accompagnent chaque leçon ne servent que de support à l'apprentissage de la langue »[629]. En outre, les méthodes d'apprentissage de la langue ne tiennent pas compte du fait que les enfants ne sont pas locuteurs de cette langue.[630]

---

[625] À l'exception du programme turc que nous avons, qui n'est pas assez détaillé et par conséquent n'aborde pas ces questions.

[626] v. Bachir Metidja, op.cit., p.30 concernant l'inadaptation de la méthode « Malik et Zina » utilisée dans les ELCO algérien dans les années 1970.
L'inadaptation du matériel pédagogique utilisé pour les ELCO n'est pas spécifique à la situation française. Bernard Py y faisait référence à la fin des années 1970 pour les expériences suisses (Bernard Py, *Description critique d'une expérience sur l'enseignement de la langue d'origine à des enfants migrants*, op.cit., p.148). On le retrouve dans l'étude de Judith Richters sur les ELCO marocains au Pays Bas (Judith Richters, *Les Pays-Bas*, op.cit., pp.81 et 95).
Nous avons rencontré ce même problème d'inadaptation des manuels avec les manuels de FLE/FLS utilisés pour les enfants primo-arrivants non francophones scolarisés en France.

[627] Cécile Sabatier, op.cit., p.396

[628] Ne lisant pas l'arabe, nous nous référons à ces études.

[629] Piroska Masthoff, op.cit., p.41 ; Ahmed Sakkouni, op.cit., pp.236-237. Nous avons pu constater cette place centrale de l'apprentissage des lettres et de la graphie dans nos observations des différents ELCO de langue arabe. v. également Françoise Lorcerie, *L'islam dans les cours de « langue et culture d'origine »,* op.cit., p.13

[630] Altay Gokalp note la même chose pour les ELCO turcs : « De nombreuses expériences à l'échelle européenne montrent que ni les contenus ni la pédagogie ne sont adaptés aux conditions de vie de l'émigration. » Altay Gokalp, *L'identité dans l'immigration turque*, in Jacques Berque, op.cit., p.107

Concernant les contenus culturels véhiculés par ces manuels, s'ils ne sont pas l'axe principal de l'apprentissage, ils sont tout de même présents. Ils ont « principalement trait au pays d'origine et ne correspondent pas au vécu de l'enfant marocain vivant en situation migratoire »[631].

Pour les manuels algériens produits pour les ELCO en France, nous nous reportons à l'étude menée par Nacira Boubnider[632]. Elle a analysé les représentations de la famille de l'enfant dans le pays d'arrivée, de la société d'origine et de la culture d'origine véhiculées par ces manuels.

Concernant la famille immigrée, elle conclut que celle-ci est « présentée sous les traits de celle d'hier, dominée par le prestige de l'homme (…) elle montre à quel point elle reste fortement attachée à certaine conception des relations homme-femme »[633] et qu'elle est « renfermée sur elle-même »[634]. La famille élargie est absente des manuels et il n'y a pas de contact, de lien entre l'école et la famille.[635]

La société d'origine est quant à elle décrite comme « une société rurale, (...) n'ayant guère d'ouverture sur le monde extérieur, pas même le pays d'accueil de l'enfant »[636]. La vie intellectuelle n'apparaît pas. L'histoire du pays d'origine est quasi-inexistante.[637]

La culture du pays d'origine est représentée de manière « superficielle, folklorique et stéréotypée. La culture d'origine, ici comme ailleurs, c'est les danses, la musique, le chant, les costumes et la cuisine. »[638] « On note également un ethnocentrisme culturel, l'absence de référence à la diversité culturelle ».[639]

Nacira Boubnider poursuit : « pour expliquer à ces enfants leur origine, ne sont évoqués que l'interdit, la restriction, les mythes, le tempérament du peuple (...) »[640].

---

631 Piroska Masthoff, op.cit., p.61
v. également Et-Taoufiq Abbes,op.cit., p.99
Constat déjà présent dans le rapport de Jacques Berque : « Sur le plan culturel, les contenus de ces enseignements se rapportent aussi au pays d'origine, ignorant la plupart du temps les phénomènes migratoires et les transformations culturelles qui en découlent pour les individus et les groupes sociaux : ils sont ainsi, si l'on peut dire, désactualisés et délocalisés », Jacques Berque, op.cit. p. 13

632 Nacira Boubnider, op.cit., pp.242 et s., Chapitre 6 : « Analyse du contenu culturel de l'enseignement de la langue arabe »

633 Ibid., p.247

634 Ibid., p.249 : Pas de relation de voisinage, pas de relation avec la famille restée dans le pays d'origine, etc.

635 Ibidem.

636 Ibid., p.250

637 Ibid., p.251 « Quand elle existe, (l'histoire du pays d'origine) se trouve constamment ramenée à l'histoire politique récente par la commémoration de la guerre et de l'indépendance de l'Algérie. »

638 Ibid., p.252

639 Ibid., pp.252-253

640 Ibid., p.257. Nous retrouverons cela dans l'étude des manuels français d'histoire et de la présentation de l'empire arabo-musulman (v. Partie 2, chapitre 2, section 2). Nous rejoignons Nacira Boubnider lorsqu'à la suite de cette étude, elle écrit : « Une approche réellement historique du patrimoine d'origine devrait

En nous basant sur cette analyse, nous constatons donc que la culture telle que transmise par ces manuels n'est pas une culture vivante, en évolution. Il en est de même pour les schémas familiaux et sociaux. Par conséquent, ces représentations ne peuvent pas être en adéquation avec ce que vit l'enfant dans la société d'arrivée. Or, dans cette étude, il s'agissait de manuels élaborés spécialement pour les enfants résidant à l'étranger. On peut donc aisément concevoir que les manuels conçus pour l'enseignement dans le pays d'origine et utilisés tel quel en France dans le cadre des ELCO sont encore moins adaptés au public auquel ils sont destinés.
Plus récemment, le rapport de Jean David et Bruno Levallois relevait encore l'inadaptation des manuels « aux réalités de l'école et aux besoins des classes : textes artificiels sans rapport avec la réalité sociale des pays de référence, rédigés dans une langue formelle sans lien avec la réalité linguistique ; très peu d'exercices, non variés et de conception désuète ; thèmes souvent artificiels présentant une culture reconstruite autour de clichés convenus sans aucun lien avec la réalité. »[641]
Nous espérons que cela sera corrigé avec le nouvel ouvrage destiné aux ELCO maghrébins.

c. Des manuels qui ne satisfont pas les enseignants et sont peu utilisés

« Lorsqu'ils (...) disposent [de manuels], les enseignants sont parfois conscients de leur inadaptation aux réalités de l'école et aux besoins des classes (...). Dans ce cas, nombre d'entre eux ne les utilisent pas et ont recours à des documents de l'enseignement français ou produisent eux-mêmes leurs documents. »[642]
De nos entretiens, il ressort que seule l'enseignante de l'ELCO portugais utilise un livre spécifique que chaque enfant possède[643]. Elle utilise également des photocopies, des supports vidéo et audio, etc. Les enseignants turcs utilisent les manuels en usage en Turquie en faisant

s'appliquer non à fournir d'une façon superficielle des éléments d'informations, mais de prendre en charge les mutations brusques, les moteurs des changements, les évènements révélateurs de la création de certains phénomènes tels que l'immigration qu'ont subie leurs parents.
L'initiation au patrimoine culturel d'origine ne saurait se limiter au seul univers culturel ; l'économique, le social et même le politique sont autant de facteurs explicatifs.
Dans cette approche, l'étude ne peut se limiter au passé ; (...) dans ce cas, il est plus convenable, d'essayer de donner aux élèves une image bien fidèle de la réalité actuelle du pays d'origine, de leur faire apprendre que le pays de leurs parents n'est pas seulement celui du couscous, de danses, mais aussi d'une récente évolution culturelle, industrielle, sociale, de leur donner une image de l'Algérie actuelle, pays en voie de développement.
Il convient également d'y associer patrimoine culturel et naturel. » Ibid., p.260

641 Jean David, Bruno Levallois, op.cit., p.15

642 Ibidem.

643 Cette enseignante précise que c'est un choix de sa part et non imposé par le ministère portugais.

des photocopies pour leurs élèves. L'enseignant de l'ELCO algérien se sert également de photocopies ; les enfants n'ont pas de manuels. L'ELCO italien bricole avec des photocopies. L'ELCO tunisien a recours aux manuels, à des photos, vignettes, cartes, illustrés, tableaux de sons, cassettes audio, etc.[644]

Il faut rappeler que les différents ministères ne mettent pas à disposition des enfants les manuels de manière gratuite. Certains enseignants doivent même les acheter pour pouvoir ensuite les utiliser dans leurs cours.[645]

Plusieurs études plus anciennes auprès des enseignants d'ELCO ont abordé la question des manuels et outils didactiques que ces derniers utilisaient dans leurs cours. 73% des enseignants de langue arabe interrogés par Ahmed Sakkouni estiment que le manuel proposé ne correspond que peu à leurs attentes, notamment parce qu'il fait référence aux méthodes traditionnelles et livresques et que le vécu des enfants n'y est pas pris en compte. Ils ont donc recours à des compléments pédagogiques : audiovisuel (93%) ; images fixes (47%) ; magnétophones (40%) ; diapositives (27%)[646]. Quelques années plutôt, Nacira Boubnider notait, concernant les enseignants algériens : « 21 sur 30 estiment que le matériel pédagogique mis à leur disposition ne correspond pas aux objectifs de cet enseignement, ni aux contenus proposés »[647]. 52,2% des enseignants ayant répondu au questionnaire de Miloudi Chouja, enseignants de langue arabe dans le Nord de la France, ne sont pas satisfaits du manuel qu'ils utilisent et « 68% (...) établissent eux-mêmes leur programme d'enseignement en s'efforçant de l'adapter au niveau des élèves et en tenant compte de l'hétérogénéité des classes »[648].

Nous pouvons penser que les nouveaux programmes et manuels co-élaborés pour les ELCO de langue arabe, ainsi que les nouveaux manuels de turc, apporteront plus de satisfactions aux enseignants et seront plus adaptés au vécu des enfants inscrits dans les ELCO. Dans tous les cas, cela semble être une des raisons de leur réalisation.

3. Les ELCO, des enseignements contraires au principe de laïcité ?

Une autre critique a été adressée spécifiquement aux ELCO des pays musulmans : « Les cours de langue et culture d'origine relevant du « monde musulman » passent pour être le lieu d'une

644 Éléments tirés des entretiens avec les enseignants d'ELCO de Côte-d'Or.
645 Ibidem.
646 Ahmed Sakkouni, op.cit, pp.272-273
647 Nacira Boubnider, op.cit., p.193
648 Miloudi Chouja, op.cit., pp.430-431

dérive anti-laïque. Ces enseignements se transformeraient en cours de morale religieuse, dérogeant (…) au principe de base qu'est la non confessionnalité de l'enseignement. »[649]

Le rapport de l'IGEN de 1992 notait que « les enseignants français craignent les dérives religieuses éventuelles. (…) On en vient à soupçonner d'intégrisme le maître de langue et culture d'origine. »[650]

Bruno Levallois et Jean David concluent dans leur rapport de 2006 que « contrairement (à ces) craintes (…), les enseignements observés ne font pas de place aux contenus religieux. »[651]

Nous reprenons ici des éléments de l'étude menée par Françoise Lorcerie sur les manuels utilisés par les ELCO des pays maghrébins et de Turquie au début des années 1990[652]. Cette dernière distingue les manuels turcs, algériens, et marocains et tunisiens.

Concernant les manuels fournis par la Turquie, elle note qu'ils « sont fortement imprégnés du nationalisme moderniste d'Atatürk », que « l'islam apparaît exclusivement comme élément du référentiel national » et que « même l'histoire semble (...) expurgée de sa dimension religieuse »[653].

Selon Françoise Lorcerie, les manuels algériens sont dépourvus de référence religieuse, ce qui ne semble pas être le cas des manuels tunisiens et marocains[654]. Il ressort de leur étude que « le traitement de la religion dans les cours de langue et culture d'origine est original, et manifestement conçu à dessein pour l'enseignement de LCO en contexte occidental laïc. Il élimine en effet deux formules sémiotiques concurrentes, toutes deux impossibles à

---

649 Françoise Lorcerie, *L'islam dans les cours de « langue et culture d'origine »,* op.cit., p.5

650 IGEN, op.cit., p.45

651 Jean David, Bruno Levallois, op.cit., p.15. Nos observations dans les ELCO de langues arabe et turque vont dans le même sens.

652 Françoise Lorcerie, *L'islam dans les cours de « langue et culture d'origine »,* op.cit., pp.5-43. Nous vous renvoyons à cet article pour plus de détails. Ne lisant ni l'arabe ni le turc et ne disposant pas des manuels, nous n'avons pu actualiser cette étude.

653 Ibid., p.12 ; v. aussi Seref Kara, *Les manuels scolaires comme véhicule idéologique et culturel,* intervention au colloque « Échanges humains en Méditerranée dans les manuels scolaires », Montpellier, 12-14 novembre 2009. Il s'agit de l'étude du manuel de turc de 6ème année primaire : Erol A. et al. Türkçe 6ème, Istambul, Feza, 2008. Cependant, les constats réalisés semblent pouvoir être étendu aux autres manuels de turc, notamment en ce qui concerne la place du nationalisme : « Les messages ou les jugements de valeur transmis aux élèves sont l'amour et le respect pour Atatürk, le patriotisme, l'amour envers son pays et son drapeau, la sensibilité pour l'environnement. » et « Quels que soient la matière et le niveau du manuel, après la couverture du livre, il existe toujours le drapeau et l'hymne national turcs, un portrait d'Atatürk et son discours à la jeunesse turque ».
Nous avons constaté ce nationalisme lors d'une observation dans une classe de l'ELCO turc notamment dans le choix de la chanson apprise (hymne national) et dans la décoration de la salle où nous avions rencontré une autre enseignante turque (un portrait d'Atatürk, un de ses textes, le drapeau turc). Lors de l'entretien avec l'enseignante de cette classe, elle a insisté sur la défense de la République turque contre les pressions des mouvements islamistes à cette époque, comme un point important du travail des ELCO (tel qu'elle le concevait).

654 Françoise Lorcerie, *L'islam dans les cours de « langue et culture d'origine »,* op.cit. p.13

transférer : le cours d'éducation islamique, tel qu'en possèdent les trois pays maghrébins dans leur système éducatif ; et l'anthropologie culturelle, qui aurait autorisé la dispersion du religieux dans l'ensemble du cours. »[655]. Elle poursuit : « L'analyse des programmes récents du Maroc et de la Tunisie a montré que la religion musulmane y a place comme « bonne forme », comme foyer moral et communautaire, et qu'elle est plutôt mentionnée à diverses occasions, notamment les fêtes, qu'enseignée. »[656], avant de conclure : « Pour résumer, il est peu vraisemblable que les cours de LCO relevant des pays du « monde musulman » donnent lieu à des dérives antilaïques. L'environnement institutionnel français est vigilant dans l'hostilité. Les populations cibles originaires du Maghreb sont également sur une position générale de défiance. La population turque le serait sans doute moins, mais sa demande se heurte à la laïcité traditionnelle de l'école publique turque. En tout état de cause, les pays d'origine et les enseignants eux-mêmes n'ont aucun intérêt à souffler la tempête, même s'ils tiennent à faire une certaine place dans leurs cours à une orthopraxie musulmane, vue comme constitutive de l'éthos de leurs sociétés nationales. »[657]

Il ne nous semble pas qu'une potentielle dérive anti-laïque soit présente dans les écoles où nous avons menées nos observations et dans le discours des personnes que nous avons rencontrées. Parmi les enseignants « ordinaires » d'école primaire qui ont répondu à notre enquête, un seul y fait référence à la peur de cette dérive[658].

Ainsi si les programmes et les manuels sont critiquables à plus d'un titre – notamment ils ne sont pas forcément adaptés aux besoins et aux vécus des enfants qui sont inscrits dans les ELCO -, on ne peut toutefois pas les taxer de promouvoir un certain prosélytisme religieux. Par ailleurs, les autorités responsables des différents ELCO ont l'air conscientes du décalage entre programmes, manuels et public des ELCO et essaient d'y remédier en élaborant de nouveaux outils. Il faudra attendre quelque temps avant de pouvoir analyser ces derniers et

[655] Ibid., p.17. L'auteur poursuit ainsi : « Le cours n'est pas un cours d'éducation islamique déguisé. Il élude complètement le scripturaire, essentiel dans l'éducation islamique, et le discours théologique y est très étriqué et ne déborde pas sur les autres pratiques sociales évoquées. Le cours de LCO n'est pas non plus fait dans une logique d'anthropologie culturelle, qui aurait cherché à jouer sur le sentiment, répandu en pays musulman, que tout ou presque est musulman dans la vie personnelle et collective, depuis le costume à l'ameublement de la maison jusqu'à l'urbanisme (…). Mais il postule l'affiliation religieuse des élèves, ce que ne fait pas le matériel didactique turc. Cette affiliation est tenue pour une composante du patrimoine collectif que les cours ont vocation à transmettre. Mais avec de la retenue et en ciblant davantage une certaine « ortho-praxie » que l'orthodoxie doctrinale, laquelle est totalement absente du matériel et des instructions. »

[656] Ibid., p.28

[657] Ibid., pp.32-33

[658] « Le bruit courait que le principal support de cours serait le Coran. Si c'était le cas, ce serait contraire aux principes de l'enseignement public. »

voir si une évolution positive a été opérée ou non.

Conclusion

Les ELCO, tout comme les classes d'accueil, ont été critiqués quasiment dès leur création. Malgré ces critiques, l'administration française n'a pas jugé utile d'en mener une réelle analyse sur l'ensemble du territoire français. En effet, si quelques rapports officiels ont abordé cette question, seul le rapport de Jean David et Bruno Levallois avait comme objet spécifique les ELCO et ce rapport est resté lettre morte, n'a pas été publié.

Les ELCO continuent donc de fonctionner souvent de manière insatisfaisante, fréquentés par de moins en moins d'enfants. En dépit des recommandations formulées dans les quelques rapports officiels, les études réalisées sur ce dispositif, et les expériences menées dans diverses écoles, le fonctionnement des ELCO, leur marginalisation au sein des écoles, l'ignorance des autres enseignants par rapport à ce dispositif, l'inadaptation du matériel pédagogique, etc. n'ont pas évolué.

Or des propositions existent pour essayer de créer des ponts entre enseignants « français » et enseignants d'ELCO, et entre ces différents enseignements : la participation de l'enseignant d'ELCO à la réunion de rentrée dans les écoles afin de se présenter et de présenter son travail ; l'organisation d'un temps de discussion avec les enseignants volontaires pour que l'enseignant de l'ELCO explique le fonctionnement de l'ELCO et ce qu'il s'y passe. Il nous semble que ces deux propositions sont relativement simples à mettre en œuvre et permettraient dans un premier temps une meilleure connaissance des ELCO, premier pas pour une reconnaissance des enseignants et du travail qui y est réalisé.

Cependant, cela ne solutionnerait pas totalement la marginalisation de ces enseignements. Tout fonctionne comme si ces enseignements bien que mis en place par les inspections académiques, se déroulant dans les écoles, devant être intégrés à la scolarité des enfants, ne faisait en fait pas partie du système scolaire « ordinaire », évoluait à côté de celui-ci. Si les ELCO représentent un premier pas dans la prise en compte des langues et cultures des enfants (d') immigrés, ils ne se traduisent pas par une réelle intégration de ces langues et cultures dans la scolarité de tous. Ces langues et cultures restent mises à l'écart, leur enseignement n'étant destiné qu'à certains enfants qui risquent d'en sortir encore plus stigmatisés par cette différence. Ils ne peuvent par conséquent permettre une valorisation de ces langues et

cultures. Il faut pour cela réfléchir à d'autres moyens de faire place aux langues et cultures des enfants (d') immigrés dans l'école, non pas à coté mais bel et bien dans les cours ordinaires destinés à tous les enfants.

Ainsi, il nous paraît indispensable que cet enseignement ne soit plus destiné seulement à quelques élèves mais qu'il soit réellement ouvert à tous. Le rapport Berque en 1985 préconisait déjà cette ouverture en proposant que les cours de langue et culture d'origine entrent « sous la rubrique générale d'une initiation à la pluralité des civilisations du monde, enseignement dont bénéficierait l'ensemble des élèves. (…) C'est (…) dans le cadre pédagogique d'une initiation, de plus en plus poussée, au pluralisme des civilisations qu'il faut placer l'étude des langages de l'immigration, inséparables des cultures dont ils procèdent, et que nous proposons d'appeler non plus d'« origine », mais d'« apport », en raison de ce qu'ils sont susceptibles d'apporter à l'ensemble français »[659]. Le dernier rapport officiel concernant les ELCO propose également l'ouverture des ELCO à tous les élèves, leur transformation en cours de langue étrangère et à tout le moins une organisation souple permettant qu'une partie des cours soit intégrée à l'horaire scolaire et une autre partie différée, ainsi que la modification de l'appellation ELCO en Enseignement de Langue en Coopération.[660]

Des expériences ont été menées dans le sens d'une ouverture des ELCO à tous dans certaines écoles : dans certains cas, l'enseignant de l'ELCO menait des enseignements de la langue aux seuls enfants ressortissants du pays organisateur et en collaboration avec l'enseignant de la classe mettait en place des activités d'éveil interculturelles destinées à tous les élèves.[661] Dans

---

[659] Jacques Berque, op.cit., pp.45-46. On retrouve là l'idée développée par la suite dans le cadre notamment des projets Evlang (v. Michel Candelier, *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang, bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck, 2003) ou EOLE (Éducation au langage et éveil aux langues à l'école ; v. Christiane Perregaux, C. De Goumoëns, D. Jeannot, Jean-François De Pietro, *Éducation au langage et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*, Neuchâtel, Secrétariat général de la CIIP, 2002 ; http://www.unige.ch/fapse/creole/accueil/eole.html (consulté le 5 juin 2011) et le journal CREOLE).

[660] Jean David, Bruno Levallois, op.cit., p.20
La modification de l'appellation des ELCO est sous-tendue par ou sous-tend un changement dans la manière de percevoir ces langues et ces cultures. On ne fait plus référence à une origine, un passé, un ailleurs souvent stigmatisés, mais dans la formulation proposée par Jacques Berque à un enrichissement ici et dans celle de Bruno Levallois et Jean David à un travail en commun.

[661] v. par exemple, Bernard Blot, Serge Boulot, Jean Clévy, *Enseignement de la langue et de la culture d'origine des enfants étrangers fréquentant les écoles élémentaires françaises* (projet pilote), CREDIF/ENS St Cloud, 1977 ; Ezio Campagnoni, *Étude de cas sur la culture portugaise à Cassis* (France), Strasbourg, Conseil de l'Europe, CDCC, projet n°7, 1983 DECS/EGT (83) 2 ; Ruth Padrun, *L'expérience interculturelle de St-Quentin-en-Yvelines* (France), in *L'éducation des enfants migrants, Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, CDCC, 1983, DECS/EGT(83)62, pp.151-167 (La particularité de cette expérience est que d'une part les enfants non ressortissants du pays organisateurs de l'ELCO pouvaient suivre les cours de langue s'ils le désiraient et d'autre part, pendant les heures d'enseignement de langue, le reste du groupe travaillait avec l'enseignant « français » sur un thème en relation avec celui abordé par l'enseignant ELCO).
Les chartes de partenariat liant la Communauté française de Belgique et ses différents pays partenaires dans

d'autres cas, la langue étrangère était enseignée à tous les élèves.[662] Ces expériences ont pu être menées à bien parce qu'elles étaient portées par quelques personnes motivées. Ces expériences ne sont malheureusement que des expériences, qui malgré leurs résultats jugés positifs sur les enfants, leur épanouissement, leur scolarité, n'ont pas donné suite, n'ont pas été pérennisées après notamment le départ des personnes qui les avaient initiées. Il semble que les volontés politiques ne soient pas présentes pour soutenir et développer ces actions expérimentales.[663]

Il reste que dans tous les cas, les ELCO, quels que soient leur organisation, leur fonctionnement, leur intégration dans les écoles, etc. ne peuvent à eux seuls valoriser les langues et cultures de l'immigration en France ou ailleurs. Il s'agit d'une question qui concerne l'ensemble de l'école et plus largement de la société.

---

le cadre du Programme Langue et Culture d'Origine prévoient d'une part un enseignement de la langue du pays partenaire aux enfants qui le souhaitent quelles que soient leurs origines et un cours d'ouverture aux cultures d'origine qui se déroule pendant le temps scolaire dans la classe avec l'ensemble des élèves, en présence de l'enseignant d'ELCO et de l'enseignant habituel de la classe. v. http://www.enseignement.be/index.php?page=24436&navi=1933 (consulté le 3 janvier 2011)

662 v. expérience à Fontenay sous Bois in Ruth Padrun, *Fontenay-sous-Bois : une action éducative expérimentale*, in Autrement, n°11, septembre 1977, *« Culture immigrée. Intégration ou résistance : des immigrés parlent des leurs tentatives d'expression culturelle »*, pp.155-158 (Dans les classes décrites, non seulement la langue portugaise était enseignée à tous, mais également l'histoire et la géographie du Portugal et de la France) ; à l'école de la rue de Tanger (Paris 19ème), in Gilbert Dalgalian, op.cit., p.102 ; à l'école de la rue de Vitruve (Paris 20ème), in Migrants formation, n°22, mai-juin 1977, pp.8/E à 12/E ; dans des écoles de Saint Priest, in Robert Berthelier, *Expériences dans la région Rhône Alpes, Plaidoyer pour une autre stratégie pédagogique*, op.cit., pp.133-145 ; v. le témoignage de Bachir Metidja, enseignant de l'ELCO algérien dans une école de Gennevilliers dans les années 1970 : Bachir Metidja, op.cit., pp.27-28
v. plus récemment les programmes mis en place dans les écoles genevoises in *L'école*, Magazine d'information du Département de l'instruction publique de Genève, n°27, mai 2002 et n°34, avril 2004.
Concernant les ELCO portugais en Espagne, l'accord entre l'Espagne et le Portugal prévoit que « les activités en langue portugaise (peuvent) s'adresse(r) à tous les élèves, avec la présence d'un enseignant espagnol et d'un enseignant portugais dans la même classe ». Eurydice, *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, op.cit., p.24

663 Peut-être faut-il faire exception de la volonté portée un moment par Jack Lang de transformer les ELCO en ELVE, politique qui n'a pas eu les effets escomptés mais qui allait tout de même dans le sens d'une démarginalisation des ELCO, les faisant entrer dans un dispositif « ordinaire » de l'Éducation Nationale.

Conclusion de la partie 1

Nous nous sommes intéressés dans cette première partie aux dispositifs s'adressant aux enfants (d') immigrés mis en place au sein des écoles. Ainsi, malgré sa conception assimilatrice, négatrice des différences notamment culturelles, le système scolaire français a commencé à prendre en compte la présence des enfants (d') immigrés en son sein dans les années 1970, en créant d'une part des structures pour l'accueil des enfants primo-arrivants qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue française et d'autre part des enseignements de langue et culture d'origine. Si dans un premier temps, nous avons pu penser à une évolution de la logique sous-tendant le système scolaire, après une analyse de ces deux dispositifs, il faut nous rendre à l'évidence que ce n'est pas le cas.

En effet, nous l'avons dit, les structures d'accueil pour les enfants primo-arrivants ne prennent en compte que leur non maîtrise du français, considérée comme un handicap, et essaient de mettre en place les instruments nécessaires pour que ces enfants deviennent le plus rapidement possible des élèves parmi les autres. Jamais leur langue et leur culture ne sont prises en considération, ne sont considérées comme un apport et un outil possibles pour leurs acquisitions futures. Ces structures s'inscrivent donc bien dans la logique assimilationniste de l'école et de la société françaises, logique sous-tendue par un idéal monolingue et monoculturel.

En ce qui concerne les enseignements de langue et culture d'origine, s'ils ont effectivement permis à des langues et cultures étrangères de pénétrer dans l'enceinte scolaire, ce sont aux langues et cultures nationales, normées, des États partenaires des ELCO et non aux langues et cultures dont les enfants (d') immigrés sont porteurs. Par ailleurs, ces enseignements sont restés cantonnés à la périphérie du système scolaire, dans un espace et un temps séparés du reste de la vie scolaire, comme les populations immigrées se trouvent souvent reléguées à la périphérie des villes. Les ELCO sont toujours des enseignements particuliers pour un public spécifique qui se déroulent le plus souvent à côté des autres enseignements, et aujourd'hui, en dehors des horaires scolaires, donc dans des écoles le plus souvent vides. Ils ne permettent donc pas une ouverture pour tous les enfants des écoles à celles-ci, un échange et un enrichissement mutuels, une valorisation de ces langues et cultures.

Si le système scolaire valorise le plurilinguisme, si des cours de langue étrangère ont été intégrés de plus en plus tôt dans le cursus scolaire, cela ne vaut que pour quelques langues

« nobles », jugées dignes d'intérêt, dont les langues de l'immigration ne font pas partie. Ces dernières ne sont pas considérées comme une ressource linguistique utile aux autres enfants. Elles n'ont pas de valeur positive pour le système scolaire. Elles sont souvent regardées comme un facteur handicapant la scolarité des enfants (d') immigrés.

Ainsi, les dispositifs étudiés représentent une pseudo-ouverture à la diversité culturelle qui se réalise à la périphérie d'un système scolaire dominé par l'imposition d'une culture et d'une langue nationales.

Pour compléter notre recherche sur l'accueil des enfants (d') immigrés dans les écoles et la prise en compte des cultures dont ils sont porteurs, nous allons dans la deuxième partie de ce travail nous intéresser aux enseignements que reçoivent les enfants dans les collèges et plus particulièrement à la présence des cultures étrangères, en particulier extra-occidentales, dans les enseignements en général, et à la manière dont elles y sont considérées. Nous avons restreint notre étude à l'occidentalocentrisme dans les programmes et les manuels de français et d'histoire de collège. Malgré l'intérêt que cela pourrait représenter, nous n'aborderons pas ici le « curriculum caché », c'est-à-dire la partie implicite de ce que l'école transmet[664].

[664] « L'école que ce soit au niveau du système éducatif, de l'établissement, ou de la classe, véhicule sa propre culture. Celle-ci est en partie explicite (règlement, programmes), mais aussi largement implicite et inconsciente. C'est ainsi que l'on parle de « curriculum caché » (…). » (Tania Ogay, Yvan Leanza, Pierre R. Dasen, Nilima Changkakoti, *Pluralité culturelle à l'école : les apports de la psychologie interculturelle,* in VEI enjeux, n°129, juin 2002, « L'école et ses cultures », p.40). Cela recouvre par exemple les manières de se comporter avec les adultes, entre enfants, de prendre la parole, de se déplacer dans la classe, etc.
Nous renvoyons à Ana Vasquez-Bronfman, Isabel Martinez, *La socialisation à l'école*, Paris, PUF, 1996, pp.84 et s. Elles insistent notamment sur l'importance accordée au silence et à la rapidité d'exécution dans l'école française.

Partie 2 - Occidentalocentrisme dans les enseignements : la prise en compte des cultures extra-occidentales par les programmes et les manuels scolaires de collège

L'occidentalocentrisme est une forme d'ethnocentrisme, qui est lui-même une forme de sociocentrisme, c'est-à-dire « la tendance à privilégier le groupe social auquel on appartient et à en faire le seul modèle de référence »[665]. Selon Roy Preiswerk et Dominique Perrot, « l'ethnocentrisme est défini comme l'attitude d'un groupe consistant à s'accorder une place centrale par rapport aux autres groupes, à valoriser positivement ses réalisations et particularismes, et menant à un comportement projectif à l'égard des hors-groupes (groupes extérieurs) qui sont interprétés à travers le mode de pensée de l'en-groupe (groupe d'appartenance) »[666]. Ces auteurs précisent que « la base de référence est l'ethnie, si l'on veut se référer au groupe même, ou la culture en tant qu'ensemble de créations humaines, qui caractérisent le groupe. La notion d'ethnocentrisme, dans ce sens, est donc synonyme de celle de « centrisme » culturel. »[667]

Dans notre étude, nous nous intéressons plus spécifiquement à l'occidentalocentrisme, c'est-à-dire à l'ethnocentrisme lié au groupe de culture occidentale. Cela interroge donc les notions d'Occident et de culture occidentale. Un consensus semble être établi pour définir cette dernière comme « la culture européenne et son extension américaine »[668]. Nous nous pencherons par conséquent sur la place que prend cette culture dans l'enseignement français et celle qui y est laissée aux cultures non occidentales.

Avant, il nous semble nécessaire de nous attarder sur les manières dont l'ethnocentrisme peut se manifester. « La négation des cultures « autres » en laquelle consiste l'ethnocentrisme se manifeste, notamment, de trois façons différentes : répudiation pure et simple des autres cultures ; négation par assimilation à soi ; réduction de tout autre donné culturel par une explication qui soumet celui-ci aux formes d'intellection produites dans la culture du locuteur. »[669]

---

[665] Définition de l'ethnocentrisme par Le petit Robert, 1996. Cette définition est en fait celle du sociocentrisme, la base de référence étant le groupe social d'appartenance et non l'ethnie.

[666] Roy Preiswerk, Dominique Perrot, *Ethnocentrisme et Histoire, L'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*, Paris, Anthropos, 1975, p.49

[667] Ibidem. Et p.74 «Il y a projection, vers les cultures autres qu'occidentales, d'un système de valeurs commun à l'ensemble du monde occidental. Ainsi, par exemple, dans leurs rapports avec les cultures d'Afrique, d'Amérique indienne et d'Asie, les Occidentaux (…) se fondent sur des conceptions assez semblables du temps, du travail, de la productivité, de l'importance des biens matériels, des rapports avec la nature, de l'organisation familiale, du rôle des jeunes et des vieux dans la société, de l'importance relative de la ville et de la campagne, etc. »

[668] Georges Corm, dans *Orient-Occident, La fracture imaginaire*, Paris, La découverte, 2002, p.61. Samuel Huntington donne la même délimitation : « l'Occident regroupe l'Europe, l'Amérique du Nord et les autres pays peuplés d'Européens, comme l'Australie et la Nouvelle-Zélande. (…) Ce terme (Occident) est aujourd'hui universellement utilisé pour désigner ce qu'on appelait jadis la chrétienté occidentale (…). Historiquement, la civilisation occidentale est européenne. A l'heure actuelle, elle est euro-américaine. » Samuel P. Huntington, *Le choc des civilisations*, Paris, Odile Jacob, 1997, pp.44-45

[669] Yves Suaudeau, Ethnocentrisme, *Encyclopedia Univesralis*, 2006

La première façon se décline en négation verbale et en négation physique. Dans notre étude, nous ne serons pas confrontés à la négation physique d'une culture. Par contre, il nous semble possible de rencontrer la « négation verbale ». En effet, Yves Suaudeau illustre celle-ci avec l'utilisation de termes tels « barbares » ou « sauvages » pour qualifier l'Autre, rejetant cet Autre hors de la culture[670]. L'ethnocentré « préfère rejeter hors de la culture, dans la nature, tout ce qui ne se conforme pas à la norme sous laquelle il vit »[671].

En ce qui concerne « la négation par assimilation de l'autre à soi », elle renvoie bien évidemment aux politiques d'assimilation développées par différents États, dont la France, et peut faire penser à l'objectif de l'école de faire entrer tous les élèves dans une culture commune, la culture scolaire qui n'est pas vue comme une culture issue d'un mélange mais comme une culture « pure ».

Quant à la troisième façon dont l'ethnocentrisme peut se manifester, elle rejoint la dernière partie de la définition donnée par Roy Preiswerk et Dominique Perrot, à savoir la projection de la grille d'analyse occidentale sur les autres cultures. Il s'agit d'observer et de critiquer l'Autre au regard des valeurs propres à l'homme occidental, dans notre cas. Cela est sous-tendu par une dévalorisation des cultures extra-occidentales considérées comme inférieures à la culture occidentale.

La vision du monde et de l'autre s'élabore dès le plus jeune âge, au cours des interactions familiales et amicales, par l'intermédiaire des médias ainsi qu'à l'école. L'éducation formelle, ou la scolarisation, au côté de l'éducation informelle (famille, médias, etc.), aide l'enfant à se construire et à devenir adulte.

« L'école est un lieu où émergent les mythes et les représentations fondamentales d'une société. »[672] Un des objectifs qui lui est attribué est de faire entrer les enfants dans une culture commune et officielle. Ainsi, les programmes officiels fournissent les grandes lignes de l'enseignement qui doit être donné aux élèves et constituent le cadre général obligatoire pour les professeurs. Les manuels scolaires « reflètent les initiatives, les grandes lignes qui viennent d'en haut, par le biais des instructions officielles et autres documents d'accompagnement des programmes »[673]. Ils sont la base commune de l'enseignement, un des

[670] Ibidem.

[671] Claude Lévi-Strauss, *Anthropologie structurale II*, Paris, Plon, 1973, p.383

[672] Jean-Pierre Cuq, *Français langue seconde, un point sur la question,* in Études de linguistique appliquée, n°88, op.cit., p.6

[673] Sandrine Lemaire, *Colonisation et immigration : les « points aveugles » de l'histoire à l'école ?*, in Pascal Blanchard, Nicolas Bancel, Sandrine Lemaire (ss. dir.), *La fracture coloniale : la société au prisme de*

principaux outils de l'enseignant et de l'élève, et comme l'écrit Sandrine Lemaire, « les instruments de propagation d'une idée pour des générations »[674].

Or « les livres d'école ne sont pas ces objets banals et approximatifs qui s'effacent sans lendemain des mémoires adultes. Jouant un rôle qui dépasse la simple transmission de connaissances scolaires, ils sont des acteurs importants de la culture, et des témoins exceptionnels des valeurs, des pratiques sociales, dans leurs variations et leurs continuités historiques et géographiques. Leur étude donne des aperçus pertinents sur les idées, mais aussi les préjugés qu'une société véhicule. »[675]

Ce qui est transmis par les manuels, et plus largement par l'école, marque les enfants pour longtemps, prend place dans la construction de leur personne et a de réelles répercutions sur leur vision du monde et de l'autre.

Partant de cela, nous pouvons nous interroger sur la manière dont l'école française, par l'intermédiaire des manuels scolaires, présente l'autre. Joue-t-elle un rôle dans le développement et la persistance des préjugés sur les étrangers présents ou non sur le territoire français ? Quelle est la vision de l'autre qui ressort de ces manuels et dont les enfants vont se servir pour se construire et trouver leur place dans cette société ? Comment présente-t-elle les rencontres, les contacts avec les autres peuples, États, etc. ?

Nous allons nous intéresser à la prise en compte des cultures étrangères et plus particulièrement des cultures étrangères non occidentales dans le cursus d'un collégien. Nous avons choisi ces programmes et ces manuels car ils sont adressés d'une part à des élèves au cours d'une période de la scolarité qui est obligatoire (contrairement aux programmes et manuels de lycée), et donc à quasiment toute une classe d'âge ; et d'autre part à des adolescents, l'adolescence étant une période de construction et d'affirmation de soi qui peut déboucher sur un rejet de l'autre. D'où l'intérêt de voir comment est présentée l'altérité dans les programmes et manuels. Il aurait fallu également pour être complet s'interroger sur l'utilisation que les professeurs font de ces manuels, sur la place qu'ils tiennent dans leur enseignement.

---

l'héritage colonial, Paris, La Découverte, 2005, p.95

674 Ibidem. Concernant la place des manuels scolaires dans l'enseignement, nous pouvons citer également p.95 : « Au sein de l'univers scolaire, les principaux acteurs sont les enseignants, qui disposent d'un éventail d'outils de plus en plus ouvert grâce aux avancées technologiques. De tous ces outils, les manuels scolaires restent un des vecteurs primordiaux – pas le seul, mais encore un des plus utilisés. Ils reflètent les initiatives, les grandes lignes qui viennent d'en haut, par le biais des instructions officielles et autres documents d'accompagnement des programmes. Évidemment, ils ne nous disent pas tout du travail au quotidien de l'enseignant. »

675 Michèle Verdelhan-Bourgade, Béatrice Bakhouche, Pierre Boutan, Richard Étienne, *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*, Paris, L'Harmattan, 2008, présentation

Nous avons étudié deux matières en particulier : le français (littérature) et l'histoire-géographie. Il nous semble en effet que ce sont les deux matières qui peuvent le plus facilement s'ouvrir aux autres cultures : le français en intégrant des textes d'auteurs d'origine étrangère ou des textes se rapportant à l'étranger. Les textes sont en effet porteurs de culture et par conséquent des textes d'auteurs étrangers peuvent transmettre une vision du monde, des valeurs différentes de celles portées par les textes d'auteurs français ou européens[676]. L'histoire-géographie car l'enseignement de l'histoire et de la géographie ne se limite pas à l'histoire et la géographie de la France. Il comprend également l'histoire et la géographie d'autres régions du monde. En outre, l'histoire de France est constituée d'une succession de contacts avec d'autres pays, d'autres cultures, que ces relations soient pacifiques ou belliqueuses. Il semble donc difficile d'aborder certaines périodes de notre histoire, riches en relations, sans parler de l'Autre.[677]

Nous nous pencherons dans un premier temps sur l'étude de la prise en compte des cultures étrangères et l'image de l'Autre extra-occidental dans les programmes et les manuels de français (Chapitre 1), puis sur celles-ci dans les programmes et manuels d'histoire-géographie (Chapitre 2).

[676] V. notamment Jean-Pierre Gerfaud, Jean-Paul Tourrel, *La littérature au pluriel, Enjeux et méthode d'une lecture anthropologique*, Bruxelles, De Boeck, 2004, p.13 « Un texte a, en effet, pour fonction de pérenniser, de perpétuer et de fixer, pour la mémoire des hommes, les savoirs, les conceptions, les visions du monde, ainsi que les symboles et les mythes du groupe d'appartenance culturelle. » et p.14 « Comme toute réalisation humaine s'inscrivant dans une culture donnée, le fait littéraire porte la marque de cet environnement humain et de sa culture ».

[677] Par ailleurs l'enseignement de l'histoire occupe une place importe dans l'institution scolaire. v. par exemple Patricia Legris, *Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une « citoyenneté plurielle » (1980-2010)*, in Histoire de l'éducation, n°126, 2010 « École, histoire et nation », p.121

Chapitre 1. Prise en compte des cultures étrangères par les programmes et les manuels scolaires de français

Cette étude de la prise en compte des cultures étrangères dans l'enseignement du français au collège ne s'intéresse qu'à la partie des programmes et manuels concernant la littérature (à l'exclusion de la grammaire et de l'orthographe). Elle se présentera en deux parties. Tout d'abord, nous verrons ce qu'il en est dans les programmes officiels en vigueur en France dans les années 2000 (Section 1). Ensuite, nous nous attarderons sur la manière dont les manuels scolaires traitent cette question (Section 2).

Section 1. Les cultures étrangères dans les programmes de français du collège

Nous avons étudié les programmes et les documents d'accompagnement[678] qui sont fixés par les arrêtés du 22 novembre 1995[679] pour la classe de 6ème, du 10 janvier 1997[680] pour le cycle central (5ème et 4ème) et du 15 septembre 1998[681] pour la classe de 3ème. Nous nous intéresserons en premier lieu aux programmes proprement dits (I), puis aux documents d'accompagnement[682] (II) et enfin aux ouvrages conseillés (III).

I. La prise en compte des cultures étrangères dans les programmes de français

Que ce soit dans les programmes de 6ème ou dans la partie du programme du cycle central relatif à la classe de 5ème, il n'y a aucune référence à des cultures étrangères. Le programme de 6ème se consacre à l'étude de l'Antiquité. Dans ce cadre, il n'aborde que l'antiquité grecque et l'antiquité latine, « sources de notre culture actuelle ». Ainsi, on trouve dans les objectifs de l'enseignement du français : « s'approprier des éléments clefs d'une culture commune : les

[678] Disponibles sur le site internet du CNDP : http://www.cndp.fr/doc_administrative/ (consulté le 13 janvier 2006)
[679] JORF du 30 novembre 1995
[680] JORF du 21 janvier 1997 ; BOEN HS, n°1, 13 février 1997
[681] BOEN HS, n°10, 15 octobre 1998
[682] « Les documents d'accompagnement (…) proposent des développements sur les choix les plus importants ou les plus nouveaux. », programme de français de 5ème et 4ème, p.85

origines gréco-romaines et judéo-chrétiennes de notre civilisation »[683]. Cela suppose que notre culture commune n'a pour origine que cet héritage gréco-romain et judéo-chrétien et passe sous silence l'existence d'autres cultures antiques[684].

Le programme de 5ème se consacre quant à lui au Moyen-Age et au XVIème siècle. Nous n'y trouvons pas plus de références à des cultures autres que la culture française. Les textes étudiés se répartissent entre romans de chevalerie, pièces de théâtre brèves (farce ou comédie) du Moyen-Age ou du XVIème siècle, textes de dérision critique du Moyen-Age ou du XVIème siècle, récits de voyage en liaison avec les grandes découvertes. Dans cette dernière catégorie, le programme précise qu'il sera possible de traiter de l'ailleurs et d'aborder l'altérité.

Une ouverture est à noter dans le programme de 4ème : « Pour développer les connaissances culturelles, on fait lire des textes français **et européens** du XVIIème, XVIIIème et XIXème siècle »[685]. Référence à l'Europe qui n'existe pas dans les programmes de 6ème et 5ème et qui n'apparaît qu'une seule fois dans le programme de 4ème.

Cette ouverture est reprise par les programmes de 3ème. En effet, ces derniers précisent que « les apprentissages s'organisent selon trois directions essentielles :

- la compréhension et la pratique des grandes formes de l'argumentation (…).
- l'expression de soi (…).
- **la prise en compte d'autrui**, envisagée à la fois dans sa dimension individuelle (dialogue, débat) et **dans sa dimension sociale et culturelle (ouverture aux littératures étrangères, notamment européennes). »**[686]

Il est rappelé dans la partie de ce programme consacrée à la lecture que l'un des principaux objectifs de connaissance est la prise en compte de l'expression d'autrui[687] et que « dans cette perspective, l'année de troisième (…) ouvre davantage à la lecture d'œuvres étrangères »[688]. Ainsi, la liste des textes porteurs de références culturelles comporte : « une œuvre à dominante argumentative (…) ; une œuvre autobiographique française ; un ensemble de textes

683 Programme de 6ème, p.18 (paragraphe concernant les lectures)

684 Cela rejoint ce qu'explique Sophie Bessis dans *L'Occident et les autres, Histoire d'une suprématie*, Paris, La découverte, 2001, pp.17-18 : « Le mythe de l'exclusivité fondatrice de la source gréco-romaine fonctionne, dès le XVIème siècle (…) comme une implacable machine à expulser les sources orientales ou non chrétiennes de la civilisation européenne. Effacées les influences babyloniennes, chaldéennes, égyptiennes et indiennes qui ont irrigué la Grèce (…). Ignoré, l'immense prestige qu'a constamment connu l'Égypte dans le monde grec dont les lettrés reconnaissent volontiers ce qu'ils doivent à ses sciences et à sa religion. Occultée, la dimension essentielle de l'époque hellénistique, ce métissage de l'hellénisme et des Orients. (…) »

685 Programme de 4ème, p.73, souligné par nous

686 Programme de français classe de 3ème, p.161, souligné par nous

687 Ibidem.

688 Ibidem.

poétiques du XIXème ou du XXème siècle ; une pièce de théâtre du XIXème ou du XXème siècle, **française ou étrangère** ; deux romans, ou un roman et un recueil de nouvelles, du XIXème ou du XXème siècle. » Et il est rappelé que « **ces œuvres, au choix du professeur, devront inclure au moins un titre pris dans les littératures européennes** »[689]. Les professeurs ne sont donc pas tenus d'aborder la littérature non-européenne.

Cette prise en compte de la littérature étrangère semble rejoindre une des finalités de l'enseignement du français, à savoir : « permettre à chacun de former sa personnalité », cette finalité se traduisant par un des « objectifs fondamentaux (…) : fournir les connaissances culturelles fondamentales nécessaires à la construction de leur (les élèves) identité »[690]. En effet, si nous considérons le nombre d'élèves enfants (d') immigrés dans les établissements du second degré[691], il semble important que leur culture dite d'origine soit prise en compte pour assurer la construction de leur identité. Or, il faut remarquer que, selon les programmes, les littératures étrangères se limitent aux littératures européennes, ce qui renforce l'idée selon laquelle les programmes scolaires des collèges français auraient tendance à être occidentalocentrés.

Après cette étude des programmes proprement dits, il convient de s'intéresser aux documents d'accompagnement de ces derniers, documents qui développent une partie des programmes.

II. La prise en compte des cultures étrangères dans les documents d'accompagnement

Le document d'accompagnement au programme de 6ème reprend logiquement la référence unique à l'Antiquité grecque et à l'Antiquité latine. Nous pouvons citer dans ce sens : « Acquérir une culture et former sa personnalité, c'est savoir se situer dans le temps et **connaître les principaux modèles qui irriguent la culture dans laquelle on vit**. En 6ème, on initie les élèves aux textes de **l'Antiquité gréco-latine et judéo-chrétienne** ; en 5ème, aux textes du Moyen-Age et de la Renaissance »[692]. Il est également rappelé que la Bible et des textes grecs et latins tels que l'*Odyssée*, l'*Enéide* ou les *Métamorphoses* sont des « modèles importants pour la culture française et européenne »[693].

[689] Ibid., p.162, souligné par nous
[690] Ibid., p.160
[691] v. en introduction
[692] Document accompagnement programme 6ème, p.27, souligné par nous
[693] Ibid., p.35

En outre, dans la deuxième grande partie, consacrée à la lecture, il est écrit : « La lecture de quelques œuvres qui sont des sources culturelles majeures a pour objectif, avant tout, de permettre à l'élève de se situer dans le temps et d'acquérir des références culturelles, en découvrant **l'Antiquité dans ses deux grandes dimensions : la *Bible* pour l'héritage judéo-chrétien, et pour l'héritage gréco-romain, l'*Odyssée* d'Homère, l'*Enéide* de Virgile et les *Métamorphoses* d'Ovide.** »[694]

Le programme de français de 6ème ainsi que ces documents d'accompagnement proposent par conséquent aux élèves une vision de l'Antiquité limitée à la Grèce et à Rome, niant l'existence d'autres antiquités. Jamais ces textes ne font référence aux autres civilisations (inca, indienne, etc.).

Une référence à la diversité linguistique et culturelle figure dans la partie consacrée à « trois aspects spécifiques » du français en 6ème, après « la consolidation des acquis de l'école » et « la sensibilisation à l'héritage antique »[695]. Mais celle-ci ne concerne en fait que les élèves allophones inscrits en 6ème. Elle est donc abordée sous l'angle du français langue seconde. Dans ce cadre, de « courts extraits de textes porteurs de références culturelles (textes de l'Antiquité gréco-romaine, Bible et Coran, mythologie chinoise, hindoue, etc., adaptés aux univers culturels des élèves) peuvent être progressivement proposés »[696]. C'est la seule référence à des cultures étrangères dans les documents d'accompagnement au programme de français de 6ème.

Les documents d'accompagnement au programme de 5ème – 4ème ne sont pas beaucoup plus fournis en référence aux cultures étrangères. Il y a une référence à l'ailleurs : « la lecture (des textes du Moyen-Age au XIXème siècle) fournit aux élèves des références culturelles et des repères chronologiques ; elle fournit aussi (…) le moyen de faire découvrir la problématique de l'ailleurs et de l'altérité. S'amorce ainsi une réflexion sur soi et sur autrui »[697]. La dernière partie de cette citation fait référence aux « récits de voyage en liaison avec les grandes découvertes ». Il est donc raisonnable de s'interroger sur la manière dont on fait découvrir l'ailleurs et l'altérité aux collégiens de 5ème et de 4ème. Comment est vu l'Autre, l'indigène dans ces textes écrits en pleine période d'expansion coloniale, époque où la supériorité des

[694] Ibid., p.36, souligné par nous
[695] Ibid., p.35
[696] Ibidem. Ces textes porteurs de références culturelles ne pourraient-ils pas être proposés de manière bénéfique aux autres élèves, pour certains porteurs d'autres cultures ?
[697] Documents d'accompagnement au programme de 5ème – 4ème, p.97

« Blancs » est posée comme principe de base ?
D'autre part, comme dans le programme de 6ème, la seule référence à des textes bilingues ou en langue étrangère est destinée aux élèves allophones afin de « faciliter l'entrée dans la lecture des textes en français ». Pour ces élèves, « on privilégie (les textes) qui présentent aux élèves un univers culturel qui leur est familier »[698].

Les documents d'accompagnement au programme de 3ème reprennent les trois directions essentielles des apprentissages[699] parmi lesquelles figure la prise en compte d'autrui[700].
Il est précisé que « l'attention portée aux destinataires immédiats du discours est le pendant de l'attention portée aux différences d'époque, **de cultures** et d'opinion. Dans le travail du français en 3ème, cette prise en compte concerne aussi bien la personnalité individuelle de celui à qui l'on s'adresse que les identités collectives et **les différences culturelles** »[701]. Cette idée est reprise dans la partie des documents d'accompagnement relative à l'oral : « Le travail de l'oral en classe de 3ème doit permettre à l'élève de sortir des limites d'un discours organisé autour de points de vue personnels (...) pour **prendre en compte l'univers de référence et de valeurs de ses interlocuteurs** »[702]. Objectif nécessaire à atteindre pour vivre sereinement dans une société multiculturelle mais surprenant de la part de l'institution scolaire qui, elle, a du mal à prendre en compte la diversité culturelle des enfants qu'elle reçoit en son sein. Cette dernière demande donc, d'un côté, aux élèves de développer cette capacité de décentration et de prise en compte d'autrui, sans, de l'autre, ni remettre en cause son propre fonctionnement ni s'interroger sur la négation de l'hétérogénéité culturelle des enfants qu'elle accueille.
Ces documents précisent que parmi les textes et œuvres au programme, on trouve des « textes centrés sur l'altérité comme le dialogue (romanesque ou théâtral) ou la découverte des littératures étrangères »[703]. Ici, aucune restriction quant à l'origine de ces œuvres. Mais quelques pages plus loin, nous trouvons une partie intitulée : « Les textes de littératures étrangères (notamment européennes) »[704]. Il y est repris textuellement la partie du programme qui « demande aux professeurs d'inclure dans les œuvres étudiées au cours de l'année « au

[698] Ibid., p.135
[699] v. ci-avant
[700] Document d'accompagnement au programme de 3ème, p.175
[701] Ibid., p.176, souligné par nous
[702] Ibid., p.194, souligné par nous. De même quelques lignes plus loin : « Le travail de l'oral permet de favoriser une telle attitude (capacité à se décentrer et à se projeter dans un autre univers que le sien propre). »
[703] Ibid., p.176
[704] Ibid., p.189

moins un titre pris dans les littératures européennes » »[705], et non plus simplement dans les littératures étrangères. De plus, il est spécifié que la liste des œuvres en annexe des documents d'accompagnement « privilégie les classiques européens, mais rien n'interdit au professeur de choisir une œuvre issue d'une autre culture »[706]. Rien ne leur interdit mais rien ne les y encourage. Qui plus est, dans ce cas, ces documents précisent que cette œuvre doit répondre « aux attentes, aux curiosités et aux compétences [des] élèves »[707]. Pourquoi le préciser pour les œuvres de littératures extra-européennes et pas pour les autres ? Toute œuvre à étudier ne doit-elle pas être choisie selon ces critères ? Les rédacteurs de ces documents supposent-ils qu'un texte puisé dans la littérature arabe ou asiatique est moins susceptible de répondre aux attentes des élèves qu'un texte de la littérature européenne ?

D'autre part, il est indiqué dans ces documents que « les élèves ont déjà eu accès, au cours des années précédentes, à des œuvres étrangères versées dans le patrimoine culturel général » et qu'« elles étaient lues et étudiées pour leur intérêt narratif et littéraire, indépendamment de leur origine linguistique et culturelle »[708]. Ne prendre en compte que l'intérêt narratif et littéraire de textes tels que les contes, textes fortement porteurs de valeurs et de références culturelles, n'est-ce pas passer à côté d'une substance éducative importante ? En outre, nous ne pouvons critiquer cette tentative d'ouverture aux autres cultures, bien que limitée, mais est-il vraiment judicieux de l'opérer en classe de 3ème, en plein milieu de l'adolescence, période au cours de laquelle les jeunes ont tendance à rejeter l'autre et à se refermer sur eux et leur groupe de pairs ? Ne serait-il pas plus pertinent de le faire à un âge où la curiosité pour l'autre est plus développée ?

La possibilité d'une ouverture aux cultures étrangères est également exprimée dans le passage suivant : « La spécificité du travail proposé en 3ème est de sensibiliser les élèves à des œuvres constitutives de références culturelles dans d'autres langues que le français, et participant de l'héritage culturel commun à diverses cultures. L'objectif est de susciter l'intérêt des élèves pour des formes culturelles autres que celles que l'école leur rend traditionnellement familières »[709]. Nous pouvons regretter que ce texte ne soit pas plus explicite sur les « formes culturelles autres ».

[705] Ibidem.
[706] Ibidem.
[707] Ibidem.
[708] Ibidem.
[709] Ibidem.

Nous pouvons enfin nous interroger sur cet extrait : « Conduite en liaison avec l'histoire, l'approche des œuvres permet aux élèves de se situer dans la culture de leur langue »[710]. Quelle est la culture de leur langue ? Les documents d'accompagnement considèrent que la langue de tous les élèves de 3ème est le français. Par conséquent, « la culture de leur langue » se référerait à la culture française. Ils ne prennent pas en compte les enfants qui parlent à la maison une autre langue que le français et qui sont donc bilingues.

III. La prise en compte des cultures étrangères dans les listes d'œuvres accompagnant les programmes

Les listes d'œuvres accompagnant les programmes scolaires sont des listes d'ouvrages indicatives dans lesquelles les professeurs peuvent puiser pour donner des textes à lire à leurs élèves. Ce sont des espèces de bibliographies annexées au programme, qui par conséquent illustrent celui-ci.

Nous pouvons juger de la prise en compte des cultures étrangères dans ces listes d'œuvres en nous intéressant au nombre d'auteurs étrangers qui y sont présents, à leur répartition selon l'aire culturelle[711] à laquelle ils peuvent être rattachés et les genres littéraires auxquels ils appartiennent. Nous nous pencherons d'abord sur la liste annexée au programme de 6ème (A), puis celle du programme du cycle central (5ème–4ème) (B) et enfin sur les œuvres de la liste jointe au programme de 3ème (C).

A. La liste d'œuvres annexée au programme de 6ème

Dans la liste des œuvres accompagnant le programme de français de 6ème, nous trouvons 158 textes : 98 textes d'auteurs français (62%) et 60 d'auteurs étrangers (38%), répartis en cinq grandes catégories : contes, poésie, romans et récits, albums, bandes dessinées.

[710] Ibidem.

[711] Une aire culturelle est « une zone géographique qui possède une certaine homogénéité du point de vue des modes de vie, des langues et des techniques » (Jean-François Dortier (ss. dir.), *Le dictionnaire des sciences humaines*, Auxerre, éd. Sciences Humaines, 2004, p.13). Nous distinguerons ici : 1/ l'aire occidentale, 2/ l'aire russe ; 3/ l'aire asiatique ; 4/ l'aire moyen-orientale. Le Moyen-Orient est entendu ici au sens de « Middle East » tel que défini par les scientifiques anglo-saxons. Il comprend donc le Machrek et le Maghreb et est constitué du monde arabe et du monde perse ; 6/ l'aire latino-américaine (bien qu'elle soit culturellement proche de l'Occident, la culture latino-américaine s'en distingue notamment par l'influence qu'ont pu jouer les cultures indigènes de ce continent).

Les 60 auteurs étrangers se répartissent comme suit : 46 auteurs occidentaux (36 européens [14 anglais, 7 belges, 6 allemands, 3 italiens, 2 suédois, 1 danois, 1 espagnol, 1 polonais, 1 portugais] et 10 états-uniens) et 1 auteur russe, représentant 78,3% des auteurs étrangers et 29,8% de l'ensemble des auteurs[712] ; 13 auteurs non occidentaux (6 auteurs du Moyen-Orient, 4 auteurs asiatiques [3 originaires du sous-continent indien et 1 d'Asie du sud-est], 2 auteurs d'Afrique sub-saharienne [Sénégal et Mali]) représentant 21,7% des auteurs étrangers et 8,2% de l'ensemble des auteurs.

Les auteurs occidentaux (européens, russes et états-uniens) sont donc fortement représentés dans cette liste par rapport aux auteurs originaires des autres régions du monde. Il n'y a aucun auteur latino-américain.

En outre, les auteurs étrangers non occidentaux qui représentent 8,2% de l'ensemble des auteurs constituent quasiment un tiers (31%) des auteurs de contes de cette liste. Un de ces auteurs figure dans la liste des auteurs de poésie. C'est le seul auteur étranger. Les auteurs de poésie sont en effet à 92,3% français et à 7,7% étranger. De plus, si les auteurs non occidentaux sont présents dans la catégorie « romans et récits » (ils représentent 3,6% des auteurs de cette catégorie), ils sont absents des sous-catégories « romans policier », « romans fantastiques ou science fiction » et « romans historiques », n'étant représentés que dans les sous-catégories « romans et récits centrés sur la vie affective » et « romans et récits merveilleux ». Les auteurs étrangers non occidentaux sont également absents des catégories « albums » et « bandes dessinées ».[713]

Si nous ne nous intéressons qu'aux auteurs étrangers non occidentaux et à leur répartition par grandes catégories littéraires, 69,2% de ces auteurs sont des auteurs de contes (12,2% chez les auteurs français, 17% chez les auteurs étrangers occidentaux et 18,4% chez l'ensemble des auteurs), 7,7% des auteurs de poésie (contre 12,2% chez les auteurs français, 0% chez les auteurs étrangers occidentaux et 8,2% chez l'ensemble des auteurs) et 23,1% des auteurs de romans ou récits (contre 54,1% chez les auteurs français, 59,6% chez les auteurs étrangers occidentaux et 53,1% chez l'ensemble des auteurs)[714]. Il n'y a qu'en ce qui concerne les

[712] Dans cette étude, nous nous intéressons à la proportion des textes d'auteurs occidentaux et russes ensemble au vu du peu d'écart qui existe entre les cultures véhiculées par ces différents auteurs. Les auteurs russes sont en effet des auteurs moscovites ou de l'ouest de la Russie, issus de la bourgeoisie russe. Ainsi, les textes de Tchekhov par exemple bien que russes n'apportent pas une vision bien différente de la société que celle d'auteurs français, à part la référence à un voyage en traîneau ou à un personnage qui boit de la vodka et non un verre de vin. Les auteurs russes et leurs textes ne seront donc pas classés dans la catégorie des auteurs non occidentaux.

[713] V. Annexe 30

[714] 15,4% d'auteurs de romans centrés sur la vie affective (contre 15,3% chez les auteurs français, 19,1% chez les auteurs étrangers occidentaux et 16,4% chez l'ensemble des auteurs) et 7,7% d'auteurs de romans ou récit

romans centrés sur la vie affective que les proportions sont similaires qu'ils s'agissent des auteurs français, étrangers non occidentaux ou de l'ensemble des auteurs.
L'image des auteurs et par conséquent de la littérature étrangère non occidentale qui transparaît de ces programmes est donc celle d'une littérature du conte et du merveilleux. Ces auteurs ne semblent pas pouvoir entrer dans les catégories jugées plus littéraires, plus « nobles » telle que la poésie[715].

B. La liste des œuvres annexée au programme du cycle central

La liste en annexe du programme de français du cycle central (classes de 5ème et 4ème) comporte 341 auteurs dont 214 auteurs français (62,8%) et 127 étrangers (37,2%).
Ces derniers se répartissent comme suit : 119 auteurs occidentaux (84 européens [45 britanniques, 15 belges, 10 allemands, 3 italiens, 3 polonais, 2 espagnols, 2 suisse, 1 grec, 1 serbo-croate, 1 suédois], 29 états-uniens et 7 russes) représentant 93,7% des auteurs étrangers et 34,9% de l'ensemble des auteurs ; et 8 auteurs étrangers non occidentaux (1 latino américain [Brésil], 1 asiatique [Japon] et 6 moyen-orientaux [2 turcs, 1 algérien, 1 marocain, 1 israëlo-palestinien, 1 arabe sans plus de précision] représentant 6,3% des auteurs étrangers et 2,3% de l'ensemble des auteurs.
Nous constatons par conséquent que si la proportion d'auteurs étrangers est approximativement la même que celle du programme de 6ème, la proportion des auteurs étrangers non occidentaux est elle beaucoup plus faible que ce soit par rapport aux auteurs étrangers en général ou à l'ensemble des auteurs cités.
La liste des œuvres accompagnant le programme de 5ème et 4ème distingue deux grandes catégories d'œuvres : les textes porteurs de références culturelles et les œuvres de littérature pour la jeunesse (Poésies, contes et nouvelles, romans et récits, albums, bandes dessinées).
Dans la première catégorie, si nous trouvons 8 auteurs étrangers (équivalent à 23,5% des auteurs de cette catégorie), ils sont occidentaux. Ces auteurs sont présents dans les sous-catégories « récit de voyage » pour la classe de 5ème et « textes de critique sociale » et « romans et nouvelles » pour la classe de 4ème.

merveilleux (contre 8,2% chez les auteurs français, 27,7% chez les auteurs étrangers occidentaux et 13,9% chez l'ensemble des auteurs)

[715] Les genres littéraires obéissent à une hiérarchisation au sommet de laquelle nous trouvons les genres « nobles » : le théâtre et la poésie, et en bas, la littérature dite populaire avec notamment les romans et les contes.

Les auteurs étrangers non occidentaux ne sont donc représentés que dans la deuxième catégorie : « œuvres de littérature pour la jeunesse », où ils représentent 2,6% des auteurs. Ils ne sont pas, comme nous pouvons nous en douter, représentés de manière équivalente dans toutes les sous-catégories. Ils ne sont présents que dans trois : « Contes et nouvelles » où deux auteurs étrangers non occidentaux sont cités (7,1% des auteurs de cette sous-catégorie et 25 % des auteurs étrangers non occidentaux) ; « Romans et récits » où ils représentent 3,1% des auteurs, figurant dans « Romans centrés sur la vie affective » (6% des auteurs), « Romans épistolaires » (22% des auteurs) et « Romans fantastiques et science fiction » (3% des auteurs) ; et « Albums » représentant 4,8% des auteurs de cette catégorie.[716]

Là aussi, ils sont absents des catégories « Poésies » et « Bandes dessinées ».

25% des auteurs étrangers non occidentaux sont des auteurs de contes ou de nouvelles (contre 7,5% des auteurs français ; 8,4% des auteurs étrangers occidentaux et 8,2% de l'ensemble des auteurs) ; 62,5% sont des auteurs de romans ou récits (contre respectivement 53,3%, 63% et 56,9%) : 25% sont des auteurs de romans centrés sur la vie affective (contre 8,9%, 10,1% et 9,7%) ; 25% des auteurs de romans épistolaires (contre 1,4%, 3,4% et 2,6%) ; 12,5% des auteurs de romans fantastiques ou de science fiction (contre 6,5%, 15,1% et 9,7%). 12,5% sont des auteurs d'albums (contre 6,1%, 5,9% et 6,2%).

N'est-ce pas une nouvelle fois une vision de la littérature étrangère non occidentale bien limitée qui est proposée aux professeurs et par suite aux élèves du cycle central, littérature réduite dans cette présentation à des sous-catégories littéraires ?

C. La liste des œuvres annexée au programme de 3ème

La liste des œuvres accompagnant le programme de français de 3ème comporte 223 auteurs : 148 auteurs français (66,4%) et 75 auteurs étrangers (33,6%). Ces derniers comptent 69 auteurs occidentaux (soit 92% des auteurs étrangers et 30,9% de l'ensemble des auteurs) et 6 auteurs non occidentaux (soit 8% des auteurs étrangers et 2,7% de l'ensemble des auteurs).

Les auteurs occidentaux se répartissent ainsi : 44 auteurs européens (22 britanniques, 6 allemands, 5 italiens, 4 belges, 3 néerlandais, 2 espagnols, 1 polonais, 1 suisse), 20 auteurs états-uniens et 5 auteurs russes.

Parmi les auteurs étrangers non occidentaux, nous trouvons : 3 auteurs latino-américains (2

[716] V. Annexe 31

chiliens et 1 uruguayen), 2 asiatiques (1 chinois et 1 coréen) et 1 sud-africain.

Nous pouvons noter une représentation approximativement similaire au programme du cycle central en ce qui concerne les auteurs étrangers non occidentaux parmi l'ensemble des auteurs (2,7% et 2,3%) et une proportion un peu inférieure d'auteurs étrangers par rapport au programme sus-nommé (33,6% contre 37,2%). Par conséquent, cette liste d'œuvres ne répond pas au programme de français qui, nous l'avons vu, prône une ouverture aux littératures étrangères et notamment européennes en classe de 3ème.

Les œuvres citées dans cette annexe au programme de 3ème sont classées en deux catégories : d'une part, les « œuvres classiques » (classiques français et étrangers, et poésies) et d'autre part, les « œuvres de littérature pour la jeunesse » (romans intimistes, de société, d'aventure, autobiographies, fantastiques ou de science fiction, policiers et bandes dessinées).

Les auteurs étrangers sont représentés dans ces deux catégories mais nous ne trouvons pas d'auteurs étrangers non occidentaux dans les œuvres dites classiques. Est-ce à dire qu'il n'y a pas d'auteurs non occidentaux qui répondent à la définition d'auteurs d'« œuvres classiques », à savoir d'œuvres « reconnues par l'histoire littéraire et usuelles dans les pratiques d'enseignement »[717] ?

En outre, il n'y a aucun auteur étranger cité dans la catégorie « poésies ».

Les auteurs étrangers non occidentaux font par conséquent tous partie des auteurs d'œuvres de littérature pour la jeunesse. Là non plus ils ne sont pas présents dans toutes les sous-catégories. S'ils représentent 20% des auteurs d'autobiographies, 6,3% des auteurs de romans d'aventure, 5,9% des auteurs de romans historiques et également des auteurs de romans fantastiques, et 5,6% des auteurs de romans intimistes, il n'y en a aucun parmi les auteurs de romans de société, de romans policiers ou de bandes dessinées[718]. Nous remarquons une fois de plus que ces auteurs sont présents lorsqu'il s'agit de traiter de sujets concernant la personne et la vie intime, affective ou d'histoires irréelles, mais totalement absents de la poésie (genre littéraire « noble ») ou de romans concernant la vie publique. Nous pouvons penser que les programmes font appel à ces auteurs uniquement pour parler de la sphère privée ou pour faire appel à l'imaginaire.

Nous pouvons conclure de ce tour d'horizon des œuvres proposées dans les programmes de

[717] Programme de français de 3ème, p.216

[718] V. Annexe 32 : Répartition en pourcentage des textes figurant dans la liste d'ouvrages annexée au programme de français de 3ème en fonction de la nationalité de l'auteur et des catégories et sous catégories de cette liste

français de collège, que les auteurs étrangers extra-occidentaux, et par là même les cultures étrangères, sont peu représentés et cantonnés dans deux domaines particuliers : l'imaginaire, le merveilleux et le privé, l'intime, l'affectif. Cela laisserait à penser que ces littératures ne traitent que de ces sujets et sous ces formes.

Cette constatation s'ajoute à ce que nous avons vu plus avant, c'est-à-dire la place fortement réduite, voire inexistante, laissée aux cultures étrangères non-occidentales dans les programmes proprement dits et leurs documents d'accompagnement. Il semblerait donc que notre hypothèse concernant l'occidentalocentrisme des programmes se confirme. Il nous reste maintenant à nous intéresser à la manière dont les manuels scolaires de français appliquent ces programmes et donc à la place qu'ils donnent aux cultures non occidentales.

Section 2. Les cultures étrangères dans les manuels de français du collège

L'étude des manuels scolaires de français du collège va surtout se centrer sur les manuels de 3ème. En effet, nous l'avons vu ci-avant, c'est le programme de troisième qui fait la place la plus grande aux littératures étrangères. Nous ferons tout de même un rapide tour d'horizon des manuels des autres niveaux d'enseignement (I) avant d'aborder l'étude plus approfondie des manuels de 3ème (II).

I. Tour d'horizon de la prise en compte des cultures étrangères dans les manuels de 6ème, 5ème et 4ème

En ce qui concerne les manuels de 6ème, 5ème et 4ème[719], notre étude se contentera d'être quantitative. Nous nous intéresserons d'une part à la proportion d'auteurs étrangers et notamment étrangers non occidentaux présents dans les manuels ; et d'autre part à la place occupée par les textes de ces auteurs ce qui nous permettra d'avoir une évaluation quantitative de la place laissée aux littératures, et par là même aux cultures, étrangères[720].

[719] V. Annexe 33. Liste des manuels de 6ème, 5ème et 4ème consultés

[720] C'est le seul moyen d'obtenir une vue générale sur la prise en compte des cultures étrangères. En effet, un nombre de textes d'auteurs étrangers importants peut cacher un faible nombre d'auteurs étrangers. C'est par exemple le cas lorsqu'un manuel utilise 8 extraits d'un même auteur. En prenant en considération les auteurs et leurs textes, cela nous permet d'éviter des erreurs d'interprétation. Nous ne tirons pas les mêmes conclusions de l'étude d'un manuel lorsque celui-ci présente 8 textes de plusieurs auteurs que lorsqu'il ne présente des textes d'un seul auteur. Dans le premier cas, nous pouvons dire que le manuel en question propose une variété de textes et d'auteurs qui sera bénéfique à la prise en compte de la diversité culturelle des

Cette étude portera sur les manuels de 6ème (A), de 5ème (B) puis de 4ème (C).

A. La prise en compte des cultures étrangères dans les manuels de 6ème

Parmi les manuels de français de 6ème que nous avons consultés, trois présentent plus de 25% d'auteurs étrangers sur l'ensemble des auteurs : Belin (11 auteurs représentant 26,2% des auteurs), Magnard (17 auteurs représentant 29,8% des auteurs) et Hatier (17 auteurs représentant 32,7% des auteurs). C'est donc dans les manuels de Hatier et de Magnard qu'il y a la plus forte représentation d'auteurs étrangers. Nous trouvons également dans ces deux manuels les plus fortes proportions de textes d'auteurs étrangers : 28,2% pour Magnard et 24,5% pour Hatier.

Les auteurs étrangers représentent entre 20 et 25% de l'ensemble des auteurs dans trois manuels : les deux manuels de Bordas (23%) et le manuel de Hachette texto collège (21%).

Le manuel qui présente proportionnellement le moins d'auteurs étrangers (17,6%) est le manuel de Nathan. Il n'est pourtant pas celui qui contient, en proportion, le moins de textes d'auteurs étrangers (10,7%) : Hachette fleurs d'encre.

En ce qui concerne la proportion d'auteurs extra-occidentaux par rapport à l'ensemble des auteurs, deux manuels se détachent très largement : le manuel de Belin avec 19% d'auteurs étrangers non occidentaux et 12,1% de textes d'auteurs étrangers non occidentaux ; et le manuel Hachette « fleurs d'encre » avec 12,2% d'auteurs étrangers non occidentaux et 7,1% de textes de ces auteurs. Ce sont les deux manuels où les auteurs non occidentaux et leurs textes sont plus nombreux que les auteurs étrangers occidentaux et leurs textes : 8 auteurs non occidentaux (8 textes) [1 africain, 3 moyen-orientaux, 4 asiatiques] contre 3 auteurs étrangers occidentaux (3 textes) pour le manuel de Belin ; 6 auteurs non occidentaux (6 textes) [2 africains, 2 moyen-orientaux, 1 asiatique, 1 latino-américain] contre 3 auteurs étrangers occidentaux (3 textes) pour le manuel de Hachette.

Dans les autres manuels, le pourcentage d'auteurs non occidentaux se situe entre 3,9% et 7,7%. Celui des textes de ces auteurs entre 3,6% et 5,1%. Il faut noter qu'il n'y a pas de manuel dans notre corpus qui ne présente aucun texte d'auteur extra-occidental.

Le premier constat que nous pouvons dresser est celui de l'hétérogénéité de la représentation des littératures non occidentales selon les manuels. En outre, si nous comparons ces résultats

auteurs. Dans le second cas, il sera difficile d'en conclure de même.

aux proportions d'auteurs étrangers cités dans la liste d'œuvres accompagnant le programme de 6ème, nous remarquons que les auteurs étrangers sont proportionnellement moins représentés dans les manuels que dans la dite liste. Cependant, les auteurs étrangers non occidentaux occupent une place relative plus importante dans les manuels de Belin et de Hachette fleurs d'encre que dans la liste des œuvres du programme.
Cette représentation relativement importante des auteurs étrangers extra-occidentaux et de leurs textes peut s'expliquer par le fait que l'étude des contes figure au programme de 6ème, et qui dit conte, dit exotisme, dit étranger notamment étranger non occidental.

B. La prise en compte des cultures étrangères dans les manuels de 5ème

En ce qui concerne les manuels de 5ème consultés, un manuel se détache des autres : le manuel de Bordas. Les auteurs étrangers y sont représentés à 31,9% (23 auteurs), les auteurs étrangers extra-occidentaux à 6,9% (5 auteurs). Pour ce qui est de leurs textes, ils représentent respectivement 29,8% (25 textes) et 6% (5 textes) des textes.
Un manuel avoisine les 25% d'auteurs étrangers (24,6% - 17 auteurs) et présente 21,2% de textes de ces auteurs (21 textes) : il s'agit du manuel de Magnard. Dans les autres manuels, nous trouvons entre 17,3% et 20,4% d'auteurs étrangers et entre 14,9% et 16,9% de textes de ces auteurs.
La place occupée par les auteurs étrangers non occidentaux et leurs textes varient d'un manuel à l'autre : 1,9% des auteurs et 1,4% des textes dans le manuel Nathan (Texte et expression) ; 4,3% et 3% chez Magnard ; 5% et 3,4% chez Nathan (A mots ouverts) et 6,9% et 6% pour le manuel de Bordas. Il faut noter qu'un manuel (Hachette « texto collège ») ne présente aucun texte d'auteur extra-occidental.

C. La prise en compte des cultures étrangères dans les manuels de 4ème

Lorsque nous nous intéressons aux manuels de 4ème, nous constatons que la proportion maximale d'auteurs et de textes étrangers est plus faible que dans les manuels de 6ème et de 5ème étudiés. En effet, le manuel qui offre la place la plus importante aux auteurs étrangers (Magnard) ne présente que 26,5% de ces auteurs (22 auteurs) et 23,5% de textes d'auteurs étrangers (27 textes). Nous pouvons remarquer que les manuels de cet éditeur en 6ème et 5ème

étaient parmi ceux qui présentaient proportionnellement le plus d'auteurs étrangers. Il semblerait donc que ce soit une volonté de l'éditeur d'ouvrir relativement largement les pages de ses manuels à la littérature étrangère.
Les deux manuels de Nathan présentent plus de 20% d'auteurs étrangers.
Pour ce qui est de la proportion de textes d'auteurs étrangers, elle est inférieure à 20% dans les manuels autre que Magnard, la plus faible étant de 10,9% (Delagrave) et la plus forte de 19,8% (Nathan Cadet).
La littérature non occidentale est très faiblement représentée : si les manuels Nathan Cadet et Hachette proposent environ 5 % d'auteurs non occidentaux (5,3% et 4,9%) et de textes de ces auteurs (4,7% et 5,5%), ces auteurs et textes ne représentent respectivement qu'entre 0 et 2,5% et 0 et 1,7% dans les autres manuels.

De ce tour d'horizon, nous pouvons conclure que les littératures extra-occidentales sont peu présentes dans les manuels étudiés, ce qui semble accréditer notre hypothèse de départ : le savoir transmis par ces manuels peut se caractériser par un certain occidentalocentrisme.

Le constat que nous venons d'établir peut être complété par une enquête réalisée auprès des enseignants de collège sur les œuvres complètes étudiées au cours de l'année 1989-1990 dans chaque classe[721]. Sur les 1999 œuvres citées par les enseignants ayant participé à cette enquête, 82% sont d'auteurs français et 62% sont prises dans les listes proposées dans les programmes officiels. L'auteur de cette enquête constate que ces œuvres forment un « corpus bien ramassé autour des auteurs « classiques » (enseignés de longue date dans les classes) auxquels se sont joints les best-sellers scolaires du XXème siècle : Tournier et Pagnol, pour les élèves plus jeunes »[722].
A la question concernant les œuvres faisant partie du patrimoine littéraire, nous retrouvons approximativement les mêmes auteurs que ceux cités à la question précédente. Ils sont à 94% français, les auteurs étrangers les plus cités étant Shakespeare et Cervantès.

Il convient de nous pencher maintenant sur ce qu'il en est dans les manuels de 3ème.

[721] Danielle Manesse, *Quels textes enseigne-t-on au collège aujourd'hui ?*, in Le français aujourd'hui, n°100, décembre 1992, « École, langue et culture », pp.47-54
[722] Ibid., p.50

II. La prise en compte des cultures étrangères dans les manuels de 3ème : étude approfondie

Nous appréhenderons la prise en compte des cultures étrangères par les manuels scolaires[723] d'une part par le nombre d'auteurs étrangers présents dans ces manuels (ce qui montre la variété des origines culturelles), le nombre de textes d'auteurs étrangers (ce qui montre l'importance quantitative de la culture étrangère dans les manuels), et le nombre de textes d'auteurs français ayant trait à l'étranger que ce soit une histoire qui se déroule à l'étranger, dont un des personnages est étranger ou qui traite d'un sujet en lien avec l'étranger (analyse quantitative) (A) ; d'autre part, à l'aide d'une analyse qualitative, il s'agira de décrire la vision de l'étranger (homme et lieu) qui est véhiculée par ces textes (B).

Avant de procéder à ces analyses, nous allons nous tourner du côté des avant-propos des manuels, avant-propos qui donnent une idée du contenu du manuel et de l'optique dans laquelle ce manuel a été élaboré. Sur l'ensemble des manuels consultés, trois seulement (Belin, Delagrave, Hachette) reprennent les objectifs du programme officiel, notamment la prise en compte d'autrui et deux (Delagrave et hachette) font référence à la variété des textes présentés au collégien : « des textes variés empruntés à des époques et à des cultures différentes » (Delagrave) et « Quant à l'étude d'œuvres intégrales, elle peut s'effectuer à partir des cinq guides que nous proposons avec le souci de varier les genres, les provenances et les époques » (Hachette). Cela laisse à présager de la faible prise en compte des cultures étrangères dans le corpus de textes présentés dans les dits manuels.

A. Analyse quantitative : quelle place pour les auteurs étrangers et leur texte ? Quelle place pour les auteurs français écrivant sur l'étranger ?

Cette analyse porte d'une part sur le nombre d'auteurs étrangers et celui de leurs textes présents dans les manuels scolaires (1) ; et d'autre part, sur le nombre de textes d'auteurs français ayant trait à l'étranger (2).

[723] V. Annexe 34. Liste des manuels de 3ème consultés

1. Des auteurs étrangers et des textes peu nombreux

Après avoir relevé la proportion d'auteurs et de textes étrangers (et donc par suite de cultures étrangères) présents dans les manuels, il nous faudra nous intéresser aux différentes aires culturelles représentées et au genre littéraire auquel appartiennent ces textes. Nous avons choisi d'étudier d'une part les auteurs étrangers (a) et d'autre part leurs textes (b), comme nous l'avons fait précédemment pour les manuels de 6ème, 5ème et 4ème. Dans cette partie, nous devrons répondre notamment à ces questions : Quelles places pour quelles cultures ? N'y a-t-il pas des cultures sous-représentées voire totalement absentes de ces manuels ? Les réponses à ces questions permettront de juger de la validité de notre hypothèse concernant l'occidentalocentrisme dans l'enseignement du français au collège.

Nous devons préciser que les textes (et donc les auteurs) pris en compte ici sont les principaux textes proposés à l'étude par ces manuels, ce qui excluent les « textes échos » (Nathan), les « prolongements » (Hatier), les « lectures autonomes » (Magnard), les « lectures loisir » (Belin), les textes « pour ouvrir à d'autres lectures » (Didier), « pour commencer » (Delagrave). Il semble en effet plus pertinent d'étudier la représentation des littératures étrangères dans le corpus des textes principaux, c'est-à-dire ceux qui sont les plus étudiés en classe. Il aurait également été intéressant de comparer les résultats de cette recherche avec ceux d'une étude portant sur les autres textes présents dans les manuels dans les catégories précitées ou servant de support à des exercices.

a. Des auteurs étrangers extra-occidentaux peu nombreux

319 auteurs sont cités dans les manuels étudiés : 237 auteurs français (74,3%) dont 19 sont d'origine étrangère, et 82 auteurs étrangers (25,7%). 76,8% de ces derniers (63) sont des auteurs occidentaux : 18 sont nord-américains (15 états-uniens et 3 québécois) et 45 européens (10 allemands, 1 autrichien, 2 belges, 1 bosniaque, 11 britanniques, 8 espagnols, 1 hollandais, 6 italiens, 1 polonais, 1 suédois, 3 suisses). 8,5% sont russes (7). 14,7% (12 auteurs) ne sont ni occidentaux ni russes : 3,7% sont asiatiques (bangladais, chinois, coréen), 3,7% latino-américains (bolivien, chilien, haïtien), 3,7% moyen-orientaux (iraniens, algérien), 2,4% africains (sénégalais et malien), 1,2% arménien.

7 de ces auteurs sont francophones. Il n'y a donc que 5 auteurs non occidentaux (7 textes) qui écrivent dans une langue autre que le français.[724]

En ce qui concerne la proportion d'auteurs étrangers dans les différents manuels, le manuel de Magnard présente un pourcentage très proche de la moyenne précitée : 25,6% d'auteurs étrangers parmi les auteurs présentés dans le manuel. Deux manuels donnent une place proportionnellement plus importante aux auteurs étrangers : le manuel de Delagrave avec 27,8% d'auteurs étrangers et celui de Nathan avec 28,1% de ces auteurs. Trois manuels présentent des proportions légèrement inférieures : les manuels de Belin (24,3%), de Hachette (20%) et de Didier (19,6%). Le manuel de Hatier, quant à lui, ne fait qu'une place réduite à ces auteurs : nous ne trouvons dans ce manuel que 9,2% d'auteurs étrangers.[725]

La proportion d'auteurs non occidentaux parmi les auteurs étrangers dans les manuels étudiés varie de 0% dans les manuels de Didier et Hachette à 23,9% dans le manuel de Magnard qui, de plus, est le seul manuel à ouvrir ses pages à des auteurs de toutes les grandes aires culturelles que nous avons définies antérieurement : Occident, Afrique sub-saharienne, Asie, Amérique Latine et Moyen-Orient. Les manuels de Delagrave et de Hatier présentent 20% d'auteurs étrangers non occidentaux, mais il faut noter que pour le manuel de Hatier, ces 20% correspondent à un seul auteur. Le pourcentage d'auteurs non occidentaux dans le manuel de Belin est également inférieur à la moyenne : il n'y a en effet que 11,8% des auteurs de ce manuel qui soient non occidentaux. Ces auteurs sont tous les deux d'Afrique sub-saharienne.[726]

Il y a en moyenne et en proportion plus d'auteurs étrangers et étrangers occidentaux dans les manuels de 3ème que dans ceux des autres niveaux (25,7% contre 24% en 6ème, 22,5% en 5ème et 19,5% en 4ème). Il semblerait donc que les manuels se soient conformés à la volonté exprimée dans les programmes d'une ouverture plus grande aux littératures étrangères notamment européennes en 3ème. Pour ce qui est des auteurs non-occidentaux, la place qui leur

[724] Nous pouvons nous poser deux questions concernant cette faible présence de textes traduits dans les manuels : d'une part, le fait d'écrire en français a-t-il ou non des conséquences sur le message transmis ? D'autre part, une question sur la place des traductions elle-même et leur signalement. En effet, dans un manuel (Didier), il n'est pas indiqué s'il s'agit de textes traduits. Dans la plupart des autres manuels, cela est indiqué (au moins pour une partie des textes) mais rien n'est dit sur la langue dans laquelle le texte a été écrit. Il n'y a que Magnard qui la précise et Nathan pour 3 textes. Lorsque la langue d'écriture est indiquée, si la différence est faite entre anglais et américain, elle ne l'est jamais pour espagnol et les autres langues dérivées de l'espagnol (Bolivien, chilien, etc.)

[725] V. Annexe 35. Répartition des auteurs étrangers dans les manuels de 3ème par nationalité et par manuel, par rapport à l'ensemble des auteurs des manuels

[726] V. Annexe 36. Répartition des auteurs étrangers selon leur aire culturelle dans les manuels de 3ème par rapport à l'ensemble des auteurs étrangers présents dans ces manuels

est concédée est semblable à tous les niveaux (3,8% en 3ème, 3,6% en 4ème, 2,7% en 5ème), excepté en 6ème (8,3%) où, nous l'avions déjà remarqué, l'étude du conte permet une ouverture aux littératures extra-occidentales.[727]

Il est regrettable que nous n'ayons pu avoir accès aux collections entières de manuels (de la 6ème à la 3ème). Pour Hachette « texto collège », Magnard et Nathan « A mots ouverts », nous disposons tout de même des manuels de 5ème, 4ème et 3ème. Les manuels de 6ème de ces éditeurs sont ceux publiés en 2005. Ils débutent donc une nouvelle collection. Nous pouvons tout de même supposer qu'il y a peu d'écarts entre ceux-ci et ceux de 2000. En effet, les programmes n'ont pas été modifiés entre 2000 et 2005 pour les classes de 6ème. De plus, ce sont quasiment les mêmes équipes qui ont travaillé sur les deux éditions. Nous utiliserons donc ces manuels de 6ème dans l'étude longitudinale des manuels de la 6ème à la 3ème, en gardant ce fait à l'esprit. Cela nous permettra de faire une évaluation de l'importance du contact avec les littératures étrangères offert au collégien au cours de sa scolarité au collège, les enseignants d'un établissement utilisant généralement les manuels de la même collection de la 6ème à la 3ème.

Si nous étudions ces collections, nous constatons que les manuels de Hachette et Nathan présentent des similitudes : ces deux éditeurs offrent une place plus importante dans leur manuel de 3ème aux littératures étrangères et étrangères occidentales, ce qui va dans le sens des programmes. Ils divergent par contre dans le traitement des littératures non occidentales : le manuel de 3ème de Hachette ne comporte aucun auteur non occidental. Celui de Nathan offre une proportion de ces auteurs semblables à celles des manuels de 6ème et de 5ème mais plus importante que celle du manuel de 4ème, bien que celle-ci reste maigre.

La collection de Magnard, quant à elle, semble atypique au regard des collections précitées et de la moyenne réalisée sur l'ensemble des manuels consultés. La place faite aux littératures étrangères et étrangères occidentales dans le manuel de 3ème est moins importante que dans les manuels des autres niveaux, mais la proportion d'auteurs non occidentaux est quant à elle plus importante dans le manuel de 3ème que dans les manuels des autres niveaux. Magnard donne une place relativement importante à ces auteurs dans tous ses manuels[728].

La prise en compte réduite de ces auteurs extra-occidentaux dans les manuels scolaires de collège accrédite la thèse d'un enseignement caractérisé par un certain occidentalocentrisme.

---

[727] v. Annexe 37. Pourcentages d'auteurs étrangers et de textes d'auteurs étrangers dans les manuels Hachette texto collège, Magnard et Nathan à mots ouverts et pourcentages moyens sur l'ensemble des manuels étudiés par niveau

[728] V. Ibid.

b. Des textes d'auteurs étrangers peu nombreux qui diffèrent de ceux présentés dans les programmes quant au genre littéraire

Les textes d'auteurs étrangers des manuels de 3ème représentent une faible proportion de l'ensemble des textes présentés dans ces manuels (α), proportion qui avoisine celle des manuels des autres niveaux du collège (β), la répartition selon les genres littéraires différant de celle des programmes (γ).

α. Une faible proportion de textes d'auteurs étrangers

Sur l'ensemble des manuels consultés, 646 textes ont été étudiés. 127 de ces textes sont écrits par des auteurs étrangers (19,7%) : 100 sont d'auteurs occidentaux (70 européens : 16 allemands, 1 autrichien, 3 belges, 1 bosniaque, 15 britanniques, 11 espagnols, 1 hollandais, 12 italiens, 1 polonais, 1 suédois, 8 suisses ; et 30 nord-américains : 27 états-uniens et 3 québécois), ce qui représente 15,5% de l'ensemble des textes et 78,7% des textes d'auteurs étrangers. 11 sont d'auteurs russes, équivalant respectivement à 1,7% et 8,7%. 16 textes ont été écrits par des auteurs non occidentaux (cela correspond à 2,5% de l'ensemble des textes et à 12,6% des textes d'auteurs étrangers) : 4 par des auteurs d'Afrique sub-saharienne (3 sénégalais, 1 malien), 4 par des auteurs asiatiques (2 bangladais, 1 chinois, 1 coréen), 4 par des auteurs latino-américains (2 chiliens, 1 bolivien, 1 haïtien), 3 par des auteurs moyen-orientaux (2 iraniens, 1 algérien), 1 par un auteur arménien.

Les chiffres cités ci-avant recouvrent bien évidemment des inégalités entre les manuels étudiés. Ainsi, le pourcentage de textes d'auteurs étrangers varie de 6,5% (Hatier) à 26,4% (Delagrave) selon les manuels. Quatre manuels en présentent une proportion plus importante que la moyenne : Belin (20,6%) ; Magnard (22,4%) ; Nathan (23,7%) et Delagrave (26,4%). Pour les manuels de Didier et Hachette, ce pourcentage est légèrement inférieur à la moyenne avec respectivement 17,4% et 17,5%. Le manuel de Hatier, quant à lui, propose une proportion de ces textes très nettement inférieure à la moyenne.[729]
En ce qui concerne la répartition entre les textes d'auteurs étrangers occidentaux ou russes et les textes d'auteurs ni occidentaux ni russes, les premiers représentent 87,4% des textes d'auteurs étrangers, et les seconds 12,6%. Des écarts sont également à signaler selon les

[729] V. Annexe 38. Proportion des textes d'auteurs étrangers par rapport à l'ensemble des textes des manuels de 3ème

manuels. Selon les manuels, le pourcentage d'auteurs occidentaux ou russes parmi les auteurs étrangers va de 72,7% (Magnard) à 100% (Didier et Hachette). Quatre manuels proposent moins de 87,4%[730] de textes d'auteurs occidentaux ou russes parmi les textes d'auteurs étrangers : Delagrave (83,4%), Hatier (80%), Magnard (72,7%) et Nathan (86,3%). Le relativement faible pourcentage chez Hatier s'explique par le nombre peu élevé de textes d'auteurs étrangers présents dans le manuel (5) et non par une volonté de l'éditeur d'ouverture aux œuvres extra-occidentales.

En ce qui concerne les textes d'auteurs non occidentaux, les manuels de Hachette et de Didier ne présentent aucun de ces textes. Les manuels de Belin et Nathan ont une proportion proche de la moyenne (9,5% et 13,6%). Dans le manuel de Belin cependant nous ne trouvons que des textes d'auteurs africains francophones alors que le manuel de Nathan présente une plus grande diversité avec des textes d'un auteur africain et d'un auteur latino-américain. Les manuels Delagrave et Hatier mettent à disposition de leurs lecteurs une proportion de textes d'auteurs étrangers non occidentaux plus importante que la moyenne : 16,7% chez Delagrave et 20% chez Hatier. Comme nous l'avons remarqué auparavant, les proportions dans le manuel de Hatier sont à expliquer au regard du faible nombre de textes d'auteurs étrangers présentés dans ce manuel, et par conséquent, ne sont guère significatives. Si 20% des textes d'auteurs étrangers sont des textes d'auteurs non occidentaux non russes, il ne représente en fait qu'un seul texte. Le manuel de Magnard est le seul à présenter plus de 25% de textes d'auteurs non occidentaux sur l'ensemble des textes d'auteurs étrangers, et toutes les aires culturelles y sont représentées.[731]

β. Une place quasi similaire à celles faites aux textes d'auteurs étrangers dans les manuels de 6ème, 5ème et 4ème

Il convient d'étudier cette représentation des textes d'auteurs étrangers dans les manuels de 3ème à la lumière de celles-ci dans les manuels de 6ème, 5ème et 4ème. En effet, les programmes, rappelons-le, privilégient l'ouverture aux littératures étrangères en classe de 3ème. Par conséquent, la proportion de textes d'auteurs étrangers devrait être plus importante dans les manuels de 3ème que dans ceux des autres niveaux. Qu'en est-il réellement ?

Sur l'ensemble des manuels étudiés, les proportions de textes d'auteurs étrangers sont

[730] v. la répartition entre auteurs occidentaux et auteurs russes en annexe 39

[731] V. Annexe 39. Proportion des textes d'auteurs étrangers occidentaux et non occidentaux par rapport à l'ensemble des textes d'auteurs étrangers dans les manuels de 3ème

approximativement les mêmes dans les manuels de 6ème, 5ème et 3ème. Elles sont inférieures d'environ 3% dans les manuels de 4ème par rapport aux manuels des autres niveaux.

La proportion de textes d'auteurs étrangers occidentaux est similaire dans les manuels de 6ème et 4ème d'une part (13,8% et 13,7%) et de 5ème et 3ème d'autre part (16,9% et 17,2%).

Quant à la proportion de textes d'auteurs non occidentaux, elle est semblable dans les manuels de 5ème, 4ème et 3ème (environ 2,5%) et supérieure d'environ 3% dans les manuels de 6ème (5,6%). Suivant ce critère également, la littérature non occidentale n'a quasiment aucune place dans les manuels de collège.

En ce qui concerne les collections dont nous disposons, nous retrouvons les mêmes caractéristiques que pour l'étude de la place des auteurs étrangers. Une plus grande place est laissée aux textes d'auteurs étrangers et étrangers occidentaux dans les manuels de 3ème de Hachette et Nathan par rapport aux manuels des autres niveaux (excepté le manuel de Nathan de 6ème). Nous dressons le constat inverse pour les manuels de Magnard.

L'absence des littératures extra-occidentales dans les manuels de Hachette de 5ème et 3ème illustre le désintérêt que cet éditeur semble manifester pour celles-ci, contrairement à Magnard qui leur offre une place plus importante dans son manuel de 3ème (6%).

Ainsi, ces manuels privilégient en ce qui concerne les littératures étrangères les littératures occidentales, ce qui conforte notre hypothèse de départ. L'occidentalocentrisme déjà constaté dans les programmes de français est également présent dans les manuels de français. Celui-ci se caractérise par une quasi négation des littératures étrangères non occidentales, les littératures occidentales françaises et étrangères occupant presque la totalité des pages des manuels.

γ. Une répartition selon le genre littéraire différente de celle des programmes

Passons maintenant à la répartition des textes d'auteurs étrangers selon le genre littéraire auquel ils appartiennent.

Nous trouvons 51 romans (dont 17 de science-fiction, 11 ayant trait à un évènement historique, 5 policiers), 29 autobiographies (roman ou journal), 16 poésies, 10 nouvelles, 8 pièces de théâtre, trois articles ou interview, trois lettres, deux essais, deux récits de voyage.

Les textes d'auteurs non occidentaux se répartissent en 7 poésies, 4 romans dont un intimiste, un historique et deux de société, deux autobiographies, deux lettres et un article. Le nombre

important de poésies s'explique en partie par le dossier sur les poètes francophones dans le manuel de Nathan. Nous pouvons donc constater un écart important entre cette répartition et celle que nous avons élaborée à partir de la liste des œuvres annexée au programme de 3ème. Ces auteurs semblent ici moins cantonnés dans le domaine de l'affectif et de l'imaginaire.

Il faut noter que les textes d'un auteur étranger par sa nationalité ne véhiculent pas forcément des valeurs très particulières par rapport aux auteurs occidentaux. Ainsi, certains auteurs étrangers sont nés dans le pays dont ils ont la nationalité mais vivent depuis un certain nombre d'années dans un autre pays. Il en va ainsi de Sook Nyul Choi, auteur coréen qui vit aux États-Unis ou de Dai Sijie, auteur chinois qui réside en France. Dans ces cas, nous pouvons nous interroger sur le fait que la culture du pays de résidence transparaît peut-être plus que la culture de leur pays d'origine dans leurs écrits. Cette réflexion peut s'inverser lorsqu'il s'agit d'auteurs français d'origine étrangère. Leur « culture d'origine » peut influer sur ce qu'ils écrivent et par conséquent leurs écrits peuvent transmettre autre chose que la culture française dominante.

En outre, certains auteurs ont décidé d'écrire dans une langue autre que leur langue maternelle. Dans quelle aire culturelle devons-nous alors les placer réellement ? Celle correspondant à leur nationalité et/ou à leur langue maternelle ? Ou celle liée à leur langue d'écriture ? Des auteurs ayant été formés dans des écoles françaises et écrivant en français véhiculent-ils une part de la culture française ? Écrire en français ne gommerait-il pas la spécificité dont est porteur l'écrivain de part sa « culture d'origine » ? Est-ce qu'un écrivain peut transmettre sa culture en écrivant dans une langue autre que celle qui est liée à cette culture ? Peut-on s'approprier une langue étrangère au point de la faire sienne, de faire évoluer sa structure et son vocabulaire de manière à ce que, dans le cas du français, ce ne soit plus le français de la métropole mais un français de Martinique, de la Réunion, etc. ? Inversement, la langue française peut-elle être utilisée pour dire des choses qui ne peuvent pas se dire dans la langue d'origine[732] ? Pour que ce que l'écrivain exprime soit entendu (le présupposé étant que si l'auteur écrit dans sa langue maternelle, il ne sera pas écouté, ni considéré), c'est-à-dire qu'écrire en français permettrait d'accéder à un lectorat sans porter préjudice aux messages transmis ? [733]

[732] v. par exemple Tahar Ben Jelloun, *L'enfant de sable*, Paris, Seuil, 1985. Il y raconte l'histoire d'une petite fille qui va être élevée comme un garçon afin que la famille est un héritier, et ce qui va s'en suivre.

[733] Ces questionnements rejoignent ceux de Jean-Louis Joubert, *Les voleurs de langue, Traversée de la francophonie littéraire*, Paris, Philippe Rey, 2006. v. p.8 : « Le succès même de l'assimilation de la langue ne

Une autre interrogation concerne les auteurs appartenant à des minorités au sein d'un État, par exemple les Kabyles en Algérie. La culture kabyle fait-elle partie de la culture nommée antérieurement « moyen-orientale » ?

Nous pouvons constater à la suite de cette étude des manuels de 3ème que la place faite aux cultures étrangères non occidentales dans ces manuels est relativement réduite. Elle est rarement plus importante dans les manuels de 3ème que dans ceux des autres niveaux. Ceci vaut également pour les cultures européennes, contrairement à ce que laissait supposer le programme de français de 3ème.

2. Les auteurs français et les textes qui ont un lien avec l'étranger

Sur l'ensemble des textes étudiés, 58 sont écrits par un auteur français et ont un lien avec l'étranger[734]. Ce lien peut être le lieu où se déroule l'action, un personnage étranger et/ou le sujet du texte. Par ce biais, ces textes peuvent faire une place aux cultures étrangères.

Ces textes sont écrits par 44 auteurs français. Sur ces derniers, deux sont originaires de département d'outre-mer : La Martinique (Patrick Chamoiseau) et la Guadeloupe (Simone Schwarz-Bart) ; et 10 sont d'origine étrangère : une est née en Belgique (Marguerite Yourcenar), une est née en Algérie de père algérien (Nina Bouraoui), un est né en Algérie (Albert Camus), le père d'un auteur est travailleur immigré maghrébin (Jean Laurent), une est d'origine libanaise et née en Égypte (Andrée Chedid), une est née en Indochine (Marguerite Duras), une est d'origine russe (Nathalie Sarraute), un d'origine italienne (Jean Giono), un de

porte-t-il pas le risque d'une assimilation par la langue, d'une aliénation dans la langue de l'autre ? » ; p.9 « (Jacques Rabemananjara, poète malgache) voyait cependant, pour le voleur de langue, un moyen d'échapper au piège mortel : faire totalement sienne la langue conquise au point de la transformer en lui insufflant une part de soi-même. « Les mots, par le miracle de la transmutation, ont pris sur nos lèvres et sous notre plume un contenu qu'ils n'ont pas et n'auront jamais acquis chez leurs usagers d'origine .» » ; pp.31-32 « C'est dans son œuvre poétique que Senghor a refusé le monolithisme de la langue française, moins par l'affichage de mots africains dans le texte des poèmes (…) que par d'étranges alliances de mots, des sautes d'images (…), des rimes rythmiques à contretemps, des dépaysements qui donnent au lecteur francophone non africain le sentiment d'être étranger dans sa propre langue. » ; p.59 « L'écriture en français autorise aux auteurs maghrébins de grands éclats de violence libératrice, qui passeraient plus difficilement dans des œuvres en langue arabe, dépendant d'une tradition littéraire séculaire : il est des choses qu'on ne peut pas dire dans la langue du Coran. » ; p.108 « Où situer les textes écrits en France par des écrivains issus de l'immigration maghrébine et qui sont souvent nés en France ? Impossible de les exclure de la littérature française. Mais ils s'articulent aussi sur un univers culturel extérieur à l'hexagone (…). » ; p.128 « Le passage d'une langue à l'autre (…), passage de leur langue au français pour beaucoup d'écrivains francophones venant d'ailleurs, est ce qui permet de dire l'indicible dans la langue d'origine. »
V. également Dalila Arezki, *Romancières algériennes francophones. Langue, culture, identité*, Biarritz, Atlantica-Séguier, 2005

[734] V. Annexe 40. Liste des textes d'auteurs français qui ont un lien avec l'étranger

père britannique (J.M.G. Le Clézio), un a été naturalisé français (Benjamin Fondane). Ainsi, ces auteurs, porteurs de plusieurs cultures, sont susceptibles de transmettre à travers leur(s) texte(s) une vision légèrement différente d'un auteur français originaire de métropole et n'ayant jamais vécu en dehors de celle-ci. Ils peuvent transmettre une part de culture présente en France mais trop souvent considérée comme non française. Il en va ici en particulier de Nina Bouraoui, jeune auteur appelé de la « deuxième génération », et dont les extraits présents dans les manuels de 3ème traitent entre autres des problèmes d'identité liés au fait d'être un enfant de couple mixte franco-algérien.

Ces textes se répartissent en 19 romans dont 7 se basent sur un fait historique, 10 carnets de voyage, 8 autobiographies, 7 pièces de théâtre, 4 articles, 3 lettres, 2 nouvelles, 2 essais, 2 poésies et une interview.

L'action de 55 textes se situe dans un lieu explicitement ou implicitement identifiable. Dans 13 cas, il s'agit de la France (métropole). L'« histoire » de 42 de ces textes prend place en dehors de la métropole française : 13 se déroulent en Europe (Allemagne, Bosnie, Espagne, Grèce, Italie), 3 en Amérique du Nord (Canada, États-Unis, Spitzberg), 3 en Russie, 10 au Moyen-Orient (Algérie, Égypte, Iran), 6 en Asie (Chine, Inde, Golfe du Siam), 2 en Amérique Latine (Brésil et Argentine), 2 dans les Caraïbes (Guadeloupe et Martinique), 1 dans l'Océan Atlantique, 1 dans l'Antarctique et 1 à l'Île Maurice.

La répartition des textes dont l'action se déroule hors de France métropolitaine n'est pas équilibrée entre les manuels. Dans certains manuels, les textes prennent quasiment tous place dans la même région. Ainsi, dans le manuel de Nathan, sur les 7 textes dont l'action se passe hors de France, 5 se passent au Moyen-Orient (4 en Égypte et 1 en Iran), 1 en Espagne et 1 en Bosnie. Dans le manuel de Didier, il y a 4 textes dont l'action se situe en Espagne et un en Russie. A l'opposé, certains manuels offrent une diversité de territoires : dans le manuel de Hachette, 8 textes d'auteurs français se déroulent à l'étranger : 2 au Moyen-Orient (Algérie et Égypte), 2 en Amérique Latine (Brésil et Argentine), 1 en Asie (Chine), 1 en Amérique du Nord (États-Unis), 1 au Spitzberg et 1 en Antarctique. Dans le manuel de Delagrave, nous retrouvons cette même diversité d'horizons : 3 textes prennent pour décor la Chine, 2 l'Algérie, 1 le Canada, 1 la Russie, 1 la Grèce, 1 la Martinique et un dernier la Guadeloupe. Cette pluralité de lieux présents dans les manuels permet de découvrir des lieux différents, de comparer des paysages et des modes de vie, de faire entrer dans les manuels des cultures

variées.

Dans 40 textes, il y a au moins un personnage étranger. Dans 17 cas, ce(s) personnage(s) sont individualisés (nommés ou seulement individualisés). Dans 17 autres, ils ne sont pas individualisés. Dans 6 textes, il y a les deux.

Les principaux thèmes de ces textes sont : la description de paysage ou de personne (13) ; l'immigration, le racisme, les couples mixtes, etc. (7) ; les indigènes et l'esclavage (6) ; la critique sociale ou du pouvoir en place (5)[735] ; la guerre et les lois antijuifs (3) ; le terrorisme (2) ; l'école (2) ; la peur (2) ; etc.

Après cette analyse quantitative nous donnant un aperçu de la place laissée aux littératures et cultures étrangères, nous devons nous interroger sur la représentation de l'étranger donnée par ces textes.

B. Analyse qualitative : quelle(s) représentation(s) de l'étranger est(sont) véhiculée(s) dans les manuels scolaires ?

Nous allons étudier dans un premier temps l'image du personnage étranger extra-occidental (1), puis celle de l'étranger (hors occident) en tant que lieu, de l'ailleurs (2). Nous aborderons enfin les thèmes liés à l'étranger qui sont présents dans les textes de notre corpus (3).

Il nous faut préciser que nous ne nous intéressons dans la suite de cette étude qu'à l'image de l'étranger telle qu'elle transparaît dans les extraits présentés dans les manuels. Cette image n'est pas forcément celle que l'auteur a voulu donner dans l'intégralité de son œuvre. En effet, le côté critique présent dans la globalité d'un récit peut passer inaperçu dans les extraits exposés aux élèves. L'important ici est ce que les élèves reçoivent et retirent des extraits étudiés.

1. L'image du personnage étranger non occidental

Dans cette partie, nous nous intéresserons à l'image du personnage étranger non occidental donnée par les textes de notre corpus. Nous y inclurons l'étude des personnages des

[735] Il faut noter que dans ces cas, l'auteur a situé la scène hors de France et/ou a utilisé des personnages étrangers uniquement pour échapper à la censure. On peut citer par exemple *Ruy Blas* de Victor Hugo, ou les textes de Montaigne et de Voltaire.

Départements d'Outre-Mer français qui, bien qu'ayant la nationalité française, appartiennent à une aire culturelle différente. Ils ne sont en effet pas assimilés aux personnages de la métropole.

Nous aborderons l'image de ceux-ci dans les textes d'auteurs français (a), puis dans les textes d'auteurs étrangers occidentaux (b) et enfin dans les textes d'auteurs non occidentaux (c). Nous finirons en étudiant la répartition de ces images dans les différents manuels scolaires (d).

a. L'image du personnage étranger dans les textes d'auteurs français : des personnages impersonnels, passifs et inférieurs

Cette étude sera subdivisée en fonction de l'aire culturelle à laquelle appartient le(s) personnage(s). Nous verrons tout d'abord l'image des personnages du Moyen-Orient (α), puis celle des personnages d'Afrique sub-saharienne (β), ensuite celle des personnages d'Asie (γ), suivie de celle des personnages des DOM-TOM (δ), et celle des personnages latino-américains (ε). Nous terminerons avec les personnages indigènes (ζ), considérant qu'ils forment un groupe à part.

α. Les personnages moyen-orientaux : des personnages impersonnels, secondaires, inférieurs

7 textes d'auteurs français font intervenir des personnages moyen-orientaux[736]. Il faut noter que deux textes dont l'histoire se déroule dans cette région n'ont pas de personnage étranger. Sur ces 7 textes, trois mettent en scène des personnages égyptiens (Eugène Fromentin[737], Pierre Loti[738], Gustave Flaubert[739]), un des Iraniens (Nicolas Bouvier[740]), trois des Algériens (Albert Camus[741], Guy de Maupassant[742]).

Ces 7 textes sont répartis entre quatre manuels : Belin (1), Hachette (2), Delagrave (1), Nathan (3). Ils se situent au XIXème siècle pour quatre d'entre eux, durant la première moitié

[736] Un texte figure dans deux manuels.
[737] Eugène Fromentin, Oser cette couleur du fleuve, *Carnets de voyage en Égypte*, 22 octobre 1869, Nathan, 2003, p.14
[738] Pierre Loti, Peu à peu le décor change, hélas !, *La mort de Philae*, 1909, Nathan, 2003, pp.16-17
[739] Gustave Flaubert, Le Sphinx, *Voyage en Orient*, Hachette, 2003, p.218
[740] Nicolas Bouvier, Aventure en Iran, *L'usage du monde*, La découverte, 1963, Nathan, 2003, pp.19-20
[741] Albert Camus, *La peste*, Gallimard, 1947, Delagrave, 2003, pp.274-275
[742] Guy de Maupassant, La peur, *Contes et nouvelles*, 1882, Hachette, pp.19-20 et Belin, pp.19-20

du XXème c'est-à-dire avant l'indépendance pour deux autres, et un a été écrit dans la 2ème moitié du XXème.

10 extraits de texte racontent une histoire qui se déroule au Moyen-Orient. 7 d'entre eux seulement font intervenir des personnages étrangers, dans ce cas arabes. Deux textes mettent en scène un personnage arabe tout en situant son action en France[743].

Il est très rare que ces personnages soient personnalisés. Généralement, il s'agit de « personnage masse » : « fellahs », « fellahines », « foule », « hommes », « femmes », « nomades », « Arabes », etc. Trois exceptions sont à noter : dans le texte de Nicolas Bouvier[744], outre ces personnages impersonnels, prennent place « le mécanicien » et « le chauffeur », personnages non nommés mais individualisés. Ce texte est le seul où des personnages étrangers ont un rôle actif. C'est également le seul auteur qui explique la manière de vivre des personnes qu'il décrit : les Kaolis, peuple nomade d'Iran.
La deuxième exception est le texte de Jean-Marie Gustave Le Clézio[745]. Dans ce roman, l'héroïne est une jeune marocaine prénommé Lalla, mannequin. Ce personnage n'apparaît que dans les deux premières lignes de l'extrait présenté dans le manuel de Nathan (21 lignes en tout) : « Lalla sort du champ de lumière, parce qu'elle est fatiguée d'être photographiée. Elle s'en va ». Elle n'y joue donc qu'un rôle très limité.
La troisième est un texte tiré de *Mémoire de maîtres, paroles d'élèves*[746] : un enfant préfère se dire « né de père inconnu » plutôt que d'avouer que son père est immigré, illettré, terrassier[747], image du père comme subordonné « sous-homme ».

Les personnages étrangers moyen-orientaux ne sont jamais les héros ou les personnages principaux de ces extraits. Le plus souvent ils ont un rôle secondaire relevant plus de celui de figurant, de partie du décor (« Bœufs, buffles, fellahs à moitié cachés dans cette verdure éclatante »[748]), ou de celui de personnage soumis par rapport au narrateur français (« nos

[743] Jean-Marie Gustave Le Clézio, « C'est comme si l'image effaçait la personne », in *Désert,* 1980, Nathan 2003, p.141 ; Jean-Laurent, « Né de père inconnu », *Mémoire de maîtres, paroles d'élèves*, 2001, Nathan 2003, p.108
[744] Nicolas Bouvier, op.cit.
[745] J-M.G. Le Clézio, op.cit.
[746] Jean-Laurent, op.cit.
[747] Jean-Laurent, op.cit., l.3-6 « Mon père, cet illettré, inconnu d'après l'état civil, dont j'avais toujours caché les origines, mon père, ce sous-homme terrassier à mille lieues de ces hommes gris auxquels j'étais censé ressembler… plus tard. »
[748] Eugène Fromentin, op.cit., l.1-2

Arabes nous suivaient en criant »[749]; « deux amis suivis de 8 spahis et de 4 chameaux avec leurs chameliers »[750]). La vision de l'étranger donnée dans ces textes peut être empreinte d'une certaine nostalgie pour l'Orient d'autrefois qui s'apparente à une mythification de cet Orient (comme dans le texte de Pierre Loti[751]) ou d'un sentiment de supériorité ou de dédain de l'homme occidental par rapport à ces étrangers (v. le texte d'Albert Camus[752]). Dans tous les cas, les personnages français et étrangers ne sont pas placés sur un pied d'égalité.

Ces constatations rejoignent celles que Marlène Nasr a faites dans *Les Arabes et l'Islam vus par les manuels scolaires français*[753]. Cette dernière a étudié les manuels publiés entre 1979 et 1985 utilisés durant l'année scolaire 1985-1986 dans les classes de 6ème à celles de 3ème. Elle a également effectué une actualisation de ses résultats avec les manuels publiés entre 1992 et 1997 en usage dans l'année 1997-1998 pour ces mêmes classes. Pour les manuels utilisés en 1985-1986, elle relève que « dans la plupart des textes mettant en relation des Français et des Arabes, « les Français » sont les « héros » ou les personnages principaux des récits »[754] ; que « dans la majorité des textes (…), les personnages « arabes » et du monde arabe sont de condition sociale inférieure ou se situent en bas de l'échelle sociale »[755] et que « les relations qui les (Français et Arabes) lient sont marquées par l'indifférence, l'hostilité, la confrontation, ou la subordination »[756]. Dans l'actualisation de sa recherche, elle note que « les personnages de la littérature francophone des manuels actuels (1997-1998) présentent les mêmes

---

749 Gustave Flaubert, op.cit., l.8

750 Guy de Maupassant, op.cit., Hachette texto collège, 2003, pp.19-20, l.56-58

751 Pierre Loti, op.cit. L'auteur y déplore la modernisation et l'occidentalisation de la ville du Caire et y décrit un « Caire des milles et une nuits ». Les Orientalistes dont fait partie Loti ne s'intéressent pas à l'Orient réel mais à l'Orient rêvé, ce qui explique l'indifférence vis-à-vis des personnes qui peuplent cet Orient et cette mythification de l'Orient.
v. Thierry Hentsch, *L'orient imaginaire, La vision politique occidentale de l'Est méditerranéen*, Paris, Éditions de Minuit, 1987, p.208 et s., p.208 « Parce que l'Orient du XIXème siècle européen n'a plus d'intérêt en tant que société, il conserve une grande attirance en tant que mythe ; ce qu'il perd en réalité historique, il le gagne en puissance de rêve. Autant l'Orient social peut-être ignoré, dénaturé, détruit, autant l'Orient rêvé doit être préservé, comme une précieuse bulle de l'univers mental occidental. » d'où les critiques de Pierre Loti sur l'évolution du Caire.

752 Albert Camus, op.cit. Il décrit la ville d'Oran et ses habitants. Ceux-ci y apparaissent comme des personnes avides (« Nos concitoyens travaillent beaucoup, mais toujours pour s'enrichir » (l.20-21) ; « essayant les autres jours de gagner beaucoup d'argent » (l.25)) n'ayant d'autres occupations que le travail, les cafés, les jeux de carte et de hasard, les bavardages et autres futilités, ne se différenciant des habitants des autres villes ou pays qu'en ce que ces derniers « ont, de temps en temps, le soupçon d'autre chose » (l.35-36))

753 Marlène Nasr, *Les Arabes et l'Islam vus par les manuels scolaires français (1986 et 1997*), Paris/Beyrouth, Karthala/ Center for Arab Unity Studies, 2001

754 Ibid., p.44

755 Ibidem.

756 Ibidem.

caractéristiques de ceux des manuels antérieurs »[757]. Il en est de même dans les extraits des manuels de français des classes de 3ème édités en 2003, sauf pour ce qui est des relations Français-Arabes marquées par l'hostilité et la confrontation. Dans nos extraits, cette caractéristique n'apparaît pas, mais l'indifférence et la subordination demeurent. Cela résulte du choix des textes en grande partie puisés dans la littérature orientaliste du XIXème siècle ou dans la littérature de la période coloniale. Cet aspect des relations Français-étrangers n'est par contre pas présent dans le texte de Nicolas Bouvier. Ce dernier montre plutôt de l'intérêt pour les habitants du pays qu'il traverse, sans se montrer en quelque point que ce soit supérieur à eux. Cela s'explique peut-être par le fait que ce carnet de voyage a été écrit dans la deuxième moitié du XXème siècle, époque où la perception de l'autre avait évolué et que Nicolas Bouvier voyage en Iran et non dans une ancienne colonie française. Les motivations de ce voyage peuvent également entrer en ligne de compte dans cette explication.

β. Le personnage d'Afrique sub-saharienne : un personnage de catégorie socio-professionnelle inférieure

Dans notre panel de textes, un seul texte fait intervenir un personnage d'origine sub-saharienne. Il s'agit de l'article de Yann Menns sur le racisme[758]. C'est un homme « tout noir » qui « a un grand balai à la main ». Nous retrouvons l'étranger dans son rôle de personne en bas de l'échelle sociale, point commun avec la plupart des personnages arabes présents dans nos textes.

γ. Les personnages asiatiques : des personnages passifs, inférieurs, parfois violents

Pour ce qui est des personnages asiatiques, nous les retrouvons dans six textes : cinq se situent en Asie (Chine, Inde) et un en France. Un des textes dont l'action se déroule en Asie ne met pas en scène de personnages asiatiques[759].

Dans l'extrait qui se déroule en France, le personnage est nommé : « Li-Pah-Hong, le secrétaire, que nous imaginions avec une si belle tresse dans le dos et qui avait sept langues dans la bouche pour se taire »[760]. Un autre personnage est nommé dans l'extrait de *La*

[757] Ibid., p.327
[758] Yann Menns, Le racisme c'est pas du gâteau, *Phosphore*, juillet 2002, Magnard 2003, p.220, l.11-13
[759] Marguerite Duras, *L'amant*, Ed. de Minuit, 1984, Delagrave, pp.28-29
[760] Hervé Bazin, « Les doutes de l'enfant », *Vipère au poing*, 1948, Belin, 2003, p.118

Condition humaine[761] : il s'agit de Tchen, jeune Chinois qui s'apprête à assassiner un opposant politique dans son sommeil. C'est le seul extrait où l'étranger est présenté comme réellement acteur et personnage principal. Si dans le premier extrait, l'étranger asiatique est décrit comme subordonné, dans celui-ci il l'est comme un assassin, qui plus est un assassin lâche qui ne tue pas en face mais pendant le sommeil de sa victime, « un sacrificateur »[762]. Deux tableaux plutôt négatifs des personnages asiatiques.

Les personnes sont également nommées dans l'article de Lili Réka sur la troupe théâtre « Le fleuve jaune »[763]. Ce sont de jeunes Chinois « tous ou presque fils et filles de paysans »[764] qui préfèrent devenir comédiens qu'ouvriers ou paysans, malgré les conditions de vie difficiles de ces comédiens.

Dans les autres textes, les personnages ne sont pas individualisés : dans l'extrait du roman de Marguerite Duras[765], il s'agit de « beaucoup d'enfants », d'« enfants des villages de la forêt (…) suivis de leurs bandes de chiens errants, efflanqués, galeux », qui « envahissaient de nouveau la plaine », etc. Elle donne l'impression d'une multitude et que ces personnes sont proches de l'animalité, d'un retour à l'état de nature.[766]

Le deuxième extrait où les personnes ne sont pas individualisées est l'article de Marc Epstein sur Shanghai[767]. Dans ce texte, il parle de « familles entières (qui) se promènent parfois en pyjama » (l.6-7), « des enfants (qui) jouent » et « des femmes (qui) échangent les dernières nouvelles du voisinage » (l.14-16), des « migrants à la recherche d'un emploi, les waidiren » (l.69-70), etc. Cette non personnification des personnes étrangères s'opposent à la dénomination de Françoise Ged, correspondante de l'Observatoire de l'architecture de la Chine contemporaine, et de Jean-Marie Charpentier, architecte français. Cela donne l'impression que le savoir, la connaissance même s'ils concernent la Chine, et Shanghai en particulier, sont tout de même détenus par des Européens. C'est eux qui construisent et parlent de l'évolution de Shanghai et non cette population impersonnelle que l'on prend juste la peine de décrire et non d'écouter.

---

[761] André Malraux, « Il savait qu'il le tuerait », *La condition humaine*, 1933, Hatier 2003, pp.24-25

[762] Ibid., l.22-23 « Tchen découvrait en lui, jusqu'à la nausée, non le combattant qu'il attendait, mais un sacrificateur »

[763] Lili Réka, « La passion du théâtre », *Les aventuriers du théâtre éternel*, in Marie-Claire, février 2003, Hachette 2003, pp.214-215

[764] Ibid., l.5

[765] Marguerite Duras, *Un barrage contre le Pacifique*, 1950, Delagrave, pp.276-277

[766] Ibid. « les enfants vivaient accrochés à leur mère » l.33 ; « ils étaient nus à peu près jusqu'à cet âge » l.35-36 ; « il en était de ces enfants comme des pluies, des fruits, des inondations » l.22-23 ; « pour les nourrir, leur donner, de bouche à bouche, le riz préalablement mâché par elle » l.38-40

[767] Marc Epstein, *Shanghai l'indomptable*, in L'express, 30 juillet 1998, Delagrave 2003, pp.320-321

Le troisième et dernier extrait traite du travail des enfants en Inde[768]. Les enfants y apparaissent par l'intermédiaire de leurs « mains nues » (l.3). « Près de cinquante mille enfants sont employés » (l.6) donne une image passive de ces enfants, ils ne travaillent pas, ils « sont employés ». C'est les seuls passages où les enfants interviennent dans l'extrait à l'exception de « ils soudent » (l.11) (impersonnel mais actif).

De ces trois extraits, nous pouvons relever une image de l'étranger asiatique qui est pauvre, bas dans l'échelle sociale, soumis et qui semble ne pas détenir le savoir suffisant pour parler lui-même du lieu qu'il habite. Cette image n'est pas très éloignée de celle de l'étranger moyen-oriental donnée par les extraits de notre corpus.

δ. Les personnages des Départements d'Outre-Mer : des représentations contrastées

Deux extraits mettent en scène des personnages de Département d'Outre-Mer : de Guadeloupe et de Martinique. Concernant les personnages martiniquais[769], il s'agit de Patrick Chamoiseau et des membres de sa famille. Ils sont nommés : « le négrillon », « Man Ninotte », « Jojo l'algébrique », « Paul le musicien », « la Baronne ». Un personnage n'est pas Martiniquais : « le Maître ». A travers cet extrait, nous pouvons voir la vision que le maître a des enfants martiniquais, vision on ne peut plus négative : « ô sauvages! » (l.10), et plus loin : « Très vite, l'ordre de la classe s'était figé : les intelligents, les têbês, et les cas désespérés. De manière plus ou moins consciente, le Maître ne prêtait plus attention qu'à ceux dont il espérait quéchose. Les autres étaient abandonnés à l'incurie créole (...). Si d'aventure l'un des têbês ou l'un des cas-perdus exprimait une réponse juste, il se voyait reprocher son accent, sa tenue, sa manière d'avoir levé le doigt, la mollesse de sa pose... » (l.55.61). L'auteur nous montre dans ce passage la condition d'inférieur et de bon à rien dans laquelle l'instituteur tient ces élèves créoles.

Pour ce qui est des personnages guadeloupéens, ils sont également nommés : « Petite mère Victoire », « ma sœur Régina », « M.Tertullien ». La narratrice nous décrit dans cet extrait sa mère, femme intègre, discrète, belle, qui est lavandière et qui ne prétend pas à plus qu'elle n'est[770].

La principale différence entre ces deux extraits tient au fait que dans le passage de

[768] Sorj Chalandon, pas de titre, Hatier 2003, p.86

[769] Patrick Chamoiseau, *Une enfance créole*, Delagrave 2003, pp.30-31

[770] « Je suis qui je suis, à ma hauteur exacte, et je ne cours pas les rues mains tendues pour combler vos ventres creux », Simone Schwarz-Bart, *Pluie et vent sur Télumée Miracle*, Delagrave, l.26-28

l'autobiographie de Patrick Chamoiseau, il y a rencontre, confrontation entre les personnages non métropolitains et le personnage de la métropole. Dans cette situation, nous retrouvons les caractéristiques de l'« étranger » (ici entendu en tant que non métropololitain) : un personnage vu comme inférieur. Dans le roman de Simone Scharwz-Bart, nous ne trouvons pas cet aspect, les personnages étant tous guadeloupéens. Par contre, la position sociale de « Mère Victoire » (lavandière, pauvre mais pas au point de mendier) correspond bien à celle des étrangers, généralement, dans les extraits de notre corpus de textes.

ε. Les personnages latino-américains

Des personnages latino-américains prennent place dans deux textes d'auteurs français : « Deux jeunes filles » tiré de *Terre des hommes* d'Antoine de Saint-Exupéry et un extrait de *Journaux de voyage* d'Albert Camus[771]. Dans le premier texte, le narrateur, pilote d'avion français, est recueilli par deux jeunes filles en Argentine. Ces dernières ne sont pas nommées. Nous constatons que contrairement aux extraits précédents, le narrateur éprouve une certaine admiration et du respect pour ces jeunes filles ainsi qu'une soumission (il se soumet à leur jeu [l.8-9]). Si le terme de « barbare » est utilisé par l'auteur (l.23), ce n'est pas pour désigner ces jeunes filles mais bien pour parler de l'aviateur qui apparaît comme tel à leurs yeux.
Dans le second extrait, la seule personne nommée est un ami français de l'auteur résidant au Brésil. Les personnages brésiliens eux ne le sont pas : « une femme étendue, sanglante » (l.14), « une foule qui la regarde sans lui porter secours » (l.14-15), « cette malheureuse » (l.17). L'auteur fait transparaître une distanciation entre lui et les autres personnes en même temps qu'il critique l'indifférence de ces dernières (sans remettre en cause la sienne) qualifiant leur inaction d'« usage barbare » (l.15).

ζ. Les personnages indigènes : des « sauvages » dépourvus de tout

Les textes qui précèdent étaient tous relativement récents : du XIXème ou du XXème siècle. Nous allons maintenant nous intéresser à des textes plus anciens (XVIème, XVIIème et XVIIIème siècles) qui traitent des indigènes. Nous étudierons en même temps les textes d'auteurs

[771] Ces deux extraits figurent dans le manuel Hachette aux pages 256 et 257 pour le premier et 236 pour le second.

français (Chateaubriand[772], Jean-Claude Carrière[773]) et étrangers (Christophe Colomb[774], Bartolomeo de Las Casas[775]) étant donné leur vision relativement semblable des indigènes à cette époque.

Christophe Colomb décrit les « gens de l'île » comme « très dépourvus de tout » (l.23). Ils sont caractérisés par le manque de biens matériels mais aussi de connaissances : « ils vont nus » (l.24), « ils ne portent pas d'arme à feu ni même ne les connaissent » (l.48-49), « Ils n'ont pas de fer » (l.50). Ils n'ont pas non plus de religion, selon Colomb. Nous retrouvons une description similaire dans le texte de Las Casas évoquant la capture du chef inca Atahualpa par les *conquistadores* espagnols : « beaucoup de gens nus portant des armes ridicules, ne sachant point comment taillaient les épées et frappaient les lances et couraient les chevaux (…) » (l.2-4).

Chateaubriand décrit quant à lui ses « premiers sauvages » ainsi : « tous barbouillés comme des sorciers, le corps demi-nu, les oreilles découpées, des plumes de corbeau sur la tête et des anneaux passés dans les narines » (l.11-13) ; « comme une bande de démons » (l.25). Ici aussi, ces indigènes sont décrits étant à l'état de nature, hors de la civilisation (« le nouvel Orphée porta la civilisation jusque chez les hordes sauvages du Nouveau Monde », l.20-21).

Apparaît dans plusieurs textes également le fait que ces individus soit n'ont pas de dieu soit se sont trompés de dieu. Vont dans ce sens la comparaison que Chateaubriand fait avec les sorciers et les démons, le constat de Colomb selon lequel « ils n'étaient d'aucune secte » (l.60), et les paroles du légat dans la controverse de Valladolid : « Ces terres nouvelles ont des habitants, qui ont été vaincus et soumis au nom du vrai Dieu » (l.64-65), supposant que s'ils vénéraient un dieu, ce n'était pas le vrai.

Nous pouvons rapprocher de ces extraits ceux du roman de Didier Daeninckx, *Cannibale*[776]. Les Kanaks y sont présentés comme des « hommes anthropophages » (l.12 du 1er extrait), des « cannibales » (l.4 du 2ème extrait). Ils sont traités comme des animaux, doivent pousser des

[772] François-René de Chateaubriand, Introduction à la vie sauvage, *Mémoire d'outre-tombe*, Hachette, 2003, pp.224-225

[773] Jean-Claude Carrière, La controverse au théâtre, *La controverse de Valladolid*, Pocket, 1992, Didier, 2003, pp.222-226. Nous avons intégré les extraits de la controverse de Valladolid (Didier 2003, pp.222-225) dans cette partie parce qu'ils reprennent une discussion qui a eu lieu dans la période étudiée bien que reprise et scénarisée ultérieurement.

[774] Christophe Colomb, Rencontre avec les Indigènes du Nouveau Monde, in *La découverte de l'Amérique*, Didier 2003, pp.218-219

[775] Bartolomeo de Las Casas, *La destruction des Indes*, 1552, Didier, 2003, p.229

[776] Didier Daeninckx, *Cannibale*, 1998, Didier 2003, pp.236-239. Ce roman est un texte critique de l'exposition universelle de 1931 avec ses zoos humains où on exposait les indigènes des colonies françaises, ici des Kanaks. Cependant, l'extrait présenté ne laisse pas apparaître la pensée globale de l'auteur, et notamment la critique des zoos humains.

cris de bêtes et les passants leur jettent « du pain, des bananes, des cacahuètes, des caramels… Des cailloux aussi. » (l.13, 2ème extrait). Dans cet extrait, nous pouvons voir des similitudes avec ce que nous avons présenté précédemment : les Kanaks sont considérés comme des sauvages, voire comme des animaux, hors de la civilisation.

b. L'image des personnages étrangers dans les textes d'auteurs étrangers occidentaux : une image semblable à celle présente dans les textes d'auteurs français

Les caractéristiques des personnages étrangers non occidentaux présents dans les textes d'auteurs étrangers occidentaux sont semblables à celles de ces personnages dans les textes d'auteurs français. Ainsi, dans l'extrait de *Lazare de Tomès*[777], le narrateur décrit son « négro de parâtre » comme « un de ces hommes au teint brun » qui inspire la crainte et la peur (« J'avais peur de lui en voyant sa couleur et son vilain faciès »). Ce dernier est également en bas de l'échelle sociale (palefrenier) et voleur, ce qui correspond aux stéréotypes de l'étranger qui plus est noir. Il s'oppose en ce dernier point au père du narrateur, « un brave homme, qui pour l'exaltation de la sainte foi, avait trouvé la mort dans la bataille de Djerba ».

Frederic Brown, dans un des extraits de *Martiens go home!*[778], nous présente un autre stéréotype lié aux populations d'Afrique noire. Dans ce passage, la tribu des Moparobi charge un de ses sorciers, Bugassi, de se débarrasser des martiens. Cette tribu est décrite comme anthropophage (anthropophagie qui caractérise aussi les Kanaks) et l'Afrique est opposée aux « pays plus civilisés ». Il y est également fait allusion à la pauvreté, au manque de nourriture (« tous les estomacs de l'Afrique se morfondaient »).

c. L'image des personnages étrangers dans les textes d'auteurs non occidentaux : des personnages personnifiés, soumis mais résistants

Dans les textes d'auteurs non occidentaux, il n'y a pas la plupart du temps de personnages occidentaux. Deux exceptions sont à noter : l'extrait de *Persepolis* de Marjane Satrapi[779] dans

[777] Anonyme, Lazare raconte sa vie, *La vie de Lazarillo de Tomès*, 1554, Didier, 2003, pp.42-44
[778] Frederic Brown, Les Martiens et la Moparobi, *Martiens, go home !,* Denoël, 1957 (1954), Didier 2003, pp.125-126
[779] Marjane Satrapi, *Persepolis*, tome 3, 2002, Magnard 2003, pp.108-109

lequel figure une logeuse allemande et celui de Sook Nyul Choi[780] où il est question des Russes. Dans ces deux textes, ces personnages sont secondaires, les personnages principaux étant d'une part Marjane Satrapi et sa mère et d'autre part la narratrice coréenne, sa mère et sa tante. Dans le second texte, nous assistons à un renversement des *a priori* : l'auteur nous expose les rumeurs, préjugés et craintes qui circulent concernant les Russes : « J'avais entendu dire que beaucoup de Russes n'avaient pas de cheveux du tout, parce qu'ils étaient venus directement de prison. Certains les appelaient « les barbares aux yeux verts ». Ils mangeaient tous ce qui leur tombait sous la main, pourchassaient les filles, volaient tout ce qu'ils pouvaient transporter, lançaient des coups de pied aux passants avec de lourdes bottes. » (l.30-35) Les Russes se voient ici affublés des caractéristiques que les occidentaux donnent généralement aux non occidentaux : malfrats, voleurs, mâlins et nous retrouvons également cette idée selon laquelle l'étranger viendrait nous voler « nos » femmes et « nos » filles.

Dans les autres textes, il n'y a donc que des personnages non occidentaux. Le plus souvent, ces derniers sont nommés. Il s'agit souvent de femmes qui, bien que placées dans une situation d'infériorité (sociale ou due à leur sexe), résistent à leur condition : la femme qui casse les briques de Taslima Nasreen[781], la femme de mineur bolivien[782], la femme algérienne[783], la femme bengali[784], les jeunes Iraniennes qui se réunissent clandestinement[785]. Si ce sont des personnages soumis comme souvent les personnages non occidentaux dans les textes d'auteurs français, ce sont ici des personnages qui ne s'arrêtent pas à cette soumission. Elles essaient de changer leur condition ou au moins en sont conscientes et résistent à cette soumission imposée.

Le dernier extrait[786] présente des personnages chinois qui sont épris de littérature et qui vont essayer de sauver quelques grands classiques de la littérature européenne interdits par le pouvoir. Ces personnages se distinguent donc de ceux que nous avons pu rencontrer dans les textes d'auteurs français. En effet, si la petite tailleuse n'est pas encore instruite, Luo et Ma le sont et ils s'érigent tout trois en défenseur de la connaissance, qui plus est européenne. Nous

[780] Sook Nyul Choi, *L'année de l'impossible adieu* , 1994, Delagrave 2003, pp.365-366

[781] Taslima Nasreen, *La femme qui casse les briques*, Femmes, poèmes d'amour et de combat, 2003, Magnard 2003, p.184

[782] Domitila Barrios de Chungara, *Si on me donne la parole : la vie d'une femme de mineur bolivienne*, 1978, Magnard 2003, p.185

[783] Fatiha, Lettre d'Algérie, avril 1995, *Le monde*, Delagrave 2003, pp.322-323

[784] Taslima Nasreen, « Laissez-moi voir le monde », *Une jeune femme en colère*, 1996, Magnard 2003, p.189

[785] Chahdortt Djavann, *Je viens d'ailleurs*, 2002, Magnard 2003, p.172, qui dénonce la violence du régime islamique instauré par l'ayatollah Khomeyni en 1979

[786] Dai Sijie, *Balzac et la Petite Tailleuse chinoise*, Gallimard, 2000 (scénario tiré de), Hatier 2003, pp.298-299

sommes loin de l'étranger pauvre et non instruit.

d. Des images de l'étranger non occidental variables selon les manuels

Il ne nous étonnera pas de constater une fois encore que la répartition de ces textes n'est pas équilibrée, et que par conséquent la représentation des étrangers varie d'un manuel à l'autre. Certain se distingue par une vision étriquée de l'étranger. Ainsi, le manuel Hatier qui présente peu de textes d'auteurs français ayant des personnages étrangers nous donne des exemples surprenants : l'étranger est un homme qui s'apprête à tuer un de ses opposants pendant son sommeil ; un groupe de terroristes ; des enfants exploités et donc des adultes exploiteurs d'enfants. Un des textes d'auteurs étrangers présente des personnages issus de la bourgeoisie russe et un autre retrace une enfance imaginée d'Adolf Hitler. Quelles conclusions peuvent tirer de ce panel les collégiens qui y sont confrontés ? N'est-ce pas surprenant de ne trouver qu'une image de l'étranger comme personne vile et violente ?

Le manuel de Magnard lui ne propose pas de texte d'auteurs français ayant des personnages non occidentaux. Par contre les textes d'auteurs étrangers non occidentaux sont relativement nombreux et nous présentent tous des personnages qui ne se soumettent pas, qui apportent une réflexion sur leur condition. Cela tient au fait que les auteurs de ce manuel ont intégré un dossier sur les femmes. En effet, les textes cités ci-avant font tous partie de ce dossier. Il faut noter tout de même que ces textes nous proposent une autre vision de l'étranger et plus spécialement de la femme étrangère, nous donnent une impression de dynamisme, de réactivité de leur part.

Par contre, dans le manuel de Nathan, nous sommes confrontés essentiellement à la vision orientaliste[787] de l'étranger : les personnages y sont quasi inexistants ou subordonnés.

Le manuel de Didier quant à lui ne met en scène que des étrangers indigènes tels qu'ils étaient perçus au XVIème-XVIIIème siècle, exception faite des extraits du roman de Didier Daeninckx qui traite d'un thème plus récent : les expositions coloniales et les zoos humains. Pas trace dans ce manuel d'une représentation de l'étranger non occidental aujourd'hui.

[787] Sur l'orientalisme, v. Edward Saïd, *L'orientalisme : l'Orient créé par l'Occident*, Paris, Seuil, 2005

2. L'image de l'ailleurs : dominance du désert et de l'hostilité

Ci-avant, nous avons dressé la liste des régions où se déroulent les actions, les histoires des textes d'auteurs français[788]. Nous traiterons, dans cette partie, des représentations de l'ailleurs que transmettent ces textes (a), avant de nous intéresser à la répartition de ces représentations selon les manuels scolaires étudiés (b).

a. Quelle(s) représentation(s) de l'ailleurs donnent ces textes ?

Nous pouvons classer les caractéristiques principales que ces textes donnent de l'étranger (en tant que lieu) selon cinq catégories: des lieux déserts et silencieux (α), des lieux naturels et sauvages (β), des lieux hostiles, où règnent la peur, le danger et la misère (γ), des lieux étranges, inconnus et mystérieux (δ), des lieux beaux suscitant l'enchantement (ε).

α. Des lieux déserts et silencieux

L'ailleurs est souvent décrit comme un endroit désertique et perdu, éloigné de la civilisation. Peu de personnes apparaissent dans les descriptions qui en sont faites. Ainsi Maupassant[789] parle de « désert ardent » (l.59), de « contrées perdues » (l.61) « à deux cent lieues de tout village français » (l.72) où il n'y a que les personnages faisant partie de l'expédition. Les termes liés au désert reviennent également à plusieurs reprises dans le texte de Bernardin de Saint Pierre : « Ce lieu où l'on jouit à la fois d'une vue immense et d'une solitude profonde » (l.1-2), « les anciens habitants de ce désert » (l.20-21), « dans ces déserts » (l.39). Dans le même sens, Gérard de Nerval[790] nous donne une image d'une Égypte désertique. Aucune personne n'apparaît dans sa description. Il nous dresse la peinture d'une Égypte des monuments, architecturale, antique, sans vie. Eugène Fromentin[791] nous livre également cette Égypte sans personne, la description de celle-ci se concentrant sur les paysages et leurs couleurs. Nous retrouvons la même caractéristique dans la description que Gustave Flaubert[792] nous trace de l'Égypte. Cette caractéristique se retrouve aussi dans la lettre de Fatiha[793] bien

[788] v. II A 2
[789] Maupassant, op.cit.
[790] Gérard de Nerval, *Nouvelles d'Égypte*, Lettre au docteur Labrunie, 2 mai 1843, Nathan 2003, p.12, l.9-10
[791] Eugène Fromentin, op.cit.
[792] Gustave Flaubert, op.cit.
[793] Fatiha, *Lettre d'Algérie*, Delagrave, 2003, pp.322-323

que ce ne soit pas pour les mêmes raisons[794] : « kiosque à musique, depuis longtemps désert et silencieux » (l.19), « le jardin public maintenant ne résonne plus que des rares employés supposés l'entretenir. Les arbres se penchent un peu plus sur les allées vides et les feuilles lentement pourrissent à leurs pieds. Seuls les oiseaux n'ont pas encore appris à se taire » (l.26-28). De ces extraits transparaît une impression d'abandon et de silence. La ville hier animée, vivante semble vide et laissée à l'abandon par ses habitants. Nous rejoignons ici un constat fait par Marlène Nasr concernant les textes des manuels utilisés en 1997-1998 : « si le désert a bien disparu (comme thème des extraits), le cadre qui l'a remplacé reste encore vide, lieu d'attraction pour le voyageur orientaliste d'hier ou le touriste d'aujourd'hui »[795], bien que dans nos extraits ce dernier n'apparaisse pas.

β. Des lieux naturels et sauvages

Une caractéristique en lien avec la précédente est présente dans le texte d'Albert Camus tiré de son journal de voyage[796] : la nature et le côté sauvage de ces contrées. Il nous parle « d'immenses étendues vierges et solitaires » (l.5-6) et d'un « énorme continent sans route, livré tout entier à la sauvagerie naturelle » (l.7-8). Cette région est décrite comme loin de la civilisation. Nous retrouvons cette idée dans le texte de Maupassant[797] lorsqu'il précise qu'ils sont « à deux cent lieues de tout village français » (l.72) et aussi dans celui de Marguerite Duras qui décrit le Golfe de Siam[798].

Nous pouvons remarquer en ce sens qu'il est rare que l'histoire se déroule dans une ville et lorsque c'est le cas, cette ville est rarement peuplée. Marlène Nasr avait déjà noté cela : « Évitement aussi des populations urbaines des villes arabes massives et surpeuplées. (…) L'attraction de la marginalité, du désert, des régions rurales pauvres, des populations déplacées minoritaires ou misérables, va de pair avec l'évitement quasi-total de l'urbanité des « Arabes » actuels. Cette incapacité de voir les populations arabes dans ce qui les rapproche le plus des populations occidentales, c'est-à-dire dans leur urbanité, leur modernité relative, leur massivité, apparaît comme un refus de la ressemblance et une quête permanente de la

[794] S'il n'apparaît personne dans la ville que décrit Fatiha, c'est que réellement les habitants ne sortent plus de chez eux, ne sont pas dans cette ville à cause du danger qui y règne. Au contraire, dans les descriptions des autres auteurs, l'absence de personnages ne s'explique pas par leur absence réelle mais par l'indifférence de ces auteurs à leur égard.

[795] Marlène Nasr, op.cit., p.326

[796] Albert Camus, Journaux de voyage, Hachette, 2003, p.236

[797] Guy de Maupassant, op.cit.

[798] Marguerite Duras, *Un barrage contre la Pacifique*, op.cit.

différence, de l'exotique, de l'exogène. Ceci amène les auteurs à chercher les « Arabes» de plus en plus loin (…) dans leur réalité sociale la plus misérable et la plus marginale »[799].

Dans notre corpus, deux textes décrivent des villes. Le premier, celui de Pierre Loti[800], critique l'évolution du Caire, son occidentalisation, mettant en vis-à-vis Le Caire vivante d'autrefois et celle qui semble morte à l'heure où il écrit. Le second, l'article de Marc Epstein[801], nous présente celle de Shanghai et oppose l'image d'une ville « immobile, figée dans le temps », « une belle endormie », la Shanghai d'avant, et une « cité (…) devenue méconnaissable », la Shanghai d'aujourd'hui.

Cet ailleurs décrit comme proche de la nature et au caractère sauvage n'est pas sans faire penser à l'opposition entre nature et culture caractéristique de l'ethnocentrisme[802].

γ. Des lieux hostiles où règnent la peur, le danger et la misère

Dans de nombreux textes, l'ailleurs est associé au danger, à la peur, à la misère. L'hostilité peut être liée à l'humain ou non. Maupassant choisit en effet le désert de Ouargla pour situer la scène de la peur[803] et nous parle de l'étranger comme « de longs pays inconnus, au milieu de dangers incessants » (l.14-15). De même, Nerval commence sa lettre à son père en lui disant : « j'ai passé toute la saison en Égypte sans éprouver la moindre altération de santé (…). C'est ici, je puis te le dire à présent, qu'était le plus grand danger » (l.4-6). Suit une liste des maladies présentes en Égypte à l'époque où il y séjourne.

L'ailleurs apparaît comme lieu d'autres dangers, notamment des situations de guerre et de chaos. Nous trouvons une indication en ce sens dans l'article de Lili Réka lorsqu'elle fait allusion à la guerre civile qui a opposé nationalistes et communistes chinois entre 1927 et 1949. Cela apparaît de manière plus évidente dans la lettre de Fatiha où elle fait référence à la situation en Algérie dans les années 1990, notamment quand elle parle du « terrible chaos qui nous entoure » (l.57). Elle nous parle aussi de cette peur « devenue presque supportable » (l.35).

---

799 Marlène Nasr, op.cit., pp.60-61

800 Pierre Loti, « Peu à peu le décor change, hélas ! », op.cit.

801 Marc Epstein, op.cit.

802 Par exemple, Claude Lévi-Strauss, *Anthropologie structurale II,* op.cit., p.383 « Ainsi l'Antiquité confondait-elle tout ce qui ne participait pas de la culture grecque (puis gréco-romaine) sous le même nom de barbare ; la civilisation occidentale a ensuite utilisé le terme de sauvage dans le même sens. Or, derrière ces épithètes se dissimule un même jugement (…). Dans les deux cas, on refuse d'admettre le fait même de la diversité culturelle ; on préfère rejeter hors de la culture, dans la nature, tout ce qui ne se conforme pas à la norme sous laquelle on vit.»

803 Guy de Maupassant, op.cit.

L'image d'un ailleurs où règnent l'intolérance, les inégalités sociales et la misère est fournie par plusieurs textes : celui de Chahdortt Djavann nous dépeint un Iran où le fanatisme religieux sème la violence et l'intolérance[804]. Ceux de Taslima Nasreen nous donnent une image d'un pays où les femmes ne sont pas libres[805] et pauvres[806]. L'article de Sorj Chalandon sur le travail des enfants en Inde traite également de cette pauvreté. Les inégalités sociales sont l'objet de l'extrait de l'autobiographie de Domitilla de Chungara. Marguerite Duras, quant à elle, nous trace un portrait misérabiliste du Golfe du Siam, contrée où les enfants sont associés à une calamité au regard de leur nombre, contrée miséreuse et puante[807] qui semble loin de toute civilisation.

A cette vision de l'étranger terre de danger d'ordre sanitaire, politique, religieux ou social, s'ajoute parfois celle d'un pays hostile pour des raisons climatiques, notamment la chaleur étouffante dans les textes de Guy de Maupassant[808] et Albert Camus[809] (où elle précède « les déluges de boue » de l'automne).[810]

δ. Des lieux étranges, inconnus et mystérieux

Dans trois textes, l'ailleurs est associé à l'inconnu voire l'incompréhensible et au bizarre. Dans le texte de Guy de Maupassant[811], par exemple, nous trouvons des « pays inconnus » (l.14), « des paysages étranges » (l.16), « un des plus étranges pays du monde » (l.39-40), « un inexplicable phénomène » (l.60-61), « le mystérieux tambour des dunes » (l.62-63), « son bruit (…) incompréhensible » (l.69), « l'écho inconnu » (l.71), et à la question « qu'était-ce ? » (l.75), le narrateur répond : « Je n'en sais rien. Personne ne sait. » (l.77). Cet extrait résume assez bien ces caractéristiques d'inconnu, de mystère et d'incompréhension.

---

[804] Chahdortt Djavann, op.cit., l.10-11 : « A bas les ennemis de l'Islam ! A bas les traîtres ! » ; l.12-13 : « On entend quelques rafales de kalachnikov. Une volée de pierres s'abat sur le bâtiment » ; l.18-19 : « la semaine dernière, ils ont blessé plus de 30 étudiants après la prière », sans compter le simple fait que les jeunes, héros de l'histoire, soient obligés de se réunir clandestinement.

[805] Taslima Nasreen, *Laissez-moi voir le monde*, op.cit.

[806] Taslima Nasreen, *La femme qui casse des briques*, op.cit.

[807] Marguerite Duras, *Un barrage contre le Pacifique*, op.cit., l.1 « Il y avait beaucoup d'enfants dans la plaine. C'était une sorte de calamité » ; l.11-12 « suivis de leurs bandes de chiens errants » ; l.19 « dès le jour ils envahissaient de nouveau la plaine » ; l.21 « boue chaude et pestilentielle de la plaine »

[808] Guy de Maupassant, op.cit., Hachette, l.70-71 « ce trou incendié par le soleil » ; Belin, l.36 « le dévorant soleil »

[809] Albert Camus, *La peste*, op.cit., l.12 « Pendant l'été, le soleil incendie les maisons trop sèches et couvre les murs d'une cendre grise ; on ne peut plus vivre alors que dans l'ombre des volets clos. »

[810] Cette caractéristique de l'ailleurs est également dénoncée par Martine Astier-Loutfi dans son étude sur la littérature et le colonialisme. V. Martine Astier-Loutfi, *Littérature et colonialisme, L'expansion coloniale vue dans la littérature romanesque française (1871-1914)*, Paris, Mouton, 1971, notamment pp.28-29

[811] Guy de Maupassant, op.cit.

La curiosité est également présente dans l'extrait du texte de Gérard de Nerval. Celui-ci écrit que « les mœurs des villes vivantes sont plus curieuses à observer »[812] mais il ne s'étend pas plus sur celles-ci.

ε. Des lieux beaux suscitant l'enchantement

Dans trois textes, l'ailleurs est caractérisé par sa beauté et l'enchantement qu'il suscite, s'opposant à la vision d'Oran donnée par Albert Camus[813]. Ainsi, Marguerite Duras, décrivant le détroit du Mékong, écrit, avec une pointe de nostalgie, que « jamais, de (s)a vie entière, (elle) ne reverr(a) des fleuves aussi beaux que ceux-là, aussi grands, aussi sauvages »[814]. Nerval quant à lui qualifie l' Égypte de « beau et célèbre pays »[815]. Pierre Loti parle de ce que représentait pour lui, jeune, le terme de « colonie » : « un fruit des colonies, un oiseau de là-bas, un coquillage, devenaient pour moi tout de suite des objets presque enchantés » et « « les colonies », qui, en ce temps-là, désignait pour moi l'ensemble des lointains pays chauds, avec leurs palmiers, leurs grandes fleurs, leurs nègres, leurs bêtes, leurs aventures. De la confusion que je faisais de ces choses, se dégageait un sentiment d'ensemble absolument juste, une intuition de leur morne splendeur et de leur amollissante mélancolie »[816].
Cette dernière citation véhicule une vision limitée et stéréotypée de l'ailleurs, comme cet extrait d'un texte de Nicolas Bouvier concernant l'Orient : « Ce soir, été boire un coup sous les acacias pour écouter les Tsiganes qui se surpassaient. Sur le chemin du retour, j'ai acheté une grosse pâte d'amande, rose et huileuse. L'Orient quoi! »[817].
Ces représentations de l'ailleurs ne se retrouvent pas dans tous les manuels.

c. La répartition des représentations de l'ailleurs selon les manuels

Dans plus de la moitié des manuels (Hachette, Belin, Nathan, Delagrave), nous trouvons un diptyque de caractéristiques : désert et hostilité du lieu. Ce sont donc ces deux caractéristiques qui semblent dominer la représentation de l'étranger que donnent ces manuels scolaires.

[812] Gérard de Nerval, op.cit., l.17
[813] Albert Camus, *La peste*, op.cit., l.3-4 « Oran est, en effet, une ville ordinaire et rien de plus qu'une préfecture française de la côte algérienne. » ; l.5 « La cité elle-même, on doit l'avouer, est laide.»
[814] Marguerite Duras, *L'amant*, op.cit., l.5-6
[815] Gérard de Nerval, op.cit., l.9
[816] Pierre Loti, Voyager sur des mots, *Le roman d'un enfant*, 1890, Nathan, 2003, p.26, l.35-36 et l.20-22
[817] Nicolas Bouvier, Un voyage se passe de motifs, *L'usage du monde*, 1963, Nathan, 2003, p.23, l.1-3

Celles-ci sont conjuguées dans deux cas avec les caractères naturel et inconnu de celui-ci, dans le troisième manuel, c'est la beauté et l'inconnu qui s'y ajoutent, et dans le dernier manuel il s'agit du naturel et de la beauté. Il faut tout de même noter que dans les manuels d'Hachette et de Delagrave, trois textes présentent l'étranger comme un lieu hostile, contre un dans les deux autres manuels.

Les deux manuels restant (Magnard et Hatier) ne présentent qu'une seule caractéristique de l'étranger : l'hostilité qu'elle soit figurée par la misère, l'intolérance, les inégalités sociales. Cependant, une différence est à faire entre ces deux manuels. Dans le manuel de Hatier, l'étranger est vu comme un lieu de misère où les enfants subissent cette condition. Ces derniers ne sont pas acteurs. Au contraire, dans les extraits présentés dans le manuel de Magnard, les personnes qui sont victimes de cette pauvreté, de ces inégalités, sont dans le même temps actrices (il ne s'agit que de femmes). Elles subissent mais dénoncent et résistent. Ce qui, malgré la caractéristique commune à ces deux manuels, donne un angle de vue différent : dans un cas, il y a résignation, dans l'autre combat ; dans un cas soumission, dans l'autre résistance. Ceci ne se retrouve pas non plus dans les autres manuels, à l'exception de la lettre de Fatiha dans le manuel de Delagrave. Sur ce point, nous remarquons que les textes qui présentent cet aspect de résistance sont tous écrits par des femmes étrangères non occidentales et tirés d'évènements vécus par ces femmes. Les auteurs occidentaux qui développent cette caractéristique pour la dénoncer[818] le font de manière plus contemplative, distanciée, les personnes subissant cette misère et n'agissant, n'étant pas actrices dans les extraits qui nous sont proposés.

Quant à la beauté et l'enchantement de l'ailleurs, ils sont présents dans le texte de Marguerite Duras présenté par le manuel de Delagrave et dans deux textes du manuel de Nathan : celui de Nerval où la beauté de l'Égypte est exprimée en quatre mots et celui de Loti où c'est l'enchantement qui est le plus présent, ce qui ne nous étonnera pas au regard de l'appartenance de cet auteur au courant orientaliste. Ces trois textes ne sont pas en mesure de contrebalancer l'aspect plus négatif de l'étranger donné par les autres textes de ces manuels, en particulier dans celui de Delagrave où trois autres textes insistent sur l'hostilité et un autre sur son caractère désert.

[818] Marguerite Duras, *Un barrage contre le Pacifique*, op.cit.; Sorj Chalandon, op.cit.

3. Les thèmes abordés en lien avec l'étranger

Parmi les thèmes abordés par les textes de notre corpus[819], certains nous paraissent plus intéressants pour notre étude. Si Marlène Nasr note dans l'actualisation de sa recherche « la disparition des textes à thème social, tels que ceux qui portaient sur les travailleurs immigrés, le statut de la femme, les conditions de vie dans les anciennes colonies, le racisme, et qui constituait plus de la moitié du corpus antérieur »[820], il semblerait que ces thèmes soient de retour dans les manuels édités en 2003. En effet, nous trouvons un dossier sur la condition des femmes dans le manuel de Magnard, thème abordé également dans la lettre de Fatiha (Delagrave) et dans le texte de Garcia Lorca (Belin), un texte traitant de l'esclavage et des conditions des esclaves dans les plantations, trois extraits de *Cannibale* de Daeninckx[821] sur les zoos humains et l'exposition coloniale de 1931, un poème de David Diop sur l'indépendance de l'Afrique[822], un article d'après le titre sur le racisme[823], un texte ayant trait aux immigrés italiens au début du siècle et plusieurs écrits d'auteurs issus de l'immigration traitant pour l'un de la honte d'avoir un père travailleur immigré et pour les autres (du même auteur) des questions d'identité rencontrées par les enfants de couple mixte[824].

Peuvent être ajoutés à cette liste les deux extraits de *Meurtre pour mémoire* de Didier Daeninckx[825], l'intrigue étant en relation avec la manifestation du Front de Libération Nationale du 17 octobre 1961 à Paris et les textes d'Albert Camus et de Patrick Chamoiseau[826]

---

819 V. Section 2, II, A, 2

820 Marlène Nasr, op.cit., p.325 ; Le racisme, par exemple, dans le corpus de textes extraits des manuels de collège en cours dans les années 1986-87, était l'objet de 8 textes dont 4 pour les manuels de 3ème. Marlène Nasr, op.cit., p.57

821 Didier Daeninckx, op.cit.

822 David Diop, Coup de pilon, Présence africaine, 1956, Belin, p.192

823 Yann Mens, op.cit. (bien qu'il soit décevant : l'auteur considère que deux jeunes qui jettent un paquet de gâteaux par terre sont des racistes inconscients car celui qui nettoiera la rue est un travailleur immigré, alors qu'il s'agit plus d'un comportement irrespectueux de l'espace public que de la personne qui nettoie et à qui ils ne pensent sûrement pas)

824 Nina Bouraoui, *Garçon manqué*, Stock, 2000, Magnard, 2003, p.123 « De mère française. De père algérien. Je sais les odeurs, les sons, les couleurs. C'est une richesse. C'est une pauvreté. Ne pas choisir c'est être dans l'errance. Mon visage algérien. Ma voix française. J'ai l'ombre de ma lumière. Je suis l'une contre l'autre. J'ai deux éléments, agressifs. Deux jalousies qui se dévorent. » La question de cette identité se posant également pour la qualifier d'auteurs français ou maghrébin, laissant aux autres la responsabilité de faire ce choix et affirmant qu'en tout état de cause « ce sera encore une violence » (l.19). Le même thème est abordé dans l'interview qui suit cet extrait : « à certains moments, je me suis sentie très française, à d'autres très algérienne ; je n'arrivais pas à me dire : mais je suis les deux à la fois ; c'est ce qui m'identifie, ces deux cultures, ces deux religions. (…) quand on me demande ma nationalité, j'ai toujours à me justifier. » (p.125)

825 Didier Daeninckx, Un autre homme observait la scène…, *Meurtre pour mémoire*, Gallimard, 1984, Nathan, 2003, p.58 ; Didier Daeninckx, *Meurtre pour mémoire*, Delagrave, 2003, pp.192-194

826 Albert Camus, *Le premier homme*, Delagrave, 2003, pp.33-34; Patrick Chamoiseau, *Une enfance créole*, Delagrave, 2003, pp.30-31

sur l'école et son manque de relation avec la vie réelle des élèves et le mépris du maître pour les enfants martiniquais qui parlent créole.

Concernant l'immigration, il faut également prendre en compte les textes d'Albert Cohen dans lesquels il parle de sa mère, immigrée de Corfou en Suisse, des souvenirs de solitude et du sentiment d'infériorité de cette dernière.[827]

L'extrait de l'autobiographie de Julien Green aussi est intéressant. Il témoigne de l' incompréhension parent/enfant quand ceux-ci ne parlent pas la même langue (« Quand j'étais seul avec quelqu'un qui me parlait dans une langue que je ne comprenais pas, je savais que c'était la personne qui m'aimait le plus au monde ») mais de la transmission qui s'effectue tout de même : « J'estropiais ces quelques mots (Notre père en anglais) que je ne comprenais pas, et cependant quelque chose passait de ma mère à moi, à travers ce murmure. L'essentiel de ce que je crois aujourd'hui m'était donné alors, dans la pénombre où parlait le plus grand amour. »[828]

Il semble que dans cet ensemble de textes, plusieurs puissent servir de base à une discussion avec des élèves dont une partie sont des enfants (d') immigrés. En effet, certaines de leurs interrogations ou certains des problèmes auxquels ils peuvent être confrontés se retrouvent dans ces textes, qu'il s'agisse de la difficile question de l'identité lorsque deux cultures sont transmises, du décalage entre ce que l'on apprend à l'école et ce que l'on vit en dehors de cette école, du racisme, de ce que ressent une personne quand elle quitte son pays pour un autre, etc. Ainsi, ces textes sont susceptibles d'ouvrir à d'autres cultures par le biais des questions liées aux migrations. Cela pourrait peut-être contrebalancer la place réduite laissée aux cultures étrangères non occidentales au regard du nombre d'auteurs non occidentaux et de leurs textes et de la vision négative qui transparaît des textes traitant de l'étranger, personne et lieu.

C'est le manuel de Delagrave qui semble laisser le plus de place aux textes qui permettent d'aborder des cultures non occidentales et des questions que peuvent se poser des enfants (d') immigrés. En effet, sont abordés dans ses pages : la condition des femmes et la situation algérienne dans les années 1990, l'immigration bien qu'elle se situe dans la première moitié du XXème siècle, la décolonisation de manière indirecte par l'évocation des manifestations

[827] Albert Cohen, Le livre de ma mère, Gallimard, 1954, Delagrave, 2003, pp.20-21 ; Belin, 2003, p.116 ; Nathan, 2003, pp.101-102

[828] Julien Green, L'ange fulgurant qui s'appelle Moi, *Jeunes années, Autobiographies*, Seuil, 1984, Nathan, 2003, pp.98-99

algériennes à Paris en 1961, l'inadéquation entre l'école et la vie des enfants en dehors de celle-ci. Pour ce dernier thème, dans un texte, celui de Camus, il est évoqué sans être critiqué. Dans le second, celui de Patrick Chamoiseau, cette déconnexion entre les deux mondes est dénoncée : « Comprimé à l'école, le négrillon s'ouvrait comme un parapluie une fois dehors, une fois chez lui, une fois dans la rue. Tout dehors de l'école devenait plus grande école encore. Ce qui comptait, c'était le lot de choses intérieures, qui l'animaient, le touchaient, et auxquelles les Maîtres demeuraient étrangers. » (l.1-4). Ces textes, bien que peu nombreux, donnent des pistes pour faire entrer un peu de l'étranger extra-occidental dans une salle de cours.

Le manuel de Magnard propose également des textes qui permettront de faire place aux cultures étrangères. Les textes qu'ils présentent traitent de l'esclavage, du racisme à l'heure actuelle et de l'immigration, avec un extrait et une interview de Nina Bouraoui. Ces deux derniers textes font donc une place à l'immigration algérienne et aux problèmes identitaires des enfants de couples mixtes et/ou « issus de l'immigration », qui plus est en donnant un rôle actif à une auteur elle-même d'origine algérienne. Cet ensemble de textes nous semble également intéressant parce qu'il traite de plusieurs aspects des relations qui ont pu exister et qui existent en partie toujours entre le occidentaux en général et les non-occidentaux.

Dans le manuel de Nathan, il n'y a que les thèmes de la décolonisation et de la migration qui sont abordés par trois textes d'auteurs et d'époques différentes : Julien Green et Albert Cohen pour la première moitié du XXème siècle, Jean-Laurent pour l'immigration maghrébine plus récente.

A l'opposé, certains ouvrages sont pauvres en matière de textes abordant ces thèmes. Dans les manuels de Hachette et de Hatier, il n'y en a aucun. Dans celui de Didier figurent trois extraits de *Cannibale* de Didier Daeninckx qui donnent une vision de la manière dont les Français ont pu considérer et traiter les Kanaks. Ces quatre ouvrages laissent peu (ou pas pour Hachette) de place, en ce qui concerne les thèmes abordés, à la possibilité de traiter de culture extra-occidentale.

Le manuel de Belin, lui, propose des textes qui abordent l'indépendance africaine (poème de David Diop) et l'immigration (Albert Cohen). Ces deux textes représentent une bien maigre partie du corpus et par conséquent ne laissent pas une véritable opportunité d'ouverture à l'Autre.

Conclusion

Nous pouvons conclure de cette étude que la place laissée aux cultures extra-occidentales, à travers celles des auteurs non occidentaux et de leurs textes, est bien faible et que la représentation de l'étranger (homme et lieu) est plutôt négative. Nous sommes loin de ce qu'écrit Karl Canvat : « L'enseignement de la littérature aujourd'hui doit viser moins la transmission d'un savoir culturel ossifié sur les textes que la découverte et la reconnaissance de l'étrangeté du texte, c'est-à-dire la découverte de la relativité historique et géographique (notre présent autant d'ailleurs que d'hier). Enseigner la littérature aujourd'hui, c'est apprendre les différences de réception d'un même texte, apprendre à reconnaître l'historicité des textes littéraires, c'est-à-dire leur altérité à travers l'histoire (altérité de la langue, des codes, des mentalités, etc.), apprendre la maîtrise des effets de sens d'un texte pour des individus appartenant à une culture donnée. »[829]

La diversité culturelle n'a en effet que peu de place que ce soit dans les manuels scolaires de français ou les programmes de français de collège. Nous sommes confrontés dans ce domaine à un véritable occidentalocentrisme. Si les programmes demandent une ouverture aux littératures européennes, rien n'est dit par contre sur les littératures extra-européennes. Leur existence n'est que très rarement mentionnée et elles ne sont que trop peu présentées dans les manuels. En ce qui concerne la représentation de l'étranger que donne les textes d'auteurs français, nous ne semblons pas être sur la voie du progrès quant à l'acceptation de l'Autre comme notre égal. L'étranger est généralement cantonné au rôle de subordonné et l'ailleurs est le lieu de tous les dangers qui n'a pas toujours accédé à la civilisation.

D'une part par la place que les littératures extra-occidentales occupent dans les programmes et les manuels de français, d'autre part par cette vision de l'étranger que donnent les textes des manuels, nous ne pouvons que constater que l'occidentalocentrisme est une caractéristique des manuels scolaires de français ainsi que des programmes.

[829] Karl Canvat, op. cit., p.275

Chapitre 2. Prise en compte des cultures étrangères dans les programmes d'histoire-géographie et les manuels d'histoire

« Ne nous y trompons pas : l'image que nous avons des autres peuples, ou de nous-même, est associée à l'Histoire qu'on nous a racontée quand nous étions enfants. Elle nous marque pour l'existence entière. »[830]

Comme nous l'avons fait précédemment pour l'étude de la prise en compte des cultures étrangères dans l'enseignement du français, nous allons étudier d'une part les programmes d'histoire-géographie du collège (Section 1), d'autre part son application dans les manuels scolaires d'histoire (Section 2).

Section 1. Prise en compte des cultures étrangères dans les programmes d'histoire-géographie

Notre étude concerne les programmes d'histoire-géographie fixés pour la classe de 6ème par l'arrêté du 22 novembre 1995 relatif aux programmes de la classe de 6ème des collèges, pour le cycle central (5ème- 4ème) par l'arrêté du 10 janvier 1997 et pour la classe de 3ème par l'arrêté du 30 septembre 1998.[831]

Deux grands types d'objectifs sont assignés par ces programmes à l'enseignement de l'histoire-géographie : d'une part comprendre, donner du sens au monde qui nous entoure et d'autre part faire entrer les élèves dans une culture commune[832]. Il semble que le premier

[830] Marc Ferro, *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, Paris, Payot, 1986, p.7, ouverture du livre (1ère éd. 1981)

[831] Nous avons utilisé les programmes mis à disposition sur http://www.cndp.fr/secondaire/histoire/ (version de 2002 – consulté le 10 décembre 2006). Pour les programmes de 3ème, nous avons pris en compte uniquement les programmes des classes de 3ème option LV2.

[832] V. programme pp.14, 15, 17, 24, 26, 85, 90, 93, 94, 147, 148, 164. La référence à la culture commune était déjà présente dans les programmes de français.
Dans les programmes du lycée de 1995 (BOEN n°12, 29 juin 1995), « on (...) évoque même, dans les finalités [de l'enseignement de l'histoire et de la géographie], le fait pour les élèves de « construire une culture » (au singulier) et la notion de « patrimoine culturel » qui semble aux antipodes du multiculturalisme » et donc de la prise en compte des cultures extra-européennes. François Durpaire, *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle, « Nos ancêtres ne sont pas gaulois »*, Paris, Hachette, 2002, p.32

objectif œuvre plus en faveur d'une véritable histoire mondiale et que le second se réfère davantage à une histoire nationale et/ou européenne. En effet, en ce qui concerne cette culture commune à construire, les programmes font explicitement référence à une culture qui « fonde la citoyenneté », « dont l'appropriation fondera l'identité du citoyen éclairé »[833]. Or, le concept de citoyenneté fait référence à celui d'État. La culture qui fonde la citoyenneté est donc la culture nationale et européenne depuis le traité de Maastricht.[834]

Il nous faut par conséquent étudier dans les programmes quelle part va prendre l'histoire nationale et européenne et quelle part sera laissée à l'histoire mondiale. Nous constatons que les programmes d'histoire-géographie malgré l'utilisation répétée des termes « monde » et « humanité », offrent en fait une large place à l'histoire et à la géographie de la France et de l'Occident (I). De plus, nous y trouvons une vision restrictive de l'histoire et des autres peuples qui s'avère parfois hiérarchisante (II).

I. Une large place faite à l'histoire et la géographie de la France et de l'Occident

> « Il n'y a d'histoire valable et digne (ce qui revient à dire qu'il n'y a d'histoire) que « mon » histoire, l'histoire de « moi » (chez moi, et de moi chez les autres) et l'histoire selon « moi » (l'histoire des autres selon « moi »). »[835]

La place faite à l'histoire et la géographie de la France et de l'Occident dans les programmes du collège peut être appréhendée par le temps consacré à leur étude (A), par la primauté de l'Occident et/ou de ses origines mythiques sur le reste du monde (B) et par le fait, que même quand le sujet d'étude est autre que l'Occident, celui-ci est tout de même présent (C).

A. Étude du temps consacré à l'histoire et la géographie de la France et de l'Occident d'une part et au « reste du monde » d'autre part

Les programmes indiquent le nombre d'heures que les professeurs doivent consacrer à chaque

[833] Programme p.85 et p.93
[834] C'est le traité de Maastricht du 7 décembre 1992 qui fonde la citoyenneté européenne (article 8).
[835] Abdelmalek Sayad, *Histoire et recherche identitaire*, Saint Denis, éd. Bouchène, 2002, p.33

partie du programme[836]. Nous nous sommes intéressés à l'importance horaire de l'étude du monde extra-occidental dans le programme de géographie de la 5ème à la 3ème[837] et dans le programme d'histoire de la 6ème à la 3ème.

En ce qui concerne le programme de géographie, il y a au total entre 98 et 118 heures indiquées dans les programmes. De 31 à 38 heures sont consacrées à un espace extra-occidental. Cela représente approximativement un tiers de l'horaire du programme de géographie, pour un espace représentant 68% de la surface terrestre et 83,7% de la population mondiale[838].

Le programme d'histoire, quant à lui, est constitué de 144 heures. 13 à 17 heures ne sont pas consacrées exclusivement à l'Occident, ce qui représente entre 9 et 11,8% de l'horaire indiqué dans les programmes. Si on rajoute à cela, l'horaire d'étude des croisades et de la décolonisation[839], on peut évaluer ce pourcentage entre 11,1 et 14,6%.

Mais, si nous ne prenons en compte que l'étude de phénomènes historiques qui n'ont aucun rapport direct avec l'Occident, alors, l'horaire imparti n'est plus que de 8 à 10h, c'est-à-dire 5,8% à 6,9% de l'horaire total.

Nous constatons donc que la majeure partie de l'horaire de l'enseignement d'histoire-géographie est consacrée au monde occidental. Cette primauté apparaît également de manière explicite dans les programmes.

B. Une primauté explicite du monde occidental

Cette mise au premier plan de l'histoire et de la géographie françaises et occidentales est explicitement présente dans les programmes et ce à plusieurs reprises.

Dans la partie du programme d'histoire-géographie intitulée « Un projet pour le collège », il est écrit : « On peut tenter une première approche de l'histoire de l'humanité qui, sans négliger les autres cultures, est **essentiellement organisée autour de la lente constitution du patrimoine culturel européen** »[840].

---

836 Il s'agit d'une fourchette horaire.

837 Nous n'avons pas pris en compte le programme de géographie de 6ème, car ce dernier est consacré à une étude générale de la Terre (climat, relief, végétation, etc.) et il est par conséquent difficile de savoir quelle partie de l'horaire est consacrée au monde extra-occidental.

838 D'après les chiffres de l'INED, *Population et société*, n°414, juillet/août 2005 (est considéré comme Occident : l'Europe et l'Amérique septentrionale)

839 Le temps devant être consacré aux croisades et à la décolonisation n'est pas indiqué explicitement, ces deux évènements faisant partie d'un ensemble plus large, mais on peut l'évaluer à 3 ou 4 heures.

840 Programme p.15 (souligné par nous)

Ainsi, par exemple, en ce qui concerne l'antiquité, il est précisé que « la plus grand partie de l'horaire disponible (est) consacrée à la Grèce, à Rome et à la dimension historique des religions juive et chrétienne »[841], dont la civilisation européenne est considérée comme l'héritière.

Après avoir donné un résumé du contenu des programmes d'histoire de 5ème et de 4ème, les auteurs des programmes précisent : « Comme en 5ème, **une place particulière** est réservée à l'histoire de France »[842].

Enfin, dans les documents d'accompagnement au programme de 3ème, concernant la partie du programme consacrée à la France, nous pouvons lire : « Cette quatrième et dernière partie, consacrée à la France, est **l'aboutissement logique du programme** »[843], comme si tout ce qui avait été étudié auparavant devait venir éclaircir cette partie du programme. La logique nous menant de l'histoire et de la géographie du monde à celles de la France n'est explicitée nulle part.

Cette primauté de l'histoire de l'Occident est explicite dans la sélection des événements à étudier. Il est intéressant de comparer les événements soumis à l'étude dans les programmes scolaires avec ceux mis en avant dans l'*Atlas historique de l'humanité* de Jacques Bertin[844]. Cet ouvrage étudie pour chaque siècle les éléments essentiels dans chaque ère géographique et met en avant les plus significatifs au niveau mondial. Nous pouvons constater que si les programmes mettent au premier plan l'Europe, celle-ci l'est rarement dans l'ouvrage de Jacques Bertin. Parallèlement, beaucoup d'événements ne figurant pas dans les programmes y sont mis en lumière. Il n'est par exemple jamais fait référence aux différents empires asiatiques dans les programmes, or ceux-ci ont eu un rôle important et vivace.

Nous pouvons également constater cette primauté de la France et de l'Occident dans les programmes en étudiant les titres utilisés et les documents cités. Si nous prenons comme exemple le programme de 4ème d'histoire traitant de la période s'étendant « des temps

---

841 Programme p.15 ; Nous retrouvons quasiment la même phrase dans le programme de 3ème : « Une place particulière est faite à l'histoire de France » (p.70) et dans les documents d'accompagnement aux programmes du cycle central : « La France a une place particulière dans un programme dont les finalités sont culturelles, mais également civiques. » (p.87)

842 Programme p.70 (souligné par nous). Nous retrouvons quasiment la même phrase dans le programme de 3ème : « Une place particulière est faite à l'histoire de France » (p.151) et dans les documents d'accompagnement aux programmes du cycle central : « La France a une place particulière dans un programme dont les finalités sont culturelles, mais également civiques. » (p.87)

843 Programme p.168 (souligné par nous)

844 Jacques Bertin, Jean Devisse, Danièle Lavallée, Jacques Népote et al., *Atlas historique de l'humanité*, Paris, La Martinière, 2004

modernes à la naissance du monde contemporain »[845], cette étude est subdivisée en quatre sous-parties : la première « les XVIIème et XVIIIème siècles » aborde la « présentation de l'Europe moderne », « la monarchie absolue en France », « la remise en cause de l'absolutisme » ; la seconde « la période révolutionnaire (1789-1815) » traite des « grandes phases de la période révolutionnaire en France, de 1789 à 1815 » et des « transformations de l'Europe » ; la troisième « l'Europe et son expansion au XIXème siècle (1815-1914) » s'intéresse à « l'âge industriel », aux « mouvements libéraux et nationaux », au « partage du monde » et à « la France de 1815 à 1914 ». A la lumière de ces titres, nous pouvons nous demander si c'est bien l'histoire du monde qui est enseignée ou celle de l'Europe uniquement. La seule référence au monde reste en effet celle de son partage entre les civilisations européennes, l'étude de celui-ci figurant dans une partie consacrée à l'expansion de l'Europe.
En ce qui concerne les documents, la large place accordée à la France et à l'Occident est la plus frappante dans la liste des cartes présentée à la suite de la première partie du programme d'histoire de 3ème « Le monde d'aujourd'hui ; 1914-1945 : guerres, démocratie, totalitarisme ». Six cartes sont citées : « l'Europe et le monde en 1914 » ; « l'Europe dans les années vingt » ; « l'Europe en 1939 » ; « la France en 1940 » ; « l'Europe et le monde en 1942 » ; « l'Europe et le monde en 1945 ».[846]
Nous retrouvons la place prépondérante de la France et de l'Occident également dans l'annexe au programme intitulé « repères chronologiques et spatiaux »[847]. Il s'agit de la liste des 51 dates que les élèves doivent retenir à la fin de leur scolarité en collège. Parmi celles-ci, trois concernent le monde occidental et le monde extra-occidental : la découverte de l'Amérique, l'indépendance de l'Inde et la guerre d'Algérie. Deux dates ne concernent que le monde extra-européen : celle de l'Hégire et celle de la proclamation de la République populaire de Chine.[848]

Les programmes abordent donc de manière annexe ou subalterne les civilisations extra-occidentales. « Les histoires des mondes extra-occidentaux ne sont en effet presque jamais prises en considération dans les panoramas historiographiques globaux, dont elles demeurent

[845] Programme pp.78-80
[846] Programme p.151
[847] Programme pp.154-155
[848] V. au sujet du choix des dates à retenir, Roy Preiswerk, Dominique Perrot, op.cit., p.285 et s. ; p.285 : « Les auteurs de la plupart des manuels (…) dressent des tableaux récapitulatifs des dates « importantes » de l'Histoire. Malgré les nettes différences d'appréciation, d'un auteur à l'autre, que reflètent ces efforts de simplification, il y a un élément commun à tous : l'absence quasi-totale de dates significatives du point de vue des cultures extra-européennes. »

les angles morts. »[849] De plus, bien souvent, étudier l'histoire de ces régions n'est qu'une manière détournée de parler des Occidentaux.

C. Parler des autres pour parler de soi

« La tricherie en histoire consiste à parler de soi en feignant de parler des autres »[850]

L'enseignement de l'histoire au collège ayant pour objet l'histoire de l'humanité, comme il l'est précisé dans les programmes, il est parfois question des peuples extra-occidentaux ou considérés comme ancêtres des occidentaux. Cependant, il faut remarquer que quand c'est le cas, souvent il s'agit entre autre de parler de l'Occident.

En voici quelques exemples :

Dans la partie des documents d'accompagnement au programme de 6ème consacrée à l'étude du « peuple de la Bible : les Hébreux », il est précisé qu'« il est indispensable de (…) présenter [aux élèves] un certain nombre d'épisodes et de personnages (Abraham, Moïse et David par exemple) dont la valeur patrimoniale dans la culture occidentale est évidente »[851]. Cela sous-entend que les personnages et épisodes qui n'ont pas eu d'échos dans la culture occidentale n'ont pas à être étudiés.

Le commentaire en lien avec « l'Empire carolingien » stipule : « après avoir rappelé la naissance des royaumes barbares (ce qui permet d'évoquer Clovis et le royaume des Francs) »[852]. Ainsi, il est explicite dans ce cas que l'évocation de l'autre sert également à parler de soi.

De même l'étude du Maghreb en géographie permet celle des liens avec l'Europe. A la question « comment étudier le Maghreb ? », les documents d'accompagnement au programme de 5ème répondent : « il faut éviter une monographie de chacun des trois États, mais souligner les liens particuliers de cette région avec la France »[853].

Alain Dalongeville, étudiant l'altérité en histoire et plus particulièrement la place du Barbare

---

[849] Sophie Dulucq, Colette Zytnicki (ss. dir.), *Décoloniser l'histoire ? De « l'histoire coloniale » aux histoires nationales en Amérique Latine et en Afrique (XIXème-XXème siècles)*, Paris, Publication de la société française d'histoire d'Outre-Mer, 2003, p.1

[850] Jean-François Revel, *Histoire de la philosophie occidentale*, Paris, Stock, 1968, Tome 1, p.16, cité par Roy Preiswerk et Dominique Perrot, op.cit., p.159

[851] Programme p.26

[852] Programme p.74

[853] Programme p.77 et p.91

dans l'enseignement de l'histoire, soulève le même genre de question : « S'agit-il de ne s'intéresser à l'autre que pour prendre la mesure de la distance qui nous en sépare, pour prendre conscience de chemin parcouru ? Autrement dit l'Autre est-il à un moment donné un objet d'attention pour lui-même, et non pas pour nous servir de miroir d'histoire géographie ? »[854].

Roy Preiswerk et Dominique Perrot se demandaient déjà « selon quels critères le choix s'effectue-t-il pour décider si l'on intégrera tel chapitre de l'histoire de l'Inde ou de l'Afrique ». Et de conclure : « La plupart du temps l'histoire des régions extra-européennes dans les manuels européens examinés se borne à n'être qu'une sorte de prolongement, d'extension, de ramification, d'excroissance de l'histoire occidentale proprement dite. (...) C'est en fonction de l'intérêt que [les autres peuples] représentent pour l'Europe à un moment précis de leur histoire qu'ils seront récupérés au passage pour les besoins de la cause telle qu'elle est définie en termes européens. »[855]

Nous voyons ainsi qu'une large partie du programme d'histoire-géographie (d'histoire surtout) est centrée sur la France et l'Occident. Outre cette place prépondérante, nous constatons une autre caractéristique de l'ethnocentrisme dans ces programmes : la vision qu'ils donnent des autres peuples est restrictive et parfois hiérarchisante. Elle se double d'une conception de l'histoire « occidentalocentrée »[856].

II. Une conception restrictive et hiérarchisante des autres et de l'histoire

Nous étudierons dans un premier temps la conception de l'histoire qui sous-tend les programmes de collège (A) et dans un second temps, la vision des peuples extra-occidentaux qui ressort de ces programmes (B).

A. Une conception « occidentalocentrée » et restrictive de l'histoire

La conception de l'histoire véhiculée par les programmes n'est guère différente de celle

[854] Alain Dalongeville, *L'image du Barbare dans l'enseignement de l'Histoire. L'expérience de l'altérité*, Paris, L'harmattan, 2001, p.275

[855] Roy Preiswerk, Dominique Perrot, op.cit., p.159

[856] Nous utiliserons par la suite ce néologisme construit sur le modèle de « ethnocentré » et qui signifie « centré sur l'Occident ».

décrite dans l'ouvrage de Roy Preiswerk et Dominique Perrot. Nous retrouvons dans les programmes des éléments caractéristiques de l'ethnocentrisme occidental qu'ils avaient déjà dénoncés à l'époque (1). S'ajoute à ceux-ci une présentation restrictive de périodes ou de phénomènes historiques (2).

1. Une conception « occidentalocentrée » de l'histoire

Roy Preiswerk et Dominique Perrot présentaient dans leur étude des manuels scolaires d'histoire plusieurs caractéristiques de l'occidentalocentrisme dans l'enseignement de l'histoire. Nous retrouvons dans notre recherche d'une part le rôle de l'écriture comme déterminant de l'historicité (a) et d'autre part la conception linéaire de l'histoire et le découpage de l'histoire en quatre grandes périodes avec l'utilisation de deux outils historiographiques : la chronologie et la périodisation (b).

a. L'écriture comme déterminant de l'historicité

Selon les programmes, les peuples entrent dans l'histoire en accédant à l'écriture. Ainsi, « l'étude de la révolution néolithique permet de décrire les formes principales de l'écriture et de faire saisir aux élèves comment l'humanité est entrée dans l'histoire en élaborant des organisations sociales différenciées et une meilleure communication »[857].
Cela laisse à penser qu'un peuple sans écriture n'a pas d'histoire. Or, l'écriture n'est pas le seul véhicule de l'histoire d'un peuple. Amadou Hampâté Ba rappelle que l' « on a longtemps pensé, dans les nations modernes où l'écrit prime le dit, où le livre est le principal véhicule du patrimoine culturel, que les peuples sans écriture étaient des peuples sans culture »[858] et par extension sans histoire.
Nous pouvons renvoyer à l'ouvrage réalisé sous la direction de Joseph Ki-Zerbo sur l'histoire de l'Afrique. Trois chapitres y sont consacrés aux sources historiques dans les sociétés de tradition orale[859]. Th. Obenga cite notamment : « géologie et paléontologie, préhistoire et

[857] Programmes p.19 (partie : contenus des programmes de la classe de 6ème)
[858] Amadou Hampâté Ba, *La tradition vivante*, in Joseph Ki-Zerbo (ss. dir.), *Histoire générale de l'Afrique*, tome 1 : Méthodologie et préhistoire de l'Afrique, Paris, UNESCO, 1980, p.191
[859] Th. Obenga, *Sources et techniques spécifiques de l'histoire africaine, Aperçu général*, in Joseph Ki-Zerbo (ss. dir.), op.cit., pp.97-111 ; J. Vansina, *La tradition orale et sa méthodologie*, in Joseph Ki-Zerbo (ss. dir.), op.cit., pp.167-190 ; Amadou Hampâté Ba, op.cit., pp.191-230

archéologie, paléobotanique, palynologie, mesures de la radioactivité des isotopes susceptibles de fournir des données chronologiques absolues sur la durée des temps humains, géographie physique, observation et analyse ethno-sociologiques, tradition orale, linguistique historique ou comparée, documents écrits européens, arabes, hindous, chinois, documents économiques ou démographiques propices à un traitement électronique. »[860]

Roy Preiswerk et Dominique Perrot[861], dans leur étude sur l'ethnocentrisme et l'Histoire, considèrent que l'utilisation de l'écriture pour déterminer si un peuple est entré dans l'histoire ou non est une des deux « utilisation(s) ethnocentrique(s) de l'écriture en histoire », la seconde étant le fait de considérer l'écriture et l'alphabétisation comme synonymes « d'évolution, de civilisation et de développement »[862].

b. Une conception linéaire de l'histoire et une périodisation « occidentalocentrée »

Les programmes et les manuels utilisent deux outils historiographiques : la chronologie et la périodisation. Ils ont pour objectif de saisir le temps historique, de le structurer afin de lui donner une signification.

Il nous faut tout d'abord noter qu'il n'existe pas un seul temps historique. En effet, comme l'écrit Reinhart Kosseleck, « le temps historique (...) est lié à des ensembles d'actions sociales et politiques, à des êtres humains concrets, agissants et souffrants, aux institutions et organisations qui en dépendent. Tous adoptent des modes d'exécution précis inhérents à eux seuls, avec chaque fois, un rythme temporel propre. (...) Ainsi, les pages qui suivent ne parleront pas d'un temps historique mais de temps multiples qui se superposeraient. »[863]

Le temps historique est ancré dans la société. « Étudiant les hommes en société, l'histoire se sert d'un temps social, de repères dans le temps communs aux membres de la même société. Mais toutes les sociétés n'ont pas le même temps. »[864] Par conséquent, on ne peut se servir du

---

[860] Th. Obenga, op.cit., p.98

[861] Roy Preiswerk, Dominique Perrot, op.cit. pp.149-153 ; p.149 : « L'alphabétisme serait l'attitude consistant à privilégier l'écriture en tant que moyen de communication sociale au point de l'envisager sous deux aspects. Le premier est celui de la transmission écrite de la culture et de la connaissance comme critère essentiel (souvent unique et déterminant) pour diviser le déroulement de l'activité humaine en une phase historique et une phase préhistorique, rejetant du même coup les sociétés contemporaines sans écriture dans une sphère anhistorique ; le deuxième est le postulat d'une qualité intrinsèque contenue dans l'écriture illustrant un stade d'évolution supérieur. »

[862] Roy Preiswerk, Dominique Perrot, op.cit., p.153

[863] Reinhart Kosseleck, *Le futur passé, Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, EHESS, 2000 (éd. originale : 1979), p.10

[864] Antoine Prost, *12 leçons d'histoire*, Paris, Seuil, 1996, p.103

temps d'une société pour expliciter le fonctionnement et l'évolution d'une autre société. Or le temps utilisé dans les manuels d'histoire est « celui de notre société occidentale contemporaine »[865].

Cette conception du temps est une conception linéaire avec « une origine et une direction »[866]. Ce temps est organisé autour de la naissance de Jésus Christ, élément qui ne fait sens que pour les sociétés occidentales chrétiennes[867], et va en direction du progrès, conception qui n'est pas partagée par tous[868].

Cette conception est présente dans les programmes lorsqu'ils parlent de « la succession de l'ensemble des civilisations »[869]. Cette formulation peut en effet sous-entendre qu'une civilisation succède à une autre, et ainsi de suite sur la voie du progrès, comme une période succède à une autre. Elle exclut donc l'idée selon laquelle plusieurs civilisations pourraient coexister dans la même période.

Jamais les programmes ne font référence à d'autres conceptions du temps. Or, comme nous l'avons déjà dit, la manière de concevoir et de construire le temps dépend de la société dans laquelle on vit. « La pensée chinoise traditionnelle a du temps une conception cyclique »[870]. Il en est de même pour la civilisation arabo-musulmane. Catherine Coquery-Vidrovitch rappelle que les Africains ont « une conception du temps qui n'a pas grand chose à voir avec les constructions occidentales résultant d'Aristote et de Descartes »[871].

En outre, la chronologie et la périodisation ne sont pas des outils neutres. Elles sont « influencée(s) par le contexte culturel, politique et religieux dans lequel vit celui qui (les)

---

865 Ibidem.

866 Ibidem.

867 La chronologie présente dans les manuels scolaires « est basée sur le christianisme et il n'est pas fait allusion à l'existence d'autres systèmes chronologiques. Le squelette de l'histoire que constituent les dates est donc essentiellement occidental de conception, centré sur un fait historique intéressant avant tout le monde dit chrétien. Les dates concernant le monde extra-européen n'ont dès lors qu'à graviter autour de cette naissance et à s'aligner conformément au cours du temps vu d'Europe ». Roy Preiswerk, Dominique Perrot, op.cit., p.283

868 « Dans le monde islamo-arabe, notamment, l'histoire des sociétés n'est pas censée aller dans le sens du progrès définie par la démocratie, la constitution des États-Nations ou le socialisme, mais bien l'accomplissement de l'Islam ; ne sont historiques que les faits et évènements qui y contribuent... L'histoire se résout ainsi par les rapports qui se sont institués entre la communauté islamique et les sociétés barbares qui l'entourent. » Marc Ferro, *Visions de l'histoire et périodisation, une typologie*, in Périodes, La construction du temps historique, Actes du Vème colloque d'histoire au présent (1er et 2 décembre 1989), Revue Sources-travaux pratiques, 1990, n°23/24, p.100

869 Programme, p.15

870 Jérôme Bourgon, *Problème de périodisation en histoire chinoise*, in Périodes, op.cit., p.72

871 Catherine Coquery-Vidrovitch, *De la périodisation en histoire africaine. Peut-on l'envisager ? A quoi sert-elle ?*, in Afrique et Histoire, 2004, n°2, p.58

crée »[872] et « au delà de la description, ces césures temporelles constituent de véritables catégories d'interprétation du réel qui reflètent les présupposés philosophiques, culturels et sociaux de leurs utilisateurs »[873]. La périodisation ayant pour but d'« insérer le flot ininterrompu de l'histoire dans un cadre qui fasse sens »[874] et l'historien devant pour cela « trouver les articulations pertinentes pour découper l'histoire en périodes »[875], ce découpage ne peut être que différent selon les sociétés étudiées. Or, les programmes imposent la périodisation occidentale classique : Antiquité, Moyen-Age, Temps modernes, Époque contemporaine et font entrer l'histoire des autres peuples dans ce cadre. Ils privilégient de cette manière « une histoire européocentrique à caractère politique »[876].

D'autres périodisations ont été élaborées. Nous pouvons renvoyer à celles de Hrbek[877] ou de Catherine Coquery-Vidrovitch[878] pour ce qui concerne l'Afrique, et au modèle de périodisation de Jacques Gernet pour la Chine[879].

En outre, la périodisation occidentale a pu être critiquée dans la Chine populaire ou en URSS[880]. « Elle l'est également en Amérique où, par exemple la nation Chicano conteste l'histoire de l'Amérique du Nord telle que l'ont construite les historiens de l'Establishment. »[881]

Les programmes d'histoire de collège appréhendent donc les autres sociétés en utilisant des outils construits par et pour la société européenne. Il nous semble que ces derniers ne peuvent

---

[872] Isabelle Heullant-Donat, *La périodisation et l'histoire de deux chroniques franciscaines de l'Ombrie*, in Périodes, op.cit., p.89 ; v. également Jérôme Bourgon, op.cit., p.72

[873] Raphaël Valery, Olivier Dumoulin, *Avant-propos*, in Périodes, op.cit., p.9

[874] Catherine Coquery-Vidrovitch, op.cit., p.39

[875] Antoine Prost, op.cit., p.114

[876] Le Monde de l'éducation, avril 1975, *Pour enseigner une autre histoire*, p.19

[877] Cité in Marc Ferro, *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier,* op.cit., pp.41-42

[878] Catherine Coquery-Vidrovitch, op.cit., pp.47-57

[879] Cité in Jérôme Bourgon, op.cit., pp.79-80

[880] v. périodisation marxiste chinoise in Jérôme Bourgon, op.cit., pp.77-78 ; « En République Populaire de Chine, l'époque (...) moderne ne commence qu'en 1840 (guerre de l'Opium) et l'époque contemporaine est inaugurée par le mouvement du 4 mai 1919. EN URSS, c'était naguère 1917 qui marquait le passage de l'époque moderne à l'époque contemporaine. » Jean Leduc, *Les historiens et le temps, Conceptions, problématiques, écritures*, Paris, Seuil, 1999, p.93

[881] Marc Ferro, *Visions de l'histoire et périodisation, une typologie*, op.cit., p.100 : « Le mouvement Chicano cesse de faire dater la période « coloniale » de l'Amérique de 1607 ou 1620, date de l'arrivée des Pères Pélerins jusqu'en 1776, date de la déclaration d'indépendance des États-Unis, - pour la faire partir de 1536, date de l'arrivée des Espagnols au Nouveau-Mexique et la faire aller jusqu'en 1821, date de l'indépendance vis-à-vis de la métropole. L'histoire de la Raza, ces populations hispano-indiennes annexées par les USA en 1848, comprendrait ainsi 5 périodes qui ne coïncident en rien avec la périodisation de l'historiographie US. De 1536 à 1809, la synthèse hispano-indienne ; de 1810 à 1848, la pénétration « anglo » et la révolution texane ; de 1848 à 1910, la mainmise US et l'intégration des 4 États, les Mexicains-Américains devenant un « peuple oublié » ; de 1910 à 1940, la pénétration des travailleurs immigrés mexicains les fait considérer comme une enclave étrangère alors qu'ils sont dans leur propre pays ; depuis 1940 date le réveil de la nation Chicano, qui réclame le libre usage de sa langue, le pocho, des droits spécifiques, etc. »

être utilisés de manière pertinente dans l'étude des autres civilisations[882]. Ils ont en effet été élaborés pour donner sens à une société particulière. Les programmes font donc entrer les sociétés extra-européennes dans des cadres conceptuels européo-centrés, leur calquant la manière de voir le temps des Européens et les présentant ainsi en référence à l'histoire occidentale, « occasion, pour les auteurs, de manifester qu'ils considèrent *leur* histoire comme le centre de toute l'*H*istoire »[883].

S'ajoute à cette conception « occidentalocentrée » de l'histoire, une présentation restrictive de certains événements ou périodes.

2. Une présentation restrictive de certains événements ou périodes historiques

Cela rejoint en partie le constat de la place prédominante faite à la France et à l'Occident dans les programmes. Cette restriction ressort d'une part de l'utilisation de « termes généraux » dans une situation particulière (a) et d'autre part d'omission dans la présentation de phénomènes historiques (b).

a. L'utilisation de termes généraux dans un sens restrictif

Les auteurs des programmes utilisent parfois des termes généraux et des concepts d'une manière restrictive. Il en est ainsi pour « l'antiquité ».
En effet, les élèves de 6ème étudient l'Antiquité. Dans les programmes, elle répond à la définition d'antiquité comme « période ancienne où la Grèce puis Rome connurent un haut degré de civilisation, à laquelle se rattache le monde occidental contemporain »[884]. Ce terme se rapporte également à l'Égypte. Il n'est fait nulle part référence à d'autres civilisations de l'Antiquité. Elle n'est donc pas conçue ici dans sa définition première de « période très

[882] « La sélection autocentrée des dates importantes de l'Histoire s'inscrit dans le cadre du choix d'un point de repère dans l'établissement d'une chronologie et d'une périodisation en phases. La naissance du Christ constitue la référence à partir de laquelle sont situés les autres évènements tandis que l'articulation établie entre l'Antiquité, le Moyen-Age, Les temps modernes et l'époque contemporaine est supposée découper les grandes « tranches » de l'Histoire. Ce découpage est nettement contestable pour autant que l'on s'éloigne du contexte strictement occidental. », Roy Preiswerk, Dominique Perrot, op.cit., p.281
[883] Ibid., p.283
[884] Yves Tissier, *Le vocabulaire de l'histoire*, Paris, Vuibert, 2005, p.46

ancienne de l'histoire d'un pays, d'une contrée »[885] mais d'une manière européocentrée. Il ne s'agit pas en fait d'étudier l'antiquité mais l'antiquité de la civilisation européenne. De plus, cette présentation peut donner l'impression aux élèves qu'il n'y a d'antiquités que gréco-romaine et égyptienne, niant l'existence des autres civilisations antiques.

Dans la même logique, les élèves de 5ème étudient « **les** grands voyages de découverte terrestres et maritimes»[886]. Derrière cette formulation se cachent en fait les voyages de Marco Polo et Christophe Colomb. L'utilisation de l'article défini « les » fait penser que ce sont les seuls voyages de découverte, qu'il n'y en a pas eu d'autres entrepris. Or, ces derniers ont eu des prédécesseurs et il n'y a pas que les Occidentaux qui partaient à l'époque à la « découverte » du monde. En effet, à titre d'exemple, entre 1325 et 1344, Ibn Battūta voyage en Arabie, en Afrique de l'Est et en Inde. Entre 1405 et 1433, Zheng He entreprend sept expéditions officielles dans le pourtour de l'Océan Indien.[887]

En outre, le terme « découverte » n'est pas pertinent si on se place du côté de ceux qui ont été découverts par les Européens. En effet, si les Européens découvrent l'Amérique, on ne peut parler pour autant de la découverte de l'Amérique. Des peuples y vivaient avant l'arrivée des Européens. Cette terre était donc connue. « A l'approche des commémorations de 1992, l'Amérique (latine) (a remis) en question le terme même de « découverte ». La Mexicaine Elena Poniatowska résume ainsi la position américaine : « Parler de découverte à propos de ce qui était non seulement découvert mais habité et doté d'une culture antérieure à l'ère chrétienne relève purement et simplement de l'esprit de domination européen. ». »[888]

Preiswerk et Perrot notent que « le concept de découverte en lui-même pose deux problèmes. Il a une connotation ethnocentrique dans la mesure où il n'indique pas que les territoires en question sont « nouveaux » uniquement par rapport à l'expérience précédente de l'*Europe*. Mais il comporte aussi un jugement sur l'historicité du peuple indien d'Amérique »[889]. Il « recouvre une idée implicite (selon laquelle le monde commence à vivre) et une idée explicite (selon laquelle le monde ne devient objet d'Histoire qu'avec l'entrée en scène des Européens)»[890].

---

885 Ibidem.

886 Programme du cycle central, p.76 (souligné par nous)

887 Pour plus de précisions, v. par exemple Hans Schweiser (ss. dir.), *Le grand atlas des explorations*, Paris, Encyclopedia Universalis, 1991

888 Jorge Enrique Adoum, *Introduction : l'image de l'Amérique Latine en Europe*, in Anne Remiche-Martynow, Graciela Schneier-Madanes (ss. dir.), *Notre Amérique métisse : cinq cents ans après, les Latino-Américains parlent aux Européens*, Paris, éd. La Découverte, 1992, p.11

889 Roy Preiswerk, Dominique Perrot, op.cit., p.88

890 Ibid., p.164. Nous développerons cette seconde idée ultérieurement. Pour une critique du concept de « découverte », v. également Roy Preiswerk, Dominique Perrot, op.cit., pp.163-166

b. L'omission dans la présentation de phénomènes historiques

Lorsque les programmes mettent à l'étude des périodes où les Occidentaux entrent en contact avec d'autres peuples, nous pouvons constater qu'ils ne font tout bonnement pas référence à ces derniers.

Nous illustrerons ce genre d'omission par l'étude de la colonisation au programme du cycle central. Le phénomène colonial doit être abordé « en évoquant les multiples raisons qui rendent compte de l'expansion mondiale des puissances industrielles, les formes diverses de cette expansion et les tensions internationales qu'elle suscite»[891]. La colonisation est donc étudiée sous trois angles différents : du point de vue des raisons qui ont poussé les Européens à la colonisation ; du point de vue organisationnel : quelle forme prend la colonie ? comment est-elle gérée ? ; du point de vue international : quelles tensions provoque-t-elle entre les grandes puissances ? Par conséquent, les programmes ne prennent pas en compte la manière dont la colonisation est vécue par les colonisés, ce qu'est réellement la vie du colonisé. Elle doit être présentée aux élèves d'une manière déshumanisée : l'homme n'a pas de place dans cette étude. On présente des raisons, des organisations, des tensions entre États mais rien sur l'homme, et rien non plus sur la vision que les colonisés ont pu avoir de cette période. Il s'agit donc d'une présentation partielle de la colonisation. Roy Preiswerk et Dominique Perrot notaient déjà que « la vie des populations autochtones et (...) leur réaction à la pénétration européenne n'obtiennent pas un traitement suffisant, quand elles ne sont pas totalement omises. Il manque ce que N. Wachtel a appelé la vision des vaincus dans son ouvrage sur les Incas. »[892]

Les programmes véhiculent donc une vision restrictive de l'histoire mais également des civilisations extra-européennes.

B. Une vision réductrice et hiérarchisante des autres

Un des objectifs de l'enseignement de l'histoire-géographie énoncé dans les documents d'accompagnement au programme du cycle central consiste à « transmettre aux élèves le sens du relatif et du complexe »[893]. Or, nous constatons que tout au long du programme d'histoire

[891] Programme du cycle central, p.79

[892] Roy Preiswerk, Dominique Perrot, op.cit., p.300 ; Nathan Wachtel, *La vision des vaincus*, Paris, Gallimard, 1971

[893] Programme p.94

du collège, les peuples et civilisations non occidentales sont abordés de manière restrictive (1). Il en va de même des relations que l'Occident a été amené à avoir avec ces derniers (2). En outre, il transparaît parfois de ces programmes une conception hiérarchisante des peuples (3).

1. Une vision réductrice des autres

Cette vision apparaît notamment dans les commentaires en lien avec le contenu des programmes. Ainsi, lorsqu'il s'agit d'étudier les Hébreux, les documents d'accompagnement précisent qu'« il ne s'agit donc pas (...) de présenter les différents aspects de la civilisation du peuple hébreu (économie, société, etc.). C'est le fait religieux qui est central : il s'agit de présenter la première religion monothéiste de l'antiquité. »[894] L'étude de la religion serait donc détachable de celle de la société où elle se développe. Si les enseignants doivent avant tout traiter de la religion, ne doivent-ils pas expliquer d'où elle vient ? Et pour cela, n'ont-ils pas besoin d'aborder quelques aspects de la civilisation hébraïque ?

Nous retrouvons cette même limite lors de l'étude du monde musulman. Pour celle-ci, « l'essentiel est de présenter Mahomet, le Coran et la diffusion de l'Islam et de sa civilisation »[895]. Là non plus, il n'y a pas à aborder le terreau sur lequel cette religion est née et s'est développée.

Il en va de même pour l'empire byzantin. Les programmes stipulent que « deux aspects sont privilégiés : l'héritage de Rome, le christianisme grec et sa diffusion »[896].

Les professeurs doivent donc enseigner une caractéristique d'une civilisation, une partie précise d'une période, en l'excluant de ce qui lui donne un sens. Ils n'ont pas à parler de ce qui l'entoure, ce qui peut expliquer pourquoi, dans le cas précité, cette religion s'est développée à ce moment-là dans cette société-là. Il semblerait que cette injonction à ne traiter que d'une partie d'un tout aille à l'encontre de cette volonté de « transmettre le sens (...) du complexe ».

Il n'est bien sûr pas possible d'enseigner aux élèves de collège toute la complexité d'une société ou d'une civilisation, mais cela n'empêche pas de leur donner quelques éléments qui leur permettront de percevoir qu'un phénomène n'est pas isolé dans le temps et dans l'espace, que sa description hors de tout contexte n'est pas satisfaisante.[897]

[894] Programme p.26
[895] Programme p.74
[896] Programme p.74
[897] Nous trouvons également une vision de la civilisation égyptienne proche des images d'Épinal. En effet, selon

Si les peuples extra-occidentaux sont étudiés de manière restrictive, il en va de même pour les relations que les Occidentaux ont entretenues avec eux.

2. Une vision restrictive des relations avec les autres

Les civilisations ou les peuples extra-occidentaux ne sont généralement présents dans les programmes que lorsqu'il s'agit d'une période où les Occidentaux sont en contact avec eux. C'est donc ce contact avec les Occidentaux qui fondent l'historicité des peuples extra-occidentaux. Ces derniers entrent dans l'histoire lorsqu'ils sont en relation avec l'Occident et en sortent dès qu'ils ne le sont plus.[898] Il faut préciser que ce n'est pas parce qu'un peuple extra-occidental entre dans l'histoire que « son histoire (…) sera (…) étudiée pour autant, ou (elle) le sera dans une perspective qui en faussera la nature »[899].

En outre, cette situation de contact est le plus souvent conflictuelle. En effet, les peuples extra-occidentaux ont voix au chapitre lors des croisades, puis avec les « grandes découvertes » et la colonisation, et enfin avec les décolonisations. Le contact est donc le plus

---

les programmes, « le temps de la civilisation égyptienne est le temps des pyramides, des temples et du mythe d'Osiris. » Programme p.25

[898] v. Roy Preiswerk, Dominique Perrot, op.cit., p.159.
Sandrine Lemaire note également que « sur la période précoloniale, on ne trouve rien, ou presque, dans les programmes scolaires qui évoque l'existence d'Empires, de civilisations autres qu'occidentales ; souvent, l'histoire commence avec l'arrivée des Européens. » Sandrine Lemaire, op.cit., p.103
Les peuples extra-occidentaux sont considérés ici comme a-historiques, hors de l'histoire. Cette idée n'est pas seulement présente dans les programmes d'histoire-géographie. Le discours de Nicolas Sarkozy prononcé à Dakar le 26 juillet 2007 véhicule également cette idée d'une Afrique qui n'est pas entrée dans l'histoire. Allocution disponible sur : http://www.elysee.fr/elysee/elysee.fr/francais/interventions/2007/juillet/allocution_a_l_universite_de_dakar.79184.html (consulté le 16 août 2007), v. notamment pp.7-8 : « Le drame de l'Afrique, c'est que l'homme africain n'est pas assez entré dans l'histoire. Le paysan africain, qui depuis des millénaires, vit avec les saisons, dont l'idéal de vie est d'être en harmonie avec la nature, ne connaît que l'éternel recommencement du temps rythmé par la répétition sans fin des mêmes gestes et des mêmes paroles.
Dans cet imaginaire où tout recommence toujours, il n'y a de place ni pour l'aventure humaine, ni pour l'idée de progrès. Dans cet univers où la nature commande tout, l'homme échappe à l'angoisse de l'histoire qui tenaille l'homme moderne mais l'homme reste immobile au milieu d'un ordre immuable où tout semble être écrit d'avance.
Jamais l'homme ne s'élance vers l'avenir. Jamais il ne lui vient à l'idée de sortir de la répétition pour s'inventer un destin. Le problème de l'Afrique et permettez à un ami de l'Afrique de le dire, il est là. Le défi de l'Afrique, c'est d'entrer davantage dans l'histoire. C'est de puiser en elle l'énergie, la force, l'envie, la volonté d'écouter et d'épouser sa propre histoire.
Le problème de l'Afrique, c'est de cesser de toujours répéter, de toujours ressasser, de se libérer du mythe de l'éternel retour, c'est de prendre conscience que l'âge d'or qu'elle ne cesse de regretter, ne reviendra pas pour la raison qu'il n'a jamais existé. (...)
La civilisation musulmane, la chrétienté, la colonisation, au-delà des crimes et des fautes qui furent commises en leur nom et qui ne sont pas excusables, ont ouvert les cœurs et les mentalités africaines à l'universel et à l'histoire. »

[899] Roy Preiswerk, Dominique Perrot, op.cit., p.173

souvent conflit, ce qui donne une impression négative des peuples extra-occidentaux. Les programmes ne donnent pas d'exemple de contacts pacifiques, de rencontres et d'échanges. Suzanne Citron écrivait déjà que « l'histoire scolaire est la mémoire des États et de leurs guerres, elle n'est pas celle des peuples « heureux » ou des collectivités pacifiques (...) »[900].
Nous trouvons tout de même une référence qui dans un premier temps ne se rapporte pas à une situation conflictuelle : « L'étude de Venise, ville patrimoniale par excellence, permet de montrer les liens avec l'Orient (mondes byzantin et musulman) » mais cette phrase se poursuit ainsi : « et d'utiliser les acquis des leçons sur l'Église (les croisades, l'art, etc.) »[901]. Si la première partie de la phrase est plutôt neutre quant à la relation entre l'occident et l'orient, la seconde fait référence à un passé conflictuel.

Outre ces visions restrictives des autres et des relations entre les peuples extra-occidentaux et occidentaux, parfois, les programmes véhiculent une vision hiérarchisante des peuples.

3. Une vision hiérarchisante des peuples

La hiérarchisation entre les peuples est explicite dans la partie des documents d'accompagnement au programme de 6ème traitant des Hébreux : « C'est évidemment à cause de leur apport dans le domaine religieux que les Hébreux figurent dans le programme, à la différence de **nombre d'autres petits peuples de l'Antiquité** »[902]. Selon cette phrase, il y aurait donc des grands et des petits peuples, ces derniers n'étant pas dignes d'intérêt. Sur quels critères s'opère cette catégorisation ? Rien n'en est dit dans les programmes. De plus, à cette petitesse est ajoutée une idée de multitude avec l'utilisation de « nombre de ». Cela rappelle la manière dont sont présentés les personnages étrangers dans les manuels de français[903].
La hiérarchisation entre les peuples peut également être implicite comme par exemple dans l'emploi de deux termes : « monde » et « empire ». En effet, dans le programme de 5ème, les élèves étudient « l'Empire byzantin », « l'Empire carolingien » et « le monde musulman »[904].

[900] Suzanne Citron, *Enseigner l'histoire aujourd'hui, La mémoire perdue et retrouvée*, Paris, Les éditions ouvrières, 1984, p.99
[901] Programme p.86
[902] Programme p.26 (souligné par nous)
[903] V. Partie 2 Chapitre 1 Section 2 II B. Nous pouvons également nous demander s'il faut interpréter cette phrase comme voulant dire que le peuple hébreu est un « petit » peuple.
[904] Programme p.74

Outre le fait que les empires aient droit à une majuscule mais pas le monde, il faut s'interroger sur l'emploi de ces deux termes. « Monde » renvoie à une idée de territoire, d'un espace où l'islam se serait propagé, alors qu' « empire » fait référence à un territoire avec une organisation politique et administrative particulière, à quelque chose d'organisé, de structuré.

Nous pouvons conclure de l'étude de ces programmes qu'ils présentent une vision de l'histoire soit-disant universelle – et de la géographie – très restrictive et fortement « occidentalocentrée ». « Exprimé de manière un peu caricaturale, l'Histoire qui se prétend universelle reste dans une large mesure l'histoire européenne plus ce qui, dans le monde extérieur, intéresse l'Europe. »[905]
Il nous faut maintenant étudier la manière dont les manuels appliquent ces programmes.

Section 2. Prise en compte des cultures étrangères dans les manuels d'histoire

Après avoir étudié ce que prévoyaient les programmes et ce qui les sous-tendait, nous allons voir comment les manuels d'histoire-géographie, publiés entre 2000 et 2004, les appliquent[906]. Nous limiterons notre étude à la partie « histoire » de ces manuels.
La prise en compte des cultures étrangères en histoire peut être étudiée dans deux séries de cas : d'une part, lorsque les Français ou les Européens sont confrontés à, rencontrent des peuples non-occidentaux. Comme nous l'avons vu précédemment, cela se rapporte dans le

[905] Roy Preiswerk, Dominique Perrot, op.cit., p.161
[906] Nous avons utilisé les manuels suivants :
Manuels de 6ème : Alain Barbé (ss. dir.), Bordas, 2000 ; Michel Casta, Frédéric Doublet (coord.), Magnard, 2000 ; Danielle Champigny, Michel Bernier, Jean-François Macadé (ss. dir.), Nathan, 2000 ; Martin Ivernel (ss. dir.), Hatier, 2000 ; Rémy Knafou, Valéry Zanghellini (ss. dir.), Belin, 2000 ; Alain Saint-Ourens (ss. dir.), Hachette, 2000
Manuels de 5ème : Vincent Adoumié (ss. dir.), Hachette, 2002 (ci-après dénommé Hachette Adoumié) ; Michel Casta, Frédéric Doublet (coord.), Magnard, 2001 ; Danielle Champigny, Michel Bernier (ss. dir.), Nathan, 2001; Martin Ivernel (ss. dir.), Hatier, 2001
Manuels de 4ème : Vincent Adoumié (ss. dir.), Hachette, 2003 (ci-après dénommé Hachette Adoumié) ; Michel Casta, Philippe Guizard (coord.), Histoire-géographie-éducation civique, Magnard, 2002 ; Danielle Champigny, Olivier Loubes, Michel Bernier (ss. dir.), Nathan, 2002 ; Francis Démier (ss. dir.), Hachette, 2002 ; Martin Ivernel (ss. dir.), Hatier, 2002
Manuels de 3ème : Vincent Adoumié (ss. dir.), Hachette, 2004 (ci-après dénommé Hachette Adoumié) ; Christian Bouvet, Jean-Michel Lambin (ss. dir.), Hachette, 2003 ; Michel Casta, Philippe Guizard, Nadine Daboval (coord.), Histoire-géographie-éducation civique, Magnard, 2003 ; Danielle Champigny (ss. dir.), Nathan, 2003 « Le monde d'aujourd'hui » ; Eric Chaudron, Rémy Knafou (ss. dir.), Belin, 2003 ; Martin Ivernel (ss. dir.), Hatier, 2003 ; Anne Thouzet (ss. dir.), Histoire-géographie 3ème, « le monde d'aujourd'hui », Rosny-sous-Bois, Bréal, 2003

cursus du collège aux croisades, aux « grandes découvertes », à la colonisation et à la décolonisation (I) ; d'autre part, lorsqu'une civilisation extra-occidentale est au programme. Nous étudierons dans les pages qui suivent la présentation de la civilisation arabo-musulmane au programme en 5ème (II).

I. Les rencontres avec des peuples extra-occidentaux dans les manuels d'histoire

Nous allons nous intéresser à la manière dont les manuels présentent les périodes de rencontre entre les Européens/Occidentaux et les autres peuples. Selon les programmes, cela correspond aux croisades, aux « grandes découvertes », à la colonisation et à la décolonisation, dont la guerre d'Algérie[907].

Les manuels n'offrent pas la même place à ces différents évènements. Le nombre de pages consacrées à ces derniers est révélateur de l'importance qui y est accordée et donne une idée de la manière dont celui-ci sera traité (superficiellement ou plus en détail). L'endroit où est située l'étude d'un événement dans les manuels est également significatif de la manière de le concevoir.

Les croisades sont traitées généralement en deux pages[908]. Les manuels consacrent entre 14 et 16 pages aux « grandes découvertes », entre 10 et 14 au « partage du monde » et entre 8 et 10 pages à la décolonisation[909]. Il faut noter que nous trouvons des références à la décolonisation, plus ou moins développées, dans des chapitres non spécifiques à celle-ci, notamment dans ceux sur la IVème et la Vème République.

Dans les 7 manuels étudiés, la guerre d'Algérie est abordée dans différents chapitres : celui sur la décolonisation et celui sur la France après 1945. Ces différentes parties du manuel d'histoire sont séparées d'au moins 100 pages dans tous les cas[910]. Ainsi, le thème de la guerre d'Algérie

[907] Il nous a semblé intéressant de dissocier l'étude de la décolonisation en général et de celle particulière de l'Algérie. Notre hypothèse de départ était que les manuels ne traiteraient pas de la même manière la décolonisation de l'Algérie et celle d'autres parties du monde, en raison de la proximité de l'évènement et de l'implication particulière de la France.

[908] Le manuel Hachette Adoumié y consacre un dossier constitué quasi-exclusivement de documents et un paragraphe dans la synthèse du chapitre quelques pages plus loin.

[909] Les pages consacrées aux croisades représentent environ 0,6% de chaque manuel ; celles traitant des « grandes découvertes » entre 4,4% et 4,8% ; celles sur le partage du monde entre 2,7% et 3,8% (le pourcentage du manuel de Magnard [2,8%] est à mettre en rapport avec le fait que le manuel de 4ème de cet éditeur comporte non seulement les cours d'histoire et de géographie comme les autres manuels, mais également le cours d'éducation civique. Le nombre de pages est donc plus important que pour les autres manuels) et celles sur la décolonisation entre 2,1% et 2,7%.

[910] Marlène Nasr notait déjà op.cit., p.173 : « La guerre d'Algérie ne bénéficie pas de chapitres à part dans les manuels du secondaire, elle est souvent traitée à l'intérieur de chapitres ou de sous-chapitres consacrés à la

est découpé et parsemé dans les manuels ce qui empêche d'avoir une vue d'ensemble de celui-ci et en minimise l'ampleur, l'importance[911].

Il nous faut remarquer que dans les manuels consacrant un dossier à la guerre d'Algérie[912], celui-ci est intégré, à une exception près (Hatier), dans le chapitre concernant la politique française après 1945, entre un cours sur la IVème République et un autre sur la Vème, et non dans le chapitre sur la décolonisation. Il en est de même pour la partie du manuel de Hachette consacrée à l'indépendance de l'Afrique française. La décolonisation de l'Algérie y est donc perçue comme un élément de la politique nationale et non internationale. Elle est incluse dans l'histoire de la France et non dans l'histoire des mouvements de libération ou dans celle du pays libéré.

Nous allons voir dans un premier temps que ces différentes périodes de l'histoire sont présentées de manière événementielle reflétant une vision de l'histoire partielle et partiale (A). Dans un second temps, nous nous attarderons sur l'image que les manuels renvoient des acteurs en présence (B).

A. Une histoire événementielle partielle et partiale

Il s'agit ici d'étudier la manière dont l'histoire des croisades, des « grandes découvertes », des colonisations et des décolonisations est exposée dans les manuels. Nous nous intéresserons donc à cette présentation, au choix des événements rapportés - car ce choix n'est pas neutre[913] - ainsi qu'à l'origine des documents présentés et à la place occupée par les différents acteurs.

Il ressort de nos recherches que les manuels d'histoire de collège présentent une histoire

décolonisation, la IVème et Vème République, mais les sous-titres indiquent clairement qu'il s'agit de la guerre d'Algérie. « Histoire en miettes » ? Pas tout à fait, car même si elle apparaît dans deux chapitres séparés, il s'agit généralement de deux chapitres successifs et il n'y a pas de rupture importante (en nombre de pages, ou en changement de sujet) entre les différents développements consacrés à cette guerre. » Cette dernière constatation n'est plus valable dans les manuels que nous étudions. En effet, entre les deux parties où la guerre d'Algérie est abordée, on trouve au moins un chapitre sur la géopolitique du monde d'aujourd'hui et une partie sur les puissances économiques majeures avec l'étude des États-Unis, du Japon et de l'Union Européenne.

911 Marlène Nasr, op.cit., actualisation p.334 « Malgré l'importance historique de l'événement, son traitement chez Hachette, reste fragmenté à l'intérieur de plusieurs chapitres portant sur la décolonisation, la IVème et la Vème République, signe d'une mise à l'ombre de l'événement. »

912 Deux manuels ne présentent pas de « dossier » spécifique à la guerre d'Algérie : il s'agit des manuels de Hachette et de Belin. Dans ceux-ci, l'étude de la guerre d'Algérie est intégrée dans un dossier consacré à l'indépendance de l'Afrique française.

913 Les deux parties se rencontrant ne considéreront pas un même élément avec la même importance.
« Les centrations de l'auteur déterminent dans une forte mesure la sélection des dates et des évènements considérés par lui comme exceptionnellement importants. », Roy Preiswerk, Dominique Perrot, op.cit., p.281

événementielle partielle et partiale. Ces deux caractéristiques sont en partie liées, la partialité découlant en partie du caractère partiel de l'histoire telle que l'exposent les manuels (1). Mais la partialité résulte également des modalités de présentation : documents utilisés, place laissée aux différents acteurs et tournures grammaticales ainsi que du vocabulaire utilisés (2).

1. La partialité découlant du caractère partiel de l'histoire présentée par les manuels scolaires

L'histoire telle que présentée dans les manuels scolaires de collège est essentiellement une histoire factuelle et déshumanisée[914] : les auteurs des manuels ont tendance à présenter des successions de faits, d'événements. Nous avons remarqué que plus l'événement présenté est proche et douloureux pour la partie occidentale et notamment française, plus l'histoire de celui-ci se résume à une succession de faits. Il en est ainsi en particulier pour la guerre d'Algérie[915].

Si généralement ces faits sont exposés comme causes, parties du déroulement et conséquences ou bilan de tel ou tel événement historique, bien souvent les auteurs ne présentent pas toutes les causes, tous les éléments et toutes les conséquences, ou limitent l'étude d'un événement, en partie pour une raison de manque de place dans les manuels et de temps (a). Parallèlement, ils mettent en avant certains éléments (b). Ces omissions et mises en avant ont pour conséquence de légitimer les actions occidentales ou de minimiser leurs échecs (c).

a. Omission, simplification et/ou limitation de certains éléments ou événements

Nous allons étudier successivement les omissions, simplifications et limitations dans les

[914] Les manuels livrent une histoire dépersonnalisée où il est le plus souvent question de grandes puissances, de territoires, d'États, etc. et très rarement de personnes. Nous développerons ce point ultérieurement.

[915] Dans tous les manuels, nous trouvons : 1954 – les attentats du FLN ; réponse de la France qui envoie les soldats du contingent ; 13 mai 1958 – soulèvement d'une partie des pieds-noirs et de l'armée, qui entraîne le retour du Général de Gaulle ; signature du cessez le feu en mars 1962 ; indépendance en juillet. Certains manuels y rajoutent d'autres événements : la déclaration du général de Gaulle en faveur de l'autodétermination (dans la partie sur la Vème République : Belin [document], Hatier [texte], Magnard [texte et document] ; dans la partie sur la guerre d'Algérie : Nathan [texte]) ; le Putsch des généraux en 1961 (partie Vème République : Hachette et Hatier [texte] ; partie guerre d'Algérie : Nathan [texte]) ; les attentats de l'OAS (partie Vème République : Hatier ; partie guerre d'Algérie : Bréal, Nathan [texte], Magnard [texte et document], ce dernier étant le seul manuel a précisé que ces attentats ont lieu aussi bien en Algérie qu'en France). Il en est de même dans les manuels étudiés par Marlène Nasr. v. op.cit. p.179 « Tous font également un exposé chronologique de la guerre, où l'accent est mis sur l'enchaînement des évènements politiques et militaires entre le gouvernement français de la métropole, les Français d'Algérie et le FLN. »

parties consacrées aux croisades (α), aux « grandes découvertes » (β), à la colonisation (γ) et à la décolonisation (δ).

α. Omission, simplification et/ou limitation de certains éléments ou événements dans la partie consacrée aux Croisades

Dans les quatre manuels étudiés, les croisades sont présentées comme ayant un objectif et une raison religieux[916]. Cela était déjà soulevé dans l'étude de Marlène Nasr. Elle soulignait qu'il n'y avait rien « sur les causes profondes des croisades, causes inhérentes à la société féodale du Moyen Age telle que la lutte incessante entre seigneurs féodaux, la famine… »[917]. Un manuel laisse une porte ouverte à cette argumentation en écrivant que les croisades permettent de « détourn[er] la violence des chevaliers vers les ennemis de la chrétienté »[918].

Rien n'est dit non plus de l'espoir du pape Urbain II de « ramener sous son giron les chrétiens « séparés » d'Orient »[919].

La cause immédiate des croisades est dans tous les manuels la présence des musulmans à Jérusalem sans toutefois spécifier que les dits musulmans y sont installés depuis le VIIème siècle de l'ère chrétienne.[920] Or, comme le soulève Anissa Bouayed, « s'il est impossible de (...) nier (ce motif religieux), il faut pourtant aider les élèves à réfléchir qu'au seul motif religieux, l'on ne peut comprendre le détournement de la 4ème croisade pour piller Constantinople, ville chrétienne ou l'instauration des États latins d'Orient »[921].

En outre, sur les quatre manuels, trois ne présentent pas de documents qui abordent l'échec final de ces croisades[922]. Dans le manuel de Hachette, il est fait allusion à cet échec dans une question liée aux documents. Seuls les documents du manuel de Magnard retracent les croisades dans leur entier : de 1095 à 1288, de l'appel d'Urbain II à la prise de Tripoli par le sultan d'Égypte, symbole de l'échec des croisades pour les croisés. Le manuel de Hatier ne

---

916 « libérer la Terre sainte alors aux mains des Turcs musulmans » (Hatier p.78), « délivrer Jérusalem et aider les chrétiens d'Orient devant l'avancée des Turcs » (Magnard p.65), « délivrer la Terre sainte » (Nathan p.70). Seul un document aborde les causes des croisades. Il s'agit de l'appel du pape Urbain II. N'y figurent donc que les raisons religieuses présentes déjà dans le texte de la leçon.

917 Marlène Nasr, op.cit., p.73

918 Magnard p.65

919 Suzanne Citron, *Le mythe national, L'Histoire de France en question,* Paris, Les Éditions Ouvrières, 1989, p.188

920 argument soulevé par Anissa Bouayed, *La leçon d'histoire, Le monde arabe : mots et images dans les manuels scolaires de la France laïque*, in Travaux de la commission Islam&laïcité, rencontres « 1905-2005 : analyse critique des discours sur la laïcité », disponible sur www.islamlaicite.org/rubrique3.html (consulté le 5 janvier 2007)

921 Anissa Bouayed, op.cit.

922 Le bilan des croisades est généralement dressé dans la partie leçon des manuels.

présente que des documents relatifs à la première croisade qui ne laissent aucunement supposer qu'il y en eut d'autres par la suite.

Les auteurs des manuels omettent donc de parler de toutes les causes des croisades et dans la partie document ils n'abordent que rarement les échecs de celles-ci.

Les conséquences et suites des croisades ne sont illustrées qu'avec la création des États latins d'Orient. Le sort des juifs et l'intolérance grandissante dans l'Occident chrétien, notamment, ne font pas l'objet d'étude[923].

β. Omission, simplification et/ou limitation de certains éléments ou évènements dans la partie consacrée aux « grandes découvertes »

En ce qui concerne les « grandes découvertes », les manuels véhiculent l'idée que les conquêtes furent faciles et rapides, qu'il n'y eut pas ou très peu de résistance de la part des populations colonisées ou conquises[924]. Cela ressort soit du texte de la leçon : « la conquête est rapide » (Nathan p.164), « les conquêtes sont rapides et faciles » (Hatier p.174) ; soit des questions liées aux documents : « Pourquoi peut-on s'étonner de la facilité de cette victoire ? » (Magnard p.125). Les manuels présentent ces conquêtes comme le combat d'un homme (Cortès ou Pizarre) accompagné de quelques centaines de soldats contre un empire, ce qui rend la victoire espagnole d'autant plus surprenante et donne l'impression qu'il n'y avait pas en face des Espagnols d'adversaires de taille, voire pas d'adversaires du tout. Les auteurs du manuel de Hachette Adoumié écrivent que « les Indiens (...) n'ont opposé que peu de résistance »[925].

On trouve dans le manuel de Nathan une question liée aux difficultés que les *conquistadores* ont pu rencontrer lors des conquêtes : « en vous aidant des cartes p.301, dites quelles difficultés ont pu rencontrer les conquistadores. »[926] Or, les cartes de la page 301 de ce manuel sont les cartes du relief et des climats de l'Amérique. Donc les difficultés rencontrées ne tiennent pas aux hommes qu'ils ont à combattre mais au relief et au climat de la région.

La chute des empires inca et aztèque n'est pas expliquée. Les manuels ne font référence qu'aux victoires écrasantes des *conquistadores* sans donner de raison à l'effondrement de ces empires face à quelques centaines d'hommes[927].

---

[923] v. notamment Suzanne Citron, *Le mythe national*, op.cit., pp.188-189

[924] Sur ce sujet, v. Nathan Wachtel, op.cit., pp.255-282

[925] Hachette Adoumié p.162

[926] Nathan p.164

[927] Javier Perez Siller énonce les mêmes critiques concernant les manuels latino-américains : « Dans tous les manuels, conquête de l'Amérique signifie chute des empires indigènes. Or l'écroulement de ces empires est

Seul le manuel de Hatier avance une série d'explications à cette facilité : « les conquêtes sont rapides et faciles parce que les Indiens sont persuadés que les Espagnols sont les envoyés des dieux ; ils sont très impressionnés par ces hommes blancs (...). Par ailleurs, les Indiens ont un armement de pierre très simple alors que les conquistadores utilisent des canons et des armes à feu. Enfin, les Indiens sont divisés : Cortès reçoit ainsi le soutien des peuples indiens hostiles aux Aztèques. »[928]

Il nous semble que sans ces explications les élèves ne peuvent rester qu'interloqués par le fait que des empires dont les manuels vantent les réalisations, l'avancée technique, soient balayés par quelques centaines d'hommes sans qu'aucune résistance ne leur soit opposée.

γ. Omission, simplification et/ou limitation de certains éléments ou évènements dans la partie consacrée à la colonisation

Pour ce qui est de la colonisation, les manuels présentent essentiellement celle de l'Afrique. Si l'on relève les occurrences se rapportant aux pays et régions « découverts » et colonisés, on constate que les pays africains et l'Afrique elle-même sont les plus cités dans les leçons de tous les manuels. Vient ensuite l'Asie. Rares sont les références à d'autres régions du monde. On en trouve une à l'Amérique Latine et/ou aux Caraïbes dans les manuels de Hachette, Hatier et Magnard ; deux à l'Océanie dans le manuel Hachette et une dans le manuel de Nathan ; et une au Moyen-Orient dans le manuel de Hatier. Aucun document spécifique n'est consacré à une de ces régions. Le phénomène mondial de colonisation est donc étudié d'une

---

présenté comme l'affaire d'une poignée d'hommes européens et la civilisation amérindienne comme moribonde et prête à succomber. (...) Cette vision simpliste est désavouée par l'histoire et combattue par les manuels guatémaltèques, nicaraguayens ou mexicains. », Javier Perez Siller, *De l'Amérique indienne à l'Amérique hispanique. Mexique, Guatemala*, *Nicaragua, Pérou, Bolivie, Chili, Uruguay et Argentine*, in Javier Perez Siller (coord.), *La « découverte » de l'Amérique ? Les regards sur l'autre à travers les manuels scolaires du monde*, Paris, L'Harmattan/Georg-Eckert-Institut, 1992, pp.33-34

[928] Hatier p.174

Dans son étude des « grandes découvertes » dans les manuels d'histoire européens, Jean-Dominique Mellot constate également des omissions que nous retrouvons en partie dans nos manuels scolaires : « L'objectivité réclame parfois aussi quelques précisions, dont un cahier des charges minimaliste n'a cure. Ainsi la cruauté (notamment sacrifices humains) et l'oppression exercées par l'empire aztèque sur ses vassaux (et qui expliquent d'ailleurs en grande partie le succès d'Hernán Cortès en 1519-1520) se trouvent scotomisées dans la moitié de l'échantillon disponible ; de même, dans une moindre mesure toutefois, la part des maladies contagieuses dans l'hécatombe démographique amérindienne ; ou encore le manque de contrôle des monarchies de la métropole sur les agissements d'aventuriers et de colons plus ou moins indésirables dans leur pays d'origine (petites noblesses espagnole et portugaise au Sud, « dissenters » anglais au Nord), etc. Absences de taille qui ne permettent aucune relativisation de la culpabilité espagnole : guerre de conquête et travail forcé (la fameuse « mita ») apparaissent dans certains manuels (espagnols y compris (...)) comme les uniques causes de la mortalité indienne ... sur l'ensemble du continent. » Jean-Dominique Mellot, *La petite Europe des acteurs ... cinq siècles après. Portugal, Espagne, France, Angleterre, Hollande, Belgique, Irlande,* in Javier Pérez Siller (coord.), *La « découverte » de l'Amérique ?*, op.cit., p.100

manière limitée, centrée sur l'Afrique et dans un second temps sur l'Asie[929].

Seul le manuel de Hachette contient un dossier sur la conquête de l'Algérie où figurent : un document illustrant la prise de la smala d'Abd el-Kader ; une carte de « la lente conquête de l'Algérie » (il faut noter ici que c'est la seule fois dans tous les documents des manuels que la conquête est qualifiée) ; un texte d'Alphonse Daudet faisant référence aux « révoltes des Arabes » ; et une biographie d'Abd el-Kader. Cette exception est surprenante car si la colonisation se concentre sur l'Afrique noire, la décolonisation, elle, est traitée en grande partie avec l'exemple du Maghreb et notamment de l'Algérie. Ainsi, il n'y a pas de suite logique. Un moyen de comprendre la décolonisation est de s'intéresser à ce que fut la colonisation. Comme le souligne Olivier Le Cour Grandmaison, pour ce qui est de l'Algérie, « ignorer ces années décisives au cours desquelles cette colonie fut fondée, ses liens avec la métropole, fixés dans les termes que l'on sait et sanctifiés, selon la formule consacrée, par le sang et les souffrances des soldats de l'Armée d'Afrique, ou tenir les premières pour secondaires au motif qu'elles appartiennent à un passé trop ancien, nuit gravement à la compréhension de la période contemporaine que l'on ampute de ces origines. De là d'importantes erreurs (…).»[930] Or, dans les manuels, ces deux périodes semblent totalement déconnectées l'une de l'autre.

En outre, la vie des colonisés pendant cette période, ce qui pourrait là encore être une explication des mouvements de décolonisation, est absente à l'exception du manuel de Hachette Adoumié.

Dominique Perrot et Roy Preiswerk notaient que « pratiquement toutes les expéditions d'importance en Afrique depuis le début du XIXème siècle s'assuraient le concours de membres de la tribu libérienne des Krus »[931]. Or, nous ne trouvons nulle trace dans les manuels d'une quelconque aide extra-occidentale aux explorateurs.

---

929 Sur l'ensemble des manuels, on dénombre 37 occurrences se rapportant à l'Afrique et 19 à l'Asie. On retrouve un rapport de 2 pour 1 (environ) dans tous les manuels sauf celui de Magnard (6 références à l'Afrique et 4 à l'Asie). Les documents concernant l'Afrique sont également plus nombreux que ceux se rapportant à l'Asie (approximativement dans la proportion de 4 pour 1), exception faite du manuel de Hachette Adoumié où ils se partagent de manière égale.

930 Olivier Le Cour Grandmaison, *Coloniser, exterminer, Sur la guerre et l'État colonial*, op.cit., p.24 et plus loin p.25 : « Sur le plan chronologique, c'est elle qui justifie les nombreux allers-retours effectués entre la période de la conquête et l'époque contemporaine, l'une et l'autre s'éclairant mutuellement de façon précieuse.»

931 Roy Preiswerk, Dominique Perrot, op.cit., p.324

δ. Omission, simplification et/ou limitation de certains éléments ou évènements dans les parties consacrées à la décolonisation

Les décolonisations sont également étudiées de manière limitée que ce soit spatialement ou temporellement.

δ-1. Les décolonisations en général

Tous les manuels présentent les décolonisations dans le cadre de l'Afrique et de l'Asie. Ainsi, tous abordent la décolonisation en Asie avec le cas de l'Inde et celui de l'Indochine, et en Afrique du Nord avec les exemples de la Tunisie et du Maroc d'une part et de l'Algérie d'autre part. La plupart des manuels expose également la décolonisation de l'Afrique Noire. Il nous faut noter que rares sont les manuels qui donnent en exemple ou citent des colonies africaines non françaises. On trouve le Zaïre dans les manuels de Hachette et Magnard, le Kenya dans celui d'Hachette Adoumié et une référence aux « colonies portugaises » dans le manuel de Nathan.

En outre, seul le manuel de Hachette mentionne l'Océanie et seul celui de Hatier parle du Moyen-Orient et notamment de l'Irak et de l'Égypte.

Nous pouvons donc constater que les manuels offrent une vision des décolonisations centrée sur les territoires anciennement colonisés par la France.

L'étendue des décolonisations peut également être abordée en s'intéressant aux cartes présentant la décolonisation utilisées dans les manuels. Trois manuels font figurer une carte du monde (Hachette, Hatier, Nathan), trois une carte de l'Asie et de l'Afrique (Belin, Bréal dans lequel figure également un encadré sur l'Amérique centrale et les Caraïbes dans un coin de la carte, Magnard) et un une carte des indépendances africaines (Hachette Adoumié). Sur les cartes du monde, ne sont indiqués que la Jamaïque, le Guyana, le Surinam, ainsi que Porto Rico et les Bahamas pour le manuel de Hatier.

Nous pouvons également noter que sur certaines cartes, l'Égypte et l'Éthiopie, indépendantes avant 1945, ne sont pas nommées et/ou apparaissent en « territoires blancs ».

En ce qui concerne l'étendue temporelle des décolonisations étudiées, les manuels commencent l'étude des décolonisations généralement dans l'immédiat après guerre et l'arrêtent dans les années 1960 avec l'indépendance de la majorité des pays africains, anciennes colonies françaises. Seul le manuel de Hatier parle des décolonisations des années 1930, en particulier celles de l'Égypte et de l'Irak. Le manuel de Nathan quant à lui précise

que les colonies portugaises ne seront indépendantes qu'en 1975.

Cette période est généralement découpée en deux phases : les décolonisations en Asie, puis en Afrique. Les décolonisations sont essentiellement abordées de manière chronologique.

Nous retrouvons la même période limitée dans les cartes représentant les décolonisations. Ces dernières présentent les décolonisations en plusieurs phases. La première commence toujours en 1944 ou 1945. La dernière phase quant à elle est plus variable : ce peut être à partir de 1963 (Bréal), de 1965 (Magnard, Nathan), de 1970 (Belin et Hachette) ou de 1966 à 1990 pour le manuel de Hatier[932]. Cela explique que l'Égypte et l'Éthiopie entre autres n'apparaissent pas sur ces cartes.

En outre, il n'est fait aucune référence aux décolonisations latino-américaines qui se sont déroulées au XIXème siècle. Effectivement, elles n'entrent pas dans le cadre du programme qui ne traite que du XXème siècle. Cependant, elles relèvent de la même logique de mouvement pour l'indépendance. Les manuels traitent de la colonisation de ces régions mais ensuite plus rien n'est dit sur leur évolution, leur libération des jougs espagnol et portugais.

Les auteurs des manuels ne présentent donc pas les décolonisations dans leur globalité. Il s'agit plus pour eux de montrer des exemples de décolonisations, principalement dans les empires anglais et français, à certains moments, que d'étudier le phénomène dans son entier, temporellement et spatialement.

δ-2. La décolonisation de l'Algérie : des causes et des antécédents souvent absents ou non exploités

Les manuels ne s'étendent pas sur les causes de la guerre d'Algérie. Deux manuels seulement (Hachette Adoumié et Nathan) font référence à l'échec des réformes ayant eu pour but de réduire les inégalités existant entre Français d'Algérie et « Algériens ». Les inégalités sociales et démographiques sont illustrées dans les manuels de Belin, Hatier et Nathan par un tableau comparatif des caractéristiques des populations algérienne et française d'Algérie[933]. Cependant, aucun lien n'est fait entre cette situation d'inégalité et les revendications d'indépendance.

[932] Ce dernier par conséquent ne prendra pas en compte les indépendances acquises après 1990, par exemple celle du Belize en 1991 et donne donc l'impression qu'après cette date, tous les pays sont souverains et indépendants.

[933] Il nous faut noter que ces tableaux ne sont pas tout à fait les mêmes. Celui figurant dans le manuel de Hatier est le moins renseigné des trois. Dans celui de Nathan, le « salaire journalier moyen d'un ouvrier agricole » est ajouté. Dans celui de Belin, on ne le trouve pas mais on a la répartition de la population active selon les secteurs d'activité.

Le manuel de Hatier présente un extrait du roman de Jules Roy, *La guerre d'Algérie*[934], dans lequel il aborde certaines raisons qui ont poussé les Algériens à se révolter contre le colonisateur : « C'est là que les mots qui ont engendré la révolte prennent leur sens et leur poids et c'est là seulement qu'on peut les entendre : « Pourquoi voulait-on que nous restions des hommes de qualité inférieure ? Pourquoi nous refusait-on d'appartenir à la fois au monde arabe et occidental ? Pourquoi exigeait-on que nous n'ayons que des salaires dégradés et une condition d'êtres voués au mépris ? »[935]. Ainsi apparaissent l'incompréhension des colonisés et leur situation d'infériorité. Jules Roy énonce ensuite également la pauvreté dans laquelle vivent les Algériens. Cependant, les questions liées à ce document n'insistent aucunement sur cet aspect du texte, elles se concentrent sur la situation militaire à Alger et sur le sentiment le plus répandu dans la ville.

Dans le même sens, il n'y a que les manuels de Magnard et de Nathan[936] qui évoquent des « antécédents » à la guerre d'Algérie : les événements de 1945[937]. Le manuel de Magnard, dans le chapitre sur la décolonisation, indique qu'« en Algérie, le soulèvement de 1945 est durement réprimé et la guerre déclenchée en 1954 » et celui de Nathan, dans le chapitre sur la IVème république, précise que « le général de Gaulle annonce une politique de réformes dans l'Empire. Mais des émeutes éclatent en Algérie en 1945 ». Aucun de ces deux manuels ne donne d'explications, de précisions sur ces événements, outre le fait qu'ils font suite à une déclaration du général de Gaulle. La structure de la phrase du manuel de Magnard laisse à penser qu'il y aurait un lien entre ce « soulèvement » et la guerre, mais rien de plus n'est dit.

En outre, dans toutes les périodes étudiées, les manuels parlent rarement des relations d'échanges intellectuels, économiques, etc. qui ne sont pas basées sur la domination d'un partenaire par l'autre. De même, la vie des peuples, des hommes, n'est que très rarement abordée.

Ces omissions s'accompagnent à l'inverse d'une mise en avant de certains éléments.

---

934 Jules Roy, *La Guerre d'Algérie*, Julliard, 1960

935 Hatier p.141

936 Magnard p.171 et Nathan p.286

937 Manifestations nationalistes dans le Constantinois (notamment à Sétif, Guelma et Kherrata) en mai 1945 réprimées durement, causant plusieurs milliers de morts. v. Benjamin Stora, *Histoire de l'Algérie coloniale (1830-1954)*, Paris, La découverte, Repères, 1991, pp.91-92 ; Yves Bénot, *Massacres coloniaux, 1944-1950 : la IVème République et la mise au pas des colonies françaises*, Paris, La Découverte, 2001 (1ère éd. 1994), pp.9-35 « Sétif, mai-juin 1945 »

b. Mise en avant de certains éléments

La mise en avant de certains éléments est particulièrement visible dans l'étude de la colonisation (α) et de la décolonisation (β).

α. La mise en avant de certains éléments dans la partie consacrée à la colonisation

Nous retrouvons dans la manière dont les manuels abordent la période coloniale ce que Abdelmalek Sayad écrit sur l'histoire coloniale : « L'histoire coloniale (...), l'histoire de la France et l'histoire de l'Europe hors de leur territoire, n'est pensée et appréhendée, à quelques rares exceptions près, fort tardives dans l'histoire de l'historiographie coloniale, que du point de vue colonial, dans la perspective de l'ordre colonial et de l'idéologie sous-jacente, et seulement en ce qui le concerne et concerne ses intérêts matériels et symboliques (intérêts économiques, politiques, militaires, moraux, etc.). »[938] Ainsi, dans les manuels, sont mis en avant le caractère économique et les « effets positifs » de la colonisation (α-1) ainsi que ses conséquences pour les grandes puissances (α-2).

α-1. L'intérêt économique des colonies et les « effets positifs » de la colonisation[939]

Une caractéristique commune à tous les manuels tient au fait qu'ils abordent tous et de manière importante le caractère économique de la colonisation[940] et ses « bienfaits »[941]. En

[938] Abdelmalek Sayad, *Histoire et recherche identitaire*, op.cit., p.33

[939] « Les élèves sont toujours nourris d'images qui célèbrent, même si elles ne la nomment pas, la « mission civilisatrice » de l'« ex-métropole », ignorant presque tout des profits retirés de la domination, n'ayant jamais eu l'occasion d'analyser le système colonial dans ses manifestations concrètes subies par les colonisés : régime d'exception, racisme, Code de l'indigénat, inégalités économiques, sociales, politiques, culturelles. » in Sandrine Lemaire, op.cit., p.100

[940] Il en est de même pour les « grandes découvertes ». La colonisation de l'Amérique Latine, outre le caractère militaire, n'est présentée que comme l'exploitation des terres et des sous-sols, le développement du commerce, les routes commerciales, l'échange de produits. Dans tous les manuels, c'est ce caractère économique et commercial qui est mis en avant et les questions en lien avec les documents renvoient quasiment toutes à cela. Par contre, les manuels n'insistent pas outre mesure sur les « bienfaits » de cette colonisation.

[941] Cette vision de la colonisation comme bienfaitrice pour les peuples colonisés est également exprimée dans des propositions de loi ou des lois. On peut citer à la suite d'Olivier Le Cour Grandmaison les attendus de la proposition de la loi n°667 déposée le 5 mars 2003 à l'Assemblée Nationale : « L'histoire de la présence française en Algérie se déroule entre deux conflits : la conquête coloniale de 1840 à 1847 et la guerre d'indépendance qui s'est terminée par les accords d'Evian en 1962. Pendant cette période, la République a cependant apporté sur la terre d'Algérie son savoir-faire scientifique, technique et administratif, sa culture et sa langue, et beaucoup d'hommes et de femmes, souvent de condition modeste, venus de toute l'Europe et de toutes confessions, ont fondé des familles sur ce qui était alors un département français. C'est en grande partie grâce à leur courage et leur goût d'entreprendre que le pays s'est développé. C'est pourquoi il me paraît souhaitable et juste que la représentation nationale reconnaisse l'œuvre de la plupart de ces hommes et de ces

effet, la majeure partie des parties « leçon » des manuels concernant la colonisation en tant que telle traite de l'exploitation des terres et des sous-sols, d'import-export, d'échanges commerciaux entre métropole et colonies.

Tous les manuels parlent des infrastructures construites par les colons : routes, ports, voies de chemin de fer. Dans les manuels de Hachette Adoumié, Hatier et Magnard, il est précisé que celles-ci sont faites car elles sont « nécessaires à ce commerce »[942], « afin de faciliter le commerce avec la métropole »[943] ou car elles « favorisent ces échanges »[944]. Les auteurs du manuel de Nathan ne précisent pas en quoi consistent ces infrastructures, ils les qualifient juste d' « économiques »[945].

A l'exception du manuel de Hachette Adoumié, le développement de ces infrastructures se double de construction d'écoles, et souvent d'équipement sanitaire. Il s'agit ici de ce qu'on peut appeler les « bienfaits de la colonisation ».

Nous pouvons constater cette vision positive de la colonisation dans le vocabulaire utilisé. Dans le manuel de Hatier, nous trouvons des verbes valorisant : « construire », « bâtir », « créer » ; les termes tels que « voies de chemins de fer », « ports », « villes », « écoles », « campagnes de vaccination » sont en caractères gras. A l'inverse, il n'y a que le mot à valeur négative « corvées » qui est en gras[946]. Dans tous les manuels, que ce soit dans les documents ou le texte de la leçon, il y a un écart entre l'importance du vocabulaire à valeur positive et la faible utilisation du vocabulaire à valeur négative[947].

---

femmes qui par leur travail et leurs efforts, et quelque fois au prix de leur vie, ont représenté pendant plus d'un siècle la France de l'autre côté de la Méditerranée. ». Cette proposition de loi comporte un article unique : « L'œuvre positive de l'ensemble de nos concitoyens qui ont vécu en Algérie pendant la période de la présence française est publiquement reconnue (...). » v. Olivier Le Cour Grandmaison, *Coloniser, exterminer,* op.cit., p.335

La même idée est exprimée dans l'article 4 de la loi n°2005-158 du 23 février 2005 stipulant que « les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord ». v. Loi n°2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés, in JORF du 24 février 2005, p.3129

942 Hachette Adoumié p.169

943 Hatier p.176

944 Magnard p.149

945 Nathan p.168

946 Hatier p.176

947 Le manuel Hachette (p.164) ne présente pas de termes à valeur négative, par contre nous y trouvons des termes tels que : « mettre en valeur », « administrer », « créer ». Hatier (p.176) : « ne développe pas », « corvées » / « construction », « administrer », « bâtir », « créer », « convertir », « commerce », etc. ; Nathan (pp.168-169 et 171) : « bouleverse », « méprisés », « tenus à l'écart », « soumettre », « machine à broyer » / « apporter » (+ quelque chose de positif), « construction », « commerce », « développer », « progrès », « civilisation », « éduquer », « soigner » ; Magnard (p.149) : « morts », « sous-industrialisées », « confiscation », « déplacement massif de population », « victimes », « épouvantables » / « aménager », « ouverture », « installer », « apporter », « construction », « réalisation », « école », « dispensaire » ; Hachette Adoumié (pp.166-167 et 169) : « ont subi », « marqué », « morts », « répression », « ruine », « empêche » / « ouverture », « construction », « réalisation », « organiser », etc.

Le manuel de Nathan précise également que cette domination est « aussi culturelle »[948]. De même, dans le manuel de Hachette Adoumié : « la colonisation s'accompagne presque partout d'une domination culturelle »[949]. Mais cet élément n'est pas explicité dans les autres manuels. Les auteurs abordent la question de l'école, mais seulement pour nous dire que les colons en construisent et que « les enfants y apprennent la lecture et l'écriture, ainsi que la langue et l'histoire de la métropole »[950]. Rien n'est dit sur le caractère destructeur de la domination culturelle véhiculée en partie par l'école.

Les manuels présentent bien des côtés négatifs de la colonisation, à l'exception de celui de Hachette. Ils parlent du travail forcé (Hachette Adoumié p.166 et p.169), des impôts et des corvées qui pèsent sur les colonisés (Hatier p.176), des déplacements de population et des morts dues aux conditions de travail (Magnard p.149), du bouleversement des modes de vie des colonisés ainsi que du fait qu'ils soient « méprisés » et « tenus à l'écart » (Nathan p.168). Ce sujet ne tient pour autant pas une grande place dans les leçons, les auteurs y consacrant deux lignes au maximum sur tout le texte concernant la colonisation. C'est la seule partie de ce texte qui est consacrée aux populations extra-occidentales. Le reste n'est que le point de vue des Européens, ce qu'ils peuvent retirer des terres colonisées, et par conséquent tout ce qui a trait aux échanges commerciaux.[951]

De même, à part dans le manuel Hachette Adoumié, les documents les plus nombreux sont ceux qui traitent des « bienfaits » de la colonisation : le développement des infrastructures routières, ferroviaires ou portuaires ; les leçons de chants ou de lecture ; les séances de vaccinations ; l'assainissement des terres ; etc.

Nous retrouvons dans tous les manuels des documents montrant l'intérêt économique des colonies : ressources naturelles, importance des importations et des exportations de produits et de capitaux, etc.

Le manuel de Hachette Adoumié est celui qui présente le plus de documents critiquant la colonisation (notamment deux documents d'origine extra-occidentale) ou montrant des aspects négatifs de celle-ci. Il faut noter que dans tous les manuels il y a au moins un document critique de la colonisation.

---

948 Nathan p.168

949 Hachette Adoumié p.169

950 Hatier p.176

951 Nous renvoyons à l'ouvrage d'Olivier Le Cour Grandmaison pour une étude des techniques développées par les autorités françaises pendant la conquête de l'Algérie pour soumettre les populations autochtones (enfumade, atteinte aux corps et aux morts, etc.) et de la volonté sous-jacente d'anéantissement de ces populations. Cela vient contrebalancer les soi-disants « bienfaits » de cette colonisation mis en avant dans les manuels. V. Olivier Le Cour Grandmaison, *Coloniser, exterminer*, op.cit., pp.137-199

Nous pouvons remarquer que le même document figure dans les manuels de Hachette Adoumié, Magnard et Nathan (photo de la construction d'une voie ferrée)[952] mais ces derniers n'insistent pas forcément sur les mêmes éléments. Le manuel Hachette Adoumié titre cette photo « Des colons allemands surveillant la construction d'un chemin de fer au Cameroun (1905) ». Trois lignes explicatives suivent ce titre. Il y est notamment dit que « les chantiers (...) utilisent la main d'œuvre « indigène » dans le cadre du travail forcé. Ces chantiers font des milliers de morts. ». Dans le manuel de Magnard, nous retrouvons cette photo sous le titre « L'utilisation de la main d'œuvre indigène ». Il y est également précisé que « l'aménagement de la voie ferrée (...) a causé la mort de milliers d'hommes ». Par contre, dans le manuel de Nathan, rien de tel n'est précisé. La photo est intitulée « Construction d'un chemin de fer au Cameroun en 1909 » et illustre une partie du texte de la leçon : « les Européens ont apporté un début d'équipement économique ». Les auteurs n'expliquent pas qu'il s'agit de corvées, de travail obligatoire pour les populations colonisées ni que la construction de cette voie ferrée a causé de nombreuses morts.

α-2 Les conséquences essentiellement occidentales des colonisations

Les conséquences des colonisations sont surtout traitées du point de vue des relations entre les grandes puissances. Les manuels se consacrent essentiellement aux rivalités entre les colonisateurs. Les manuels de Hatier et de Magnard y consacrent un dossier spécial, celui de Nathan une leçon entière.

Les rivalités internationales occupent 3 lignes et 9 documents dans le manuel de Hatier, 7 lignes et 2 documents dans celui de Hachette Adoumié, 10 lignes et 1 document dans celui de Hachette, 10 lignes (dans une leçon entière consacrée aux nationalismes européens) et 4 documents dans le manuel de Nathan, 10 lignes et 5 documents dans celui de Magnard.

Le manuel de Nathan aborde une autre conséquence de la colonisation : « l'Europe devient le « banquier du monde » »[953].

Les conséquences de la colonisation pour les colonies sont rapidement abordées dans les manuels de Hachette Adoumié (2 lignes), Magnard (4 lignes) et Nathan (4 lignes). Il s'agit comme nous l'avons déjà vu auparavant, des massacres durant les conquêtes (Hachette adoumié p.169), de la ruine de l'artisanat local, de l'impossibilité de créer une industrie dans les colonies qui « restent (donc) sous-industrialisées » (Hachette Adoumié p.169 et Magnard

[952] Hachette Adoumié p.166 ; Magnard p.149 ; Nathan p.169
[953] Nathan p.168

p.149), du « déplacement massif de population » (Magnard p.149), du bouleversement du mode de vie des peuples colonisés qui sont « méprisés » et « tenus à l'écart » (Nathan p.168).

Le manuel de Nathan présente un texte de Rabindranāth Tagore exposant certaines conséquences de la colonisation[954]. Il y écrit notamment qu'« elle consume les peuples, qu'elle envahit et extermine les races qui gênent sa marche conquérante ». Le manuel de Magnard (p.149) quant à lui ne consacre pas explicitement un document à ces conséquences. Mais on retrouve une de celles-ci (« la mort de milliers d'hommes ») dans le commentaire de la photo précitée. Dans le manuel de Hachette Adoumié, un dossier traite du « choc de la colonisation ». On y retrouve le même document que dans le manuel de Nathan avec la même précision dans le commentaire de celui-ci. Les auteurs du manuel de Hachette Adoumié[955] présentent également un document (photo) sur les répressions en Indochine après les révoltes de 1908 et un texte d'Aimé Césaire dans lequel il décrit l'autre face de la colonisation, celle qui est vécue par les colonisés et les conséquences de celles-ci pour ces derniers : « de(s) sociétés vidées d'elles-mêmes, de(s) cultures piétinées, [...] de(s) terres confisquées, de(s) religions assassinées, (...) de(s) millions d'hommes sacrifiés (...) arrachés à leurs dieux, à leur terre, à leurs habitudes, à leur vie (...), de(s) millions d'hommes à qui on a inculqué savamment la peur, le complexe d'infériorité, le tremblement, l'agenouillement, le désespoir (…), (des) économies naturelles (...) désorganisées, de(s) cultures vivrières détruites, de (la) sous-alimentation installée ». Ce document illustre ainsi ce qui est nommé assez sobrement « bouleverse(ment) » dans le manuel de Nathan[956]. La question qui accompagne ce document est la suivante : « Comment Aimé Césaire montre-t-il que la colonisation a déstabilisé les sociétés indigènes ? ». Le terme « déstabilisé » est relativement faible pour un texte où l'auteur traite d'acculturation, d'asservissement, de destruction et de morts.

Dans les deux autres manuels (Hachette et Hatier), rien n'est dit des conséquences de la colonisation pour les peuples colonisés.

La colonisation et ses conséquences sont présentées essentiellement du point de vue des colonisateurs. Ce sont en effet les conséquences de celle-ci sur les relations entre ces derniers qui sont majoritairement étudiées dans les manuels[957].

[954] Nathan p.169

[955] Hachette Adoumié p.167

[956] Nathan p.168

[957] De même, les conséquences de la colonisation en Amérique du sud dans les manuels scolaires sont avant tout celles pour les Européens. Si les manuels abordent les conséquences sur les peuples amérindiens, à savoir leur anéantissement, et parfois ce qui s'en suit (le commerce des esclaves), ils se concentrent essentiellement sur les conséquences économiques de la colonisation pour l'Europe : essor des ports de l'Atlantique, développement du commerce avec l'Amérique, contrôle du commerce international par l'Espagne et le

β. La mise en avant de certains éléments dans la partie consacrée à la décolonisation

En ce qui concerne la décolonisation, les manuels mettent en avant les conséquences de celle-ci avec les violences, la mise en place de dictatures et l'instabilité - montrant ainsi l'incapacité de ces nouveaux États à se gouverner – (β-1) ainsi que le rapatriement des « pied-noirs » après la guerre d'Algérie, centrant les conséquences de l'indépendance de l'Algérie sur les Français d'Algérie (β-2).

β-1. Les conséquences de la décolonisation : violences, dictatures et instabilité

Tous les manuels traitent des conséquences de la décolonisation de l'Inde et s'accordent sur trois éléments : la division de l'Inde en deux États, les déplacements des populations hindouistes et musulmanes et les affrontements entre ces deux communautés. Ils insistent essentiellement sur ces deux derniers éléments. Seul le manuel de Bréal offre un document sur une conséquence à plus long terme de la partition : un article du *Monde* sur le problème du Cachemire. Ainsi, les élèves peuvent voir qu'un événement passé peut avoir des répercussions encore aujourd'hui.

En ce qui concerne les conséquences plus générales des décolonisations, il s'agit principalement de la naissance du Tiers-Monde[958], pays généralement caractérisés par leur instabilité (affrontements internes, coups d'État, guerres avec d'autres États), leurs régimes dictatoriaux et leurs difficultés économiques. Seul le manuel de Hachette réunit ces trois types de caractéristiques. Ces caractères se retrouvent chacun dans trois manuels différents : le caractère « instable » dans les manuels de Hachette (2 références ; p.142 et p.143), Magnard (3 ; p.173) et Nathan (1 ; p.138) ; le caractère « dictatorial » dans les manuels de Hachette (p.140), Hatier (p.136) et Nathan (p.138) ; et le caractère de « pauvreté » dans les manuels de Bréal (p.126), Hachette (p.138), Belin (p.142), Hatier (p.142) et Magnard (p.172). Aucun critère positif ne vient contrebalancer cette vision négative des pays du Tiers-Monde.

On peut penser que cette insistance sur l'instabilité politique et économique des pays du Tiers

---

Portugal, voire même augmentation des prix en Europe. Dans le manuel de Nathan (p.166), ces points sont développés sous le titre on ne peut plus européocentré : « l'Europe, centre du monde pendant 4 siècles ». Il n'y a que le manuel de Magnard qui ne donne pas une place très importante aux conséquences de la colonisation sud-américaine : il se contente de parler du « génocide des Indiens » et de l'essor des ports de l'Atlantique (p.125).

Pour une étude des conséquences démographiques, économiques, sociales et religieuses de la colonisation de l'Amérique Latine, v. Nathan Wachtel, op.cit., pp.134-211

[958] Seul le manuel de Bréal (p.131) fait également référence à la création de la communauté française en 1958.

Monde, ainsi que sur les violences entre Hindous et Musulmans, est une sorte de légitimation *a posteriori* de la colonisation. Les manuels semblent nous dire d'une manière indirecte que tant que les grandes puissances étaient là-bas, il n'y avait pas de problème, le pays se développait, la tranquillité était assurée, et que maintenant que ces pays sont indépendants, que les grandes puissances n'y sont plus, c'est la guerre et la famine[959]. Cela véhicule l'idée que ces pays ne sont pas capables de se gouverner eux-mêmes et que par conséquent la tutelle d'un autre État est nécessaire.

β-2. L'indépendance de l'Algérie : le rapatriement des « pieds-noirs »

Dans tous les manuels traitant des conséquences de la guerre d'Algérie, est abordée l'obligation des Français d'Algérie de rejoindre la métropole. Seul le manuel de Bréal présente un document faisant le bilan en nombre de morts militaires et civils français, algériens et harkis.

Le rapatriement des « pieds-noirs » fait l'objet de développement dans les parties texte et, à part dans le manuel de Belin, est présent dans un document. L'accent est ainsi mis sur ce phénomène. Et les questions liées au document insiste : « Quelle est la conséquence de l'indépendance pour les Français d'Algérie ? » (Magnard, p.273 question 6 document 7), « Pourquoi les Français quittent l'Algérie après les accords d'Evian ? » (Hatier, p.141, document 7) ou encore « dans quelle situation se trouvent les pieds noirs en arrivant en France ? » (Nathan, p.289, document 4). Les documents et les textes sont donc axés sur cette problématique et ne laissent que peu de place pour d'autres éventuelles conséquences de la guerre d'Algérie.

Il faut noter que les manuels de Hatier et Magnard traitent en même temps que le départ des « pieds noirs » de celui des harkis (Algériens qui ont servi aux côtés de l'armée française). Mais ces derniers ne bénéficient pas du même intérêt. Quelques mots dans le texte généralement. Seul le manuel de Bréal (p.313) présente un document et des questions sur « le sort des harkis » rappelant les raisons pour lesquelles les harkis ont combattus avec l'armée française et le fait qu'ils se battent pour obtenir maintenant la reconnaissance de la France.

Seul le manuel de Magnard (p.272) parle du traumatisme provoqué par les violences, la torture et les actes de terrorisme ayant eu lieu pendant cette guerre, précisant que « les traces

[959] Cela peut nous renvoyer à un passage des *Damnés de la terre* où Frantz Fanon écrit : « Le colon fait l'histoire. Il est le commencement absolu : « Cette terre, c'est nous qui l'avons faite ». Il est la cause continuée : « Si nous partons, tout est perdu, cette terre retournera au Moyen-Age ». » in Frantz Fanon, *Les damnés de la terre*, Paris, Gallimard/Folio, 1991 (1ère éd. 1961), pp.81-82

(de celui-ci) sont encore vivantes aujourd'hui » mais pas si ce traumatisme est partagé par les deux parties algérienne et française.

Un manuel aborde très brièvement les conséquences dans les relations entre Français et Algériens (Belin, p.144) en notant que « la guerre d'Algérie creuse le fossé entre Français et musulmans ».

Les manuels n'abordent pas les conséquences de la guerre d'Algérie pour l'Algérie, outre l'indépendance et la présentation de photos montrant des Algériens la fêtant. Une exception est à noter : le manuel de Nathan (p.288) précise que « les premiers mois de l'indépendance sont marqués en Algérie par la violence » et que « la guerre civile se déchaîne entre les différentes factions qui luttent pour le pouvoir ». Conséquence que l'on ne peut qualifier de positive et qui renforce l'idée selon laquelle les colonies ne peuvent se gouverner elles-mêmes et qu'elles avaient besoin de la métropole pour vivre en paix et se développer.

c. Légitimation des actions occidentales et minimisation des échecs

La légitimation « consiste à présenter pour raisonnable et justifiable une action particulière de l'en-groupe dans le but d'innocenter les acteurs, les responsables de la décision ou de l'action »[960].

Le cas le plus flagrant de légitimation des actions occidentales, et plus particulièrement françaises, concerne le déclenchement de la guerre d'Algérie. Nous l'avons dit précédemment, les causes de la guerre d'Algérie sont rarement exposées dans les manuels ce qui ne permet pas aux élèves de comprendre pourquoi une telle guerre a été déclenchée.

En outre, les manuels font peser la responsabilité du déclenchement du conflit sur les Algériens. En effet, dans la plupart des manuels, le FLN « déclenche une insurrection armée »[961] à laquelle la France ne fait que répondre. Marlène Nasr relevait déjà ce procédé « qui présente l'action de l'acteur français comme une riposte à des actes du FLN où l'acteur algérien a toujours l'initiative. Ceci suggère que la responsabilité initiale de la violence est toujours du côté algérien »[962].

---

[960] Roy Preiswerk, Dominique Perrot, op.cit., p.205 ; v. également les pages suivantes pour ce qui est des différents moyens de légitimation auxquels recourent les auteurs de manuels.

[961] Hachette Adoumié (p.302) et Belin (p.144). Pour les autres manuels : Hatier : « le FLN commence la lutte armée » (p.306), « le FLN commet les premiers attentats » (p.140) ; Hachette : « les nationalistes algériens déclenchent une guerre d'indépendance » (p.302) ; Bréal : « Aux attentats du FLN en novembre 1954, la France répond par l'envoi du contingent. » (p.312)

[962] Marlène Nasr, op.cit., p.189. On trouve ce même retournement de responsabilité, concernant la colonisation,

Si le manuel de Belin va dans ce sens dans la partie intitulée « bilan », dans la partie consacrée à la décolonisation de l'Afrique française, les auteurs nous présentent la France comme en partie responsable du déclenchement de cette guerre. Ils y écrivent : « (la France) tente de retarder par la force l'émancipation de l'Algérie » (p.140). Mais dans les documents adjoints à ce texte, en lien avec la proclamation du FLN, il est demandé aux élèves : « par quels actes de guerre la guerre débute-t-elle ? », redonnant la responsabilité de celle-ci aux Algériens.

Le manuel de Magnard fait exception. En effet, un document relevant la chronologie des évènements de la guerre d'Algérie la fait débuter par « l'insurrection déclenchée par le FLN » (p.272) mais le responsable n'est pas explicitement cité dans le texte (partie IVème république) : « quand, en 1954, éclate l'insurrection algérienne, la France attachée à cette colonie de peuplement refuse toute négociation. » (p.271). D'une part, le FLN n'est pas pointé du doigt comme initiateur du conflit et la France, elle, n'est pas exemptée de toute responsabilité. D'autre part, il est implicitement dit que le FLN était prêt à négocier et que c'est la France qui l'a refusé.

Ainsi, le fait de ne présenter qu'un élément déclencheur en dehors de tout contexte socio-économique et de toute autre raison politique, permet de rendre l'action française légitime, n'intervenant qu'en second lieu, en légitime défense.

Dans le cadre de la colonisation, nous trouvons également des omissions permettant de légitimer les actions occidentales. Ainsi, comme nous le verrons en détail plus après, les terres colonisées sont présentées comme des territoires vides, la population n'apparaît pas ou très peu dans les manuels. Par conséquent, si ces terres ne sont pas habitées, pourquoi les Européens auraient-ils dû s'en priver ?

De même, la mise en avant des « bienfaits » de la colonisation permet de faire passer au second plan le travail forcé des populations colonisées et sous silence la déstructuration de la société qui s'en est suivie[963].

Nous trouvons d'autres types de légitimation des actions occidentales. Dans le manuel de

dans le manuel de Nathan (p.169) qui présente un texte de Gallieni, daté de mai 1898, à propos de Madagascar, où ce dernier opère un déplacement du rôle de l'agresseur. En effet, il écrit : « il nous faut nous rappeler que dans les luttes coloniales que nous impose trop souvent, malheureusement, l'insoumission des populations (...) ». Les affrontements violents ne sont donc pas le fait des colonisateurs mais des populations colonisées qui se rebellent. En outre, il ajoute à cela un caractère inéluctable en utilisant le verbe « imposer ». Les colonisateurs n'ont pas le choix, ils doivent se battre et ce sont les colonisés qui portent la responsabilité de cette situation.

963 V. Roy Preiswerk, Dominique Perrot, op.cit., p.211

Hachette (p.168), la conquête de l'Algérie est présentée comme une libération : « cette terre dominée jusqu'alors par les Ottomans », le colonisateur français venant donc libérer l'Algérie de ces derniers.

Le manuel de Magnard quant à lui met en avant le côté « légal » des conquêtes en présentant un traité passé entre Savorgnan de Brazza et Makoko, un chef africain, et par lequel le territoire de celui-ci passe sous domination française (document 5 p.147). Le contenu de ce traité n'est pas explicité. S'il s'agit réellement d'un contrat entre les deux personnages, il devrait y avoir des contreparties mais il n'en est rien dit. Nous retrouvons ici un procédé que Roy Preiswerk et Dominique Perrot avaient déjà dévoilé : « Dans les relations de colons à colonisés, la légitimité de l'occupation de terres constitue un problème particulièrement délicat. Une façon d'éluder celui-ci est de faire croire à une simple transaction, une sorte de contrat entre deux parties placées sur un pied d'égalité. (...) Le compromis, quelque soit sa forme, n'est souvent qu'un prétexte tendant à éviter l'affrontement brutal ou à voiler le vol caractérisé »[964].

En ce qui concerne le bilan des croisades, un manuel (Hatier, p.78) nuance l'échec des croisades en abordant leur rôle positif de mise en contact des civilisations chrétiennes et musulmanes, ce qui a permis aux chrétiens d'« étendre leurs connaissances » (ce qui sous-entend que la civilisation musulmane avait des choses à apprendre aux occidentaux) et « aux marchands italiens de développer leur commerce avec le Proche-Orient ». Marlène Nasr a rencontré cette même nuance dans les manuels qu'elle a étudiés : « Deux manuels seulement évoquent rapidement leur échec militaire mais sont d'accord pour leur reconnaître un résultat positif, celui d'avoir permis la rencontre de peuples de cultures différentes ou de faire connaître la civilisation de l'Orient. » Et Marlène Nasr de poursuivre : « Cette conclusion optimiste sonne faux, car les textes et documents ne développent (…) que l'aspect conquête, aventure et confrontation violente et ne fait aucune allusion aux relations des royaumes conquis d'Orient avec les populations des pays conquis »[965]. Il en va de même dans nos manuels.

Nous pouvons faire ici un parallèle avec la décolonisation française. Certains manuels mettent en avant le fait que la France garde de bonnes relations économiques et culturelles avec ses anciennes colonies. Cela permet de minimiser la perte des colonies, vécues par certains

[964] Ibid., pp.224-225
[965] Marlène Nasr, op.cit., pp.80-81

comme un échec de l'Empire français.
« Il faut (en effet) se rappeler qu'au XIXème et au début du XXème siècle, l'Europe dominait tous les continents. Cette domination a influé sur sa vision de l'histoire du monde ordonnée désormais par et sur le triomphe de l'Occident européen hissé à la tête de la caravane humaine. »[966] Cela explique peut-être la tendance des manuels à nuancer les échecs européens ou français.

Ainsi, la partialité des manuels découle en partie du caractère partiel des éléments fournis à l'étude, certains étant omis et d'autres mis en avant, processus qui permettent entre autre de légitimer les actions des Occidentaux ou de minimiser leurs échecs, de les montrer sous leur meilleur jour. Mais la partialité des manuels découle également d'autres éléments.

2. La partialité découlant des modalités de présentation

La partialité des manuels résulte également d'autres éléments : en premier lieu, de l'origine des documents présentés (a) ; en second lieu, de la place qui y est faite aux différents acteurs, occidentaux et extra-occidentaux (b) ; et en troisième lieu, de l'utilisation de certains outils et tournures linguistiques (c).

a. L'origine des documents présentés

Nous avons étudié l'origine des documents présentés dans les manuels. Nous avons pris en compte les textes (extraits de romans, de journaux, témoignages, déclarations officielles), illustrations (photos, affiches, etc.) et biographies. Sont donc exclus de notre étude les cartes et tableaux figurant dans les manuels et les documents présentés dans les parties autres que la leçon (exercices, préparations au brevet, etc.).
Nous avons classé les documents en fonction de leur origine : occidentale ou non occidentale. La répartition s'est opérée en fonction de l'auteur du document (quand il est indiqué ou trouvable) ou du contenu de celui-ci (par exemple pour les photographies).
Une troisième catégorie a été nécessaire pour l'étude des documents liés à la décolonisation. En effet, un document était d'origine « mixte ». Il s'agit de la photographie des négociations pour l'indépendance de l'Union indienne où figurent Lord Mountbatten, Nehru et Jinnah.

[966] Ph. D. Curtin, *Tendances récentes des recherches historiques africaines et contribution à l'histoire en général*, in Joseph Ki-Zerbo (ss. dir.), *Histoire générale de l'Afrique*, tome 1, UNESCO, 1986, p.50

Nous avons constaté que dans la majeure partie des cas les documents d'origine occidentale sont les plus nombreux. Ainsi, seul un manuel (Nathan, p.70) propose un document d'origine extra-occidentale dans les pages consacrées aux croisades. Il s'agit d'un extrait d'un texte de Ibn al-Athir daté de 1231 et intitulé « La prise de Jérusalem vue par les Arabes ».

Nous trouvons également une très faible proportion de documents d'origine extra-occidentale pour ce qui est des « grandes découvertes » et de la colonisation. En effet, pour la partie concernant le « partage du monde », nous trouvons deux documents (sur 21) dans le manuel de Hachette Adoumié (un texte d'Aimé Césaire et un texte d'un auteur vietnamien) et un texte de Rabindranāth Tagore (sur 19 documents) dans le manuel de Nathan. Dans les autres manuels, il n'est présenté que des documents d'origine occidentale.

En ce qui concerne les « grandes découvertes », les manuels de Hachette Adoumié et de Magnard présentent chacun trois documents d'origine extra-européenne[967] ; celui de Hatier fait figurer deux extraits de codex[968], et celui de Nathan le témoignage d'un Aztèque recueilli par un moine espagnol comprenant la langue aztèque.

Les documents ayant trait à la guerre d'Algérie sont à 80% d'origine française et à 20% d'origine algérienne[969]. Ces résultats ne sont pas surprenants au regard de ce que nous venons de dire mais il nous faut les comparer à ceux tirés de l'étude des documents illustrant la décolonisation en général. En effet, il n'y a que sur ce thème que les manuels présentent plus de documents d'origine extra-occidentale qu'occidentale. Sur l'ensemble des manuels, nous relevons 66,3% de documents d'origine extra-occidentale[970]. Cela semble aller dans le sens de notre hypothèse d'un traitement différencié de la décolonisation et de la décolonisation de l'Algérie.

Cette faible proportion de documents d'origine extra-occidentale dans les manuels fait apparaître le parti pris des auteurs. En effet, comme l'écrit Anissa Bouayed, à propos des croisades dans les manuels d'histoire, « cette omission (de documents d'auteurs arabes) (...) est dommageable car sans connaître les raisons, les analyses des deux parties en présence dans ce conflit, il est difficile de présenter une histoire objective »[971]. Les manuels présentent donc essentiellement voire exclusivement la vision occidentale de ces évènements (exception faite

---

967 Respectivement : un texte de Léon l'Africain et deux extraits de codex péruvien; et trois extraits de codex

968 Un codex est une sorte d'ouvrage, en usage en Amérique Centrale avant et après les conquêtes espagnoles, constitué par une longue bande de peau ou de papier illustrée par des symboles relevant tout autant de la peinture que de l'écriture.

969 Ce pourcentage est similaire à celui que Marlène Nasr expose dans son étude, v. op.cit., p.173

970 v. la répartition plus précise par manuel en annexe 41

971 Anissa Bouayed, op.cit.

de l'étude de la décolonisation). L'absence de documents extra-occidentaux est une manière de passer sous silence la vision d'un événement par l'autre partie impliquée dans celui-ci. Il en résulte une présentation partielle et partiale de cet événement.

b. La place faite aux différents acteurs

L'analyse de la place faite aux acteurs occidentaux et extra-occidentaux dans les manuels est un autre indice de la partialité des manuels.

Nous avons relevé les occurrences se rapportant à ces deux catégories d'acteurs dans les textes des leçons et mené une étude quantitative. L'objectif était de comparer le nombre d'apparition de l'acteur occidental d'une part et de l'acteur non occidental d'autre part. Une nette différence entre les deux indiquent que les auteurs des manuels privilégient une partie (celle qui est la plus présente) et négligent l'autre (la moins présente).

En ce qui concerne les croisades, les termes désignant l'acteur occidental représentent au moins 68% des termes se rapportant à un des deux acteurs[972]. Ce pourcentage minimum est de 70% pour les textes ayant trait aux « grandes découvertes »[973] et 73% pour ceux concernant la colonisation si l'on excepte le manuel de Hachette Adoumié[974].

Pour ce qui est de la guerre d'Algérie, nous avons relevé les termes afférents à chacun des trois acteurs principaux de la guerre d'Algérie dans la partie texte des manuels.[975] Sur

[972] Magnard : 68,75% (11 occurrences sur 16) ; Hatier : 83,3% (15 sur 18) ; Nathan : 87,5% (14 sur 16) ; Hachette Adoumié : 100% (4 sur 4). Nous trouvons également une sur-représentation de l'acteur occidental dans les documents (titre et texte explicatif).

[973] Hachette Adoumié : 70,3% (26 occurrences sur 37) ; Hatier : 71,4% (35 sur 49) ; Nathan : 72,3% (47 sur 65) ; Magnard : 78,9% (47 sur 65). Sur l'ensemble des textes des manuels, on trouve 73% de termes désignant l'acteur européen (138 occurrences sur 189). En ce qui concerne les documents, il y a également une sur-représentation de l'acteur occidental – sauf dans le manuel de Magnard (50-50) mais celle-ci est plus fluctuante : 55,6% des occurrences dans le manuel de Nathan, 62,5% dans celui de Hatier et 77,8% dans celui de Hachette Adoumié.

[974] Hachette Adoumié : 50% (16 occurrences sur 32) ; Magnard : 73,7% (14 sur 19) ; Nathan : 80,8% (21 sur 26) ; Hatier : 83,3% (20 sur 24) ; Hachette : 88,5% (23 sur 26). Sur l'ensemble des textes des manuels, on trouve 74% de termes désignant l'acteur européen (94 occurrences sur 127).
Nous pouvons remarquer qu'il y a beaucoup moins de termes désignant les acteurs de la colonisation que ceux des « grandes découvertes ». Cela laisse à penser que les auteurs des manuels présentent la colonisation de manière plus dépersonnalisée que les « grandes découvertes », recourant peut-être plus facilement au nom d'État par exemple. Ce procédé permet de faire une mise à distance de l'événement et minimise l'implication des acteurs occidentaux dans celui-ci.
Pour ce qui est des documents, nous pouvons faire le même constat que celui que nous avons fait pour les « grandes découvertes » : il y a une sur-représentation de l'acteur occidental sauf dans le manuel de Magnard (50-50) : 54% des occurrences dans le manuel de Hachette Adoumié (7 occurrences sur 13), 75% dans le manuel de Hachette (6 sur 8), 80% dans celui de Nathan (4 sur 5) et 100% dans celui de Hatier (7 occurrences).

[975] Trois acteurs principaux apparaissent dans le traitement de la guerre d'Algérie par les manuels : les Français,

l'ensemble des manuels, les termes relevés se répartissent ainsi : environ la moitié se rapporte aux Français de France ; 28,9% désignent les Français d'Algérie et 21,6% la partie algérienne. La plus grande place est donc donnée à la partie française.[976]

Cette analyse des quantités de termes utilisés pour désigner les uns ou les autres permet de se faire une première idée de la place donnée aux différents acteurs du conflit. Nous constatons qu'à l'exception du manuel de Magnard, les auteurs de tous les manuels offrent une plus grande place à l'acteur français.

En analysant les documents présentés dans les manuels, nous pouvons faire le même constat. Plus de la moitié des occurrences se rapportent à l'acteur français et plus d'un tiers à l'acteur algérien. Ce sont les Français d'Algérie qui apparaissent le moins souvent, ce qui semblerait minimiser leur rôle dans la guerre d'Algérie[977].

En ce qui concerne les acteurs de la décolonisation hors guerre d'Algérie, les occurrences désignant les pays et les personnes anciennement colonisées dans la partie texte des manuels sont toujours plus nombreuses que celles se rapportant aux métropoles et plus largement au monde occidental. Elles représentent entre 63% (Hachette Adoumié) et 78% (Hachette) des occurrences relatives aux acteurs occidentaux et extra-occidentaux. Les autres manuels présentent 70% (Nathan) et 74% (Bréal) d'occurrences se rapportant aux acteurs extra-occidentaux. Par conséquent, à part dans le manuel de Hachette Adoumié, il y a plus de deux fois plus d'occurrences relatives aux anciens colonisés que d'occurrences désignant les

---

les Français d'Algérie et les « Algériens ». Dans les manuels de Hatier, Magnard, Nathan et Bréal, les auteurs évoquent les harkis. Généralement cette évocation se résume à dire qu'ils fuient l'Algérie en même temps que les Français d'Algérie, après la signature des accords d'Evian.

976 Ces moyennes cachent bien sûr des disparités entre les manuels étudiés. Dans les manuels de Hachette, Belin et Bréal, nous trouvons les moins grandes proportions d'occurrences relatives à la partie algérienne avec respectivement : 12,5%, 17,6% et 20%.
Dans les manuels de Hachette Adoumié et Nathan, nous trouvons les moins grandes proportions d'occurrences relatives aux Français d'Algérie avec 18,75% et 21,2% des termes relevés.
Les manuels de Magnard, Hatier et Hachette contiennent des proportions de termes afférents aux Français de France inférieures à la moyenne (33,3%, 40,9% et 47,1%).
Le manuel de Magnard offre la répartition la plus égalitaire entre les différents acteurs (33,3% pour les Français, 38,9% pour les Français d'Algérie, 27,8% pour les Algériens). C'est le seul manuel où les occurrences relatives aux Français de France ne sont pas majoritaires.

977 Nous notons des disparités selon les manuels. Les manuels de Belin et Hachette ne font aucune référence aux Français d'Algérie dans leurs documents alors qu'ils figurent majoritairement dans les documents du manuel de Bréal.
Le manuel de Hachette offre le plus grand pourcentage d'occurrences relatives aux Français de France (83,3%) et le moins important pour celles relatives aux Algériens (16,7%).
A l'exception du manuel de Bréal, tous les autres manuels présentent une majorité de termes relatifs aux Français de France. Seul le manuel de Belin établit une quasi parité entre Français de France et Algériens (respectivement 51,9% et 48,1%).

métropoles ou les Occidentaux. Ces derniers sont donc sous-représentés[978]. Il en va de même pour les documents, à part dans le manuel de Bréal.[979]

c. L'utilisation d'outils linguistiques particuliers

Les auteurs des manuels utilisent des tournures grammaticales ou du vocabulaire « neutralisants », notamment des termes impersonnels pour qualifier les acteurs, ce qui instaure une distance. Cela ne donne pas l'impression que ce sont des vies humaines qui sont en jeu.[980] Dans le même sens, les auteurs des manuels ont souvent recours aux noms de pays, faisant ainsi référence aux territoires et non aux personnes y vivant, « l'anonymat de la géographie estomp(ant) la violence d'un phénomène qui a opposé deux peuples »[981].
Marlène Nasr, dans le cadre de l'étude de la colonisation dans les manuels scolaires, expose d'autres moyens grammaticaux permettant de valoriser l'acteur occidental ou du moins d'atténuer la caractère négatif de ses actes : « Les actions coloniales à connotation négative sont atténuées soit par effacement de l'acteur sujet, soit par son déplacement dans la phrase, soit par la transformation des verbes en syntagmes nominaux. (...) Cet ensemble de procédés donne au discours scolaire sur la colonisation un caractère discrètement positif valorisant le colonisateur et occultant le colonisé »[982]. Nous retrouvons ces différentes techniques dans les manuels que nous avons étudiés.[983]
Nous constatons aussi l'utilisation de termes qui atténuent la réalité[984]. Ainsi, nous ne trouvons pas le terme « colonisation » dans les programmes de 4ème. Ceux-ci parlent de « partage du

[978] Belin : 29% des occurrences ; Bréal : 26% ; Hachette : 22% ; Hachette Adoumié : 37% ; Hatier : 29% ; Magnard : 29% ; Nathan : 30%
[979] Belin : 25% des occurrences se rapportent à l'acteur occidental ; Bréal : 64% ; Hachette : 18% ; Hachette Adoumié : 37,5% ; Hatier : 14% ; Magnard : 20%
[980] V. dans la partie consacrée à la représentation des acteurs extra-occidentaux dans les manuels
[981] Marlène Nasr, op.cit., p.85
[982] Ibid., p.86
[983] Exemple d'effacement du sujet : « de vastes domaines se sont constitués par la confiscation des meilleures terres au indigènes » (Magnard, p.149) ; « Cette terre (l'Algérie) dominée jusqu'alors par les Ottomans est progressivement conquise et colonisée. » (Hachette, p.168)
Nous pouvons relever d'autres exemples dans le cadre de l'étude de la décolonisation, en particulier de l'indépendance de l'Indochine et de l'Algérie. Hachette Adoumié : « les accords de Genève accordant l'indépendance à l'Indochine » (p.305) ; Hatier « (la guerre) se termine par les accords d'Evian et l'indépendance algérienne » (p.140) ; Magnard : « les accords de Genève qui accordent l'indépendance au Viêt-Nam » (p.271), etc.
[984] « Un autre moyen de tempérer l'image par trop dynamique des nations européennes à l'extérieur est d'éviter les termes « forts », tels « attaque » ou « invasion », et d'utiliser des verbes susceptibles de minimiser l'aspect brutal de l'action, de la « naturaliser », d'en suggérer éventuellement la légitimité. », in Roy Preiswerk, Dominique Perrot, op.cit., p.265

monde » et de « phénomène colonial ». De même dans les manuels, le terme de colonisation est peu employé et très rarement défini alors même que les pages consacrées au « partage du monde » traitent de la colonisation. Seul le manuel de Hachette Adoumié (p.163) donne une définition de la colonisation dans l'encart vocabulaire (« colonisation : système de domination politique, économique, intellectuel d'un pays par un autre »). Dans deux manuels, le terme « colonisation » est utilisé dans un titre : « Le choc de la colonisation » (Hachette Adoumié, p.166) et « de l'exploration à la colonisation » (Nathan, p.166). Dans le corps du texte des leçons, les manuels préfèrent employer des termes tels que « partage », « domination », « exploitation », « conquête », « course aux colonies », « acquisition ». Ce constat est particulièrement flagrant dans les manuels de Magnard et de Hachette. Il nous semble que cela peut s'expliquer par la volonté des auteurs d'utiliser des termes plus neutres que celui de « colonisation », des termes connotés moins négativement.

Dans le même sens, lorsque les auteurs parlent de la guerre d'Algérie dans les parties consacrées à la IVème et à la Vème République, ils utilisent rarement le terme de guerre. Ils lui préfèrent ceux de « crise », de « problème », de « lutte armée ». Seul le manuel de Hachette (p.305) précise, dans un document sur la torture, que « depuis 1999, les événements d'Algérie sont officiellement considérés comme une « guerre ». » Ce processus opère une mise à distance du caractère violent de cette décolonisation lorsqu'ils en parlent dans le cadre de la politique nationale.

Concernant la colonisation, le manuel de Hatier (p.175) présente un document intitulé « l'expédition au Dahomey ». Ce document nous montre les combats entre Français et Dahoméens et illustre une phrase de la partie texte : « la supériorité militaire des Européens leur permet de s'imposer facilement » (p.174). Cette phrase se poursuit ensuite par : « parfois à la suite de massacre ». Nous pouvons noter la distance qu'il y a entre le titre « l'expédition », qui dans le langage commun renvoie plus à un voyage de découverte, et le contenu du document : une guerre et le massacre d'une population.

Nous pouvons constater que les termes employés dans la partie texte des manuels mais également dans les documents, outre « conquête », sont soit des termes militaires : « assaut », « combat », « prise de » ; soit des termes beaucoup plus neutres qui minimisent la violence de la situation : « expédition », « pénétration », « appropriation », « s'imposer », « s'emparer », « prendre possession », etc. Roy Preiswerk et Dominique Perrot relevaient notamment dans un manuel anglais « un nombre impressionnant d'euphémismes pour désigner une agression

d'ordre quelconque tels que : extension, influence, exploration, pénétration, découverte, s'étendre, gagner, s'établir, pousser, se diriger vers, etc, (...). »[985].
Dans le même sens, nous pouvons noter que souvent l'indépendance acquise par une ancienne colonie n'est pas exprimée de manière explicite. Par exemple, nous trouvons dans le manuel de Nathan (p.286) : « Pierre Mendès France (…) met fin au conflit par les accords de Genève », ce qui est une manière détournée pour dire que le Viêt-Nam devient indépendant.

Ainsi par ces différents processus, les manuels livrent aux élèves une histoire déformée, partielle et partiale, légitimant les conquêtes et atténuant les violences des Occidentaux à l'égard des extra-occidentaux. Il nous reste à voir la manière dont ces derniers sont représentés dans ces manuels.

B. Quelle(s) représentation(s) des différents acteurs est (sont) véhiculée(s) par les manuels ?

Les acteurs occidentaux et extra-occidentaux ne sont pas caractérisés de la même manière. Nous allons voir que les uns sont le négatif des autres. Ainsi, généralement, les acteurs extra-occidentaux sont quasi-absents des manuels alors que l'on a l'impression que les acteurs occidentaux sont quasi-omniprésents (1) ; les premiers sont dépersonnalisés alors que les seconds sont individualisés (2) ; ceux-là sont décrits comme inférieurs et soumis et ceux-ci comme supérieurs et dominateurs (3) ; et enfin les acteurs non occidentaux sont passifs alors que les Occidentaux sont actifs (4).

1. La quasi-absence des acteurs non occidentaux et l'omniprésence des acteurs occidentaux

Comme nous l'avons vu ci-avant, l'analyse quantitative des occurrences se rapportant à chacun des acteurs montre la prédominance de l'acteur occidental et la quasi-absence de l'acteur extra-occidental, à l'exception des pages consacrées à la décolonisation.
Nous pouvons constater que les manuels livrent une histoire dépersonnalisée où il est le plus souvent question de grandes puissances, de territoires, d'États et très rarement de personnes.
En lisant la partie des manuels traitant de la colonisation, la première impression est que les

[985] Roy Preiswerk, Dominique Perrot, op.cit., p.268

terres colonisées sont vides, ne sont que des terres. En effet, à l'exception du manuel de Hachette Adoumié, les personnes habitant ces terres apparaissent peu[986].

Parfois, cette présence est implicite : dans le manuel de Hatier (p.174), les auteurs parlant des conquêtes européennes ajoutent qu'elles se réalisent « parfois à la suite de massacres ». Qui dit massacres, dit personnes victimes de ces massacres. Il y avait donc des gens sur ces terres avant l'arrivée des Européens.

A l'inverse, nous avons l'impression d'une omniprésence et d'une omnipotence des Européens. Ce sont eux qui découvrent, « explorent la totalité du monde », qui « s'impose(nt) dans le monde »[987]. On nous dit même que « le monde est européen »[988]. Et les auteurs du manuel de Magnard (p.149) de nous présenter les Européens comme « les seuls capables de communiquer et d'échanger leurs marchandises sur de très longues distances ».

En outre, les textes des manuels utilisent, pour désigner les pays colonisés, le terme « territoire », qui renvoie à un espace et pas obligatoirement à une population, et insistent sur le caractère nouveau de ces régions. On trouve entre autres : « nouveaux territoires », « nouveaux mondes », « territoires découverts », « pays neufs ». Ce caractère de nouveauté laisse à penser que ces terres n'appartiennent à personne, qu'elles viennent d'apparaître et par conséquent elles ne sont pas peuplées, pas exploitées. On trouve explicitement cette idée dans le manuel de Magnard (p.149) : « Les colonies sont considérées comme des terres vierges où tout est à faire ». Or, en écrivant cela, les auteurs du manuel, consciemment ou non, continuent de véhiculer la vision qui avait cours au moment de la colonisation.

Dans trois manuels (Hachette Adoumié, Hatier, Nathan), les régions colonisées sont qualifiées d'inconnues[989]. Ce terme véhicule la même idée que « nouveau ». Il y a une équivalence entre

[986] Dans le manuel de Hachette, par exemple, on ne trouve que deux références à ceux-ci : « les indigènes cultivent » (p.164) et « la résistance conduite par Abd el-Kader » (p.168). Dans le manuel de Magnard, ils n'apparaissent que trois fois : « les soulèvements des populations indigènes » (p.147, l.11-12), « confiscation des meilleures terres aux indigènes » (p.149, l.32-33) et « main d'œuvre indigène » (p.149, l.38).
« On généralise sur les raisons de la colonisation européenne, on définit et on dissocie le système colonial anglais du français ou du belge, puis on évoque quelques contestations majeures. A bien lire ses manuels, ils n'évoquent que très peu les hommes (...). Par ailleurs, les autochtones, les colonisés, sont totalement absents. (...) Ce traitement, comme auparavant, n'accorde toujours pas de place à l'Autre, celui qui a partagé cette histoire (...). », Sandrine Lemaire, op.cit., p.97

[987] Hachette, p.162 et p.164 ; v. également l'énumération des découvertes effectuées par les explorateurs européens qui donnent cette impression d'omniprésence dans le manuel Magnard (p.147)

[988] Hachette, p.164

[989] Hachette Adoumié : « terres inconnues » (p.162), « régions inconnues » (p.168) ; Hatier : « terres inconnues » (p.173) ; Magnard : « régions du monde encore méconnues » (p.144), « régions encore inconnues » (p.147)
C'est une des caractéristiques que nous avons relevé en ce qui concerne la représentation de l'ailleurs dans les textes des manuels de français (v. Partie 2 Chapitre 1). Nous retrouvons également d'autres caractéristiques précitées dans certains manuels : 1/ la beauté : Hatier : « tout le paysage est d'une beauté indicible » (document 6 p.173) ; Hachette Adoumié : « le paysage est admirable », « magnifique spectacle d'un fleuve large de 1000 mètres » (document 1 p.162) ; 2/ l'inhospitalité : Hachette : « la gale qui depuis des siècles

le caractère inconnu et le fait qu'elles soient vides. On trouve cette idée dans le manuel de Hatier (p.178) où pour parler des régions qu'il reste à coloniser, les auteurs écrivent les « derniers territoires libres d'Afrique ». Libres donc à prendre, à occuper. Ce sont des terres sans maître que le colon peut s'approprier.

Cette absence de civilisation, de peuplement peut également être relevée lorsque les explorateurs découvrent un endroit. Ils le baptisent alors comme si celui-ci n'était pas connu, n'avait pas de nom. Ils considèrent que personne n'a été là où ils sont. En outre, ils peuvent donner un nom tout en sachant que le lieu en porte déjà un, comme pour effacer ses prédécesseurs. Il s'agit de nier le passé du lieu.

Cette négation des premiers habitants a une fonction de légitimation. Roy Preiswerk et Dominique Perrot l'énoncent ainsi : « une autre forme de légitimation consiste à faire croire que les terres saisies par les colons n'étaient pas peuplées. »[990]

Les auteurs des manuels ne parlent effectivement quasiment que des colonisateurs sauf quand les colonisés sont en contact avec eux (photos des missions, écoles, etc.). Ils sont partout, supérieurs et donc omnipotents.

De même dans la partie des manuels consacrée aux « grandes découvertes », les Amérindiens sont peu présents. Souvent ne figurent, dans la partie texte, que les Aztèques et les Incas. En ce qui concerne les documents, il n'y a que le manuel de Hachette Adoumié qui ne parle pas des Mayas, mais dans les autres manuels, ils ne font souvent qu'une courte apparition : dans le manuel de Hatier (pp.166-167), ils ne sont présents que dans la première carte présentant les « grandes découvertes » ; dans le manuel de Nathan (p.164), dans la carte intitulée « les civilisations amérindiennes »[991] ; dans le manuel de Magnard, dans la carte « les voyages des grandes découvertes » (p.120) et la photo du « complexe religieux de Palenque » dont le commentaire précise que « dans les temples, les Mayas honoraient leurs dieux (...) » (p.122). Les Mayas semblent donc, pour les auteurs de ces manuels, être moins importants, avoir une place moindre dans l'histoire que les Aztèques et les Incas.

pourrit ce peuple », « tout un fond de marécages » (document 3 p.165) ; « une terre inculte », « ensuite les maladies, les ophtalmies, les fièvres, les récoltes manquées (...) » (document 4 p.169) ; Hatier : « incendie d'une vaste étendue de pâturages, que l'on voit souvent en Afrique » (document 6, p.173). Le danger est présent également dans le manuel de Hatier de manière indirecte : les Européens « interviennent aussi pour protéger les missionnaires » (p.174) (ce qui donne en outre une justification supplémentaire à la colonisation et qui retourne le rôle de l'agresseur) ; « les missionnaires européens - désormais protégés par l'autorité coloniale » (p.176).

990 Roy Preiswerk, Dominique Perrot, op.cit., p.226

991 Il y a bien dans ce manuel une photo du temple de Palenque mais il n'est pas précisé qu'il s'agit d'un édifice maya.

Là aussi, les terres ne semblent pas vraiment habitées. Les documents présentent souvent les terres et leurs richesses mais on y rencontre peu de personnes. Il y a 3 documents où figurent au moins un personnage amérindien dans le manuel de Nathan, 5 dans celui de Hachette Adoumié, 7 dans ceux de Hatier et de Magnard, ce qui équivaut au maximum à 47,1% des documents présentés dans les manuels concernant cette période historique. Cela conforte l'impression de terres souvent vides.

On retrouve également dans cette partie des manuels le caractère nouveau et « jusqu'alors inconnu » des territoires conquis[992].

Le manuel de Hatier utilise les termes « occupée » et « occupe » pour parler de l'Amérique et de l'empire aztèque, et non celui de habitée. Ces termes donnent l'impression qu'il n'y a pas vraiment un peuple qui vit sur ces terres, et, comme l'écrivent Dominique Perrot et Roy Preiswerk, « accentue(nt) l'impression selon laquelle l'installation des peuples dont on fait état n'est pas légitime, que leur présence même comporte un élément de menace »[993] et que par conséquent la conquête de ces territoires est elle d'autant plus légitime.

Les acteurs non occidentaux peu présents ne sont de plus pas dépeints de la même manière que les acteurs occidentaux. En effet, nous allons le voir, si ces derniers sont individualisés, dominants et actifs, les acteurs extra-occidentaux sont dépersonnalisés, soumis, inférieurs et passifs.

2. La dépersonnalisation des acteurs non occidentaux et l'individualisation des acteurs occidentaux

Le plus souvent les auteurs des manuels utilisent des termes généraux pour désigner les acteurs extra-occidentaux qui conduisent à une dépersonnalisation de ceux-ci[994] et des termes

[992] Hachette Adoumié : « ces nouveaux territoires » (p.152), « ces nouveaux mondes » (p.160), « un nouveau continent jusque là inconnu » (p.162) ; Nathan : « un nouveau continent », « un nouveau monde », « terres nouvelles » (p.160), « la Nouvelle Espagne », « Nouvelle Castille »(p.164), « nouveau monde », « les terres découvertes », « des territoires insoupçonnés » (p.166) ; Magnard : « terres jusqu'alors inconnues », « nouveaux territoires » (p.116), « un continent jusqu'alors inconnu des Européens » (p.121), « les territoires découverts », « Nouveau Monde » (p.125) ; Hatier : « régions découvertes » (p.170), « terres découvertes » (p.178)

[993] Roy Preiswerk, Dominique Perrot, op.cit., pp.170-171 exemple 104

[994] La dépersonnalisation, constate Malek Chebel, est un des « neuf grands thèmes (qui) traversent avec persistance le champ du discours et l'imagerie coloniale. (...) Pour mieux « dépersonnaliser » l'autochtone maghrébin, le colon a tenté de le massifier. La masse, c'est connu, n'a pas d 'âme, tout au plus peut-elle se prévaloir de quelques réflexes et de quelques atavismes (...). Fondu dans la masse, neutralisé, l'autochtone va faire partie de l'ensemble « cloacal » et passif d'une foule de parias, désincarnés par l'absence d'émotion et

plus précis pour les acteurs occidentaux. Nous constatons également que les acteurs occidentaux sont beaucoup plus souvent nommés que les acteurs extra-occidentaux.
Nous allons étudier successivement ce qu'il en est pour les croisades (a), les « grandes découvertes » et la colonisation[995] (b), et les décolonisations (c).

a . La dépersonnalisation des acteurs non occidentaux et l'individualisation des acteurs occidentaux dans la partie des manuels consacrée aux Croisades

En ce qui concerne les croisades, les auteurs des manuels utilisent les termes de « croisés » et parfois « chrétiens » ou « chrétiens d'Occident » d'un côté, et « Turcs », « Turcs musulmans », « musulmans » de l'autre. La population des croisés est caractérisée, décrite dans les trois manuels qui offrent un texte. Il est précisé en effet qu'elle est composée de « pauvres gens », de « paysans », de « chevaliers ». Par contre, elle semble s'opposer à une population uniforme qualifiée de musulmane.[996] On peut voir cette différence également dans les documents. Une miniature illustrant un combat entre des croisés et des musulmans, représentent ces derniers avec la même tête (bandeau blanc et barbe) et le même habillement alors que les Occidentaux sont différenciables par des heaumes et des boucliers différents.[997]
Il n'y a, dans ces manuels, qu'un personnage extra-occidental nommé : le sultan Saladin (Nathan), alors qu'on trouve, du côté occidental, des références au Pape Urbain II, Pierre Lermitte, Louis IX, etc.

b. La dépersonnalisation des acteurs non occidentaux et l'individualisation des acteurs occidentaux dans les parties des manuels consacrées aux « grandes découvertes » et à la colonisation

En ce qui concerne la colonisation, nous trouvons des dénominations variées qui personnifient

par la pauvreté affective. » Malek Chebel, *L'« Arabe » dans l'imaginaire occidental*, in Pascal Blanchard, Stéphane Blanchoin, Nicolas Bancel, Gilles Boëtsch, Hubert Gerbeau, *L'Autre et Nous, « Scènes et types »*, Actes du colloque organisé par l'Association Connaissance de l'histoire de l'Afrique contemporaine (ACHAC) en février 1995 à Marseille, Paris, Syros, 1995, p.39

995 Nous traitons ici ces deux périodes qui relèvent de la même logique de conquête, d'acquisition de terres et d'imposition d'un modèle politique, économique, social et culturel.

996 Marlène Nasr relevait déjà ce caractère : « Aucun manuel ne précise que les populations au sein desquelles se sont implantés les royaumes croisés étaient arabes (…) Les croisés, par contre, sont désignés dans leurs différentes catégories sociales, les « gens du peuple », les « chevaliers » et les « seigneurs ». » op.cit., p.77

997 « Un combat entre musulmans et croisés », Miniature du XIVème siècle, in Nathan p.71

les acteurs occidentaux (« missionnaires »[998], « explorateurs »[999], etc.) ainsi que des personnes nommées explicitement (Stanley[1000], Savorgnan de Brazza[1001], etc.). Du côté des colonisés, le vocabulaire est plus pauvre. Il se limite généralement à « population »[1002], « peuple »[1003] et parfois « société » qualifiés d' « indigène ». Ces dénominations renvoient aux groupes en général et jamais à un sous-groupe ou une personne. Contrairement aux colonisateurs, les colonisés sont présentés comme une globalité[1004]. Il n'y a que dans le manuel de Hachette (p.168) qu'un personnage est nommé (Abd El-Kader). Dans ce même manuel, nous pouvons noter la faible présence des colonisés.

Il en va de même pour les « grandes découvertes ». Du côté des *conquistadores*, beaucoup de personnages sont nommés (Christophe Colomb[1005], Vasco de Gama[1006], Magellan[1007], Isabelle de Castille[1008], etc.), les catégories « socio-professionnelles » sont précisées (« souverains »[1009], « colons »[1010], « navigateurs »[1011], « marins »[1012], « marchand »[1013], etc.) ainsi que les nationalités (« espagnols »[1014], « portugais »[1015], « gênois »[1016], etc.). Les Amérindiens, eux, sont dénommés sans distinction. Nous trouvons les termes « Aztèques »[1017], « Mayas »[1018], « Incas »[1019] ou simplement « Indiens »[1020]. Un seul personnage est nommé dans un manuel :

---

998 Hachette, p.162 ; Hachette Adoumié, p.162 et 168 ; Hatier, p.174 ; Nathan, p.166
999 Hachette, p.162 ; Hachette Adoumié, p.162 et 168 ; Magnard, p.144 et 147 ; Nathan, p.166
1000 Hachette, p.164 ; Magnard, p.147
1001 Magnard, p.147 ; Nathan, p.166
1002 Hachette Adoumié, p.164, 166, 168 et 169 ; Hatier, p.176 ; Magnard, p.147 ; Nathan, p.166
1003 Hachette Adoumié, p.166 et 168 ; Hatier, p.174
1004 Nous avons déjà rencontré cette idée de « personnage-masse » dans l'étude des personnages extra-occidentaux dans les manuels de français. v. Partie 2 Chapitre 1 Section 2 II B
Françoise Lantheaume note également que « dans l'enseignement de l'histoire de la colonisation, les populations colonisées ont plusieurs caractéristiques. Ces populations sont assez peu décrites et, quand elles le sont, c'est de façon passablement homogènes. », Françoise Lantheaume, *L'enseignement des histoires de l'immigration et de la colonisation*, in VEI-diversité, n°149, juin 2007, p.86
1005 Hachette Adoumié, p.162 ; Nathan, pp.160, 162 et 164 ; Hatier, pp.170 et 172 ; Magnard, pp.116 et 121
1006 Hachette Adoumié, p.162 ; Nathan, p.160 ; Hatier, p.170 ; Magnard, p.121
1007 Hachette Adoumié, p.162 ; Nathan, p.160 ; Hatier, p.170 ; Magnard, p.121
1008 Nathan, p.160 ; Hatier, p.170
1009 Hachette Adoumié, p.162
1010 Hachette adoumié pp.158 et 163 ; Nathan, p.166 ; Hatier, p.178
1011 Hachette Adoumié, p.152 ; Nathan, pp.160, 162 et 164
1012 Magnard, p.121
1013 Nathan, p.160
1014 Hachette Adoumié, pp.152, 156, 160 et 163 ; Nathan, p.160 ; Hatier, pp.170, 174 et 178 ; Magnard, pp.121 et 125
1015 Hachette Adoumié, pp.156, 160, 162 et 163 ; Nathan, pp.160, 162 et 166 ; Hatier, pp.170, 174 et 178 ; Magnard, pp.121 et 125
1016 Nathan, p.160 ; Hatier, p.170
1017 Hachette Adoumié, p.162 ; Nathan, p.164 ; Hatier, p.174 ; Magnard, pp.122 et 125
1018 Nathan, p.164
1019 Hachette Adoumié, p.162 ; Nathan, p.164 ; Hatier, pp.174 et 176 ; Magnard, pp.121 et 125
1020 Hachette Adoumié, pp.162 et 163 ; Nathan, pp.164 et 166 ; Hatier, pp.174 et 178 ; Magnard, p.125

Atahualpa (Nathan, p.164).

L'utilisation de ces termes globalisant entraîne une dépersonnalisation des peuples colonisés et donne l'impression qu'ils sont un tout homogène, uniforme, sans distinction entre les personnes le composant. L'utilisation des noms de pays conquis va dans le même sens[1021]. Dans le cas des « grandes découvertes », cette dépersonnalisation est amplifiée par le fait que les manuels présentent les conquêtes comme la victoire d'un seul homme (Cortès ou Pizarre) sur un empire, opposant ainsi un homme nommé à un tout globalisant.

En étudiant les documents présentés dans les manuels, nous constatons la même tendance à présenter les colonisateurs comme des personnes identifiables et les colonisés comme des groupes et non comme des individus. Si dans tous les manuels, des personnages européens, essentiellement des explorateurs ou des hommes politiques, sont nommés, pour ce qui est du « partage du monde », dans deux manuels seulement (Hachette, p.168 et Magnard, p.147), des personnages extra-occidentaux le sont (Abd el-Kader, Maloko). En ce qui concerne « les grandes découvertes », un personnage amérindien est nommé dans tous les manuels : Moctezuma pour les manuels de Hachette Adoumié (p.159), Hatier (p.175) et Nathan (p.165), et l'Inca Atahualpa pour le manuel de Magnard (p.124).

Il ressort des textes et des documents l'impression d'un tout compact, de quelque chose d'uniforme et pas vraiment identifié du côté des colonisés, et d'un tout multiforme composé de parties clairement nommées du côté des colonisateurs (ex. militaires, médecins, nationalités différentes).

Marlène Nasr relevait déjà cette différence dans les manières de présenter les colonisés et les colonisateurs dans son étude sur les manuels d'histoire de primaire.[1022]

c. La dépersonnalisation des acteurs non occidentaux et l'individualisation des acteurs occidentaux dans la partie des manuels consacrée à la décolonisation

Pour ce qui est des décolonisations, nous verrons dans un premier temps ce qu'il en est pour la guerre d'Algérie et ensuite pour la décolonisation en général. La représentation des différents

[1021] v. Partie 2 Chapitre 2 Section 2 I A 2 c. « l'utilisation d'outils linguistiques particuliers »

[1022] « Du côté des colonisés, aucun acteur collectif n'est présent dans les textes (...). Par contre, l'acteur collectif français est présent sous différentes catégories nationales et sociales : « les Français », « nos parents », « les soldats français », « les troupes » (...). Le seul personnage historique arabe (cité dans un seul manuel) ayant lutté contre la colonisation, est Abd el-Kader. Du côté français, l'image est différente. Une multitude de personnages historiques célèbres, présents dans la plupart des manuels, donnent à « l'œuvre » coloniale un caractère plus animé : « Charles X », « le général Bugeaud », « le duc d'Aumale, fils du roi », « Jules Ferry et Gambetta, les chefs républicains » ». Marlène Nasr, op.cit., p.85

acteurs n'est effectivement pas la même dans les deux cas.

Dans le traitement de la guerre d'Algérie, si les acteurs extra-occidentaux sont traités approximativement de la même manière que dans la partie concernant les colonisations, les auteurs ont également recours à des termes impersonnels pour désigner les acteurs français. Ainsi, les termes se rapportant aux Français de France, relevés dans la partie leçon, peuvent être classés en 5 catégories : ceux se rapportant aux institutions (« gouvernement », « régime », « autorités », etc.), ceux en relation avec l'armée (« armée », « militaires », « soldats », etc.), ceux dénommant la population (« Français », « peuple », « opinion publique », « société française », etc.), ceux désignant des forces politiques en général ou en particulier, et les personnes nommées.

Sur l'ensemble des manuels, dans la partie texte, ce sont ces dernières qui sont les plus nombreuses (29,6% des occurrences). Les termes désignant les institutions, l'armée et la population sont approximativement en même quantité.[1023] Dans tous les manuels au moins un personnage politique est nommé : le général de Gaulle.

Les termes concernant les Algériens présents dans la partie texte des manuels se partagent à proportion égale entre ceux désignant la population algérienne et ceux concernant le FLN.[1024] Aucun personnage politique n'est cité dans la partie texte des manuels.[1025]

La plupart des termes utilisés dans les manuels pour désigner une des parties au conflit sont impersonnels, à l'exception des personnes nommées qui sont plus nombreuses du côté français que du côté algérien[1026]. Il ne nous semble pas que l'utilisation de termes impersonnels pour désigner la partie française ait le même sens que l'utilisation de ces termes pour nommer les acteurs extra-occidentaux. Il s'agit peut-être plus ici de la volonté de prendre de la distance par

[1023] La répartition au sein des manuels n'est bien entendu pas homogène. Les manuels de Bréal et Nathan présentent une majorité absolue ou relative de noms de personnes (respectivement 54,5% et 33,3% des occurrences concernant les Français de France). 33,3% des occurrences du manuel de Belin et 50% de celles du manuel de Magnard désignent la population française. Les termes les plus nombreux dans le manuel de Hatier sont en lien avec l'armée (44,4%). Dans les manuels de Hachette et Hachette Adoumié, ce sont celles relatives aux institutions qui sont les plus nombreuses. Le manuel de Hatier ne présente pas de terme désignant la population française et celui de Bréal de terme relatif aux institutions.

[1024] Ce partage égal ne se retrouve que dans le manuel de Hachette. Dans les manuels de Belin, Hachette Adoumié et Nathan, il y a une majorité d'occurrences se rapportant à la population algérienne.

[1025] Marlène Nasr notait également une « prolifération des personnalités politiques françaises » au regard de la quasi-absence de ces personnalités du côté algérien (p.183). Il semblerait que dans les manuels que nous avons étudié, les personnages politiques français soient moins présents que dans les manuels étudiés par Marlène Nasr. Cependant, ils le sont toujours plus que les personnages algériens, absents rappelons-le de la partie texte des manuels. En outre, une chose ne change pas entre ces différentes générations de manuels : la place prépondérante du général de Gaulle.

[1026] Dans la partie texte des manuels, 22 occurrences pour les personnes françaises contre 0 pour les personnes algériennes.

rapport à l'implication française dans cette guerre.

Les Français d'Algérie sont majoritairement dénommés « Français d'Algérie »[1027] ou « pieds noirs ». Nous trouvons également six références à l'expression « Européens d'Algérie » ou « Européens » dans la partie texte des manuels (Nathan, Magnard, Hachette, Belin). Marlène Nasr soulignait elle aussi l'utilisation de cette « appellation régionale d'Européens », notant que « la présence en Algérie d'une petite proportion de colons d'origine européenne mais non français ne justifie pas cet emploi »[1028]. Par conséquent, il convient de nous interroger sur cette dénomination présente dans plusieurs manuels. L'utilisation de ce terme peut s'expliquer par une volonté de distanciation, d'atténuation de l'implication des Français dans le conflit.

Cette constatation va de pair avec le fait que souvent les Algériens sont appelés « musulmans »[1029], « appellation communautaire large et indéterminée »[1030] se rapportant au caractère religieux et non au caractère national[1031]. Ainsi, les Algériens et les Français sont englobés dans des communautés plus larges et les auteurs des manuels évitent les confrontations Français/Algériens. En effet, le vocable national « Français » ne figure jamais au côté du vocable national « Algérien ». A « Français » ou « Européens » répond généralement « musulmans ». Cela « atténue ou esquive, par un subterfuge du vocabulaire, le caractère national de la confrontation »[1032].

Dans les documents, la partie algérienne est dénommée par des termes impersonnels se référant au pays et à la terre et non aux personnes. Parmi les rares termes personnalisant les Algériens, outre « Algériens » qui est relativement neutre, on trouve celui de « suspects » qui, lui, a une connotation négative. Seul un personnage politique (Ben Bella) est cité deux fois dans le même manuel (Nathan).

On peut noter une différence entre les termes utilisés pour dénommer la partie française qui sont des termes militaires (« armée », « forces de l'ordre », « soldats », « gendarmes appelés », etc.)[1033] ou des noms de personnalités politiques (Mitterrand, Mendès France et De Gaulle) et ceux utilisés pour la partie algérienne qui se réfèrent très majoritairement à l'Algérie en tant que pays et territoire (« Algérie », « terre algérienne », « Alger », etc.)[1034].

[1027] Termes non utilisés dans la partie texte des manuels Hatier et Bréal

[1028] Marlène Nasr, op.cit., p.182

[1029] Les autres termes employés pour désigner la population algérienne sont soit des termes impersonnels : « peuple », « société », « communauté », « habitants », etc., soit le terme « Algériens ».

[1030] Marlène Nasr, op.cit., p.183

[1031] Rappelons que tout Algérien n'est pas forcément musulman et que par conséquent l'utilisation de ce terme pour désigner l'ensemble de la population algérienne est inadéquate.

[1032] Marlène Nasr, op.cit., p.183

[1033] On ne trouve pas de termes militaires dans le manuel de Hatier.

[1034] Nous trouvons également des références au FLN et quelques unes à la population (« Algériens »,

Lorsque la guerre d'Algérie est abordée dans les parties des manuels consacrées à la IVème et à la Vème République, la partie française est sur-représentée dans les documents et personnalisée par le Général de Gaulle. Les parties algérienne et française d'Algérie sont quant à elle quasiment absentes.

Nous constatons que le traitement des acteurs extra-occidentaux n'est pas similaire dans les parties consacrées à la décolonisation en général. Les termes utilisés pour désigner les Occidentaux sont très majoritairement le nom des pays et des régions. Les auteurs des manuels utilisent également « métropole » ou « puissance », c'est-à-dire des termes impersonnels.

Les colonisés sont également désignés par le nom des pays et régions, ainsi que par des vocables relatifs aux colonies (« colonies », « anciennes colonies », « empire », etc.). On trouve aussi, mais rarement, « peuple », « population », « communautés », « hindous », « musulmans ».

Dans les documents, les termes désignant l'acteur occidental font référence à l'État ou à la fonction de la personne (« gouverneur », « 1er ministre », etc.) sauf en ce qui concerne l'acteur français. Dans ce cas, le vocabulaire utilisé relève du militaire (« parachutistes », « troupes », « forces », « soldats »).[1035]

Les acteurs indiens sont les plus présents des acteurs extra-occidentaux. Ils sont désignés principalement en rapport avec leur communauté religieuse d'appartenance (« musulmans », « hindous ») ou en fonction de leur titre quand il s'agit de personne (« président », « leader », etc.).

Nous trouvons également, dans la partie leçon, des références individualisantes : par exemple, le manuel de Hatier (p.136) parle de « l'élite des pays colonisés », celui de Nathan (p.132) des « nouvelles élites coloniales », celui de Hachette (p.140) des « nombreux chefs indépendantistes » et celui de Bréal (p.126) des « leaders », rompant ainsi avec les termes généraux cités ci-avant, termes qui véhiculent l'idée d'un groupe homogène et impersonnel.

En outre, des partis ou mouvements sont explicitement nommés : le Parti du Congrès (Bréal, Nathan), le « parti nationaliste » (Magnard) et le Viet Minh (Hachette Adoumié).[1036] S'il n'y a

« combattants du FLN », « suspects »).

[1035] Peut-être faut-il voir ici une différence dans la manière d'aborder la question de la décolonisation : négociations politiques d'un côté et confrontations militaires de l'autre ?

[1036] Ces mouvements, partis, leaders, etc. sont qualifiés le plus souvent d'« indépendantistes » ou de « nationalistes ». Dans les manuels de Belin et Hachette, nous trouvons les deux termes ; dans celui de Bréal, seulement « indépendantistes » ; dans les manuels de Hachette Adoumié et Magnard, « nationaux » et

pas d'organisation occidentale dans les documents relatifs à la décolonisation, en revanche, un seul manuel ne cite pas d'organisation extra-occidentale (Nathan). Les autres manuels en citent entre 1 et 4[1037], la plus citée étant le Parti du Congrès de Nehru[1038].

Exception faite des manuels de Hachette Adoumié et de Magnard, il y a plus de références à des personnes nommées du côté des colonisés que de celui des colonisateurs. Le manuel de Belin présente proportionnellement le plus de personnages colonisés : 80% de l'ensemble des personnages cités.[1039] Sont cités : Gandhi, Nehru et Hô Chi Minh. Les Occidentaux nommés sont français. Il s'agit du général de Gaulle et de Pierre Mendès France.[1040]

Ainsi, de manière surprenante, les acteurs anciennement colonisés sont plus représentés que les acteurs occidentaux et qui plus est, sont représentés d'une part avec des termes généraux mais également avec des termes individualisant, renvoyant l'idée d'un groupe plus ou moins organisé avec des leaders et des organisations.

« nationalistes ». Le manuel de Hatier est le seul à utiliser le qualificatif à connotation péjorative d'« indigène ».

L'usage de « nationaux » ne semble pas être très pertinent, ici, pour désigner des mouvements qui se développent certes dans un cadre « national » imposé par la métropole lors de la colonisation mais qui sont d'ampleur internationale.

En outre, il ne nous semble pas que les termes « indépendantiste » et « nationaliste » renvoient à la même idée. En effet, « nationaliste » a plutôt une connotation négative et renferme une idée de repli sur soi, sur son territoire que ne comporte pas « indépendantiste ». Ce dernier terme renvoie plutôt l'image d'un peuple qui veut aller de l'avant, vivre par lui-même et par conséquent se détacher de la tutelle qui lui était alors imposée. Il se rapproche plus du concept de liberté. Il n'est pourtant pas sûr que les manuels qui utilisent les deux termes fassent une différence entre ceux-ci. Par contre, ceux qui utilisent et « nationalistes » et « nationaux » renvoient clairement l'image de mouvements clos sur eux-mêmes.

[1037] Magnard et Hachette : 1 ; Belin : 2 ; Bréal et Hatier : 3 ; Adoumié : 4

[1038] Nous pouvons noter ici que si Nehru est présenté comme le chef du Parti du Congrès, Ali Jinnah, lui, est rarement présenté comme le chef de la Ligue Musulmane. En effet, celle-ci n'est pas toujours dénommée. Jinnah peut être appelé « Président de la Ligue Musulmane » (Belin p.138, Adoumié p.136), « chef des musulmans » (Bréal p.129), « leader musulman » (Hachette p.142, Hatier p.139) ou « leader des musulmans indiens » (Magnard p.169). Faut-il voir dans cette différence de traitement une hiérarchisation entre les deux organisations, Parti du Congrès et Ligue Musulmane, l'une étant implicitement présentée comme plus « légitime », réellement organisée et l'autre ne devant pas bénéficier du nom d'organisation ?

[1039] Les personnages nommés extra-occidentaux représentent 80% des personnages nommés dans le manuel de Belin ; 100% dans les manuels de Bréal et Hatier ; 50% dans les manuels de Hachette Adoumié et Magnard ; 60% dans le manuel de Hachette ; 71% dans le manuel de Nathan.

[1040] En ce qui concerne la partie document, les manuels citent au moins 4 personnalités politiques extra-occidentales différentes. Nous retrouvons dans tous les manuels : Gandhi, Nehru et Senghor.

Parallèlement, les personnalités politiques occidentales sont entre 1 et 5. Seul le manuel de Bréal présente le même nombre de personnalités politiques occidentales et extra-occidentales (4) qui apparaissent le même nombre de fois (1). Dans les autres manuels les rapports entre personnalités politiques occidentales et extra-occidentales s'étend de 1 à 1,6 (Belin) jusqu'à 1 à 6 (Hachette Adoumié). Il y a donc une forte sur-représentation des personnalités extra-occidentales dans les documents traitant de la décolonisation en général.

3. La supériorité-domination des acteurs occidentaux et l'infériorité-soumission des acteurs non occidentaux

Les acteurs occidentaux sont présentés comme supérieurs, notamment techniquement et militairement, alors que les manuels renvoient une image d'infériorité et de soumission des populations extra-occidentales.

Nous étudierons successivement les différentes périodes comme nous l'avons fait dans la subdivision précédente.

a. La supériorité-domination des acteurs occidentaux et l'infériorité-soumission des acteurs non occidentaux dans la partie des manuels consacrée aux Croisades

Dans le cas des croisades, ces caractéristiques ressortent des documents. Ces derniers présentent essentiellement des victoires des croisés sur les populations arabes. Les croisés y apparaissent plus forts, mieux armés. Ainsi, une miniature représente un combat entre musulmans et croisés dans laquelle les croisés sont en surnombre, à cheval, équipés d'armure et de boucliers face à des musulmans sans armures ni chevaux, se faisant piétiner par ceux des croisés.[1041]

b. La supériorité-domination des acteurs occidentaux et l'infériorité-soumission des acteurs non occidentaux dans les parties des manuels consacrées aux « grandes découvertes » et à la colonisation

En ce qui concerne la colonisation, le vocabulaire utilisé pour désigner les colonisateurs met en lumière leur supériorité et leur domination, et à l'inverse, le vocabulaire ayant trait aux colonisés insistent sur leur infériorité et leur soumission.

Cela ressort directement des champs sémantiques présents dans les manuels, à l'exception du manuel de Magnard. Ainsi, nous pouvons relever ceux de la supériorité, de la domination et de la grandeur pour caractériser les colonisateurs dans tous les manuels : « la supériorité technique et scientifique », la « domination de l'Europe », « idée de supériorité de « l'homme blanc » », « supériorité de l'armement européen », « les grandes entreprises », « les grandes puissances »[1042] ; « la supériorité de la civilisation européenne », « les Européens

[1041] « Un combat entre musulmans et croisés », Miniature du XIVème siècle, in Nathan p.71
[1042] Hachette Adoumié, p.160 et p.168

dominent »[1043]; « la supériorité militaire des Européens »[1044]; « la supériorité de l'armement des troupes coloniales », « la supériorité technologique de l'Europe », « une civilisation supérieure »[1045].

Inversement pour les colonisés, nous trouvons les champs sémantiques de l'infériorité et de la soumission : « des peuples présentés comme inférieurs », « populations dominées »[1046], « les peuples d'Afrique et d'Asie sont arriérés »[1047], « populations jugées inférieures »[1048].

La supériorité des Européens ressort également de l'utilisation d'adverbes notamment dans la présentation des conquêtes. Ainsi, dans le manuel de Hatier (p.174) : « la supériorité militaire des Européens leur permet de s'imposer *facilement* » et dans celui de Magnard (p.147) : « les soulèvements des populations indigènes sont *facilement* matés ».[1049]

Lorsqu'elle n'est pas explicite, la supériorité européenne ressort des réalisations des Européens dans les colonies, notamment la construction d'infrastructures (routes, canaux, voies ferrées, etc). Cette idée est également véhiculée à travers l'utilisation de termes tel que « civiliser » qui sous-entend que les autres ne sont pas civilisés et donc sont inférieurs aux Européens seuls détenteurs de la « vraie » civilisation. Il en va de même dans les documents.

Dans les manuels de Hatier et Nathan, nous pouvons relever également l'utilisation de verbes exprimant l'obligation de faire quelque chose (« doit obéir », « doivent payer », « doivent fournir ») ou l'absence de choix (« n'ont d'autre choix que »), qui transcrivent en fin de compte la soumission des peuples colonisés.

Seuls trois manuels[1050] font allusion à la résistance des populations colonisées, atténuant ainsi l'image de soumission de celles-ci. Cependant, le manuel de Hachette (p.168) présente un document intitulé « la prise de la smala d'Abd el-Kader par les troupes du Duc d'Aumale ». Outre, la connotation du terme « smala », qui plus est lorsqu'il est opposé à celui de troupe[1051], ce tableau montre la chute, la fin de la résistance algérienne et par conséquent un moment glorieux pour les Français. Si résistance il y a, elle ne fait de toute façon pas le poids face à la

[1043] Hachette, p.169
[1044] Hatier, p.162
[1045] Magnard, p.147 et p.149
[1046] Hachette Adoumié, p.168 et p.166
[1047] Hatier, p.174
[1048] Nathan, p.166
[1049] Souligné par nous
[1050] Hachette, Hachette Adoumié et Nathan
[1051] On trouve ici l'idée d'organisation et de manque d'organisation - que nous aborderons ci-après - la smala se définissant de manière péjorative, comme une « famille ou (une) suite nombreuse qui vit au côté de quelqu'un, qui l'accompagne partout » (Petit Robert) et la troupe se définissant au sens militaire comme « un groupe d'hommes armés, spécialement groupe régulier et organisé de soldats » (Petit Robert).

supériorité militaire européenne.

L'image qui ressort des documents ne fait qu'aller dans ce sens. Le colonisé y est caractérisé par le manque. Il n'est pas civilisé ou appartient à une civilisation « rudimentaire » ou « inférieure ». Il est nu, ne sait pas lire, n'est pas instruit, n'a pas de religion ou en tout cas ne croit pas dans le « bon » dieu (scène d'évangélisation). Son armement est inférieur à celui des Européens (lances). Lorsqu'il est montré face au colonisateur soit il s'agit d'une scène de la conquête où les colonisés sont en infériorité et tentent de fuir[1052], soit il s'agit d'une scène de « civilisation » (évangélisation, cours, soins) qui a plus pour objectif de montrer l'action des colonisateurs non militaires que de nous apprendre quelque chose sur la vie des colonisés.

Ce rapport de supériorité-infériorité entre Européens et colonisés apparaît également dans une question en lien avec un document du manuel Hachette (une photo de la gare Victoria à Bombay, p.166). Les auteurs du manuel demandent : « En quoi cette gare montre-t-elle la rencontre de l'architecture britannique et du style indien ? » Pourquoi ne pas utiliser les mêmes termes pour l'Angleterre et l'Inde ? Il nous semble qu'il y a une hiérarchisation entre « architecture » et « style ». L'architecture se définit comme « l'art de construire des édifices » et le style comme la « manière particulière (personnelle ou collective) de traiter la matière et les formes en vue de la réalisation d'une œuvre d'art »[1053]. Est-ce à dire que les Anglais seraient maîtres de la conception, de la structuration et que les Indiens s'occuperaient de la réalisation matérielle et de la décoration ?

La supériorité des Occidentaux transparaît également pour la période de colonisation dans le fait que ces derniers sont décrits comme ayant une organisation administrative, alors que les terres colonisées n'en ont pas. Si des deux côtés, se trouve un « tout », il n'est pas de même nature. Effectivement, l'ensemble formé par les colonisateurs est organisé, politiquement structuré. Il s'agit d'« États », de « nations », de « puissances ». A l'inverse, le « tout » formé par les colonisés ne semble pas avoir d'organisation propre. Il est dénommé le plus souvent « population » ou « territoire » au sens de terre. La population se définit comme l'« ensemble des personnes qui habitent un espace, une terre » et le territoire comme une « étendue de la surface terrestre sur laquelle vit un groupe humain »[1054]. Il est donc présenté comme un morceau de terres non structuré politiquement. Cela nie la réalité. Si ces régions n'ont pas une organisation politique similaire à celles des pays occidentaux, cela ne veut pas dire qu'elles

[1052] Livingstone souligne également le caractère peureux des autochtones lorsqu'il arrive aux chutes qu'il appellera Victoria. (Hatier, p.173)
[1053] Le Petit Robert
[1054] Le petit Robert

n'en aient pas une. Cette dernière n'est cependant pas présentée par les manuels[1055].

Il faut noter ici une différence entre la colonisation et les « grandes découvertes ». En effet, pour cette dernière période, les territoires conquis sont appelés « empires » et sont considérés comme quelque chose de structuré, d'organisé et même de bien organisé. Ainsi, les auteurs du manuel de Magnard (p.122) font référence à « l'organisation administrative du vaste empire inca » et présentent un document sur cette administration (calcul et collecte des impôts). Cela rejoint la présentation parfois positive des peuples conquis. En effet, les empires précolombiens sont présentés, dans le corps de la leçon comme dans les documents, comme de grands empires qui suscitent l'admiration des Européens[1056]. De cette grandeur, ressort la supériorité encore plus méritoire des Européens qui arrivent à vaincre ces empires. Ils ont beau être forts, les Européens le sont encore plus. Ils ne peuvent leur résister. Il s'agit de vanter les mérites, la grandeur de l'autre pour se glorifier soi-même.[1057]

Cette différence mise à part, nous retrouvons une présentation des *conquistadores* comme supérieurs et des Amérindiens comme inférieurs. Ce rapport de supériorité-infériorité ne ressort pas du vocabulaire utilisé. Mais les populations amérindiennes sont caractérisées par leur ignorance. Dans tous les manuels, on retrouve le fait qu'elles ne connaissent ni le fer ni la roue. Dans le manuel de Nathan, il est précisé qu'elles ne connaissent pas certains animaux et dans celui de Hatier, qu'elles ne connaissent pas non plus la monnaie. Cette ignorance de chose rudimentaire pour les Européens est amplifiée par le savoir impressionnant de ces peuples.

Ils sont également caractérisés par le manque[1058]. Nous retrouvons cette caractéristique dans

---

[1055] Il s'agit peut-être ici d'une justification ou d'une légitimation des conquêtes : s'il n'y a pas d'organisation politique, il n'y a pas de véritables propriétaires des terres, donc on peut se les approprier.

[1056] Hachette Adoumié : « grands empires », « civilisations, souvent brillantes » (p.158), « avaient des connaissances avancées » (p.162) ; Nathan : « 3 brillantes civilisations », « Ils ont un niveau de connaissance élevé en astronomie et en mathématiques », « construisent des monuments impressionnants » (p.164) ; Hatier : « grands empires » (p.174) ; Magnard : « Les vestiges des temples mayas, la capitale aztèque Tenochtitlan, l'organisation administrative du vaste empire inca ont suscité l'admiration des Européens » (p.122).

[1057] De manière similaire : v. Roy Preiswerk, Dominique Perrot, op.cit., p.51 « L'ethnocentrisme peut également se situer à des degrés divers. (...) Au troisième degré, l'ethnocentrisme se réalise par une présentation en apparence élogieuse de l'hors groupe. A première vue, la phrase : « A leur arrivée dans le pays X, les Européens y découvrirent une brillante civilisation » peut être une indication du désir d'objectivité de l'auteur. Or il est possible que les réalisations du pays X ne soient valorisées que parce qu'elles ressemblent en de nombreux points à celles de l'en-groupe. C'est donc en réalité à ce dernier que le compliment est adressé. »
Jean-Dominique Mellot quant à lui considère que c'est un moyen de se « dédouaner » : « Comme s'il s'agissait de compenser le lourd héritage de la destruction, comme s'il était possible de se « dédouaner » vis-à-vis de populations et de cultures anéanties suite à leur contact avec les Européens, l'historiographie scolaire d'Europe occidentale insiste dans son ensemble sur l'état d'avancement des civilisations amérindiennes. », in Jean-Dominique Mellot, *La petite Europe des acteurs... cinq siècles après. Portugal, Espagne, France, Angleterre, Hollande, Belgique, Irlande,* in Javier Perez Siller (coord.), op.cit., p.99

[1058] « ils avaient peu d 'animaux domestiques » (Hachette adoumié, p.157 document 4) ; « les Indiens n'ont qu'un

les documents mais en ce qui concerne les populations rencontrées par Christophe Colomb[1059] à son arrivée dans les Caraïbes et non les populations amérindiennes.

Les civilisations amérindiennes sont décrites comme moins évoluées que la civilisation occidentale : « Les civilisations précolombiennes n'ont pas atteint le niveau technologique des Européens » (Magnard, p.122) ou encore « comment vous apparaît le niveau de civilisation atteint par les différents peuples amérindiens ? » (Hachette Adoumié, p.159, question relative à un document). Est sous-entendue ici l'idée d'évolutionnisme : les différentes civilisations sont considérées comme progressant dans la même direction à des vitesses différentes, la civilisation européenne étant la plus avancée sur ce chemin.[1060]

En outre, dans les manuels de Hatier et de Nathan, il est fait explicitement allusion au polythéisme de ces populations et à la pratique de sacrifices humains. Dans le manuel de Magnard, implicitement les auteurs nous disent que ces populations ne sont pas chrétiennes[1061]. Or, Roy Preiswerk et Dominique Perrot constatent que le monothéisme est une des valeurs occidentales principales[1062]. Ainsi, son opposé est présenté de manière fortement négative, en association avec des sacrifices humains, illustrant ainsi le caractère non civilisé, « sauvage » de ces populations.

Les auteurs des manuels de Hachette Adoumié, Hatier et Nathan décrivent également les Indiens et Amérindiens comme peureux et impressionnables[1063]. Les documents présentés corroborent cela. Les extraits du journal de bord de Christophe Colomb figurant dans les manuels de Hatier et Hachette Adoumié parlent des Indiens qui sont « si peureux ». De même la gravure illustrant ce texte dans les deux manuels donne à voir des Indiens relativement craintifs, qui s'avancent doucement, en groupe compact. Le texte de la capture d'Atahualpa du manuel de Magnard (p.124) montre également des Indiens qui fuient par peur des chevaux et de leurs cavaliers.

La supériorité de l'armement européen est présente dans les documents. Tous les manuels font

armement de pierre très simple » (Hatier, p.172 document 1).

[1059] Dans les manuels Hachette Adoumié, Hatier et Magnard sont présentés les mêmes extraits du livre de bord de Christophe Colomb, extraits que nous avons déjà étudié dans la partie de notre travail concernant les manuels de français. Christophe Colomb y insiste sur la nudité des personnes qu'il rencontre, le fait que ce sont « des gens très dépourvus de tout », qu'« ils n'ont pas de fer » et pas de religion.

[1060] v. Roy Preiswerk, Dominique Perrot, op.cit., p.128 s.

[1061] « les survivants sont christianisés, le plus souvent contre leur volonté. » (p.125)

[1062] Roy Preiswerk, Dominique Perrot, op.cit., p.191

[1063] « Les Indiens sont terrorisés par ces hommes cuirassés » (Nathan, p.164) ; « Ils sont très impressionnés » (Hatier, p.174) ; « ont terrifié les Indiens » (Hachette Adoumié, p.162). Caractéristique que nous avons déjà trouvé dans les textes des manuels de français.

figurer des documents montrant les Espagnols en armure, portant des fusils ou des arbalètes, face à des Aztèques peu ou pas armés. Les questions posées à la suite de ces documents insistent sur la différence d'armement et la supériorité des Européens.[1064]

La manière dont sont décrites les conquêtes des différents empires amérindiens ajoute au sentiment de supériorité des Européens. En effet, dans les manuels de Hatier, Magnard et Nathan, c'est accompagné de quelques centaines d'hommes que les conquérants espagnols parviennent à venir à bout des empires aztèque et inca.[1065] La faiblesse numérique des conquérants renforce l'impression de leur supériorité au lieu de conduire l'élève à s'interroger sur les raisons d'une victoire si facile. Il n'est pas fait référence à une quelconque résistance des Amérindiens.

c. La supériorité-domination des acteurs occidentaux et l'infériorité-soumission des acteurs non occidentaux dans les parties des manuels consacrées à la décolonisation

Le rapport de supériorité/infériorité est moins présent dans la partie traitant de la décolonisation. Le vocabulaire utilisé n'y fait pas référence. On peut en trouver tout de même trace dans le fait que certains manuels parlent de l'élite des pays colonisés qui mènent le combat pour l'indépendance de leur pays. Or, les auteurs des manuels précisent que cette élite a été formée en Occident, dans les anciennes métropoles. Ainsi, la décolonisation a été rendue possible grâce à l'enseignement dispensé par les anciennes métropoles, leur savoir et leur réflexion.

En outre, la supériorité ou la domination des Européens se reflète dans la manière dont les manuels présentent l'accession à l'indépendance : qu'elle soit octroyée ou négociée, il ressort des manuels l'impression que ce sont toujours les occidentaux qui ont le dernier mot à dire, que ce sont eux qui décident, que le sort des futures anciennes colonies est entre leur main.

[1064] Hachette Adoumié (p.159) : « D'où vient la supériorité des conquistadores ? » ; Hatier (p.175) : « Comparez l'armement des Indiens et des Espagnols ? Que peut-on en conclure ? » ; Magnard (p.125) : « Relever les différents éléments qui facilitent la victoire des Espagnols sur les Indiens. » ; Nathan (p.165) : « Cherchez les points communs entre cette miniature (« Cortès accueilli par le roi Aztèque Moctezuma ») et la description du document 3 (« le massacre des Aztèques ») », c'est à l'évidence la supériorité des armes des *conquistadores*.

[1065] Hatier (p.174) : « Cortès débarque au Mexique ; avec moins de 600 hommes, il s'empare de la capitale aztèque, Tenochtitlan-Mexico, et détruit l'empire des Aztèques. De son côté, Pizarre débarque au Pérou et s'empare de l'empire inca avec 180 hommes seulement. » ; Nathan (p.164) : « En 1521, Cortès, avec 600 hommes, 10 canons et 16 chevaux, prend la capitale des Aztèques, Tenochtitlan (...). En 1531, Pizarro, avec seulement 180 hommes, s'empare d'Atahualpa, l'empereur inca. » ; Magnard (p.125) : « Avec seulement quelques centaines d'hommes, les conquérants espagnols soumettent des Aztèques d'Amérique Centrale puis les Incas de la Cordillères des Andes. »

L'analyse actancielle des différents acteurs le montre. Sur l'ensemble des phrases relatives à l'accession à l'indépendance d'un pays ou d'une région, les deux acteurs sont sujets dans les mêmes proportions (28 sujets extra-occidentaux / 25 occidentaux). Cependant, on ne trouve que deux verbes qui véhiculent une idée d'obligation du côté des occidentaux : « la Grande Bretagne cède » (Nathan, p.132) et « la France est obligée de » (Hachette, p.140), au milieu d'autres verbes variés ayant plutôt une connotation positive : « promettre », « reconnaître », « préparer », « accorder »[1066], « donner », « accepter », etc. Du côté des non-occidentaux, on note que ce sont souvent les mêmes verbes qui sont utilisés (« obtenir » et « devenir » en grande majorité : 21 occurrences) et que deux seulement transmettent une valeur positive et l'idée d'un combat et d'une victoire : « Gandhi réussit » (Hachette, p.140) et « l'Afrique noire française (…) gagne » (Magnard, p.171). On constate également l'utilisation de la forme passive qui accentue l'idée de passivité des anciennes colonies dans leur accession à l'indépendance dans plusieurs manuels[1067].

Nous allons dans la suite étudier de manière plus globale le caractère actif ou passif des différents acteurs à la décolonisation.

4. Des acteurs occidentaux actifs et des acteurs extra-occidentaux passifs

Il s'agit ici d'étudier les actions des différents acteurs. Pour cela, nous avons d'une part relevé les verbes dont les acteurs occidentaux et extra-occidentaux sont sujets et d'autre part étudié les actions présentées dans les documents.

Les acteurs occidentaux impliqués dans les croisades sont à deux exceptions[1068] près les seuls à être sujet d'un verbe dans l'ensemble des manuels. La population musulmane n'est donc pas présentée comme actrice de l'évènement, mais plutôt comme la subissant.

Si l'on étudie les verbes dont les colonisateurs d'une part et les colonisés d'autre part sont sujets, nous constatons que les premiers sont plus souvent sujets et que les verbes dont ils sont sujets sont des verbes d'action à la voie active[1069]. Ainsi, les colonisateurs sont sujets au

[1066] Ce verbe transmet également l'idée que le pays qui accorde l'indépendance fait une sorte de faveur à l'ancienne colonie.

[1067] Belin : « l'Afrique noire qui est presque totalement décolonisée », « l'indépendance (de l'Inde) qui est accordée » (p.144) ; Bréal : « l'indépendance est obtenue » (p.314) ; Hachette : « l'Asie est décolonisée » (p.142) ; Hatier : « l'indépendance algérienne est reconnue » (p.310) ; Magnard : « les indépendances sont acquises », « l'indépendance (de l'Inde) est obtenue » (p.168)

[1068] Une exception dans le manuel de Hatier (« reprennent », p.78) et une dans celui de Nathan (« s'installent », p.70)

[1069] v. Annexe 42. Relevé des verbes dont les colonisateurs et les colonisés sont sujets

minimum de 63,9% (Magnard) et au maximum de 84,6% (Nathan) des verbes[1070]. Parmi les verbes dont les colonisés sont sujets, au moins 25% sont des verbes à la forme passive[1071]. En comparaison, il n'y a qu'un verbe à la forme passive dans un manuel (Hachette, p.164[1072]) parmi les verbes dont les colonisateurs sont sujets[1073].

Les colonisateurs sont sujets à quelques exceptions près de verbes d'action et ces verbes d'action véhiculent le plus souvent une valeur positive (« organiser », « explorer », « réaliser », « découvrir », « mettre en valeur », « bâtir », « créer », etc.) ou neutre.

Ainsi, ces derniers apparaissent acteurs, sujets de l'histoire alors que les colonisés semblent passifs, simples objets de celle-ci. Il en est de même dans les documents présentés.[1074]

L'étude des verbes dont *conquistadores* et Amérindiens sont sujets donne approximativement les mêmes résultats : les *conquistadores* sont beaucoup plus souvent sujets que les Amérindiens. Ils sont sujets de verbes d'action à valeur positive[1075]. Quant aux Amérindiens, ils sont sujets de verbes soit à la forme passive[1076] ; soit à la forme négative[1077] ; soit à valeur négative[1078]. Mais ils sont également sujets de verbes à valeur positive : « cultiver »,

---

[1070] Dans les autres manuels, le pourcentage des verbes qui ont les colonisateurs pour sujet est de 78,1% pour Hachette Adoumié, 77,5% pour Hatier et 66,7% pour Hachette.

[1071] Nathan : 25% ; Hatier : 33,3% ; Hachette : 37,5% ; Hachette Adoumié : 42,9% ; Magnard : 46,7%

[1072] « Les Anglais, les Allemands sont relayés par les Italiens. »

[1073] Ce verbe représente 6,25% des verbes dont les colonisateurs sont sujets dans le manuel de Hachette.

[1074] Cette idée selon laquelle les colonisés et leurs terres sont considérés comme des objets, passifs, est exprimée également dans le titre du chapitre de tous les manuels (à l'exception de celui de Magnard) : « le partage du monde » (Hachette Adoumié, p.160 ; Hachette, p.162 ; Hatier, p.170 ; Nathan, p.164) et se retrouve notamment dans le manuel de Hachette (p.164) : « le monde est partagé de façon inégale » (entre les puissances européennes bien sûr), « la Belgique, l'Allemagne et l'Italie n'ont que les miettes du partage ». Cette représentation du monde est reprise dans les documents avec une illustration du *Petit Journal* de 1898 intitulée dans le manuel de Hatier (p.174) « Le gâteau chinois ». La Chine y est représentée sous la forme d'un gâteau que l'Angleterre, l'Allemagne, la France, le Japon et la Russie s'apprêtent à découper. Cette gravure est également présentée dans les manuels de Hachette (« Le partage de la Chine », p.164) et de Hachette Adoumié (« Pour augmenter leur influence mondiale, les puissances européennes essaient de dominer la Chine », p.165).

Dans les documents sur les rivalités européennes faisant suite à la colonisation, la ou les colonies sont toujours objets de convoitise ou de partage. Elles sont souvent représentées sous forme de nourriture : gâteau dans le cas du document illustrant les rivalités autour du partage de la Chine (Illustration du Petit Journal de janvier 1898 in Hachette Adoumié, p.165 ; Hachette, p.164 ; Hatier, p.174) ; lapin en train de se faire écarteler pour représenter le Maroc (Illustration parue dans l'Assiette au Beurre en 1903, in Hachette Adoumié, p.169) ; et le Soudan joue le rôle de la galette dans une nouvelle version du Petit chaperon rouge autour de l'affaire de Fachoda (Illustration du Petit Journal du 10 novembre 1898, in Hatier, p.178 et Nathan, p.173).

Il n'y a que dans le manuel de Magnard que l'on ne trouve pas de référence à la nourriture.

[1075] « s'avancer », « atteindre », « obtenir », « découvrir », « aborder », « entreprendre », « rechercher », « parcourir », « s'emparer », « créer », « s'installer », « développer », « conquérir », « réussir », « mettre en valeur », etc

[1076] « sont christianisés », « sont terrorisés », « sont décimés », « sont persuadés », « sont impressionnés », « sont divisés », « sont détruites », « ont été considérées », « est anéantie »

[1077] « n'ont pas atteint », « ne connaissent pas », « n'ont pu résister », « n'ont opposé que peu de résistance »

[1078] « subir », « disparaître », « ignorer », « pratiquer des sacrifices », « font des sacrifices », « périr »

« travailler », « construire », etc. Dans le manuel de Nathan, ces verbes connotés positivement sont suivis directement de « mais ignorent », contrebalançant ainsi leur caractère positif. Dans le manuel de Hachette Adoumié, nous trouvons également des verbes tels que « pratiquer », « bâtir », « constituer », « cultiver », « travailler » mais ces derniers ne sont qu'au passé, contrairement au reste du texte. Il en ressort donc l'idée que les Amérindiens ont été actifs, ont fait de bonnes choses, mais que ce n'est plus le cas au moment des conquêtes européennes[1079].

Marlène Nasr a réalisé également une « analyse actantielle des forces opposantes et adjuvantes de la colonisation » des textes des manuels d'histoire utilisés à l'école primaire en 1986-1987 et elle arrive à des conclusions similaires.[1080] Elle en conclut : « Cet ensemble de procédés donne au discours scolaire sur la colonisation un caractère discrètement positif valorisant le colonisateur et occultant le colonisé. »[1081]

Les résultats obtenus pour la décolonisation dans la partie leçon sont moins tranchés. Il y a une équivalence entre acteurs occidentaux ou non occidentaux dans les manuels de Belin, Hatier, Magnard et Bréal[1082]. Dans les manuels de Hachette, Hachette Adoumié et Nathan, les acteurs occidentaux sont plus souvent sujets que les non occidentaux, le rapport entre les deux étant toujours inférieur à 1 pour 2[1083].

Nous avons également relevé les actions exprimées par les verbes dont les sujets sont soit occidentaux soit extra occidentaux, et les substantifs utilisés dans les titres et les textes accompagnant les documents, ainsi que celles véhiculées par les documents eux-mêmes.

Nous avons pu constater que les actions sont plus nombreuses du côté des extra-occidentaux

---

[1079] Javier Perez Siller note que, dans les manuels latino-américains qu'il a étudié, « l'indigène n'est évoqué qu'en tant qu'objet et non comme sujet. Il est « découvert » presque au même titre que les animaux ou les plantes exotiques ». Javier Perez Siller, *De l'Amérique indienne à l'Amérique hispanique,* op.cit., p.28

[1080] Marlène Nasr, pp.85-86 « L'effort par les manuels d'atténuer la violence de la colonisation apparaît avec plus d'évidence dans les types d'actions attribuées aux protagonistes. L'absence totale d'action de la part des peuples, populations ou pays arabes colonisés, donne aux colonisés un caractère totalement passif. La seule exception : Abd el-Kader qui agit individuellement et dont la résistance se solde par un échec.
Par contre, l'acteur français ou européen se voit attribuer l'ensemble des actions, et le discours scolaire, dans son effort constant de présenter le bon côté de l'événement, met en valeur ses actions « positives » et atténue ou voile ses actions « négatives. » Cette opération de mise en valeur de l'acteur national apparaît dans l'attribution des actions positives à des acteurs (sujets) précis et, au contraire, par la suppression ou le déplacement des acteurs, lorsque leurs actes ont une connotation négative. (...) « Conquérir », « réorganiser », « bâtir », « construire », « établir des routes », « mettre en valeur » sont sans conteste des actes à connotation positive, tous en faveur de l'acteur colonial.
Au contraire, les actions coloniales à connotation négative sont atténuées soit par effacement de l'acteur sujet, soit par son déplacement dans la phrase, soit par la transformation des verbes en syntagmes nominaux. »
Nous retrouvons dans les manuels de collège étudiés surtout cette dernière manière de faire (transformation des verbes en syntagmes nominaux) et parfois l'effacement de l'acteur sujet.

[1081] Marlène Nasr, op.cit., p.86

[1082] Belin : 7 sujets Occidentaux / 6 Non occidentaux ; Hatier : 11 / 12 ; Magnard : 9 / 7 ; Bréal : 8 / 8

[1083] Hachette : 13 sujets non occidentaux / 8 sujets occidentaux ; Adoumié : 12 / 8 ; Nathan : 16 / 9

que des occidentaux et cela de manière flagrante : nous avons dénombré entre 1 et 5 actions pour les occidentaux et entre 6 et 15 pour les non occidentaux. Le rapport entre les deux est le plus faible dans le manuel de Nathan (1 à 2).[1084] La grande majorité des actions est donc le fait des non occidentaux. Mais quelles sont-elles ?

Les actions des extra-occidentaux sont en grande partie liées au fait de revendiquer, proclamer, demander (17 occurrences réparties sur tous les manuels). Viennent ensuite les termes relatifs à la lutte pour l'indépendance et les moyens de cette lutte (violents ou non) (14 occurrences présentes dans tous les manuels) et ceux se rapportant aux conflits, affrontements, assassinats (14 également mais aucune dans les manuels de Belin et Magnard). Plus rares sont les termes concernant la négociation (8) et les déplacements de population, l'exode (7).

Nous avons relevé les verbes dans les titres et textes explicatifs accolés au document. Il s'avère qu'ils sont peu nombreux : de 1 à 7 en comptant les verbes à la forme de participe présent[1085] pour les sujets extra-occidentaux et de 0 à 2 pour les sujets occidentaux[1086].

Les verbes dont les sujets sont occidentaux sont dans un cas à la forme passive et véhicule une connotation négative (« sont encerclés ») ; dans deux cas, il s'agit d'une action à connotation positive (« prennent position » et « négocie ») ; dans un autre cas, il s'agit d'une obligation (« doit choisir »).

En ce qui concerne les verbes dont les sujets sont extra-occidentaux, nous trouvons une série de verbes en relation avec la proclamation et l'obtention de l'indépendance : « proclame », « demande », « négocie », « obtient » ; d'autres véhiculent l'expression de la violence et du conflit : « est assassiné », « oppose », « s'en prennent », « massacrent »[1087], « terrassant ».

Nous constatons là aussi une différence dans le traitement de la guerre d'Algérie. L'acteur occidental y est toujours plus sujet que l'acteur algérien et dans un rapport supérieur à 1 pour 2[1088]. Les verbes utilisés pour décrire les actions du côté français ne sont paradoxalement pas

[1084] Dans les autres manuels, il y a au minimum 4 actions non occidentales pour une occidentale et ce rapport est au maximum de 15 pour 1 : Belin : 1 à 6 ; Bréal : 1 à 4,5 ; Hachette : 1 à 5 ; Adoumié : 1 à 6 ; Hatier : 1 à 15 ; Magnard 1 à 4 ; Nathan : 1 à 2

[1085] 1 pour les manuels Belin, Hachette Adoumié, Magnard ; 4 pour Nathan ; 5 pour Bréal ; 7 pour Hachette et Hatier

[1086] 0 pour Belin, Hachette Adoumié, Hatier ; 1 pour Bréal et Magnard ; 2 pour Hachette et Nathan

[1087] Il nous faut noter dans l'utilisation de ces deux derniers verbes une prise de partie : si les Sikhs et les Hindous « s'en prennent » aux Musulmans, ces derniers « massacrent » des Sikhs et des Hindous. Il nous semble que l'utilisation de ces deux verbes n'est pas à mettre au même niveau. « Massacrer » n'a pas la même force et la même connotation que « s'en prendre » qui reste relativement neutre.

[1088] Belin : 7 sujets occidentaux / 3 sujets non occidentaux ; Bréal : 12 / 5 ; Hachette : 16 / 4 ; Adoumié : 6 / 2 ; Hatier : 17 / 5 ; Magnard : 12 / 0 ; Nathan : 20 / 3

des verbes d'action, au sens d'action concrète. Il s'agit principalement de verbes tels que « penser », « considérer », « demander », « attendre », « refuser », « répondre », « accepter », « proposer », etc. Il semblerait donc que ces actions soient du domaine de la pensée et de la parole. Au contraire, les verbes utilisés pour qualifier l'action des Français d'Algérie sont des verbes d'action, au sens d'action concrète : « quitter », « prendre d'assaut », « se soulever », « multiplier », « rejoindre », etc. En ce qui concerne la partie algérienne, nous retrouvons soit des verbes d'état (« devenir », « rester », « être »), soit des verbes d'action (« déclencher », « pratiquer », « commettre », « s'imposer ») qui ont une valeur négative dans le contexte.

Nous avons également relevé les actions des différentes parties au conflit non exprimées par des verbes. Les actions de la partie algérienne se résument aux attentats du FLN, à l'insurrection ou la lutte armée, à des violences. Il en ressort que c'est le FLN qui déclenche la guerre[1089] et pour le manuel de Nathan, que c'est lui qui « engage (la population algérienne) dans une guerre pour l'indépendance ». Ce caractère violent des protagonistes algériens est également présents dans les documents. Les Algériens sont présentés dans les parties document des manuels comme des terroristes (dans 5 manuels[1090], on trouve des documents relatifs aux attentats ou à leurs conséquences, et/ou à des actes « barbares ») et/ou comme des suspects[1091]. Ce constat est renforcé dans certains manuels par une partie de la déclaration de Pierre Mendès-France du 12 novembre 1954 en réaction aux premiers attentats du FLN, dans laquelle il parle de la « volonté criminelle de quelques hommes ». Les manuels de Magnard, Bréal et Nathan présentent des documents qui tranchent avec cette représentation des Algériens : il s'agit de photos d'Algériens qui fêtent l'indépendance, manifestant leur joie avec exubérance.

Les acteurs français quant à eux se voient agir pour maintenir ou rétablir l'ordre. Les manuels ne présentent pas de combat. Les manuels de Magnard et Hachette reprennent un des termes employés à l'époque de la guerre d'Algérie pour désigner les missions de l'armée française : « pacifier ». Le manuel de Magnard (p.272) présente une affiche où on peut lire « les missions de l'armée française : pacifier et unir », à pacifier correspond la silhouette d'un soldat armé et à unir une poignée de main. Le manuel de Hachette (p.305) quant à lui présente des photographies d'une opération de contrôle intitulée : « la pacification en Algérie ». Ainsi, le

[1089] ce que nous avons vu auparavant

[1090] Belin (p.141), Hatier (p.140), Nathan (p.289), Magnard (p.272), Bréal (p.312)

[1091] Les manuels de Belin (p.141), Hatier (p.141), Hachette Adoumié (p.302), Hachette (p.305) et Nathan (p.288) font figurer des photos de contrôle de police ou d'arrestation, laissant à penser que les Algériens soumis à ces contrôles ont des choses à se reprocher, sont des criminels.

terme de pacification est utilisé pour adoucir la réalité de la mission de l'armée française en Algérie. Cependant, dans le manuel de Hachette, on peut voir que cet adoucissement par l'emploi du terme « pacification » est contrebalancé par la photographie qui l'illustre. Si à première vue, « pacifier » suppose plutôt l'usage de la parole et de la négociation, on voit clairement dans ce document que la pacification relève du militaire et non des mots. Cependant, deux manuels font état de la pratique de la torture par l'armée française (Nathan, p.289 et Magnard, p.273).

En ce qui concerne les Français d'Algérie, les manuels mettent en avant la tentative de putsch et dans les manuels de Bréal (p.312), Hatier (p.310), Magnard (p.273) et Nathan (p.288)les attentats de l'OAS.

On peut distinguer deux représentations de l'acteur français : d'une part, on trouve l'acteur militaire violent, qui se livre à la torture ; d'autre part, l'acteur politique (Pierre Mendès France, De Gaulle) qui parle, propose, discourt, etc., caractéristique que nous ne trouvons absolument pas du côté algérien.

On peut donc dire à la lecture des manuels que le FLN agit peu mais violemment et qu'il est responsable de la situation ; que les Français réfléchissent beaucoup, agissent peu ayant pour objectif l'ordre ; et que les Français d'Algérie agissent soit violemment soit en fuyant.

Il ne ressort donc pas de ces parties des manuels traitant des rencontres entre occidentaux et extra-occidentaux une image très positive de ces derniers. Ils sont en effet dépeints souvent comme quasi absents, sont dépersonnalisés, caractérisés par leur infériorité, leur soumission et leur passivité. En outre, lorsqu'ils agissent, c'est souvent pour faire des actions à connotation négative (sacrifice, attentat, etc.).

Nous rejoignons le constat de Javier Perez Siller : « Lorsque l'on pose un regard ethnocentrique sur le monde, la connaissance ou reconnaissance des autres peuples est impossible. Il est clair, et on peut le déplorer, que ce n'est pas là le propos des manuels scolaires. L'histoire nationale se définit par rapport à l'autre en prenant position sur son quant-à-soi. L'autre n'est qu'un symbole, désincarné et sans réelle consistance ; un objet utile au discours et que l'on qualifie au gré de ses intérêts. Il n'est jamais sujet. »[1092]

La manière dont sont représentés les acteurs non occidentaux va de pair avec celle dont sont présentées ces périodes historiques : omission, simplification ou mise en avant de certains

[1092] Javier Pérez Siller, *« Hispanos » ? Espagne, Mexique, Philippines*, in Javier Perez Siller (coord.), op.cit., p.289

éléments au profit des acteurs occidentaux, les manuels présentant ainsi aux élèves une histoire partielle et partiale où les peuples non-occidentaux n'ont pas droit de citer.
Nous retrouvons l'idée selon laquelle si les manuels parlent des autres, ce n'est que pour mieux parler de soi, qu'ils ne sont qu'une occasion de plus de s'intéresser aux Occidentaux et de les mettre en lumière.

Nous devons à présent nous pencher sur la manière dont les manuels abordent une civilisation extra-occidentale, à savoir la civilisation arabo-musulmane.

II. L'étude d'une civilisation extra-européenne : le monde musulman

Nous avons avec cette partie du programme sur le monde musulman le cas de l'étude d'une civilisation extra-européenne en dehors d'une période de contact avec les Occidentaux. Nous verrons comment les manuels présentent cette civilisation, quelles caractéristiques, et par là-même quelle vision du monde musulman, ressortent des manuels.
Notre étude sera d'abord quantitative : quelle place prend le cours sur le monde musulman dans les manuels ? Qu'y est-il mis en avant ? (A) puis qualitative : que ressort-il des documents et de la leçon présentés aux élèves ? (B).[1093]

A. Étude quantitative de la présentation du monde musulman

L'étude du monde musulman prend place dans la partie du programme et des manuels sur le Moyen-Age et les Temps modernes, et plus précisément, dans la sous-partie « De l'Empire romain au Moyen-Age ». Les manuels étudiés y consacrent entre 16 (Magnard) et 20 pages (Hatier, Nathan).
Elle s'étend, selon les manuels, du VIème ou VIIème siècle au Xème (Hatier), XIIIème (Hachette Adoumié) ou XVème siècle, ce qui correspond à la chute du royaume de Grenade et la fin de la Reconquista (Nathan et Magnard). Ces manuels clôturent donc le chapitre sur le monde

[1093] Il serait également intéressant de mener une étude comparative de la manière dont sont présentés les trois monothéismes dans les programmes et les manuels scolaires. Cela permettrait de voir si les caractéristiques présentes dans l'étude de l'islam et du monde musulman figurent dans l'étude du judaïsme et du peuple hébreu par exemple, ou s'il y a une approche spécifique de l'islam et du monde musulman. v. Mireille Estivalèzes, *Les monothéismes dans les manuels d'histoire*, in Diversité-VEI, n°142, septembre 2005, pp.155-162

musulman par une victoire du monde occidental chrétien. Nous ne retrouverons une partie du monde arabo-musulman qu'avec les colonisations et décolonisations, c'est-à-dire qu'entre le XVIIIème et le XXème siècle. Ce découpage nous laisse à penser qu'entre ces deux périodes, cette partie du monde a cessé de vivre, ou du moins n'a pas eu une histoire digne d'intérêt, jusqu'à un nouveau contact avec les Européens. Il passe sous silence, nie les relations qui ont existé entre le monde musulman et le monde européen entre le XVème et le XVIIIème siècle[1094].

1. Les documents : types et origines

Nous avons classé les documents présentés dans les manuels selon leur type : extraits du Coran ou autres textes. Les textes soumis à l'étude sont en majorité des extraits du Coran, et cela dans les quatre manuels étudiés : 50% chez Magnard, 54,1% chez Hachette, 62,5% chez Nathan et 66,7% chez Hatier. Les autres textes sont des textes d'auteurs arabes ou perses dans 25 à 50% des cas : 25% dans le manuel de Nathan, 27,8% dans celui de Hatier, 29,2% dans celui de Hachette et 50% dans celui de Magnard. Il n'y a pas d'auteurs européens dans le manuel de Magnard. Dans les autres manuels, ils représentent entre 5,5 et 8,3% des textes présentés (c'est-à-dire 1 ou 2 textes).

2. Les principaux thèmes abordés

Nous avons relevé les thèmes abordés par les documents et par le texte de la leçon. Pour ce qui est de la partie leçon, nous avons comptabilisé le nombre de lignes consacrées à chaque thème sur le chapitre traitant de la civilisation arabo-musulmane. Pour les documents, nous les avons répartis selon le ou les thèmes développés - un document pouvant en aborder plusieurs - en tenant compte des questions en lien avec ceux-ci - ces dernières orientant la lecture du document.

Nous pouvons dégager trois grands thèmes présents dans la partie leçon de tous les manuels étudiés : la religion musulmane, l'expansion de l'empire arabo-musulman et la vie intellectuelle et artistique. On les retrouve dans tous les manuels parmi les quatre thèmes les

[1094] Anissa Bouayed écrit que « intégré dans l'histoire des temps médiévaux, puis absent des autres périodes, l'Islam peut apparaître aux élèves comme figé dans le moule des origines » et critique cette « présence « pointilliste » qui interdit avec les élèves toute approche en terme d'histoire globale », Anissa Bouayed, op.cit. Nous verrons ci-après que le caractère « figé » de l'islam transparaît des manuels pour d'autres raisons.

plus représentés. Il en est de même dans la partie documents des manuels, à l'exception de la vie intellectuelle et artistique qui ne représente que 4,6% des documents du manuel de Magnard.[1095]

Le thème de la religion musulmane est le plus abordé dans tous les manuels que ce soit par les documents ou par les textes des leçons (entre 48,8% et 57,5% des documents et 33,7% et 50,5% de la partie texte). Sous ce thème général, nous trouvons la vie de Mohammed (essentiellement développée dans la partie leçon), les origines de l'islam, les piliers de cette religion, les règles de vie quotidienne imposées par le Coran ainsi que la description d'une mosquée[1096].

Cette grande importance de la religion s'explique par le fait que les programmes précisent que « l'essentiel est de présenter Mahomet, le Coran »[1097]. En outre, tous les manuels contiennent un dossier sur le Coran. Nous étudierons ultérieurement la manière dont l'islam est présenté.

Les thèmes liés à l'expansion et à la vie intellectuelle et artistique répondent également au programme. Outre « la vie de Mahomet, le Coran », celui-ci demande de présenter « la diffusion de l'islam et de sa civilisation ». Ce point est également développé avec le thème du commerce fortement présent dans la partie document du manuel de Hatier.

Nous constatons en outre une proportion assez élevée de la partie leçon et de la partie document du manuel de Nathan consacrée au phénomène urbain, c'est-à-dire à la fondation, au développement et à l'organisation des villes. Il nous faut noter que tous les manuels comportent une partie sur une ville : Le Caire, Bagdad ou Cordoue. La place occupée par ce thème est conforme à la suite du programme : « son rayonnement, abordé à partir de l'exemple d'une ville »[1098].

La faible part des documents et des leçons consacrée à l'organisation et l'administration de l'empire arabo-musulman répond également aux injonctions du programme. Ce dernier les considèrent en effet comme secondaires à traiter[1099].

Dans la partie leçon comme dans la partie document, nous pouvons noter que les auteurs des manuels ne se penchent que très peu voire pas du tout sur l'Arabie pré-islamique, ce qui peut nous sembler surprenant. En effet, il pourrait être intéressant de traiter de ce sujet afin de

[1095] Pour la répartition complète par thèmes v. Annexe 43. Répartition des thèmes abordés dans la partie texte et la partie documents de la leçon sur le monde musulman.
[1096] Les manuels décrivent les mosquées du point de vue religieux et non architectural.
[1097] Programme p.74
[1098] Programme p.74
[1099] « On insistera davantage sur cette dernière (la civilisation arabo-musulmane) et son rayonnement (...) que sur les constructions politiques qui résultent de l'expansion. », programme p.74

comprendre pourquoi ce nouveau monothéisme s'est imposé là et pas ailleurs, d'expliciter les raisons qui sous-tendent sa naissance et son développement[1100]. Nicolle Samadi va jusqu'à dire que cela est nécessaire afin de comprendre l'islam[1101].

B. Étude qualitative de la présentation du monde musulman

Nous allons maintenant reprendre les trois grands thèmes énoncés précédemment et étudier la manière dont les manuels les présentent. Nous nous intéresserons tout d'abord à la vision de l'islam et du Coran qui est véhiculée dans les manuels (1), puis à l'expansion de l'empire arabo-musulman (2) et enfin à la vie intellectuelle et artistique (3).

1. Une vision restrictive de l'Islam

Dans les manuels de Hachette Adoumié (p.27), Hatier (p.30) et Nathan (p.24), le terme « islam » est défini comme ou traduit par « soumission ». Marlène Nasr notait déjà que « l'islam est toujours défini comme « la religion de la soumission », alors que le sens exact du mot « islam » en arabe est « se remettre à Dieu », si l'on considère que sa racine *sallama* signifie « remettre » plutôt que « soumettre », et son autre racine *salima* signifie « être sauf » et vient renforcer cette nouvelle signification. »[1102] Mireille Estivalèzes fait le même constat et précise que « le résultat est de « véhiculer une vision négative, parce que le mot « soumission », sans commentaire aucun, suggère un abandon aveugle, une dévotion

[1100] Nous vous renvoyons sur ce sujet notamment à Mohammed-Chérif Ferjani, *Les voies de l'islam, Approche laïque des faits islamiques*, CRDP de Franche Comté/CERF, 1996, pp.29-35 « Les conditions de l'avènement de l'islam »

[1101] « Il existe donc une unité du monde arabe avant l'islam : elle s'inscrit dans la langue et dans le réseau des cités que des relations commerciales projetaient vers un monde lointain. (...) On ne peut donc comprendre l'islam sans replacer sa naissance dans le contexte des cités du monde arabe et de ses marges fécondées par le contact avec les grandes cultures. », Nicolle Samadi, *Repères culturels et historiques pour comprendre et enseigner le fait islamique, islam, Islams*, Créteil, CRDP de Créteil, 2001, p.18

[1102] Marlène Nasr, op.cit.p.332 ; Marc Bergé s'interroge également sur la signification du mot Islām : « La racine trilittère sīn, lām, mīm, faite des trois consonnes S L M (...) exprime la notion générale de « sécurité, de paix, d'intégrité ». (...) Par le fait d'avoir ajouté le préfixe a, pour le verbe, ou 'i, pour le nom de l'action (masdar), qui s'enrichit également de la voyelle longue ā, entre la 2ème et la 3ème consonne de la racine (...), nous passons à l'idée de « rendre sain quelqu'un », mais aussi de « se confier à », « se soumettre à », « s'abandonner à ». Ainsi est né le verbe 'aslama, qui a donné le substantif islām, « soumission, abandon de toute sa personne » et, précisons bien, dans l'esprit de Muhammad : « abandon à Dieu ». », in Marc Bergé, *Les Arabes, Histoire et civilisation des Arabes et du monde musulman des origines à la chute du royaume de Grenade*, Paris, éd. Lidis, 1983 (1ère éd. 1978), op.cit., p.57

outrancière à un Dieu qui, à tous égards enchaîne l'homme et le prive de toute liberté » »[1103].

Dans tous les manuels, il est spécifié que l'islam est une religion monothéisme. A part dans le manuel de Magnard, il est présenté comme mettant fin au polythéisme pratiqué par les Arabes antérieurement[1104], rompant avec les croyances préexistantes. Si l'on se réfère à l'ouvrage de Roy Preiswerk et Dominique Perrot, aux yeux des Européens, les populations arabes opèrent ainsi un progrès, le monothéisme faisant partie du « système de valeurs occidental » et étant un signe du développement d'une civilisation[1105]. Dans ce sens, on peut noter dans le manuel de Nathan que si, avant l'islam, « les Arabes viennent (à La Mecque) adorer des divinités nombreuses et une mystérieuse « pierre noire » » (p.24), cette pierre noire n'a plus ce caractère mystérieux lorsque que ce sont les musulmans qui viennent s'y recueillir. Il est alors dit qu'« elle a ensuite été considérée par les musulmans comme un présent divin » (p.22). Les deux croyances ne sont donc pas présentées comme équivalentes la première relevant du mystérieux, paraissant moins respectable que la seconde. Or, il ne faut pas oublier que si l'islam rompt en partie avec le polythéisme antérieur, il reprend tout de même « de vieilles habitudes de la péninsule »[1106] arabique. Il n'y a donc pas une rupture complète entre la période où le polythéisme est dominant et celle où l'islam s'installe et se développe.

Seuls les manuels de Hatier (p.32) et de Nathan (p.24) rappellent qu'il y a une continuité entre les trois monothéismes[1107]. Dans le premier manuel, cela apparaît dans la partie leçon : « Dans

[1103] Mireille Estivalèzes, op.cit., p.160. La citation est tirée de R. Foehrlé, F. Lorcerie, *L'Islam pour les profs*, Recherches pédagogiques, Paris, Karthala, 1992, p.19

[1104] Il faut noter que le monothéisme était présent dans la péninsule arabique avant l'essor de l'islam. V. Marie-Hélène Bayle, *Introduction à la religion musulmane*, in *Approches de l'Islam. L'histoire, les œuvres, l'actualité*, Actes du séminaire organisé par la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire, 24-26 octobre 2005, disponibles sur http://eduscol.education.fr/D0217/approches_islam_actes.htm (consulté le 10 septembre 2006)

[1105] Roy Preiswerk, Dominique Perrot, op.cit., pp.191-192

[1106] André Miquel, *L'Islam et sa civilisation*, Paris, Armand Colin, 1990, 1ère éd. 1977, p.46 ; v. également P.M. Holt, Ann K.S. Lambton, Bernard Lewis, *Encyclopédie générale de l'Islam*, Tome 1 : Des origines à l'empire ottoman, SIED, 1986 (éd. originale : The Cambridge history of islam, Cambridge, Cambridge université press, 1970), p.74 ; « Pendant le pèlerinage, qui se déroule entre le 7 et le 13 du mois du même nom, des rituels sont accomplis, certains reprenant des rites préislamiques, réinterprétés par le Prophète. (...) Ensuite, reprenant un rite préislamique qui permettait à l'époque d'appeler la pluie, le fidèle dévale la colline, puis retourne à Mina, en passant auparavant à Muzdalifa où il prend une cinquantaine de cailloux qui lui serviront à lapider symboliquement Satan. », Marie-Hélène Bayle, op.cit.

[1107] Christine Colaruotolo constate que « les racines bibliques de l'islam ne sont aussi guère mis en relief : un seul manuel (Nathan 5ème, p.25) propose deux documents et une question sur ce thème. », in *Enseigner le fait religieux en 6ème et 5ème*, http://histgeo.ac-aix-marseille.fr/pedago/religion/cola_001.htm (consulté le 10 septembre 2006)
Sur les racines bibliques de l'islam, v. Nicolle Samadi, op.cit., p.43 et Mohamed-Chérif Ferjani, op.cit., pp.40-41

la religion musulmane, il n'y a qu'un dieu ; il s'est d'abord fait connaître à Abraham puis a choisi Moïse, Jésus et enfin Mohammed comme prophète » ; et dans la partie document avec l'extrait d'une sourate : « dieu t'a envoyé le livre contenant la vérité qui confirme les Écritures qui l'ont précédé. Avant lui, il fit descendre la Torah et l'Évangile pour servir de direction aux hommes ». Nous ne trouvons de référence à cette continuité, dans le second manuel, que dans la partie leçon : « L'ange Gabriel (Djibril en arabe) lui annonce qu'il est choisi comme messager d'Allah, Dieu unique, pour prêcher une nouvelle religion, l'islam. Mahomet est, après Moïse et Jésus Christ, un nouveau prophète » et « (le coran) évoque aussi les religions monothéistes antérieurs (judaïsme et christianisme) avec lesquelles existent des liens ». Il nous semble intéressant de montrer aux élèves, d'une part, que derrière des dénominations différentes, on trouve en fait les mêmes personnages, et d'autre part, que ces trois religions, objet d'intolérance voire de guerre, ont des liens et des points communs. Nous ne pouvons par conséquent que déplorer que tous les manuels n'abordent pas ce point[1108].

Dans les parties consacrées au Coran, on trouve toujours une description du Coran (son organisation en sourates par exemple). Il est précisé qu'il s'agit de la transcription de la « révélation » faite à Mohammed, mais tous les manuels ne précisent pas qu'il a été écrit après sa mort[1109].

Il faut noter également que le Coran apparaît sous un angle autre que religieux dans des documents des manuels de Hachette Adoumié (p.29) et de Magnard (p.23) : dans le premier, il est présenté comme un texte poétique et dans le second comme un média pour l'apprentissage de la lecture notamment. Il dépasse alors le cadre purement religieux qui lui est attribué généralement. Dans le même sens, le manuel de Magnard indique que le Coran est un texte religieux mais également un « code juridique et un traité de morale » (p.22). Il n'a donc pas qu'une portée religieuse, ce qui explique entre autres qu'il règle aussi la vie quotidienne des croyants. En effet, les manuels se mettent d'accord pour exposer deux contenus distincts du Coran : les cinq piliers de la religion musulmane et des règles de la vie quotidienne.

En ce qui concerne les « cinq piliers », il s'agit de la déclaration de foi en un dieu unique :

[1108] Nous rejoignons sur ce point Anissa Bouayed qui écrivait : « je pense qu'il est important, dans une perspective de rapprochement, de montrer l'unicité de la pensée monothéiste sans occulter la diversité religieuse ». Anissa Bouayed, op.cit.

[1109] Nathan (p.26) : « le texte complet a été établi cinquante ans après la mort de Mahomet » ; Magnard (p.25) : « Le message d'Allah (...) est rédigé dans le Coran, quelques années après sa mort. » ; dans le manuel de Hatier, cette précision se trouve dans le sous-texte d'un document (p.33) : « le Coran a été écrit après la mort de Mohammed sur la décision du calife Othman. »

Allah, de la prière, du pèlerinage, de l'aumône et du ramadan. Ils sont présentés dans la partie document, à part dans le manuel de Magnard qui les fait figurer également dans la leçon. Comme pour les règles de la vie quotidienne, les manuels présentent essentiellement des extraits du Coran, excepté le manuel de Magnard (p.23) dans lequel seuls le pèlerinage et l'aumône sont abordés par la citation d'un verset du Coran. La prière y est présentée par l'intermédiaire d'une miniature et le ramadan par l'image d'un calendrier de 2000. Les interdits alimentaires sont illustrés par la photo d'un poulet avec une « étiquette attestant que l'animal a été abattu selon le rite islamique ». Nous trouvons également des illustrations de la profession de foi, de la prière et de l'aumône dans le manuel de Hatier (p.32 et p.35).

Le fait de ne citer que des versets du Coran donne un aspect figé, statique à ces préceptes et ne permet pas aux enfants de visualiser, d'appréhender la réalité de cette religion. Au contraire, le manuel de Magnard renvoie à des choses plus concrètes et qui sont peut-être plus significatives pour les élèves.

Le manuel de Hachette Adoumié semble avoir la volonté de donner une image de l'islam moins figée dans le temps et moins monolithique que les autres manuels. En effet, ce dernier présente la profession de foi telle qu'elle figure dans le Coran mais également « telle qu'elle est prononcée par le muezzin lors de l'appel à la prière » (p.28). Cela permet de voir que le texte du Coran peut être médiatisé de manière différente.

Nous avons constaté que l'aumône n'est pas présentée dans tous les manuels de la même manière ce qui rejaillit sur la vision de l'islam qui est véhiculée. Les manuels de Hachette Adoumié (p.28) et de Nathan (p.27) se contentent de citer une partie de la sourate II verset 267 : « Vous qui croyez! faites l'aumône des choses bonnes que vous avez acquises. » Les auteurs du manuel de Hatier (p.32) la complète avec la sourate II verset 275 qui expose ce que celui qui fait l'aumône peut attendre de dieu. Ainsi, un acte a priori altruiste et gratuit (donner à quelqu'un d'autre) prend une connotation plus négative en se transformant en un acte intéressé et égoïste (donner dans le but d'obtenir quelque chose d'autre). Cette idée n'apparaît pas dans le manuel de Magnard. Ce dernier (p.22) aborde l'aumône non sous l'angle du contenu de cette obligation ou de ce que la personne qui donne peut tirer de son acte, mais sous celui des personnes à qui il faut donner. Il nous semble que c'est là une manière de présenter la religion musulmane comme une religion altruiste.

Nous ne pouvons que rejoindre Mireille Estivalèzes lorsqu'elle écrit que « ces actes sont relatés de façon descriptive, coupés de leur portée spirituelle et symbolique, privilégiant par là

un aspect ritualiste et une représentation normative et juridique de l'islam, en insistant sur l'importance de la loi et des prescriptions à respecter »[1110]. Les manuels ne présentent pas la signification de ces actes. Pourquoi les musulmans font-ils le Ramadan, par exemple ? Quel sens cela a-t-il ? Cela n'est pas abordé, les manuels citent juste l'obligation faite aux musulmans, sans plus.

En ce qui concerne les règles de vie des croyants, tous les manuels font référence aux interdits alimentaires et à la polygamie. Aucun n'explique la raison de l'un et de l'autre[1111]. Nous trouvons également l'interdiction du vin et des jeux dans les manuels de Hachette Adoumié et de Hatier. Celui-ci présente également un verset du Coran sur l'héritage et la répartition inégale des biens entre fils et filles. Le manuel de Hachette Adoumié aborde aussi l'obligation faite aux femmes de ne pas montrer leur corps et leur beauté. Nous pouvons constater que ces règles, à l'exception de la polygamie, sont des interdictions. Cette présentation laisse à penser que la religion musulmane s'ordonne autour d'une alternative binaire interdiction/obligation.

Dans le document concernant la vie quotidienne présenté dans le manuel de Nathan (p.27), nous avons été surpris de trouver, entre le « a. le mariage » et le « c. les interdits alimentaires », un « b. le meurtre ». Il s'agit d'un verset stipulant qu'« il n'appartient pas à un croyant de tuer un croyant, mais une erreur peut se produire. Celui qui tue un croyant par erreur remettra le prix du sang à la famille du défunt ». Cela laisse à penser d'une part que le meurtre fait partie de la vie quotidienne des musulmans et d'autre part que si le coran interdit de tuer un musulman, cette interdiction ne vaut pas pour un non musulman. Or, s'il n'y a pas d'interdiction explicite du meurtre d'un non musulman dans le Coran, le meurtre en général y est considéré comme un crime et est proscrit.

Nous trouvons d'autres références à la religion musulmane dans le reste de la leçon sur le monde musulman. Les manuels de Hachette Adoumié, Hatier et Nathan s'accordent notamment sur le caractère tolérant de cette religion. Ils relèvent en effet que les populations conquises se convertissent mais que les juifs et les chrétiens sont tolérés. Cette idée est illustrée, dans les manuels de Hachette Adoumié (p.31) et de Nathan (p.31), par un extrait du

[1110] Mireille Estivalèzes, op.cit., p.160

[1111] Il peut être intéressant d'expliquer aux enfants que les interdits alimentaires relèvent entre autres de raisons sanitaires et que la polygamie a pu être une solution à la sur-représentation des femmes dans la société arabo-musulmane suite aux guerres successives qui causèrent la mort de nombre d'hommes. v. Marc Bergé, op.cit., p.60

Une description du monde pré-islamique aurait pu permettre de mettre en perspective ces différents éléments. Si nous prenons l'exemple de la polygamie : existait-elle auparavant ou a-t-elle été instituée par l'Islam ? Si elle existait avant l'islam, ce dernier apporte-t-il une limitation à la situation antérieure ? Etc.

pacte du calife Omar avec les chrétiens, dans lequel sont exposées les contreparties de cette tolérance ; et par un texte de Tabari faisant état du pacte d'Omar dans le manuel de Hatier (p.37).

Il nous faut noter que la religion musulmane est présentée de manière monolithique. Nous ne trouvons en effet aucune référence au fait que le Coran a été et est toujours interprété de diverses manières[1112], ou que les différents peuples du monde musulman n'ont pas la même langue, la même culture, le même rapport à l'islam. Le monde arabo-musulman est présenté comme un tout et non comme un ensemble de divers peuples.[1113]

« Ainsi l'Islam, à force de raccourcis et sans doute parce que l'actualité tend à le caricaturer comme une religion totalitaire apparaît sous un schéma rigide, avant tout dans sa dimension rituelle, d'obligation morale contraignante, de loi sociale rigoriste plutôt que dans sa dimension spirituelle. »[1114]

En outre, tous les manuels consacrent deux pages à une mosquée : celle de Kairouan pour les manuels de Hachette, Hatier et Nathan et celle de Damas pour le manuel de Magnard. Le manuel de Nathan présente également la mosquée de Cordoue mais ne dit rien de sa conversion en cathédrale après la prise de la ville par Ferdinand de Castille en 1236 ni de l'édification d'une cathédrale au sein de la mosquée au XVIème siècle.

[1112] « L'idée que le monothéisme islamique est monolithique est fausse. Sans doute l'idéal du Prophète peut-il s'exprimer par la formule : un seul Dieu, une seule foi, une seule communauté. Sans doute toute la Révélation repose sur le Coran qui est la Parole même de Dieu et qui forme un tout. Mais d'une part, les fidèles se sont trouvés, au cours du temps, devant des problèmes qu'ils ont dû résoudre et auxquels ils ont apporté diverses solutions, d'autre part, bien que le Coran soit révélé en arabe clair, il a été soumis à des commentaires d'inspirations différentes, selon les lieux, les époques, l'état de la culture. Aussi peut-on dire qu'en ce sens, il y a autant d'Islams (au pluriel) que de commentaires. », Nicolle Samadi, op.cit., p.8
Mohamed-Chérif Ferjani exprime l'idée de la diversité en islam ainsi : « On peut dire que par rapport aux faits fondateurs de l'islam, dans lesquels se reconnaissent tous les musulmans, les seuls points d'accord sans problème sont : 1- la foi en un Dieu unique qui est à l'origine du monde ; 2- la foi en la prophétie en général et en celle de Muhammad ; 3- la foi dans le fait que le Coran, l'Évangile (...) et la Thora sont des Livres de Dieu ; 4- croire au jugement dernier. Tout le reste, qu'il s'agisse des modalités de l'existence de Dieu et de son rapport au monde, du rapport de l'humain à l'univers et au sacré, du sens de la vie, du bien et du mal, du statut, de la signification et de la portée de la norme religieuse, bref du contenu du Coran et de la prophétie en général, les musulmans peuvent – au vu de la nature des faits fondateurs de l'islam – diverger quasiment à l'infini. C'est ce qui a nécessité très tôt l'avènement d'autres faits fondateurs qui seront à la base de la diversité des voies en islam. », op.cit., p.47
Sur les différents courants de l'Islam, v. Henri Massé, *L'islam*, Paris, Armand Colin, 1966, pp.142-178 « L'évolution religieuse et philosophique » et pp.206-216 « Les dernières innovations religieuses » ; Dominique Sourdel, *L'islam*, Paris, PUF, 1968, pp.75-83 « Les mouvements sectaires »

[1113] v. Marlène Nasr, op.cit., pp.141 et s.

[1114] Anissa Bouayed, op.cit.

Les trois premiers manuels présentent tous une vue aérienne de la mosquée de Kairouan indiquant la salle de prière, le minaret, la cour, etc. Le manuel de Hachette reprend celle-ci sous forme d'un plan, ce qui nous paraît redondant. Le seul intérêt de celui-ci réside dans les indications spécifiant le rôle de la *qiblâ*, du *mihrab*, du *minbar*. Le manuel de Magnard ne fait que figurer un tel plan de la mosquée de Damas. Ce dernier, dans la partie texte, donne une description de l'extérieur et de l'intérieur de la mosquée, illustrée par les documents. Ces derniers sont dans tous les manuels généralement des photos de la cour intérieure de la mosquée, du minaret et de la salle de prière. Il nous faut noter que seulement deux manuels donnent à voir des photos où figurent des personnes (Hatier p.35, « la prière dans une mosquée » et Magnard p.26, « la salle de prière »). Les autres manuels et les autres photos présentent des lieux vides[1115]. Cette absence de personnes n'est pas sans rappeler une des caractéristiques des acteurs extra-européens relevées précédemment.

Tous les manuels spécifient, de manière plus ou moins développée, que la mosquée n'a pas qu'un rôle religieux. Le manuel de Nathan se contente de dire que « la mosquée se compose d'une cour, d'une salle de prière orientée vers La Mecque, et de salles d'enseignement » (p.28) et celui de Magnard que « la mosquée est aussi un lieu d'enseignement religieux et de règlement des litiges entre musulmans » (p.26). Les manuels de Hachette (p.33) et de Hatier (p.35) consacrent un document aux rôles de la mosquée. Dans le premier, il est indiqué que « la mosquée n'est pas à proprement parler un sanctuaire (...), mais un lieu de rassemblement et d'enseignement. Elle a donc des fonctions politiques, sociales et culturelles. » Dans le second, il est précisé que les mosquées étaient également des lieux d'hébergement, de rencontre, de discussion, d'enseignement et de justice.

La religion musulmane apparaît également comme la raison, la motivation des conquêtes. Tous les manuels abordent la notion de « djihad », traduit par « guerre sainte », incitation faite aux croyants de répandre l'islam. « Or il s'agit d'une notion plus complexe, qui, littéralement traduite, veut dire « effort », « combat », parmi lequel on distingue en général le grand *djihad*, c'est-à-dire l'effort contre soi-même, et le petit *djihad*, lutte armée pour se défendre individuellement ou collectivement quand l'islam est attaqué. »[1116]

[1115] Anissa Bouayed constate également dans l'étude du manuel de Belin que « la ville est réduite à son image de synthèse, sans personnage, vide, tout comme les deux autres documents - pourtant des photos - qui montrent dans la mosquée, une salle de prière, vide, elle aussi » et dans celle du manuel de Hachette que « le dossier sur la mosquée (...) montre des lieux vides ». op.cit.

[1116] Mireille Estivalèzes, op.cit., p.160

2. L'expansion du monde arabo-musulman : rapidité, étendue et acteurs

L'expansion de l'empire arabo-musulman est également très présent dans tous les manuels. Nous aborderons son caractère rapide (a), ses acteurs (b) puis son étendue (c).

a. Une expansion rapide

A l'exception du manuel de Magnard, tous les manuels s'accordent sur le caractère rapide voire très rapide de l'expansion de l'Islam. Cette rapidité est généralement expliquée par « l'enthousiasme » des conquérants, et en second lieu par l'affaiblissement des empires adverses. Dans le manuel de Hachette Adoumié (p.30), cette raison n'apparaît que dans un document, document qui plus est qui ne donne aucune explication à cet affaiblissement. Seul le manuel de Hatier donne une raison à cet affaiblissement : « les conflits intérieurs et guerres » (p.36).

D'autres éléments d'explication auraient pu être avancés par les auteurs des manuels, notamment des raisons tenant aux conditions de vie des habitants de ces régions conquises. « Ayant connu l'occupation romaine, puis ayant subi le joug byzantin, la Syrie et l'Égypte, aux portes de l'Arabie, avaient toutes les raisons de mieux se reconnaître dans cette nouvelle puissance arabo-musulmane, issue de leur monde, et d'en attendre un meilleur sort que dans le système oppressif des agents de Constantinople. Il en était de même, en Mésopotamie, à l'égard du pouvoir sassānide de Ctésiphon. »[1117]

Marie-Hélène Bayle avance parmi les éléments expliquant cette rapidité « la plus grande tolérance des musulmans face aux nestoriens et monophysites rejetés par les chaldéens »[1118].

Marc Bergé énonce également une raison liée aux techniques de combat et aux compositions des différentes armées : « La mobilité (...) des troupes semi-nomades arabes avait eu raison des armées byzantines et sassānides, lourdes dans leur mouvement et composées essentiellement de tièdes mercenaires, vite découragés par un adversaire aussi

[1117] Marc Bergé, op.cit., p.68 ; pour expliquer l'expansion rapide du monde musulman, P.M. Holt parle également d'une « marée grandissante des sentiments dirigés contre l'hellénisme et les Grecs byzantins chez les peuples de Syrie, d'Égypte et d'autres provinces » et rappelle que « la rapide expansion arabe ainsi que la propagation de l'islam et le déploiement de la culture islamique qui suivirent, furent le résultat de tout un ensemble de faits historiques », op.cit., p.75 et p.76

[1118] Marie-Hélène Bayle, op.cit.

insaisissable »[1119].

L'insistance sur cette rapidité des conquêtes donne aux lecteurs l'impression que celles-ci ont été continues et n'ont rencontrées aucun obstacle, aucune résistance. Or, on peut noter d'une part, un arrêt des conquêtes dû aux conflits internes au monde arabo-musulman lors de la succession du calife Othman au milieu du VIIème siècle[1120], et d'autre part, la résistance opposée par les Berbères menés par la Kahina à la fin du VIIème siècle[1121].

b. Des acteurs non personnifiés agissant au nom de leur foi

Les acteurs de cette expansion ne sont pas individualisés. Il n'y a pas de personnage nommé mais seulement des « personnages-masse ». Nous trouvons donc ici le même genre de dépersonnification que dans l'étude des acteurs extra-occidentaux de la partie précédente.

Les acteurs de l'expansion arabo-musulmane sont qualifiés d'arabes et/ou de musulmans, ces deux termes ayant *a priori* pour les auteurs des manuels le même sens[1122]. Les manuels ne parlent jamais des autres peuples, notamment berbères, perses et turcs qui ont participé à cette expansion. C'est par exemple un chef berbère, Tāriq Ibn Ziyad, qui mène la conquête de la péninsule ibérique au VIIIème siècle[1123]. Les Turcs, quant à eux, d'abord mercenaires, deviennent, dès le IXème siècle, des « chefs militaires pesant lourdement sur les orientations de la politique »[1124] de l'Empire musulman.

Dans tous les manuels à l'exception de celui de Magnard, ces « combattants » sont caractérisés par leur enthousiasme[1125] qui s'explique a priori par leur motivation : ils vont se battre en raison de leur foi en l'islam. Tous les manuels avancent la notion de « djihad », traduite par « guerre sainte ». La seule motivation de ces combattants serait donc d'ordre religieux. Seul le manuel de Hatier fait également état d'un autre objectif à cet engagement :

[1119] Marc Bergé, op.cit., p.73

[1120] De 656 à 661. v. Ibid., p.80

[1121] v. Ibid., pp.84 et s. ; et Philippe Conrad, *La conquête musulmane de l'Occident*, article disponible sur www.clio.fr/BIBLIOTHEQUE/la_conquete_musulmane_de_loccident.asp (consulté le 17 septembre 2006)

[1122] Marlène Nasr note aussi une certaine synonymie entre les notions d'arabe et de musulman, v. op.cit., p.120. Cette synonymie entre ces termes peut entraîner une confusion dans l'esprit des enfants entre « arabes » et « musulmans ». Si à l'origine les musulmans étaient essentiellement arabes et les arabes essentiellement musulmans, ce n'est plus aujourd'hui le cas. v. Mohamed-Chérif Ferjani, op.cit., pp.21-24

[1123] v. notamment Marc Bergé, op.cit., p.84

[1124] Ibid., p.141. Ce dernier titre un des chapitres de son ouvrage : « Turcs, Iraniens et Berbères à l'œuvre pendant deux siècles (1050-1250) pour l'expansion de la civilisation islamique et la restauration sunnite » (p.156).

[1125] Une question liée à un document du manuel de Hachette Adoumié (p.31) demande même : « qu'est-ce qui montre que ces cavaliers sont heureux de partir au combat ? ».

« s'enrichir en pillant l'ennemi » (p.36).

c. L'étendue du monde arabo-musulman

Les conquêtes arabo-musulmanes s'étendent « de l'Indus à l'Océan atlantique » (Hachette Adoumié p.30, Magnard p.25), de la « Syrie à l'Espagne » (Nathan, p.30) alors que pour le manuel de Hatier (p.36) « les Arabes soumettent le Moyen-Orient, l'Afrique du Nord et l'Espagne. Ils entrent dans le royaume des Francs mais ils sont repoussés à Poitiers en 732. » On trouve également une référence à l'expansion arabo-musulmane jusqu'en France dans le manuel de Hachette Adoumié, référence qui renvoie à une carte de l'expansion musulmane en Espagne sur laquelle figurent quelques flèches en direction de la France matérialisant les conquêtes musulmanes.
Il est intéressant de remarquer que ces manuels ne s'appesantissent pas sur les conquêtes arabo-musulmanes d'une partie du territoire des Francs. Rien n'est dit notamment de leur installation dans le sud de l'actuelle France appelé alors Septimanie[1126]. En outre, sur les cartes représentant cette expansion, le royaume des Francs n'est signalé comme territoire conquis que dans les manuels de Magnard et de Nathan. En revanche, Poitiers est toujours matérialisée comme arrêt de l'expansion arabo-musulmane. Cela donne l'impression que le territoire des Francs n'a pas été touché par les conquêtes arabo-islamiques et que cela est dû à un des héros mythiques français : Charles Martel[1127].

Cette partie de la présentation du monde arabo-musulman est donc, on peut le dire, caractérisée par une série d'omission : omission des raisons de l'avancée si rapide des combattants arabo-musulmans et des résistances qui ont pu se développer à son encontre ; omission du rôle des populations non arabes dans ces conquêtes ; omission de la présence arabo-musulmane en France.
Les manuels traitent plus ou moins rapidement de l'organisation administrative mise en place par la suite sur les territoires conquis et de l'unité de courte durée de cet empire[1128],

[1126] v. Marc Bergé, op.cit., p.90 ; Philippe Conrad, op.cit., partie intitulée « l'échec musulman en Gaule » ; Pierre Guichard, *Al-Andalus, 711-1492, Une histoire de l'Andalousie arabe*, Paris, Hachette, 2000, pp.27-36.
[1127] v. ce qu'en dit Suzanne Citron, *Le mythe national*, op.cit., pp.185-187
[1128] « Dès le IXème siècle, le monde musulman se morcèle en plusieurs califats rivaux. » (Adoumié, p.39) ; « son unité est de courte durée : dès le Xème siècle, l'Espagne puis l'Égypte prennent leur indépendance. » (Nathan, p.30) ; « L'unité d'un si vaste empire est difficile à maintenir. Au Xème siècle, l'empire éclate en trois califats rivaux. » (Hatier, p.36)

débouchant sur la division de celui-ci. Seul le manuel de Magnard fait une distinction entre la division de l'empire entre plusieurs califats et son unité religieuse et culturelle, celle-ci contrebalançant la division.[1129]

3. La vie intellectuelle et artistique : emprunt, transmission, création ?

Les manuels consacrent autour de 10% (de 9,6 à 14,1%) de leur partie texte à la vie intellectuelle et artistique du monde arabo-musulman. La part des documents qui l'illustre est plus fluctuante (de 4,6% à 13%). En outre, ce thème n'est pas présenté sous la même forme selon les manuels. Les manuels de Nathan (p.36) et de Hachette Adoumié (pp.34-35) consacrent une sous-partie spécifique aux « échanges culturels, techniques et scientifiques » pour le premier et au « monde musulman, carrefour de cultures et de civilisations » pour le second. On trouve cette question abordée dans la leçon sur Bagdad dans le manuel de Hatier et quelques références dans celle sur Le Caire dans le manuel de Magnard. Nous pouvons en déduire que les manuels ne donnent pas la même importance à cette question.[1130]
Marlène Nasr opérait, dans l'actualisation de son étude, une distinction entre les manuels « qui donnent la priorité à « l'emprunt » par les savants musulmans à l'héritage grec, persan, indien ou chinois et sa « transmission » à l'Occident et ceux qui développent davantage la part des « inventions » et « apports » propres de la civilisation islamique », précisant que « les premiers ne nient pas l'apport scientifique des Arabes, mais le réduisent à un ajout ponctuel tel que « l'invention de l'algèbre » (Nathan 5ème, Hachette 2nde) ou une appréciation d'ordre général de « grands progrès scientifiques » (Bordas 5ème et 2nde). »[1131] Nous allons donc voir si cette distinction peut être effectuée dans les manuels que nous avons étudiés[1132].

[1129] « Vers 750, l'Empire se divise en plusieurs califats. Mais l'unité de ce vaste ensemble est assurée par la religion et ses lieux de culte, par la langue et l'écriture arabes. » (Magnard, p.25)
Il ne semble pas anodin que les manuels insistent sur la division de l'empire sans préciser que malgré cette division administrative, il existe une unité cultuelle et culturelle. Cela doit être mis en parallèle avec le fait que Roy Preiswerk et Dominique Perrot font figurer l'unité en tête de liste des valeurs occidentales. v. op.cit., pp.187-189

[1130] Nous vous renvoyons à l'ouvrage de Marc Bergé, op.cit., pp.348 à 375 (« les savants arabes et leur apport à l'Europe médiévale ») pour ce qui est de l'apport des intellectuels arabes aux sciences; et à celui de Juan Vernet, *Ce que la culture doit aux Arabes d'Espagne*, Paris : Sindbad, 1989 (2ème édition), pour ce qui est de l'apport plus spécifique des intellectuels de l'Andalousie arabo-musulmane.

[1131] Marlène Nasr, op.cit., p.330

[1132] Mireille Estivalèzes soulève la même question dans son article (p.161) : « Un autre problème consiste à savoir si les musulmans ont simplement transmis l'héritage de la culture grecque, alors perdu par les Occidentaux, ou s'ils ont apporté une contribution propre au développement scientifique et culturel. La réponse est très variable selon les éditeurs. Certains défendent l'apport novateur et créatif des Arabes aussi bien dans les mathématiques, la médecine, l'architecture que la philosophie, d'autres ne leur attribuent aucune

Le manuel de Magnard (p.29) est le moins prolixe d'entre eux. Il se contente de dire que les « madrasas favorisent une vie intellectuelle brillante » et que « la mosquée al-Azhar accueille des étudiants venus des différentes régions du monde musulman ». Il en va de même dans la partie document de ce manuel. Nous n'y trouvons qu'une référence dans un texte sur les activités de la ville du Caire (p.28) et une photo du patio de la Cour des lions de l'Alhambra, à Grenade, qui illustre la maîtrise de l'irrigation par les musulmans (p.30)[1133]. Il ne s'agit ici que d'un constat des connaissances et du développement de la vie intellectuelle de cette ville. Rien sur le rôle de transmetteur ou sur les innovations dues aux Arabes.

Le manuel de Hatier (p.40) quant à lui met en avant dans sa partie leçon le rôle de traducteur des savants du monde arabo-musulman et énumère leurs domaines de compétence. Nous ne trouvons de référence à la transmission de leur savoir à d'autres civilisations que dans les documents, notamment un sur les chiffres indiens transmis aux Européens dans lequel on peut voir que la transmission s'opère avec quelques modifications. Dans le sous-texte d'une miniature turque du XVème siècle représentant une opération de l'œil, les auteurs du manuel précisent que « les médecins musulmans (...) ont mis au point une technique d'opération sur la cataracte » (p.41). C'est la seule référence à acte de création de scientifiques arabo-musulmans.

Le manuel de Hachette Adoumié (p.39) parle de « redécouverte des philosophes grecs » qui « s'accompagne de progrès en astronomie, en mathématiques, en géographie et en médecine » et insiste par la suite sur le rôle de « « pont » entre les civilisations » joué par les intellectuels du monde arabe. Nous trouvons tout de même une référence à « l'invention de nouvelles techniques de repérage (cartes géographiques, boussoles) » dans la partie consacrée au commerce. Les documents illustrant cette leçon (pp.34-35) énumèrent une partie des savoirs : navire avec gouvernail, leçon d'astronomie, césarienne pratiquée par des médecins arabes, système d'irrigation. Figure également un texte d'Avicenne dans lequel il raconte ses études : la lecture et l'étude des savants grecs et des auteurs de l'Antiquité gréco-latine en générale et des scientifiques du monde arabe l'ayant précédé ; ainsi que des découvertes telle celle des « voies du traitement fondé sur l'expérience et l'observation ». C'est là la seule fois que ce manuel présente une découverte due aux savants du monde arabo-musulman.

---

innovation mais simplement la conservation de l'héritage des découvertes des civilisations grecques et asiatique. Cette question n'est pas sans recouvrir des enjeux idéologiques, certains préférant nier tout enrichissement de la culture occidentale par les musulmans, d'autres surestimant cette contribution. »

[1133] La question qui s'y réfère est la suivante : « De quelle maîtrise les Arabes témoignent-ils dans l'aménagement de la Cour des lions de l'Alhambra ? (...) Comment cette maîtrise se traduit-elle dans l'agriculture ? » (p.31)

Le manuel de Nathan (p.36) est le seul à préciser que « la religion musulmane encourage à rechercher la science « du berceau jusqu'à la tombe et même jusqu'en Chine » ». Nous y trouvons une présentation plus complète abordant les emprunts aux Grecs et aux Indiens, la traduction des œuvres des philosophes grecs, la transmission de ces savoirs à l'Occident chrétien mais également les progrès et inventions opérés. Les documents présentent un astrolabe, un navire équipé du gouvernail d'étambot, un médecin visitant un malade et un texte traitant du développement intellectuel à Tolède, en comparaison avec d'autres villes d'Europe. Malgré cela, il ne nous semble pas que ce manuel ait une approche très différente des autres.

On peut classer ces manuels dans la première catégorie énoncée par Marlène Nasr, c'est-à-dire celle des manuels qui mettent l'accent sur l'emprunt et la transmission des savoirs, niant ou en tout cas faisant passer la création et l'innovation des savants arabo-musulmans au second plan, limitant son ampleur. Il n'y a donc pas de réelles divergences entre les manuels de notre panel. Il est à noter que le manuel que Marlène Nasr classait dans la seconde catégorie était celui de Belin, dont nous n'avons pas pu étudier la dernière édition.

Nous pouvons conclure de cette étude que « dans l'ensemble des manuels, l'Islam est victime d'une présentation réductrice se résumant aux 5 piliers, à la polygamie suivie, le plus souvent, de la présentation d'une mosquée puis d'une ville. »[1134] Cette présentation de l'Islam et du monde arabo-musulman souffre de simplifications et d'omissions. Elle donne l'impression d'un bloc monolithique sans nuance ni diversité. Les manuels se contentent de décrire ce sujet sans donner les explications qui permettraient de comprendre cette religion et cette civilisation, leur implantation et leur développement. Or, il nous semble que l'intérêt de la présence de l'étude du monde musulman dans le programme d'histoire est bien d'essayer de donner les bases pour la compréhension d'une partie du monde d'aujourd'hui et de présenter l'Islam et le monde arabo-musulman de manière objective et scientifique. « Les enjeux scolaires et éducatifs de cet enseignement du fait religieux musulman sont tout particulièrement importants, l'islam étant devenu la deuxième religion de France. Sa présence relativement récente en métropole suscite un besoin d'explication dans la société, tant du côté des jeunes issus de l'immigration de culture musulmane que dans la population de souche française, qui permettrait de balayer erreurs et préjugés et d'éviter les amalgames entre

[1134] Christine Colaruotolo, op.cit.

religion et coutumes. »[1135]

Nous pouvons déplorer également le manque de mise en relation des différents monothéismes et civilisations qui « contribue à nourrir l'idée, chez les élèves, qu'ils sont sans rapport »[1136].

Il nous semble en outre que l'étude des relations du monde arabo-musulman avec l'Occident par l'intermédiaire du commerce et des sciences, relations pacifiques et constructives, ne font pas le poids face au traitement des croisades, de la colonisation et de la décolonisation, relations plus violentes et destructrices.[1137]

De ce survol des programmes d'histoire-géographie et des manuels scolaires d'histoire de collège, nous pouvons conclure que les grandes caractéristiques de l'ethnocentrisme relevées par Roy Preiswerk et Dominique Perrot sont toujours présentes dans l'enseignement de l'histoire-géographie. Dans la deuxième partie de leur ouvrage intitulée « l'ethnocentrisme occidental dans les manuels d'histoire », ces derniers étudient les « différents types de déformations ethnocentriques relevés »[1138]. Parmi ces derniers, nous retrouvons dans notre étude : l' « alphabétisme »[1139] et notamment l'écrit comme critère d'entrée dans l'histoire ; « les contacts avec l'Occident en tant que fondement de l'histoire des cultures différentes »[1140], les cultures extra-occidentales n'étant abordées que lorsqu'elles sont en contact avec l'Occident ; « la légitimation unilatérale de l'action occidentale »[1141] que nous retrouvons avec la mise en avant de certains éléments et l'omission d'autres éléments pendant la colonisation et la guerre d'Algérie notamment ; « les stéréotypes »[1142] caractérisant les populations extra-occidentales ;

[1135] Mireille Estivalèzes, op.cit., p.161

[1136] Ibid., p.162

[1137] Gilles Manceron note des progrès dans les manuels scolaires récents (l'auteur ne précise pas la date de publication des manuels dont il parle. L'article ayant été publié en 1995, on peut penser qu'il s'agit de manuels publiés à la fin des années 1980 ou au début des années 1990) mais ces derniers « apparaissent comme fragiles. L'évocation de la civilisation du monde arabe à l'époque du Moyen Age européen laisse en particulier, encore grandement à désirer, car (...) la représentation d'une Méditerranée dont les deux rives nord et sud auraient été rigoureusement séparées (...) n'est pas suffisamment remise en cause, le monde arabo-musulman et le monde européen sont encore présentés comme extérieur l'un à l'autre, alors qu'entre eux les influences intellectuelles, scientifiques et technologiques ont été constantes. Et le rôle précurseur du monde arabe dans les domaines de la pensée philosophique, des sciences humaines, voire dans la question de la distinction du temporel et du spirituel, reste encore largement ignoré. Certains stéréotypes sur l'islam ont la vie dure. », Gilles Manceron, *Images et idéologies, L'Europe, l'Afrique et le monde arabe dans les manuels scolaires d'hier et d'aujourd'hui*, in Pascal Blanchard, Stéphane Blanchoin, Nicolas Bancel, Gilles Boëtsch, Hubert Gerbeau, op.cit., p.226

[1138] Roy Preiswerk, Dominique Perrot, op.cit., pp.103 et suivantes.

[1139] Ibid., pp.149 et s.

[1140] Ibid., pp.159 et s.

[1141] Ibid., pp.205 et s.

[1142] Ibid., pp.237 et s.

« la terminologie valorisante »[1143] caractérisant, elle, les acteurs occidentaux ; « la sélection autocentrée des dates et des événements « importants » de l'Histoire »[1144] qui va de pair avec la mise en avant de certains événements et l'omission d'autres ; les « omissions »[1145] que ce soit l'omission d'une partie du monde dans les programmes (par exemple des empires asiatiques et africains) ou celle des populations extra-occidentales, de leurs conditions de vie et de leurs visions du monde dans les manuels ; l' « erreur de fait et simplification »[1146].

[1143] Ibid., pp.259 et s.
[1144] Ibid., pp.281 et s.
[1145] Ibid., pp.293 et s.
[1146] Ibid., pp.311 et s.

Conclusion de la Partie 2

Les programmes et les manuels de français et d'histoire de collège que nous avons étudiés véhiculent donc une image stéréotypée de l'autre extra-occidental, une vision « occidentalocentrée » de celui-ci et de l'histoire.

Le travail que nous avons effectué sur la place et l'image donnée des peuples, acteurs extra-occidentaux dans les manuels et les programmes d'histoire-géographie peut être complété par l'étude de l'image de l'immigré et plus généralement de la place de l'histoire de l'immigration dans les programmes et manuels.[1147] Nous renvoyons sur cette question à l'étude de Benoît Falaize[1148] et à la revue *Diversité-VEI* de juin 2007[1149], plus particulièrement à l'article de Marie Lavin portant sur *l'image des immigrés dans les manuels scolaires*[1150]. Cette dernière s'est intéressée à l'image des immigrés véhiculée par les illustrations des manuels scolaires d'histoire, géographie et éducation civique. Il ressort de ce travail deux caractères que nous avons également rencontrés dans notre étude : d'une part, la connotation négative véhiculée dans la description de l'immigré au travail ; d'autre part, l'invisibilité des immigrés dans les illustrations des manuels soit que celles-ci représentent des territoires vides, sans présence humaine, soit que l'immigré est « fondu en une masse indistincte »[1151].

Et de conclure : « on peut regretter que le choix des images aille souvent dans le sens du renforcement des stéréotypes les plus anciennement ancrés dans l'imaginaire de nos sociétés. »[1152] Cette conclusion peut être étendue au reste des manuels scolaires d'histoire et de français du collège.

« Les héritiers de Lavisse n'ont fait que diaboliser (les) « ancêtres » (des enfants d'immigrés) (les musulmans des croisades par exemple) ou ignorer ceux avec qui ils pourraient s'identifier ou qui pourraient valoriser leurs histoire familiale. »[1153] Les programmes et manuels illustrent ainsi une conception du « patrimoine collectif (reposant) sur une entité immémoriale, « une et indivisible », où l'autre et l'ailleurs – en tout cas certains autres et certains ailleurs – n'ont pas

[1147] L'histoire de l'immigration ne figure pas dans les programmes de collège de 1998 et n'est pas abordée dans les manuels d'histoire étudiés.
[1148] Benoît Falaize (ss. dir.), *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Lyon/Paris, INRP/CNHI, 2009
[1149] VEI-Diversité, n°149, juin 2007, « Enseigner l'histoire de l'immigration »
[1150] Marie Lavin, *L'image des immigrés dans les manuels scolaires*, in VEI-diversité, n°149, op.cit., pp.97-103
[1151] Ibid. p.100 et p.103
[1152] Ibid., p.103
[1153] Philippe Dewitte, *Vercingétorix et Abd El-Kader, Une histoire plurielle de la France,* in Projet, n°248, décembre 1996 « Mémoires des peuples », p.33

leur place »[1154].

Nous ne pouvons qu'espérer que dans les prochaines années les programmes et les manuels prendront en compte de manière plus pertinente le rôle des pays et peuples extra-occidentaux dans l'histoire du monde et également de l'Europe, et transmettront une image moins dévalorisante de ces derniers afin que les enfants descendants de ces peuples puissent se construire sans avoir à renier leurs aïeux et le pays d'où ils viennent.

Un premier pas semble avoir été franchi dans les programmes de 2008 avec l'introduction de l'étude de l'Inde classique ou de la Chine des Han en classe de 6ème et de l'Afrique subsaharienne avant le XVIème siècle en 5ème[1155] ainsi qu'un sous-thème intitulé « un siècle d'immigration en France » en 3ème.[1156] Il faudrait voir comment sont présentées ces différentes périodes dans les programmes et les manuels.

Il est important de nous interroger sur l'histoire à enseigner aujourd'hui dans une école et une société de plus en plus multiculturelles, afin que cette histoire fasse sens à tous et que cet enseignement contribue réellement à construire les citoyens (au sens d'acteurs de la cité) de demain[1157]. Et François Durpaire d'écrire : « Aujourd'hui, il y a dans nos classes deux situations, celle des jeunes Européens, dont l'histoire est faite de héros, de victoires, et celle des enfants d'immigrants, qui n'ont pas d'histoire. Or, lorsque l'on prive un peuple de son histoire, cela peut conduire à un retour en arrière et à un repli sur les aspects les plus traditionnels de sa culture. »[1158]

Dans le même sens, il faut nous interroger sur l'image de l'Autre qui est véhiculée dans les différentes disciplines scolaires, image stigmatisée et stéréotypée comme nous l'avons vu pour les programmes et les manuels de français et d'histoire, qui peut donc contribuer à la dévalorisation des langues et cultures dont sont porteurs les enfants (d') immigrés.

[1154] Ibid., p.32

[1155] Introduction qui a soulevé une polémique. v. Laurence De Cock, Suzanne Citron et Jean-Pierre Chrétien, *Virer l'Afrique de l'histoire de France, il paraît que C dans l'air du temps*, http://cvuh.blogspot.com/2010/09/virer-lafrique-de-lhistoire-de-france.html (consulté le 12 août 2011)

[1156] Programmes publiés in BOEN spécial, n°6, 28 août 2008 ; v. Patricia Legris, op.cit., p.150.

[1157] Philippe Dewitte appelle ainsi à « faire de l'historiographie un « vecteur d'intégration » parmi d'autres, permettant aux enfants de migrants de se reconnaître dans les récits des manuels de classe. » et à « promouvoir une histoire différente, celle des Français, de tous les Français. » Philippe Dewitte, op.cit., p.33 et p.32

[1158] v. sur ces questions François Durpaire, op.cit., p.52. Notons qu'un rapport au sénat de 2011 préconise d'« écrire une histoire commune » en s'inspirant du travail réalisé pour la création du manuel d'histoire franco-allemand. v. Fabienne Keller, *Rapport d'information n°352*, fait au nom de la délégation à la prospective sur l'avenir des années collège dans les territoires urbains sensibles, 10 mars 2011, pp.85 et s.

Conclusion

« Alors que le culturel structure nos pensées, notre langage, nos perceptions, nos modes de vie..., que le pluralisme culturel caractérise plus que jamais le monde actuel (...), l'école continue de vivre dans un univers monoculturel où seule la culture dite « cultivée » a droit de cité. (...) L'étalon culturel est alors la culture occidentale avec pour corollaire le développement d'un ethnocentrisme. »[1159]

Il ressort en effet de notre étude que les cultures dont sont porteurs les enfants (d') immigrés n'ont toujours pas de place dans les écoles. Les dispositifs mis en place à destination des enfants (d') immigrés sont sous-tendus par des logiques qui entrainent une stigmatisation des langues et cultures dont sont porteurs ces enfants. Par ailleurs, les enseignements d'histoire et de français notamment contribuent à la stigmatisation de l'Autre extra-occidental reprenant implicitement ou explicitement les stéréotypes qui lui sont assignés par la société en général et qui sont alimentés par les politiques jouant sur l'insécurité et la peur de l'Autre.

Or la stigmatisation et la dévalorisation des langues et cultures familiales, en lien avec celles des immigrés transmetteurs de ces langue(s) et culture(s), peuvent avoir des conséquences sur leur transmission et par là-même sur les apprentissages, ainsi que sur la construction de l'identité des enfants (d') immigrés et plus particulièrement de leur estime de soi.

La dévalorisation des immigrés et de leurs culture et langue se répercute sur ce qu'ils transmettent à leurs enfants, que ce soit leurs connaissances, leur histoire ou leur langue et leur culture.[1160] Ainsi, la langue des parents n'est pas forcément transmise à leurs enfants.[1161]

[1159] Martine Abdallah-Pretceille, *Des enfants non francophones à l'école : quel apprentissage ? Quel français ?* op.cit., p.166

[1160] « La dévalorisation du père lui-même (…) a tendance à envelopper tout ce qu'il veut transmettre. » Carmel Camilleri, Geneviève Vinsonneau, *Psychologie et culture : concepts et méthodes*, Paris, Armand Colin, p.53 ; v. Marie-Rose Moro, *La modernité des enfants de migrants*, op.cit., p.27

[1161] Dans les différentes enquêtes sur la transmission de la langue des parents aux enfants en situation de migration, il est constaté une déperdition de ces langues. Patrick Simon analysant les résultats de l'étude MGIS de 1992 note qu'« au total, sur deux générations, l'abandon est massif » (In Michèle Tribalat, *De l'immigration à l'assimilation*, op.cit., p.205) et que « la langue parlée avec les enfants tend à devenir principalement le français, même lorsque les deux parents sont immigrés et qu'une alternance de langue permet le maintien du bilinguisme » (Patrick Simon, *L'acculturation linguistique. Utilisation du français et transmission de la langue des immigrés à leurs enfants*, in Migrants formation, n°108, mars 1997, « Questions de langue », p.61)
v. Enquête « Mobilité géographique et insertion sociale » menée par l'INSEE et l'INED en 1992 dont les résultats sont repris in Michèle Tribalat, *De l'immigration à l'assimilation,* op.cit. Pour les pratiques linguistiques des jeunes d'origine étrangère nés en France, v. pp.203-206 ; v. aussi Michèle Tribalat, *Chronique de l'immigration. Les populations d'origine étrangère en France métropolitaine*, in Population, 52ème année, n°1, 1997 pp. 196-197 ; Michèle Tribalat, *Faire France*, Paris, La découverte, 1995, pp.48-53 ; Enquête « Étude de l'Histoire Familiale » réalisée par l'INSEE en même temps que le recensement de la population en 1999, v. François Héran, Alexandra Filhon, Christine Deprez, *La dynamique des langues en France au fil du XXème siècle*, in Cécile Lefèvre, Alexandra Filhon (ss. dir.), *Histoires de familles, histoires familiales, Les résultats de l'enquête Famille de 1999*, Paris, Les Cahiers de l'INED, n°156, 2005, p.508 ;

D'une part, certains parents ont intégré la dévalorisation dont leur langue est l'objet dans la société d'arrivée et « fini(ssent) par dire et croire et transmettre que (leur) langue n'est pas une langue »[1162]. D'autre part, certains parents la considèrent comme un obstacle à la réussite de leurs enfants dans la société d'accueil, idée qui a longtemps été véhiculée par l'institution scolaire[1163]. Dans ce sens, ils préfèrent essayer de parler français à leurs enfants plutôt que leur langue première. En outre, du fait de son image négative, certains enfants ne souhaitent pas apprendre la langue de leurs parents[1164], ce qui les conduit à la comprendre sans pour autant pouvoir la parler[1165]. D'autres sont gênés ou ont honte quand ils doivent parler la langue de leurs parents en public[1166].

Par ailleurs, si on ajoute à cela la restriction de la communauté linguistique dans le pays

---

François Clanché, *Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique*, in Cécile Lefèvre, Alexandra Filhon (ss. dir.), op.cit., pp.516 et s. ; Enquête « Trajectoire et origines » menée par l'INSEE et l'INED entre septembre 2008 et février 2009 en France métropolitaine sur un échantillon de 21 000 personnes : immigrées, natives d'un DOM, descendantes d'immigrés, descendantes d'originaires d'un DOM, natives de France métropolitaine dont aucun parent n'est immigré ou originaire d'un DOM. v. Stéphanie Condon, Corinne Régnard, op.cit., pp.31-37

[1162] Geneviève Vermès, *Les parlers des parents migrants et leurs incidences sur le langage de leurs enfants*, in Migrants-formation, n°75, décembre 1988, « Les familles et l'école : du malentendu au dialogue », p.8
« N'étant pas valorisée socialement, leur langue est méprisée par ses usagers mêmes car on les aura persuadés qu'elle n'est qu'un patois, une langue de paysans, et tout est mis en œuvre pour la faire oublier. » Zerdalia K.S. Dahoun, *Les couleurs du silence. Le mutisme des enfants de migrants*, Paris, Calmann Lévy, 1995, p.240
Cette intériorisation de la dévalorisation peut aller plus loin : « A force d'être appelés ou construits comme des missionnaires, d'être considérés comme des personnes qui ne s'occupent pas comme il le faut de l'éducation de leur enfant, ou pire encore, de s'entendre dire que ce qu'ils lui transmettent ou lui apprennent nuit à son adaptation et à son intégration, ils finissent par intérioriser le sentiment, non seulement, de ne pas être suffisamment bons, mais d'être nocifs dans leur fonction de parents, dans leur fonction éducative, dans leur fonction d'être humain vis-à-vis de leur enfant. » Vijé Franchi, *L'impact du processus d'ethnicisation sur le vécu professionnel*, in FASILD, *L'école et la diversité culturelle : nouveaux enjeux, nouvelles dynamiques*, Actes du colloque des 5 et 6 avril 2006, Paris, La documentation française, 2006, p.122

[1163] Les enseignants conseillent encore souvent aux parents ayant une langue première autre que le français de parler français à leurs enfants même s'ils ne maîtrisent pas cette langue. Dans différentes réunions auxquelles nous avons pu assister (notamment concernant la mise en place de dispositif de soutien aux enfants en difficulté – PPRE, CLAS, etc.), revient fréquemment le fait que les mères doivent apprendre le français pour le parler à leurs enfants sous peine de faire obstacle à la progression dans leur cursus scolaire.

[1164] v. aussi Luc Bastide, *Les milieux portugais*, in Denise Becker, Marie Elisabeth Handman, Raúl Iturra (ss. dir.), Échec *scolaire ou école en échec ? Têtes dures, têtes vides. L'échec scolaire des Portugais dans leur pays et en France*, Paris, L'harmattan, 1994, p.127 ; Robert Berthelier, *Adaptation sociale, adaptation scolaire*, in Abdessalem Yahyaoui (ss. dir.), *Troubles du langage et de la filiation chez les Maghrébins de la 2ème génération*, op.cit., p.113 ; Isabelle Taboada-Leonetti, *Identité nationale et liens avec le pays d'origine*, in Hanna Malewska-Peyre (ss. dir.), *Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés*, op.cit., p.216
C'est par cette intégration de la dévalorisation de la langue familiale et le sentiment de honte à la parler que Fabienne Leconte explique que certains enfants interrogés dans son étude ne souhaitent pas transmettre leur langue africaine à leur enfant. Fabienne Leconte, op.cit., p.176

[1165] C'est un phénomène que Smaïl Hadjadj a dénommé « palimpseste psychique » in *Le palimpseste psychique ou la fonction paternelle dans les rapports à la filiation*, in Abdessalem Yahyaoui (ss. dir.), *Troubles du langage et de la filiation chez les Maghrébins de la deuxième génération*, op.cit., pp.169-170

[1166] Fabienne Leconte, op.cit., p.214. Nous avons également constaté cette gêne auprès des enfants que nous avons pu suivre dans des dispositifs d'accompagnement scolaire.

d'arrivée, la langue familiale subit une dégénérescence. Elle perd de son vocabulaire et de sa vitalité, est réduite à quelques usages restreints au sein de la famille.[1167] La langue transmise par les parents est donc souvent une langue appauvrie, ce qui est à mettre en lien avec le possible développement de troubles du langage chez les enfants (d') immigrés.

Les troubles dans la transmission touchent également la transmission de l'histoire familiale et de l'histoire de la migration. Plusieurs auteurs notent que les enfants d'immigrés ne connaissent que très partiellement ces histoires. Nacira Guénif Souilamas par exemple constate dans son étude sur les descendantes d'immigrants nord-africains que « le flou de l'histoire collective et des histoires individuelles prévaut dans presque tous les récits. Rares sont les filles (comme les garçons d'ailleurs) capables de retracer avec précision l'itinéraire des parents, de restituer les étapes de la vie professionnelle du père, ou simplement de préciser les dates de naissance des parents et membres de la fratrie. Les récits sont inscrits dans un halo d'incertitudes »[1168]. Cette non transmission ou transmission partielle implique que les enfants n'ont que des bribes, des morceaux du puzzle que constituent leur histoire et leur culture[1169].

Ces troubles dans la transmission entre parents et enfants peuvent entraîner des conséquences au niveau de l'acquisition du langage, mais également au niveau de la filiation et, comme le souligne le titre de l'article de Evelyn Granjon « S'approprier son histoire : temps nécessaire pour apprendre »[1170], au niveau des apprentissages.

Tout d'abord, la minoration de la langue des parents dans la société d'accueil ne va pas permettre aux enfants d'accéder à un bilinguisme équilibré entre la langue familiale et la

[1167] Bernard Py, *Quelques aspects du bilinguisme des enfants de travailleurs migrants,* op.cit., p.157 ; v. également Geneviève Vermès, *Les parlers des parents migrants et leurs incidences sur le langage de leurs enfants*, op.cit., p.7 ; v. Christine de Heredia, *Du bilinguisme au parler bilingue*, in Geneviève Vermès, Josiane Boutet, *France, pays multilingue*, Tome 2, op.cit., pp.106-107

[1168] Nacira Guénif-Souilamas, op.cit., p.114 ; v. aussi David Lepoutre, Isabelle Cannoodt, op.cit., pp.63, 90, 98 et s. ; Joëlle Bordet, *Les « jeunes de la cité »*, Paris, PUF, 1998, pp.177 et 206
David Lepoutre, dans l'analyse du travail qu'il a effectué avec des collégiens de 3ème, fait le rapprochement entre cette non transmission ou transmission partielle et l'illégitimité de cette histoire et des immigrés en général dans la société française. (David Lepoutre, Isabelle Cannoodt, op.cit., p.112) Cela rejoint l'idée selon laquelle les parents ne se sont pas sentis autorisés à transmettre notamment leur histoire.
Il faut ajouter à cela que parfois les parents n'ont pas été capables ou ne sont pas capables de transmettre cette histoire parce que cette dernière est traumatisante et indicible. C'est particulièrement le cas pour les demandeurs d'asile mais pas seulement. Dans ce cas, il y a une transmission implicite du non dit. v. Zerdalia K.S. Dahoun, op.cit., p.96 ; Evelyn Granjon, *S'approprier son histoire : temps nécessaire pour apprendre*, in Noëlle Fiault (ss. dir.), *Identité(s), filiation, se repérer pour apprendre*, XXème congrès de la FNAREN, 22-25 juin 2005, Nice, Nice, SCEREN / CRDP de Nice, 2006, pp.42-43

[1169] Tariq Ragi, *L'enseignement des langues et des cultures d'origine : instrument d'intégration ou d'exclusion*, op.cit., pp.207-208

[1170] Evelyn Granjon, op.cit.

langue du pays d'arrivée. En effet, « sur le plan cognitif, le type de bilingualité est également tributaire du milieu socioculturel, en particulier du statut relatif des deux langues dans la communauté. (…) Si les deux langues sont suffisamment valorisées, l'enfant pourra tirer un bénéfice maximum sur le plan du développement cognitif et profiter d'une stimulation enrichissante qui lui permettra de développer une plus grande flexibilité cognitive que l'enfant monolingue (bilingualité additive) (…) ; au contraire, si le contexte socioculturel est tel que la langue maternelle est dévalorisée dans l'entourage de l'enfant, son développement cognitif pourra être freiné (bilingualité soustractive), dans des cas extrêmes, accuser un retard par rapport à celui de l'enfant monolingue. »[1171] Cette bilingualité soustractive emporte des conséquences sur l'acquisition de la langue du pays d'arrivée.

Ainsi, les parents ne transmettant pas toujours leur langue première à leurs enfants ou transmettant une langue appauvrie, celle-ci « n'offre pas une structure sur laquelle (les enfants) pourraient s'appuyer pour investir la langue du pays d'accueil. »[1172]

Une autre conséquence de cette bilingualité peut être le sentiment d'insécurité linguistique, « situation où les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle plus prestigieux mais qu'ils ne pratiquent pas. »[1173]

Ensuite, la situation conflictuelle et de malaise que peut vivre l'enfant face à la dévalorisation de la langue transmise par ses parents « peut se traduire par le refus plus ou moins conscient d'apprendre la langue de (la) société (d'arrivée) »[1174]. Il en est ainsi de certains enfants souffrant de mutisme électif.[1175]

[1171] Josiane F. Hamers, Michel Blanc, op.cit., p.25

[1172] Evelyne Bouteyre, *Réussite et résilience scolaires chez les enfants de migrants*, Paris, Dunod, 2004, p.76
Cela rejoint le théorie du semilinguisme développée par Töve Stuknabb-Kangas et Pertti Toukomaa. v. en introduction

[1173] Fabienne Leconte, op.cit., p.192. Elle a mené une étude auprès de 346 enfants de la « deuxième génération de l'immigration africaine », scolarisés du CM1 à la 3ème. Il en ressort que « plus de la moitié des sujets se sentent en insécurité linguistique dans au moins une des deux langues de leur répertoire et parmi eux 11% se sentent en insécurité linguistique dans les deux langues » (p.210) et que « l'insécurité linguistique en français est corrélée chez les enfants à l'intériorisation de la dévalorisation dont leurs langues font l'objet dans l'espace social » (p.213).
v. aussi Geneviève Vermès, *Les parlers des parents migrants et leurs incidences sur le langage de leurs enfants*, op.cit., p.8

[1174] J. Blomart, I. Chavepeyer, M. Claes, A. Lammé, N. Van Dael, op.cit., p.77

[1175] Ces enfants « parlent normalement chez eux dans leur langue maternelle. Par conséquent, ils possèdent les outils du langage et un langage approprié à leur âge. Mais (…) ayant la capacité de parler, ils ne l'utilisent pas pour communiquer avec autrui, à l'extérieur de la maison, et en particulier à l'école. » Zerdalia K.S. Dahoun, op.cit., p.24
Ce mutisme peut s'expliquer par la peur de trahir ses parents en entrant dans une nouvelle langue et par le conflit ou le sentiment de culpabilité que peut faire naître l'acquisition d'une nouvelle langue qui peut signifier la perte de la langue maternelle. v. Ibid. ; Olivier Douville, *Filiation versus altérité, Malentendus autour de l'origine*, in Françoise Lorcerie, *L'école et le défi ethnique, Éducation et intégration*, Paris, ESF/INRP, 2003, pp.203-204 ; Robert Berthelier, *Enfants de migrants à l'école française*, op.cit., pp.81-82

Par delà l'acquisition de la langue du pays d'accueil, ce sont l'ensemble des apprentissages qui peuvent se voir bloqués et conduire à l'échec scolaire de ces enfants[1176]. En effet, « lorsque les langues premières, les savoirs et les significations qu'elles portent et organisent, sont enfouis, méprisés, interdits, cette situation de déni contribue à rendre problématique l'acquisition de la langue seconde et en langue seconde. (…) L'enfant se structure dans/par rapport à sa langue maternelle. Son déni ou son exclusion risque de faire le lit, outre de troubles psychologiques et/ou psychopathologiques, de difficultés d'acquisition des capacités cognitives. »[1177]

Parallèlement et conjointement à ces problèmes de transmission, la dévalorisation de la langue et de la culture dont sont porteurs les parents immigrés, résultant de la dévalorisation et de la stigmatisation de ces derniers, va avoir des conséquences sur la construction identitaire des enfants (d') immigrés. Les potentiels problèmes identitaires des enfants (d') immigrés peuvent être liés à la non transmission ou la transmission partielle de l'histoire de la famille. En effet, « pouvoir se reconnaître comme sujet suppose de retrouver cette filiation intergénérationnelle, son histoire parfois sur plusieurs générations, et de pouvoir s'y situer »[1178].
Ils peuvent être liés ensuite directement à la dévalorisation des langues et cultures familiales. Nous l'avons vu précédemment, la langue et la culture familiale jouent un rôle important dans le développement de l'enfant en l'inscrivant dans une filiation et une affiliation et en lui fournissant un code de lecture du monde qui l'entoure. Elles jouent aussi un rôle dans la construction identitaire de l'enfant.[1179] En effet, l'identité se construit au cours des socialisations successives de l'individu et dans un premier temps par rapport à ce que transmet la famille. Les langue et culture dans lesquelles est socialisé l'individu jouent un rôle important dans la construction de son identité.[1180] Par conséquent, dévaloriser ces langue et culture, premiers fondements de la structuration de l'enfant, pourra emporter des conséquences sur son développement et son identité.[1181]
De plus, l'identité « se construit dans l'enfance et (…) doit se reconstruire tout au long de la vie. L'individu ne la construit jamais seul : elle dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi. »[1182] Ainsi, des jugements négatifs sur des

[1176] Robert Berthelier, *Adaptation sociale, adaptation scolaire*, op.cit., p.113 ; Jean Duverger, Jean-Pierre Maillard, op.cit., 1996, p.36 ; Fabienne Leconte, op.cit., pp.259-260
[1177] Robert Berthelier, *Enfants de migrants à l'école française*, op.cit., p.82
[1178] Joëlle Bordet, op.cit., p.207
[1179] v. en introduction
[1180] v. Fabienne Leconte, op.cit., p.164
[1181] Marie-Rose Moro, *La modernité des enfants de migrants,* op.cit., p.26
[1182] Claude Dubar, op.cit., p.15 ; Edmond Marc Lipiansky, Isabelle Taboada Leonetti, Ana Vasquez, *Introduction*

éléments fondateurs de l'identité toucheront à l'estime de soi des individus, l'un des éléments constitutifs de l'identité[1183]. Plus particulièrement, « les représentations collectives portées par la société d'accueil autour de la langue maternelle des migrants et à travers elle, de la culture dont elle est le vecteur, jouent un rôle déterminant dans la construction harmonieuse d'une identité métis et d'une bonne estime de soi chez les enfants de migrants »[1184].

Si la société, les médias, les proches, etc. renvoient une image dévalorisée à l'enfant, celui-ci risque de faire sienne cette image et donc de se déprécier. Il en est ainsi des individus stigmatisés ou faisant partie d'un groupe stigmatisé. Cette stigmatisation leur colle à la peau une identité qui ne leur fait pas sens, qui est figée et, qui plus est, est une identité considérée comme négative.[1185]

En outre, l'image de soi d'un individu est liée à l'identité collective du groupe auquel il se considère appartenir. Ainsi, elle sera touchée par des actes, des propos, des représentations visant directement l'individu mais aussi son groupe d'appartenance.[1186]

Conséquemment à la dévalorisation des langue(s) et culture(s) familiales dans la société de résidence, les enfants (d') immigrés risquent donc d'être confrontés à la dévalorisation de leur identité. Or, « l'identité menacée ou dévalorisée provoque une souffrance immédiate, et la mise en place de stratégies qui permettent de l'éviter ou de la diminuer. »[1187]

à la problématique de l'identité, in Carmel Camilleri, Joseph Kastersztein, Edmond Marc Lipiansky, Hanna Malewska-Peyre, Isabelle Taboada Leonetti, Ana Vasquez, op.cit., p.22 ; Amin Azzam, op.cit., pp.141 et s.

[1183] v. *Marquer sa différence*, entretien avec Pierre Tap in Catherine Halpérin (coord.), *Identité(s), L'individu, le groupe, la société*, Auxerre, Sciences Humaines, 2009, pp.55-56

[1184] Dalila Rezzouz, Thierry Baubet, Marie-Rose Moro, op.cit., p.194

[1185] Cécile Sabatier, *Figures d'élèves issus de la migration maghrébine à l'école élémentaire en France*, in Éducation et francophonie, vol.XXXIV/1, printemps 2006, p.120 ; Joëlle Bordet, op.cit., p.175 ; Vijé Franchi, op.cit., p.123

[1186] Hanna Malewska-Peyre, *L'image négative de soi chez les enfants de migrants et les stratégies identitaires contre la dévalorisation*, in J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos, P. Dasen, *La recherche interculturelle,* Tome 1, op.cit., p.49

« La xénophobie et le racisme, l'image collective négative de leurs communautés ethniques ont contribué chez les enfants de migrants à la formation d'une identité personnelle dévalorisée » Hanna Malewska-Peyre, *Problèmes d'identités des adolescents, enfants de migrants et travail social*, op.cit., p.121 ; v. aussi Marie-Rose Moro, *La modernité des enfants de migrants,* op.cit., p.27

Hanna Malewska-Peyre dans une étude réalisée en 1982 [Il s'agit d'une recherche comparative sur la crise d'identité, la délinquance et la déviance des jeunes Français et des jeunes immigrés (maghrébins et ibériques)] constatait, d'une part, parmi les jeunes faisant partie de son échantillon que « l'image négative de soi est plus fréquente chez les immigrés que chez les Français (50% contre 41%) » (Hanna Malewska-Peyre, *L'image de soi des jeunes (dévalorisation, valorisation et cohérence de la représentation de soi)*, in Hanna Malewska-Peyre, *Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés*, op.cit., p.277) ; d'autre part, « des contingences entre le phénomène de dévalorisation (…) et le racisme : les jeunes qui se sentent très défavorisés ont subi plus fréquemment le racisme » (Hanna Malewska-Peyre, *L'expérience du racisme et de la xénophobie chez les jeunes immigrés*, in Hanna Malewska-Peyre, *Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés*, op.cit., p.65). « Parmi ceux qui ont ressenti le racisme, 56% ont une image négative » (Hanna Malewska-Peyre, *L'image de soi des jeunes (dévalorisation, valorisation et cohérence de la représentation de soi)*, op.cit., p.277)

[1187] Hanna Malewska-Peyre, *L'image négative de soi chez les enfants de migrants et les stratégies identitaires*

Parmi ces stratégies identitaires, définies comme « « un ensemble de manœuvres » pour éviter l'angoisse et la dévalorisation »[1188], on trouve des stratégies de refoulement ou de déni de la dévalorisation[1189] qui sont des formes atténuées d'une autre stratégie : celle qui consiste à « occulter le stigmatiseur, ce qui s'obtient en s'isolant dans l'univers d'origine et peut aboutir à une séparation »[1190] ; des stratégies d'intériorisation de l'image dévalorisante qui peut aller jusqu'à une stratégie de surenchère, c'est-à-dire de mise en avant de cette image ; des stratégies d'assimilation au majoritaire qui « consiste(nt), pour nier, ou pour se débarrasser, d'une identité infériorisée, à se désolidariser de son groupe d'appartenance, à refuser cette appartenance pour chercher à pénétrer dans le groupe majoritaire »[1191] ; des stratégies de revendication de sa spécificité qui « s'exprime(nt) dans un souci très fort de sauvegarder des liens avec son pays et sa culture » et « tend(ent) parfois vers l'idéalisation de son propre groupe »[1192]. Hanna Malewska Peyre parle également de stratégies intermédiaires qui

contre la dévalorisation, op.cit., p.54. Nous renvoyons sur ces questions aux travaux de Carmel Camilleri et ali sur les stratégies identitaires : Carmel Camilleri, Joseph Kastersztein, Edmond Marc Lipiansky, Hanna Malewska-Peyre, Isabelle Taboada-Leonetti, Ana Vasquez, op.cit. (particulièrement les contributions d'Hanna Malewska-Peyre et Isabelle Taboada-Leonetti) et à ceux d'Hanna Malewska-Peyre, *Problèmes d'identité des adolescents, enfants de migrants et travail social*, op.cit., pp.117-134
v. aussi Erving Goffman, op.cit.

[1188] Hanna Malewska-Peyre, *Problèmes d'identité des adolescents, enfants de migrants et travail social*, op.cit., p.123. Elle ajoute qu'il peut s'agir « de réactions inconscientes de défense, mais également de réponses conscientes actives ».

[1189] Hanna Malewska Peyre les définit comme des « stratégie(s) de déréalisation, de transformation de la réalité pénible, pour mieux la supporter, ne pas voir, effacer l'expérience raciste (par exemple), l'oublier pour ne pas en souffrir » Ibid., p.124

[1190] Carmel Camilleri, *Les stratégies identitaires des immigrés*, op.cit., p.254. Face aux attaques et dévalorisations de la société d'accueil, l'individu immigré se replie sur sa communauté d'origine, dans un espace qu'il juge sécurisant.

[1191] Isabelle Taboda Leonetti, *Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue,* op.cit., p.73. Cela peut passer par le changement de son prénom et la francisation de son nom, par des changements physiques (lissage des cheveux, blanchissement de la peau, etc.), par un changement de lieu de résidence, par l'abandon de sa langue maternelle.
Les stratégies d'assimilation peuvent emporter « des risques de dérive vers une certaine pathologie du comportement et de l'identité ». Hanna Malewska-Peyre, *Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires*, op.cit., p.126

[1192] Hanna Malewska-Peyre, *Problèmes d'identité des adolescents, enfants de migrants et travail social*, op.cit., pp.126-127. La transmission partielle de l'histoire et de la culture familiales est un élément favorisant cette idéalisation.
Le retournement sémantique peut être un élément de cette stratégie : « l'identité minoritaire prescrite est acceptée, avec tous les traits stigmatisés qui lui sont liés, mais ceux-ci font l'objet d'un renversement sémantique qui transforme la négativité en positivité. Ainsi, les Noirs qui acceptent la catégorisation sociale fondée sur la couleur et qui, la prenant à leur compte, s'autodésignent comme Noir, ou même comme « négros » (terme méprisant utilisé par les Blancs), plutôt que par les euphémismes du genre « homme de couleur » ; mais alors la caractéristique « noir », et les attributs qui l'accompagnent, sont alors implicitement ou explicitement valorisés. » (Isabelle Taboada-Leonetti, *Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue,* op.cit., p.68) Carmel Camilleri parle lui d'« identité polémique » par laquelle l'individu se sur-affirme, « notamment en valorisant le trait stigmatisé par l'adversaire. Cette stratégie bien connue est utilisée par le Noirs lorsqu'ils proclament que « Black is beautiful » » (Carmel Camilleri, *Les stratégies identitaires*

« consisteraient en la recherche de similitudes avec les groupes majoritaires sans renoncer à sa propre différence. On insiste sur la communauté de classe d'âge, sur la communauté des idéologies et croyances, sur la communauté de statut social pour minimiser les différences mal commodes »[1193] ; et de « stratégies de compensation, d'acquisition d'une autre image de soi », comme la délinquance, le sport, les activités artistiques, etc.[1194]

Au vu de ce que nous avons pu dire sur l'importance de la langue et de la culture familiales pour le développement de l'enfant et son intégration à la société d'arrivée, et sur les conséquences de leur dévalorisation, nous pouvons légitimement douter qu'une politique éducative qui a pour corollaire la stigmatisation des Autres dont font partie les immigrés et la dévalorisation des langues et cultures familiales des enfants (d') immigrés, puisse emporter des conséquences favorables au développement harmonieux, à l'épanouissement des enfants (d') immigrés et à leur « intégration » dans la société française, objectifs rappelons-le de l'éducation.

Ne pas reconnaître que ces langues et cultures sont importantes pour l'enfant, et ne pas prendre en compte l'enfant dans son entier quand il passe le portail de l'école, constituent une violence à son encontre. Nous rejoignons Harald Weinrich qui écrivait en 1992 : « Si (...) l'école, qui est pour ces jeunes le lieu de rencontre et d'intégration par excellence, ne fait rien, ou presque, pour créer, entre ceux qui sont « chez eux » et ceux qui viennent « de l'extérieur », un climat de confiance et une atmosphère d'hospitalité, personne n'aura le droit de se plaindre de la désintégration sociale qui en résulte presque nécessairement. »[1195]

Philippe Dewitte nous mettait également en garde en 1996 : « sauf à s'attirer un jour ou l'autre de la part des Français d'origine maghrébine, une réaction violente, en forme, cette fois encore, de « retour du refoulé », il faudra bien que la société française regarde un jour en face cet épisode-là (la répression des manifestations d'Algériens le 17 octobre 1961) – et quelques autres avec -, même s'ils sont peu compatibles avec les discours autosatisfaits sur la « patrie des droits de l'homme ». » Et de poursuivre : « Sans mémoire reconnue, et donc sans identité valorisante, qu'elle soit familiale, personnelle ou de groupe, des jeunes issus de l'immigration maghrébine se « bricolent une histoire à eux, une « identité de quartier », une saga faite de

des immigrés, op.cit., p.255)

[1193] Hanna Malewska Peyre, *Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires*, op.cit., p.129

[1194] Hanna Malewska-Peyre, *Problèmes d'identité des adolescents, enfants de migrants et travail social*, op.cit., p.129

[1195] Harald Weinrich, op.cit., p.6

héros « positifs » tombés sous les coups de la police, de « chevaliers anti-keufs » et de martyrs. A force d'être ignorés, méprisés, ceux qui ne peuvent s'identifier ni à l'histoire de leurs parents ni à celle de leur pays (précisément, ils peuvent parfois se demander si la France est bien leur pays), se sont donnés Taoufik ou Malik Oussekine comme héros de rechange, comme emblème de leur identité défaillante. Espérons cependant qu'à force d'être tenus symboliquement à l'écart de la communauté nationale, ils ne finiront pas par se donner Khaled Kelkal comme héros, que frustrés et désespérés par un pays qui semble refuser de faire une place, sociale aussi bien que « mémoriale », aux musulmans, ils n'élèveront pas un ou plusieurs des leurs au rang de pourfendeur islamiste de la société française. »[1196]

L'éducation en général, et donc l'éducation formelle, doit permettre à chaque enfant de grandir et de trouver la place qui lui convient dans la société dans laquelle il vit, de devenir un acteur de celle-ci. « Le problème n'est pas de savoir, et encore moins de décider par avance, ce que sera l'étranger (…), mais de créer les conditions nécessaires pour qu'il puisse participer à la construction de la société et ainsi enrichir son identité globale. »[1197]
Quoique certains en disent, la société française est constituée d'une pluralité de cultures. Si l'on veut passer d'une société pluriculturelle, à une société interculturelle, c'est-à-dire d'une juxtaposition des cultures à un échange entre celles-ci, on doit « passer par la rénovation des structures éducatives et scolaires »[1198] : « au pluralisme de fait de notre société devrait correspondre une éducation intégrant la dimension interculturelle. »[1199]
L'éducation interculturelle[1200] qui reconnaît les langues et cultures dont sont porteurs les enfants (d') immigrés et les valorise dans un enseignement destiné à tous les enfants, notamment par l'utilisation des contes[1201], des comptines, ou encore des activités élaborées

[1196] Ibid., pp.30-31
[1197] Antonio Perotti, *Les identités culturelles de l'homme migrant et les tensions qui en résultent*, in Antonio Perotti, *Migrations et société pluriculturelle en Europe*, op.cit., p.161
[1198] Antonio Perotti, *Migration et société en Europe*, in Antonio Perotti, *Migrations et société pluriculturelle*, op.cit., p.87
[1199] Martine Abdallah-Pretceille, *Des enfants non francophones à l'école*, op.cit., p.166
[1200] v. notamment Martine Abdallah-Pretceille, *Vers la pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 1996 ; Martine Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, QSJ n°3487, 2010 (3ème édition)
Bernard Bier en introduction d'un numéro de VEI-diversité sur le thème « L'école et les cultures » définit la pédagogie de l'interculturel comme « une démarche raisonnée qui apprendrait à interroger les représentations des uns et des autres, à travailler les stéréotypes sociaux et ethniques et les mécaniques de leur production, à apprendre à entendre l'altérité et le complexe, dans une dynamique de gestion des conflits et d'apprentissages, sans faire abstraction de ce qui s'y joue en terme social et de relations dominant-dominé... L'interculturel (…) induit l'échange, le déplacement réciproque. Ce qui importe est alors moins la mise en valeur de telle ou telle culture que ce qui se joue dans la rencontre : l'INTERculturel. » Éditorial, in Vei-diversité, n°129, juin 2002, p.8
[1201] v. notamment les travaux de Nadine Decourt, *La vache des orphelins*, Lyon, Presses universitaires de Lyon,

dans le cadre du programme EOLE, est peut être effectivement une voie à suivre.

Mais, Antonio Perotti, dans les années 1980, portait déjà l'attention sur le fait que « croire qu'on peut récupérer les jeunes, les enfants, en oubliant les parents, les immigrés adultes, c'est une opération et une stratégie vouées à l'échec. On ne peut pas en effet résoudre les problèmes culturels des nouvelles générations en laissant les parents en marge de notre société. (…) Reconnaître les enfants cela veut dire avant tout reconnaître leurs parents. »[1202]. Par ailleurs, « l'école n'est qu'un élément du puzzle et se situe au carrefour de plusieurs instances et institutions de socialisation : famille, quartier, association, média... En conséquence, la cohérence de l'ensemble ne peut être assurée que par l'émergence d'un projet collectif »[1203], un projet qui concerne toutes les composantes de la société.

1992 ; Nadine Decourt, Michelle Raynaud, *Contes et diversité des cultures : le jeu du même et de l'autre*, Lyon, CRDP de l'académie de Lyon, 1999

[1202] Antonio Perotti, *Les identités culturelles de l'homme migrant et les tensions qui en résultent*, op.cit., pp.166-167

[1203] Martine Abdallah-Pretceille, *Quelle école pour quelle intégration ?,* op.cit., p.43

Bibliographie

Ouvrages

AA.VV., Frontera Sur, Nuevas politicas de gestión y externalización del control de la inmigración en Europa, Barcelona, Virus editorial, 2008

Abdallah-Pretceille Martine, Des enfants non francophones à l'école : quel apprentissage ? Quel français ? Cahiers de pédagogie moderne n°66, Paris, Armand Colin, 1982

Abdallah-Pretceille Martine, Quelle école pour quelle intégration ?, Paris, CNDP/Hachette, 1992

Martine Abdallah-Pretceille, Vers la pédagogie interculturelle, Paris, Anthropos, 1996

Martine Abdallah-Pretceille, L'éducation interculturelle, Paris, PUF, QSJ n°3487, 2010 (3ème édition)

Abou Selim, L'identité culturelle, Relations interethniques et problèmes d'acculturation, Paris, Hachette, 1995

Aïssou Abdel, Les Beurs, l'école et la France, Paris, CIEMI/L'harmattan, 1987

Anthony E.J., Chiland C., Koupernik C., L'enfant dans sa famille, Tome 3 : L'enfant à haut risque psychiatrique, Paris, PUF, 1980

Anthony E.J., Chiland C., Koupernik C., L'enfant vulnérable, Paris, Masson, 1982

Arezki Dalila, Romancières algériennes francophones. Langue, culture, identité, Biarritz, Atlantica-Séguier, 2005

Astier-Loutfi Martine, Littérature et colonialisme, L'expansion coloniale vue dans la littérature romanesque française (1871-1914), Paris, Mouton, 1971

Auger Nathalie, Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA), Montpellier, CRDP de Montpellier, 2005

Bardin Laurence, L'analyse de contenu, Paris, PUF, 2001 (1ère édition 1997)

Barou Jacques, Moro Marie-Rose (ss. dir.), Les enfants de l'exil, Étude auprès des familles en demande d'asile dans les centres d'accueil, SONACOTRA/UNICEF, octobre 2003

Baubet Thierry, Moro Marie-Rose, Psychopathologie transculturelle, De l'enfance à l'âge adulte, Issy-les-Moulineaux, Masson, 2009

Beauchemin Cris, Hamel Christelle et Simon Patrick (coord.), Trajectoire et origines, Enquête sur la diversité des populations en France, Premiers résultats Octobre 2010, in Documents de travail n°168, INSEE/INED, 2010

Beauchesne Hervé, Esposito José, Enfants de migrants, Paris, PUF, 1981

Becker Denise, Handman Marie Elisabeth, Iturra Raúl (ss. dir.), Échec scolaire ou école en échec ? Têtes dures, têtes vides. L'échec scolaire des Portugais dans leur pays et en France, Paris, L'harmattan, 1994

Ben Jelloun Tahar, L'enfant de sable, Paris, Seuil, 1985

Bénot Yves, Massacres coloniaux, 1944-1950 : la IVème République et la mise au pas des colonies françaises, Paris, La Découverte, 2001 (1ère éd. 1994)

Bergé Marc, Les Arabes, Histoire et civilisation des Arabes et du monde musulman des origines à la chute du royaume de Grenade racontée par les témoins, IXème s. avant J.C – XV^{ème}s., Paris, LIDIS, 1983 (1ère éd. 1978)

Bernardot Marc, Loger les immigrés, La SONACOTRA 1956-2006, Bellecombe-en-Bauges, Le Croquant, 2008

Bernstein Basil, Langage et classes sociales, Codes socio-linguistiques et contrôle social, Paris, éd. De Minuit, 1975

Berque Jacques, Les Arabes d'hier à demain, Paris, Seuil, 1976, 3ème édition

Berque Jacques, Le Maghreb entre deux guerres, Paris, Seuil, 1979, 3ème édition

Berthelier Robert, Enfants de migrants à l'école française, Paris, L'harmattan, 2006

Bertin Jacques, Jean Devisse, Danièle Lavallée, Jacques Népote et al., Atlas historique de l'humanité, Paris, La Martinière, 2004

Bertucci Marie-Madeleine, Houdart-Merot Violaine (ss. dir.), Situations de banlieue. Enseignement, langues, cultures, Paris, INRP, 2005

Bessis Sophie, L'Occident et les autres, Histoire d'une suprématie, Paris, La découverte, 2001

Blanchard Pascal, Bancel Nicolas, Lemaire Sandrine (ss. dir.), La fracture coloniale : la société au prisme de l'héritage colonial, Paris, La découverte, 2005

Blanchard Pascal, Bancel Nicolas (ss. dir), Culture post-coloniale, 1961-2006, Traces et mémoires coloniales en France, Paris, Autrement, 2006

Blot Bernard, Boulot Serge, Clévy Jean, Enseignement de la langue et de la culture d'origine des enfants étrangers fréquentant les écoles élémentaires françaises (projet pilote), CREDIF/ENS St Cloud, 1977

Bordet Joëlle, Les « jeunes de la cité », Paris, PUF, 1998

Bouamama Saïd, Cordeiro Albano, Roux Michel, La citoyenneté dans tous ses états, De l'immigration à la nouvelle citoyenneté, Paris, CIEMI/L'harmattan, 1992

Bouamama Saïd, Sad Saoud Hadjila, Familles maghrébines de France, Paris, Desclée De

Brouwer, 1996

Bouamama Saïd, Les discriminations racistes : une arme de division massive, Paris, L'harmattan, 2010

Bouteyre Evelyne, Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants, Paris, Dunod, 2004

Broussy Martine, Quelques outils pour accueillir et positionner les adolescents étrangers, Paris, CNAM/ INETOP, 1998

Calvet Louis-Jean, Linguistique et colonialisme : petit traité de glottophagie, Paris, Payot et Rivages, 2002 (1ère éd. 1974)

Calvet Louis-Jean, Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique, Paris, Payot et Rivages, 1994

Camilleri Carmel, Anthropologie culturelle et éducation, Lausanne, UNESCO/Delachaux et Niestlé, 1985

Camilleri Carmel, Cohen-Emerique Margalit, Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, Paris, L'harmattan, 1989

Camilleri Carmel, Kastersztein Joseph, Lipiansky Edmond Marc, Malewska-Peyre Hanna, Taboada Leonetti Isabelle, Vasquez Ana, Stratégies identitaires, Paris, PUF, 2002 (4ème éd.)

Camilleri Carmel, Vinsonneau Geneviève, Psychologie et culture : concepts et méthodes, Paris, Armand Colin , 1996

Candelier Michel, L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang, bilan d'une innovation européenne, Bruxelles, De Boeck, 2003

Candelier Michel, Ioannitou Gina, Omer Danielle, Vasseur Marie-Thérèse, Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008

Campagnoni Ezio, Etude de cas sur la culture portugaise à Cassis (France), Strasbourg, Conseil de l'Europe, CDCC, projet n°7, 1983 DECS/EGT (83) 2

Champeil-Desplats Véronique, Ferré Nathalie (ss. dir.), Frontières du droit, critique des droits : billets d'humeur en l'honneur de Danièle Lochak, Paris, LGDJ, 2007

Charpentier Monique (ss. dir.), Tests mathématiques en 27 langues, mieux connaître pour mieux scolariser, Strasbourg, ONISEP Alsace, 1995

Cherkaoui Mohammed, Sociologie de l'éducation, Paris, PUF, QSJ, 2008

Chiss Jean-Louis (ss. dir.), Immigration, écoles et didactique du français, Paris, Didier, 2008

Chombart de Lauwe Marie-José, Un monde autre, l'enfance : de ses représentations à son mythe, Paris, Payot, 1971

Citron Suzanne, Enseigner l'histoire aujourd'hui, La mémoire perdue et retrouvée, Paris, Les éditions ouvrières, 1984

Citron Suzanne, Le mythe national, L'Histoire de France en question, Paris, Les Éditions Ouvrières, 1989

Clévy Jean, Questions-Réponses sur la scolarisation des enfants de travailleurs migrants, Paris, ESF, 1976

Cloutier Richard, Champoux Lyne, Jacques Christian, La pauvreté des familles et le fonctionnement du service de garde : un point de vue comparatif, in François Victor Tochon (ss. dir.), Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et multiethniques, Montréal/Bruxelles, Presses Universitaires de Montréal/De Boeck, 1997, pp.65-90

Coloni Marie-Jeanne, De leurs terres au béton. Peut-on faire refleurir les enfants des banlieues ?, Genève, Georg Ed., 1999

Corm Georges, Orient-Occident, La fracture imaginaire, Paris, La découverte, 2002

Costa-Lascoux Jacqueline, Hily Marie-Antoinette, Vermès Geneviève (ss. dir.), Pluralité des cultures et dynamiques identitaires, Hommage à Carmel Camilleri, Paris, L'harmattan, 2000

Cuche Denys, La notion de culture dans les sciences sociales, Paris, La découverte, 2010 (4ème éd.)

Cummins Jim, The role of primary language development in promoting educational sucess for language minority students, in California State Department of Education, Schooling ans Language Minority Students. A theorical Framwork, Los Angeles, Evaluation, Assesment and Dissemination Center, 1981

Cuq Jean-Pierre, Le français langue seconde, Paris, Hachette, 1991

Dahoun Zerdalia K.S., Les couleurs du silence. Le mutisme des enfants de migrants, Paris, Calmann Lévy, 1995

Dalgalian Gilbert, Enfances plurilingues, Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue, Paris, L'harmattan, 2000

Dalongeville Alain, L'image du Barbare dans l'enseignement de l'Histoire. L'expérience de l'altérité, Paris, L'harmattan, 2001

Decourt Nadine, Raynaud Michelle, Contes et diversité des cultures : le jeu du même et de l'autre, Lyon, CRDP de l'académie de Lyon, 1999

Decourt Nadine, La vache des orphelins, Contes et immigration, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1992

Delage Michel, Pedrot Philippe (ss. dir.), Lien familial, lien social, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2003

De Miras Michel-Patrick, La classe d'initiation au français pour enfants non francophones (CLIN), Paris, L'harmattan, 2002

Deprez Christine, Les enfants bilingues : langues et familles, Paris/Saint Cloud, Didier/CREDIF, 1994

Derainne Pierre-Jacques, Histoire et mémoire des immigrations en région Bourgogne, Dijon, Éditions Universitaires de Dijon (à paraître)

Dewey John, Démocratie et éducation, Paris, Armand Colin, 1990 (1ère éd. 1920)

Dewitte Philippe (ss. dir.), Immigration et intégration, L'état des savoirs, Paris, La découverte, 1999

Dortier Jean-François (ss. dir.), Le dictionnaire des sciences humaines, Auxerre, éd. Sciences Humaines, 2004

Dubar Claude, La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles, Paris, Armand Colin, 2002

Dubet François, Lapeyronnie Didier, Les quartiers de l'exil, Paris, Seuil, 1992

Dulucq Sophie, Zytnicki Colette (ss. dir.), Décoloniser l'histoire ? De « l'histoire coloniale » aux histoires nationales en Amérique Latine et en Afrique (XIXème-XXème siècles), Paris, Publication de la société française d'histoire d'Outre-Mer, 2003

Durkheim Émile, Éducation et sociologie, Paris, Maspero, 1968 (1ère éd. 1922)

Durpaire François, Enseignement de l'histoire et diversité culturelle, « Nos ancêtres ne sont pas gaulois », Paris, Hachette, 2002

Duverger Jean, Maillard Jean-Pierre, L'enseignement bilingue aujourd'hui, Paris, Bibliothèque Richaudeau/Albin Michel, 1996

L'éducation des enfants migrants, Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe, Strasbourg, Conseil de l'Europe, CDCC, 1983, DECS/EGT(83)62

Etiemble Angélina, Les mineurs isolés étrangers en France, évaluation quantitative de la

population accueillie à l'Aide Sociale à l'Enfance, Les termes de l'accueil et de la prise en charge, Étude réalisée pour la Direction de la Population et des Migrations, 2002

Fanon Frantz, Les damnés de la terre, Paris, Gallimard/folio, 1991 (1ère éd. 1961, Maspero)

FASILD, L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France, Paris, La documentation française, 2004

Fassin Didier, Fassin Eric (ss. dir.), De la question sociale à la question raciale ?, Paris, La découverte, 2009 (2ème éd.)

Fassin Didier (ss. dir.), Les nouvelles frontières de la société française, Paris, La Découverte, 2010

Faure Edgar (ss. dir.), Apprendre à être, Paris, UNESCO/Fayard, 1972

Fenet Alain, Soulier Gérard (études réunies par), Les minorités et leurs droits depuis 1789, Paris, L'Harmattan, 1989

Ferro Marc, Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier, Paris, Payot, 1986 (1ère édition 1981)

Ferjani Mohamed-Cherif, Les voies de l'islam, Approche laïque des faits islamiques, CRDP de Franche-Comté/CERF, 1996

Foehrlé R., Lorcerie Françoise, L'Islam pour les profs, Recherches pédagogiques, Paris, Karthala, 1992

Forges Germaine (éd.), Enfants issus de l'immigration et apprentissage du français langue seconde, Paris/Mons, Didier Erudition/Centre international de phonétique appliquée, 1995

Gerfaud Jean-Pierre, Tourrel Jean-Paul, La littérature au pluriel, Enjeux et méthode d'une lecture anthropologique, Bruxelles, De Boeck, 2004

GISTI, Liberté de circulation : un droit, quelles politiques ?, Paris, GISTI, 2010

Goffman Erving, Stigmate : les usages sociaux des handicaps, Paris, éd. De Minuit, 1975

Gretler Armin, Gurny Ruth, Perret-Clermont Anne Nelly, Poglia Edo (ss. dir.), Être migrant, Approches des problèmes socio-culturels et linguistiques des enfants de migrants en Suisse, Bern, Peter Lang, 1989 (2ème éd.)

Grimaldi Claire (coord.), Accueillir les élèves étrangers, Paris/Amiens, Licorne/L'Harmattan, 1998

Groud-Dahmane Françoise (ss. dir.), Enfants d'ici, enfants d'ailleurs, Toulouse, Erès, Les recherches du GRAPA, 1993

Groupe d'experts maroco-français ELCO, Guide pratique de l'enseignant, Langue arabe et culture marocaine (niveaux 1 à 3), Enseignement de la langue arabe et de la culture

marocaine aux enfants marocains résidant en France, Direction de l'Appui Éducatif, Ministère de l'Éducation Nationale, 1999

Guenif-Souilamas Nacira, Des « beurettes » aux descendantes d'immigrants nord-africains, Paris Grasset, 2000

Guenif-Souilamas Nacira (ss. dir.), La République mise à nu par son immigration, Paris, La fabrique, 2006

Guichard Pierre, Al-Andalus, 711-1492, Une histoire de l'Andalousie arabe, Paris, Hachette, 2000

Haddou Marie , Tests et évaluation de l'intelligence, Paris, Flammarion, Dominos, 1999

Hagège Claude, L'enfant aux deux langues, Paris, Odile Jacob, 1996

Hall Edward T., La dimension cachée, Paris, Seuil, 1978

Halpérin Catherine (coord.), Identité(s), L'individu, le groupe, la société, Auxerre, Sc. Humaines, 2009

Hamers J.F., Blanc M., Bilingualité et bilinguisme, Bruxelles, Pierre Mardaga éd., 1983

Hannoun Hubert, Les ghettos de l'école, Pour une éducation interculturelle, Paris ESF, 1987

Hélot Christine, Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école, Paris, L'Harmattan, 2007

Hentsch Thierry, L'orient imaginaire, La vision politique occidentale de l'Est méditerranéen, Paris, Éditions de Minuit, 1987

Holt P.M., Lambton Ann K.S., Lewis Bernard, Encyclopédie générale de l'islam, Tome 1 : Des origines à l'Empire ottoman, SIED, 1986 (éd. originale : The Cambridge history of islam, Cambridge, Cambridge University Press, 1970)

Huntington Samuel P., Le choc des civilisations, Paris, Odile Jacob, 1997

Joubert Jean-Louis, Les voleurs de langue, Traversée de la francophonie littéraire, Paris, Philippe Rey, 2006

Jumel Bernard, Guide clinique des tests chez l'enfant, Paris, Dunod, 2008

Karlin Daniel, Lainé Tony, La mal vie..., Paris, Editions sociales, 1978

Khellil Mohand, Sociologie de l'intégration, Paris, PUF, QSJ, 1997

Ki-Zerbo Joseph (ss. dir.), Histoire générale de l'Afrique, tome 1, UNESCO, 1980 et 1986

Kosseleck Reinhart, Le futur passé, Contribution à la sémantique des temps historiques, Paris, EHESS, 2000 (éd. originale, 1979)

Lagarde Christian, Conflits de langues, conflits de groupe, Les immigrés espagnols du

Roussillon, Paris, L'harmattan, 1996

Lahire Bernard, Culture écrite, culture scolaire, Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire », Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993

Lassailly-Jacob Véronique, Marchal Jean-Yves, Quesnel André (ss. dir), Déplacés et réfugiés. La mobilité sous contrainte, IRD, Paris, 1999

Laoust Henri, Les Schismes dans l'Islam : introduction à une étude de la religion musulmane, Paris, Payot, 1965

Lebovici Serge, Diatkine René, Soulé Michel (ss. dir.), Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Tome 1, Paris, PUF, 1997 (1ère éd. 1985)

Le Cour Grandmaison Olivier, Coloniser, exterminer, Sur la guerre et l'État colonial, Paris, Fayard, 2005

Le Cour Grandmaison Olivier (ss. dir.), Douce France, Rafles, Rétentions, Expulsions, Paris, Seuil/RESF, 2009

Leduc Jean, Les historiens et le temps, Conceptions, problématiques, écritures, Paris, Seuil, 1999

Lefèvre Cécile, Filhon Alexandra (ss. dir.), Histoires de familles, histoires familiales, Les résultats de l'enquête Famille de 1999, Paris, Les Cahiers de l'INED, n°156, 2005

Leman John (ss. dir.), Intégrité, intégration. Innovation pédagogique et pluralité culturelle, Bruxelles, De Boeck, 1991

Lenoir Yves, Xypas Constantin, Jamet Christian (ss. dir.), École et citoyenneté, Un défi multiculturel, Paris, Armand Colin, 2006

Lepoutre David, Cannoodt Isabelle, Souvenirs de familles immigrées, Paris, Odile Jacob, 2005

Lê Than Khoï, Éducation : cultures et sociétés, Paris, Publications de la Sorbonne, 1991

Lévi-Strauss Claude, Anthropologie structurale II, Paris, Plon, 1973

Lévi-Strauss Claude, Anthropologie structurale, Paris, Plon, 1974 (1ère éd. 1958)

Lévi-Strauss Claude, Race et histoire, Race et culture, Paris, Albin Michel/UNESCO, 2001

Liégeois Jean-Pierre, Roms en Europe, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2007

Linton Ralph, Le fondement culturel de la personnalité, Paris, Dunod, 1999 (2ème éd française)

Lochak Danièle, Étrangers, de quel droit ?, Paris, PUF, 1985

Lorcerie Françoise, L'école et le défi ethnique, Éducation et intégration, Paris, ESF/INRP, 2003

Lucchini Silvia, Maravelaki Aphrodite (éd.), Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité, Cortil-Wodon, EME et Intercommunications, 2007

Magniadas Jean, Les enjeux des migrations internationales au début du XXIème siècle, Note de la Fondation Gabriel Péri, Pantin, Fondation Gabriel Péri, Septembre 2009

Malewska-Peyre Hanna (ss.dir), Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrants, Paris, 1982

Manciaux M., Lebovici S., Jeanneret O., Sand A.E., Tomkiewicz S., L'enfant et sa santé. Aspects épidémiologiques, biologiques, psychologiques et sociaux, Paris, Doin, 1987

Manço Altay, Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration. Perspectives théoriques et pratiques, Paris, L'harmattan, 2002

Massé Henri, L'Islam, Paris, Armand Colin, 1966, 9ème édition (1ère édition 1930)

Mesmin Claude, Les enfants de migrants à l'école. Réussite, échec, Grenoble, La pensée sauvage, 1993

Metidja Bachir, Langues et cultures d'origine en France, Expérience d'enseignement de l'arabe en région parisienne, Paris, L'harmattan, 2010

Migreurop, Atlas des migrations en Europe, Géographie critique des politiques migratoires, Paris, Armand Colin, 2009

Miquel André, L'Islam et sa civilisation, Paris, Armand Colin, 1990 (1ère éd. 1977)

Mohamed Ahmed, Langues et identité. Les jeunes Maghrébins de l'immigration, Fontenay-sous-Bois, SIDES, 2003

Moro Marie-Rose, Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants, Paris, Dunod, 1998

Moro Marie-Rose, Parents en exil. Psychopathologie et migration, Paris, PUF, 2001

Moro Marie-Rose, Enfants d'ici venus d'ailleurs. Naître et grandir en France, Paris, La découverte, 2002

Naïr Sami, de Lucas Javier, Le déplacement du monde, Immigration et thématiques identitaires, Paris, Kimé, 1996

Nasr Marlène, Les Arabes et l'Islam vus par les manuels scolaires français, Paris/Beyrouth, Karthala/Center of Arab Unity Studies, 2001

Noiriel Gérard, État, nation et immigration : vers une histoire du pouvoir, Paris, Belin, 2001

Noiriel Gérard, Le creuset français : histoire de l'immigration, XIXème-XXème siècle, Paris, Seuil, 2006

Noiriel Gérard, Immigration, antisémitisme et racisme en France (XIXème-XXème siècle),

Discours publics, humiliations privées, Paris, Hachette, 2009 (1ère éd. 2007)

Obdeijn Herman, De Ruiter Jan Japp (ss. dir.), Le Maroc au cœur de l'Europe, L'enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains dans cinq pays européens, Le Tilburg, Syntax Datura, 1998

Ouane Adama (ss. dir.), Vers une culture multilingue de l'éducation, Étude de l'institut de l'UNESCO pour l'Éducation, Paris, L'harmattan, 1996

Percheron Annick, L'univers politique des enfants, Paris, Presses de la fondation nationale de sciences politiques, 1974

Pérez Siller Javier (coord.), La « découverte » de l'Amérique ? Les regards sur l'autre à travers les manuels scolaires du monde, Paris, L'Harmattan/Georg-Eckert-Institut, 1992

Perez Soledad (ss. dir.), La mosaïque linguistique, Regards éducatifs sur les pays industrialisés, Paris, L'harmattan, 1998

Perotti Antonio, Migrations et société pluriculturelle en Europe, Paris, L'Harmattan/CIEMI, 1996

Perotti Antonio, L'educazione interculturale nella teoria et nella pratica in Francia, in Agostino Portera (a cura di), Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp.27-64

Perregaux Christiane, De Goumoëns C., Jeannot D., De Pietro Jean-François, Éducation au langage et ouverture aux langues à l'école (EOLE), Neuchâtel, Secrétariat général de la CIIP, 2002

Piaget Jean, Où va l'éducation?, Paris, Denoël/Gonthier, 1972

Poirier Jean, Raveau François, L'autre et l'ailleurs, Hommage à Roger Bastide, Paris, Berger-Levrault, 1976

Porcher Louis (ss. dir.), L'enseignement aux enfants migrants ?, Paris, CREDIF/Didier, 1984

Preiswerk Roy, Perrot Dominique, Ethnocentrisme et Histoire, l'Afrique, l'Amérique Indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux, Paris, Anthropos, 1975

Prost Antoine, 12 leçons d'histoire, Paris, Seuil, 1996

Rafoni Jean-Charles, Deruguine Nathalie, Passerelles en quinze langues, évaluation-lecture en langue d'origine cycles II et III, Paris, CNDP, 2003

Ragi Tariq, Minorités culturelles, école républicaine et configurations de l'état nation, Paris, L'Harmattan, 1997

Ragi Tariq (coord.), Les territoires de l'identité, Paris/Amiens, La Licorne/L'harmattan, 1999

Rahmani Zahia, France récit d'une enfance, Paris, Sabine Wespieser éditeur, 2006

Réa Andréa, Tripier Maryse, Sociologie de l'immigration, Paris, La découverte, 2003

Remiche-Martynow Anne, Schneier-Madanes Graciela (ss. dir.), Notre Amérique métisse : cinq cents ans après, les Latino-américains parlent aux Européens, Paris, La découverte, 1992

Rey Micheline, Former les enseignants à l'éducation interculturelle ? Les travaux du conseil de la coopération culturelle (1977-1983), Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1986

Ruano-Borbalan Jean-Claude (coord.), L'identité, L'individu, le groupe, la société, Auxerre, ed. Sciences humaines, 1998

Saïd Edward, L'orientalisme : l'Orient créé par l'Occident, Paris, Seuil, 2005

Samadi Nicolle, Repères culturels et historiques pour comprendre et enseigner le fait islamique, islam, Islams, Créteil, CRDP de Créteil, 2001

Sapir Edward, Anthropologie, 1/ Culture et personnalité, Paris, éd. De Minuit, 1967

Sapir Edward, Linguistique, Paris, Gallimard, 1991 (1ère éd. 1968)

Sayad Abdelmalek, L'immigration ou les paradoxes de l'altérité, Paris/Bruxelles, De Boeck/Larcier, 1997 (3ème éd.)

Sayad Abdelmalek, La double absence, Paris Seuil, 1999

Sayad Abdelmalek, Histoire et recherche identitaire, Saint-Denis, éd. Bouchène, 2002

Sayad Abdelmalek, L'immigration ou les paradoxes de l'altérité, tome 2 : Les enfants illégitimes, Paris, Raisons d'agir, 2006

Schnapper Dominique, La France de l'intégration, Sociologie de la nation en 1990, Paris, Gallimard, 1991

Schweiser Hans (ss. dir.), Le grand atlas des explorations, Paris, Encyclopedia Universalis, 1991

Simon Gildas, Géodynamique des migrations internationales dans le monde, Paris, PUF, 1995

Skutnabb-Kangas Töve, Toukomaa Pertti, Teaching Migrant Children Mother Tongue and Learning the Language of the Host Coutry in Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family, Helsinki, The Finnish National Commission for UNESCO, 1976

Sourdel Dominique, L'Islam, Paris, PUF, QSJ n°355, 1968

Stora Benjamin, Histoire de l'Algérie coloniale (1830-1954), Paris, La découverte, Repères, 1991

Tap Pierre (ss. dir.), Identités collectives et changements sociaux, Toulouse, Privat, 1986 (2ème

éd.)

Tap Pierre, Malewska-Peyre Hanna (ss. dir.), Marginalités et troubles de la socialisation, Paris, PUF, 1993

Tévanian Pierre, Tissot Sylvie, Les mots sont importants, 2000-2010, Montreuil, éd. Libertalia, 2010

Tissier Yves, Le vocabulaire de l'histoire, Paris, Vuibert, 2005

Tome Maria-Alice, Carreira Teresa Pires, Portugais et lusofrançais, Tome 2 « Enseignement et langue d'origine », Paris, L'Harmattan/CIEMI, 1994

Tribalat Michèle, Faire France, Paris, La découverte, 1995

Tribalat Michèle, De l'immigration à l'assimilation, Enquête sur les populations d'origine étrangère en France, Paris, INED/ La Découverte, 1996

Valluy Jérôme, Rejet des exilés, Le grand retournement du droit de l'asile, Bellecombe-en-Bauges, Le Croquant, 2009

Van Zanten Agnès, L'école de la périphérie, Paris, PUF, 2001

Van Zanten Agnès (ss. dir.), L'école, l'état des savoirs, Paris, La découverte, 2000

Vandenplas-Holper Christiane, Éducation et développement social de l'enfant, Paris, PUF, 1979

Vasquez-Bronfman Ana, Martinez Isabel, La socialisation à l'école, Paris, PUF, 1996

Verbunt Gilles, Les obstacles culturels aux apprentissages, Montrouge, CNDP Migrant, 1994

Verdelhan-Bourgade Michèle, Le français de scolarisation, Pour une didactique réaliste, Paris, PUF, 2002

Michèle Verdelhan-Bourgade, Béatrice Bakhouche, Pierre Boutan, Richard Étienne, Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?, Paris, L'Harmattan, 2008

Vermès Geneviève, Boutet Josiane (ss. dir.), France, pays multilingue, Tome 1 « Les langues en France, un enjeu historique et social », Paris, L'harmattan, 1987

Vermès Geneviève, Boutet Josiane (ss. dir.), France, pays multilingue, Tome 2, « Pratiques des langues en France », Paris, L'harmattan, 1987

Vernet Juan, Ce que la culture doit aux Arabes d'Espagne, Paris, Sindbad, 1989 (traduit de l'espagnol par Gabriel Martinez Gros, 2ème éd.)

Vigner Gérard, Enseigner le français langue seconde, Paris, CLE International, 2001

Vinsonneau Geneviève, Culture et comportement, Paris, Armand Colin, 1997

Vinsonneau Geneviève, L'identité culturelle, Paris, Armand Colin, 2002

Wachtel Nathan, La vision des vaincus, Paris, Gallimard, 1971

Weil Simone, L'enracinement. Prélude à la déclaration des devoirs envers l'être humain, Paris, Gallimard, 1949

Wihtol de Wenden Catherine, Atlas des migrations dans le monde, Réfugiés ou migrants volontaires, Paris, Autrement, 2005

Yahyaoui Abdessalem (ss. dir.), Travail clinique et social en milieu maghrébin, Grenoble, La pensée sauvage, 1987

Zehraoui Ahsène (ss. dir.) Familles d'origine algérienne en France, Étude sociologique des processus d'intégration, Paris, CIEMI/L'harmattan, 1999

Actes de colloque

AGIEM, Et si l'on parlait... Langage! Congrès AGIEM 27-30 juin 1990, Chambéry, AGIEM, 1991

Allal Linda, Cardinet Jean, Perrenoud Philippe (éd.), L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Actes du colloque organisé à Genève en mars 1978, Bern, Peter Lang, 1989 (1ère éd. 1979)

ARIC, Socialisations et cultures, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1989

Bayle Marie-Hélène, Introduction à la religion musulmane, in Approches de l'Islam, L'histoire, les œuvres, l'actualité, Actes du séminaire organisé par la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire, 24-26 octobre 2005, disponible sur http://eduscol.education.fr/D0217/ approches_islam_actes.htm

Blanchard Pascal, Blanchoin Stéphane, Bancel Nicolas, Boëtsch Gilles, Gerbeau Hubert, L'Autre et Nous, « Scènes et types », Actes du colloque organisé par l'Association Connaissance de l'histoire de l'Afrique contemporaine (ACHAC) en février 1995 à Marseille, Paris, Syros, 1995

Boyer Henri (ss. dir.), Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène, Tome 3 : Éducation, école, didactique, Actes du colloque international de Montpellier, 21, 22 et 23 juin 2006, Paris, L'Harmattan, 2007

Bureau R., De Saivre D., Apprentissage et cultures : les manières d'apprendre, actes du colloque de Cerisy, 1986, Paris, Karthala, 1988

Défenseur des enfants, Mineurs étrangers isolés, Vers une harmonisation des pratiques dans

l'intérêt supérieur de l'enfant, Colloque organisé par la défenseur des enfants le 20 juin 2008

De Grève Marcel, Rosseel Eddy (éd.), Problèmes linguistiques des enfants de travailleurs migrants, 10ème colloque de l'AIMAV, 28-30 mai 1976, Gand, Bruxelles, AIMAV/Didier, 1977

DESCO, L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école ?, Actes de l'université d'automne, organisés par l'académie de Créteil, les 25-28 octobre 2004, DESCO, 2004

FASILD, L'école et la diversité culturelle : nouveaux enjeux, nouvelles dynamiques, Actes du colloque national des 5 et 6 avril 2006, FASILD, Paris, La documentation française, 2006

Fiault Noëlle (ss. dir.), Identité(s), filiation, se repérer pour apprendre, XXème congrès de la FNAREN, 22-25 juin 2005, Nice, Nice, SCEREN / CRDP de Nice, 2006

Icard Philippe, Olivier Juliette (éd.), La politique méditerranéenne de l'Union européenne, Bruxelles, Bruylant, 2011

Kara Seref, Les manuels scolaires comme véhicule idéologique et culturel in Actes du colloque Échanges humains en Méditerranée dans les manuels scolaires, Montpellier, 12-14 novembre 2009, Paris, L'Harmattan (à paraître)

Knapp Werner, Langue et apprentissage : problèmes des apprenants issus de l'immigration en Allemagne et stratégies possibles pour y remédier, Conférence intergouvernementale « Langues de scolarisation : vers un cadre pour l'Europe », Strasbourg, 16-18 octobre 2006, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conference06_Docs_rev_FR.asp#TopOfPage

Labat Claudine, Vermès Geneviève (ss. dir.), Cultures ouvertes, sociétés interculturelles, Du contact à l'interaction, Actes du colloque ARIC, 14-16 octobre 1991, Paris, L'harmattan, 1994

L'école de tous les élèves. Pour une politique scolaire de l'intégration des jeunes d'origine étrangère, langage et socialisation, Université d'automne, Amiens, 26-31 octobre 1992, Amiens, CRDP de Picardie/éd. Corps Puce/Licorne, 1993

Leurin Marcel, Questionner l'interculturel, Séminaire organisée à Bruxelles, 21-22 septembre 1984, Strasbourg, 1985, projet n°7 de la CDCC, DECS/EGT(85)34

Lorreyte Bernard (ss.dir.), Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration, Situation française et comparaison européenne. Actes du colloque de Vaucresson, 25-26

mai 1988, organisé par l'ADRI, Paris, L'harmattan/CIEMI, 1989

Mariet François, Peut-on enseigner des cultures? Cultures des pays d'accueil, cultures des pays d'origine, réflexions d'un sociologue, in Ministère de l'Éducation Nationale, Communication, culture, éducation des enfants de migrants, Journée d'études de l'École normale d'Etiolles, 23-25 octobre 1979, pp.66-102

Marouf Nadir, Carpentier Claude (ss. dir.), Langue, école, identités, Actes du colloque des 17 et 18 mai 1996, Paris, L'Harmattan, les Cahiers du CEFRESS, Université de Picardie Jules Verne, 1997

Olmos Arlette (rapporteur), Interculturalité et éducation, Séminaire organisé par le ministère de l'éducation et de la science d'Espagne, Madrid, 12-13 mai 1987, Strasbourg, CDCC, 1987 DECS/EGT(87)26

Périodes, La construction du temps historique, Actes du Vème colloque d'histoire au présent (1er et 2 décembre 1989), Revue Sources-travaux pratiques, 1990, n°23/24

Retschitzki J., Bossel-Lagos M., Dasen P., La recherche interculturelle, Tome 1, Actes du 2ème colloque de l'ARIC, Fribourg, 7-9 octobre 1987, Paris, L'harmattan, 1989

Retschitzki J., Bossel-Lagos M., Dasen P., La recherche interculturelle, Tome 2, Actes du 2ème colloque de l'ARIC, Fribourg, 7-9 octobre 1987, Paris, L'harmattan, 1989

Rey Micheline (rapporteuse), La culture immigrée dans une société en mutation. L'Europe multiculturelle en l'an 2000. Colloque Strasbourg, 18-20 janvier 1983, Conseil de l'Europe, 1983, Projet n°7 CDCC, DECS/EGT(83)10

Tricot Monique, Fritz Marie-Thérèse (ss. dir.), Du père à la paternité, Question cruciale pour la Protection Maternelle et Infantile, Actes du colloque des 17 et 18 juin 1994, Dijon, Paris, L'harmattan, 1996

Yahyaoui Abdessalem (ss. dir.), Troubles du langage et de la filiation chez les Maghrébins de la 2ème génération, Actes du colloque « langage, filiation, adaptation », juin 1987, Grenoble, Grenoble, La pensée sauvage, 1988

Travaux universitaires

Barrière Isabelle, Des enfants non francophones à l'école française, DESS Politiques linguistiques et technologies éducatives, université du Maine, 1999-2000, ss. dir. JJ-C. Beacco

Boubnider Nacira, L'enseignement des langues et des cultures d'origine en France. Aspects sociolinguistiques, psycho-sociologiques, socio-politiques, institutionnels et pédagogiques (le cas de l'arabe enseigné aux enfants issus de l'immigration algérienne), Thèse de sciences de l'éducation, ss.dir. Guy Berger, Paris 8, 1990

Chouja Miloudi, L'enseignement de langue et culture d'origine chez les Maghrébins dans le Nord de la France, Thèse d'histoire, ss. dir. Claude Liauzu, Paris 7, 1993

Et-Taoufiq Abbes, Enseignement de la langue arabe et maintien de la langue et de la culture d'origine dans l'immigration maghrébine en France, Thèse de sciences de l'éducation, ss. dir. Jean Claude Fillioux, Paris 10-Nanterre, 1993

Lanier Valérie, État des lieux des structures d'accueil dijonnaises pour les élèves non francophones primo-arrivants, 2004 (non publié)

Lanier Valérie, État des lieux de l'enseignement de langue et culture d'origine en Côte-d'Or, 2010 (non publié)

Leconte Fabienne, La famille et les langues. Une étude sociolinguistique de la 2ème génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise, tiré de thèse de sciences du langage sous la direction de Claude Caïtucoli, Rouen, Paris, L'harmattan, 1997

Mendonça Dias Catherine, Synthèse des réponses au questionnaire de recherche, apportées par les enseignants concernés par les élèves nouvellement arrivés en France, juin-juillet 2009

Sabatier Cécile, Rôle de l'école dans le développement et la construction du plurilinguisme chez des enfants issus de la migration maghrébine en France, Thèse de sciences du langage, ss. dir. Jacqueline Billiez, Grenoble 3, 2004

Sakkouni Ahmed, École, immigration, Rapport à la pluralité linguistique et culturelle, Thèse de sciences de l'éducation, ss. dir. Bernard Charlot, Paris 8, 1996

Taki Moulay, Les caractéristiques socioculturelles des élèves fréquentant l'ELCO marocain en Côte-d'Or, Mémoire de Master 1 en Sciences de l'éducation - Analyse des systèmes éducatifs, Université de Bourgogne, 2010

Thao Tran-Minh, La reconnaissance des langues et cultures d'origine à l'école française : vers une meilleure intégration scolaire des enfants alloglottes nés en France?, Thèse de doctorat de Didactique des langues et des cultures, Paris 3, ss. dir. Daniel Véronique, 2008

Vucic Momcilo, Les élèves de nationalité yougoslave dans l'enseignement français. Contribution de la fréquentation des « cours de langue et culture d'origine » à la réussite

scolaire en France, Thèse de sciences de l'éducation, ss. dir. De Viviane Isambert-Jamati, Paris Descartes-Sorbonne, 1992

Articles de revues/Revues

American Psychological Association, Intelligence : Knowns and Unknowns, in American Psychologist, février 1996 ou in http://michna.com/intelligence.html

Arnold Jane, Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?, in Études de linguistique appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie, n°144, octobre-décembre 2004, « Appropriation des langues et attitudes linguistiques », pp.407-425

Autrement, n°11, septembre 1977, « Culture immigrée. Intégration ou résistance : des immigrés parlent des leurs tentatives d'expression culturelle »

Azzam Amin, L'intégration des jeunes français issus de l'immigration. Le cas des jeunes issus de l'immigration arabo-musulmane et turque : Maghreb, Moyen-Orient et Turquie, in Association pour la Recherche et l'Intervention Psychosociologiques, Connexions, n°83, 2005 « Différences culturelles, intégration et laïcité », pp.131-147

Barbier-Le Déroff Marie Armelle, Quand les mamans occidentales portent les enfant au dos « à l'africaine » : des interactions singulières et stimulantes, in L'autre, vol.5, n°2, 2004 « Bébés étranges, bébés sublimes », pp.243-254

Bardonnet-Ditte J., Histoire d'une mission de formation, Le CEFISEM de Paris a 10 ans, in Migrants formation, n°69, juin 1987, « Identité et relation à l'autre (la formation des enseignants et travailleurs sociaux) », pp.13-16

Barou Jacques, Les paradoxes de l'intégration, De l'infortune des mots à la vertu des concepts, in Ethnologie française, Tome 23, avril-juin 1993, n°2, « Immigration, Identités, Intégration », pp.169-176

Bartolome Lilia I., Beyond the Methods Fetish : Toward a Humanizing Pedagogy, in Harvard Educational Review, Vol.64, N°2, Summer 1994, pp.173-194

Bastide Roger, Acculturation, Encyclopédie Universalis

Berthelier Robert, Culture, identité, retard scolaire, in Vers l'éducation nouvelle, n°HS 1986 « Les jeunes des autres cultures dans la société française », pp.9-23

Bettschart W., Quelques aspects de psychologie et psychopathologie des enfants des familles

migrantes, in Neuropsychiatrie de l'enfance, novembre-décembre 1987, vol35, n°11-12, pp.490-497

Biarnès Jean, Pour ne plus être un brouillon de culture. Pour aller de la filiation à l'affiliation, L'importance d'un projet, in Migrants-Formation, n°70, septembre 1987, « Adolescents et jeunes : la socialisation », pp.63-67

Bidou-Houbaine Viviane, La formation à la communication interculturelle, un moyen d'agir contre les discriminations non intentionnelles, in Actualités de la formation permanente, Janvier-février 2005, n°194 « Lutte contre les discriminations raciales : le rôle de la formation », pp.77-81

Billiez Jacqueline, De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours didactique, in VEI-Enjeux, n°130, septembre 2002, pp.87-101

Blanchard Emmanuel, Ce que rafler veut dire, in Plein droit, n°81, juillet 2009 « La police et les étrangers (1) »

Blondeau Nicole, Marcus Catherine, Des pistes pour une méthodologie du français langue seconde en France en contexte scolaire, in Migrants-formation, n°95, décembre 1993, « L'accueil scolaire des jeunes étrangers, Nouvelles approches », pp.126-135

Boëldieu Joëlle, Borrel Catherine, La proportion d'immigrés est stable depuis 25 ans, INSEE Première, n°748, novembre 2000

Borrel Catherine, Enquêtes annuelles de recensement 2004 et 2005, INSEE Première, n°1098, août 2006

Borrel Catherine, Lhommeau Bertrand, Être né en France d'un parent immigré, INSEE Première, n°1287, mars 2010

Bouamama Saïd, Le sentiment de « hogra » : discrimination, négation du sujet et violences in Hommes et migrations, Septembre-octobre 2000, n°1227, pp.38-50

Bouayed Anissa, La leçon d'histoire, Le monde arabe : mots et images dans les manuels scolaires de la France laïque, in Travaux de la commission Islam&laïcité, rencontres « 1905-2005 : analyse critique des discours sur la laïcité », disponible sur www.islamlaicite.org/rubrique3.html

Boulot Serge, Clévy Jean, Fradet Danielle, Les cours intégrés de langues. Difficultés – réussite – propositions, in Migrants-formation, n°38-39, mars 1980 « Langues et cultures des immigrés », pp.14-21

Boulot Serge, Boyzon-Fradet Danielle, L'accueil des étrangers non francophones, in

Migrants-formation n°73, juin 1988 « l'accueil scolaire des nouveaux arrivants », pp.13-22

Bretegnier Aude, Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion, ouverture d'un champ de recherches interventions, in Glottopol, n°11, janvier 2008, p.70-80

Cahiers pédagogiques, n°473, mai 2009, « Enfants d'ailleurs, élèves en France »

Chaouitte Abdellatif, La mémoire et l'oubli, in Qantara, Magazine des cultures arabe et méditerranéenne, n°30, hiver 1998-99, pp.34-35

Chaouitte Abdellatif, L'hypothèse du mi-lieu, in Écarts d'identité, n°102, 2003, pp.30-33

Charlot Bernard, Les familles immigrées entre certitudes et doutes, in Migrants-formation, n°75, décembre 1988 « Les familles et l'école : du malentendu au dialogue »

Charlot Bernard, Éducation et culture, in VEI enjeux, n°129, juin 2002

Chomentowski Martine, Nés ici mais étrangers dans la langue in VEI-Diversité n°151, décembre 2007, « Les enjeux de l'apprentissage de la langue française », pp.155-159

Chrifi Alaoui Dalie, Analyse de Comparons nos langues de Nathalie Auger, Jean-Marc Balois et Olivier Terrades, in Alsic, vol.10, n°2, 2007, pp.45-58

Clerc Stéphanie, Cortier Claude, Longeac Amandine, avec la collaboration de Gérard Oustric, Place et intérêt des pratiques artistiques, interculturelles et interlinguistiques dans les dispositifs d'accueil et d'enseignement/apprentissage pour les élèves allophones, in Études de Linguistique Appliquée, n°147, 2007, « Arts du langage et publics migrants », pp.317-328

Colaruotolo Christine, Enseigner le fait religieux en 6ème et 5ème, http://histgeo.ac-aix-marseille.fr/pedago/religion/cola_001.htm

Conrad Philippe, La conquête musulmane de l'Occident, août 2002, http://www.clio.fr/BIBLIOTHEQUE/la_conquete_musulmane_de_loccident.asp

Coquery-Vidrovitch Catherine, De la périodisation en histoire africaine. Peut-on l'envisager ? A quoi sert-elle ?, in Afrique et Histoire, 2004, n°2, pp.47-57

Cortier Claude, FLS (français langue seconde) à l'école : d'un bilinguisme de transition à la promotion du plurilinguisme ?, in Éducation et sociétés plurilingues, n°19, décembre 2005, pp.39-52

Cortier Claude, Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française, in VEI-diversité, n°151, décembre 2007, « Les enjeux de l'apprentissage de la langue française », pp.145-153

Costa-Lascoux Jacqueline, Assimiler, insérer, intégrer, in Projet, n°227, automne 1991 « Réussir l'intégration », pp.7-15

Cummins Jim, Linguistic interdependance and the educationnal development of bilingual children, in Review of Educational Research, 1979, 49, pp.222-251

De Cock Laurence, Citron Suzanne, Chrétien Jean-Pierre, Virer l'Afrique de l'histoire de France, il paraît que C dans l'air du temps, http://cvuh.blogspot.com/2010/09/virer-lafrique-de-lhistoire-de-france.html

Philippe Dewitte, Vercingétorix et Abd El-Kader, Une histoire plurielle de la France, in Projet, n°248, décembre 1996 « Mémoires des peuples », pp.25-33

Dosnon Odile, Francequin Ginette, Pelle-Guetta Isabelle, Volvey Claude (INETOP), Le problème du diagnostic des capacités des jeunes étrangers nouvellement arrivés en France, in Migrants-formation, n°95, décembre 1993, « L'accueil scolaire des jeunes étrangers, nouvelles approches », pp.75-89

Dossier d'actualité de la VST, n°35, mai 2008, consultable en ligne : http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/35-mai-2008.php

Downing John, Conflits culturels et linguistiques contribuant à la non réussite dans l'apprentissage de la lecture, in Enfance, janvier-avril 1974, n°1-2, pp.93-110

Échanger, avril 2007, n°79, « Les élèves nouvellement arrivés », CRDP des Pays de la Loire

Encrevé Pierre, A propos de droits linguistiques de l'homme et du citoyen, in VEI-Diversité, n°151, décembre 2007, « Les enjeux de l'apprentissage de la langue française », pp.13-19

Estivalèzes Mireille, Les monothéismes dans les manuels d'histoire, in Diversité-VEI, septembre 2005, n°142, pp.155-162

Études de Linguistique Appliquée, n°88, octobre-décembre 1992, « Français Langue Seconde »

Études de Linguistique Appliquée, n°133, janvier-mars 2004, « Français Langue Étrangère (FLE)/Français Langue Seconde (FLS) : un enjeu politique, social, culturel et éthique »

Fassin Didier, Mazouz Sarah, Qu'est-ce que devenir français ? La naturalisation comme rite d'institution républicain, in Revue française de sociologie, 2007, 78-4, pp.723-750

Fauquette Jean-Claude, École et diversité culturelle, In Hommes et migration, n°1146, septembre 1991, « A l'école l'intégration », pp.44-45

Francols Nathalie, Scolarisation des ENAF, Former les enseignants du primaire au lycée, in VEI-diversité, décembre 2007, n°151, « Les enjeux de l'apprentissage de la langue

français », pp.171-176

Gaspard Françoise, Assimilation, insertion, intégration : les mots pour « devenir Français », in Hommes et migrations, n°1154, mai 1992 « Le poids des mots », pp.14-23

Gastaut Yvan, Évolution des désignations de l'étranger en France (1960-1990), in Cahiers de la Méditerranée, n°54, juin 1997, pp.15-24

Gökalp Altan, Enfants de migrants en Europe occidentale : socialisation différentielle et problématique multiculturelle, in Revue internationale des sciences sociales, vol. XXXVI, 1984, n°101 « La migration », pp.514-529

Hajjat Abdellali, Entraves invisibles à la naturalisation, in Plein droit, n°79, décembre 2008, « Français : appellation contrôlée », pp.7-10

Henry-Lorcerie Françoise, Enfants d'immigrés et école française : à propos du mot d'ordre de pédagogie interculturelle, in Annuaire de l'Afrique du Nord, Tome XX, 1981, « Maghrébins en France : émigrés ou immigrés ? », pp.267-298

INED, Population et société, juillet-août 2005, n°414

INSEE, Bourgogne Dimensions, n°163, Décembre 2010

Lantheaume Françoise, L'enseignement des histoires de l'immigration et de la colonisation, in VEI-diversité, n°149, juin 2007, pp.85-90

Lapparat Marceline, Structurer les apprentissages langagiers en se fondant sur l'analyse des besoins des apprenants, in Migrants-formation, n°58, septembre 1984, « L'école et les enfants d'immigrés », pp.70-74

Laterrasse Geneviève, Pour une problématique des différences à l'école, in Repères, n°67, octobre 1985, pp.15-22

Lavin Marie, L'image des immigrés dans les manuels scolaires, in VEI-diversité, n°149, juin 2007, pp.97-103

Lazaridis Marie, La scolarisation des enfants de migrants : entre intégration républicaine et mesures spécifiques, in VEI-enjeux, n°125, juin 2001, pp.198-208

L'école, Magazine d'information du Département de l'instruction publique de Genève, n°27, mai 2002

L'école, Magazine d'information du Département de l'instruction publique de Genève, n°34, avril 2004

Le Cour Grandmaison Olivier, Colonisés-immigrés et « périls migratoires » : origines et permanence du racisme et d'une xénophobie d'État (1914-2007), in Cultures et Conflits,

2008, n°69, pp.19-32

Lecucq Olivier in Actualité juridique – famille, juillet 2009, n°7, p.283

Lefranc Yannick, FLE, FL « M », FLS : les apprenants, leur faculté de langage et la classe de langue, in Études de Linguistique Appliquée, n°133, janvier-mars 2004, « Français Langue Étrangère (FLE)/Français Langue Seconde (FLS) : un enjeu politique, social, culturel et éthique »

Le Français aujourd'hui, n°158, septembre 2007, « Enseigner les langues d'origine »

Le Français aujourd'hui, 2009/1, n°164, « Langue(s) et intégration scolaire »

Legris Patricia, Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une « citoyenneté plurielle » (1980-2010), in Histoire de l'éducation, n°126, 2010 « École, histoire et nation », pp.121-154

Legros Olivier, Les « villages roms » ou la réinvention des cités de transit, Métropolitiques, 3 janvier 2011 : http://www.metropolitiques.eu/Les-villages-roms-ou-la.html

Legros Olivier, Les « villages d'insertion » : un tournant dans les politiques en direction des migrants roms en région parisienne ?, REVUE Asylon(s), N°8, juillet 2010, « Radicalisation des frontières et promotion de la diversité » : http://www.reseau-terra.eu/article947.html

Le monde de l'éducation, avril 1975, « Pour enseigner une autre histoire »

Lê Than Khoï, Dimensions historiques de l'éducation, in Revue Tiers-Monde, 1965

Lochak Danièle, L'intégration comme injonction. Enjeux idéologiques et politiques liés à l'immigration, in Cultures et conflits, hiver 2006, n°64, « Identifier et surveiller »

Lochak Danièle, Rupture... ou engrenage ? in Plein droit, mars 2011, n°88 « Immigration : l'exception faite loi »

Lorcerie Françoise, L'Islam dans les cours de « langue et culture d'origine » : le procès, in Revue Européenne des Migrations Internationales, vol.10, n°2, 1994, pp.5-42

Manesse Danielle, Quels textes enseigne-t-on au collège aujourd'hui ?, in Le français aujourd'hui, n°100, décembre 1992, « École, langue et culture », pp.47-54

Marzouki Meryem, Fichiers : logique sécuritaire, politique du chiffre ou impératif gestionnaire?, in Mouvements, n°62, 2010, « Sous contrôle. Gouverner par les fichiers », pp.85-98

Masselin J., La maîtrise de la langue, in Migrants-formation, n°63, décembre 1985, « Les enfants d'immigrés et l'enseignement du français », pp.48-54

Mc Andrew Marie, Ciceri Coryse, L'enseignement des langues d'origine au Canada : réalités et débat, in Revue européenne des migrations internationales, vol.19, n°1, 2003, pp.173-194

Migrants-formation, n°38-39, mars 1980 « Langues et cultures des immigrés »

Migrants-formation n°22, mai-juin 1977

Moro Marie-Rose, La modernité des enfants de migrants, in VEI-diversité, n°152, mars 2008, pp.23-29

Moro Marie-Rose, Les enfants viennent toujours d'ailleurs, Enjeux épistémologiques et cliniques, in Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 2008, 56, 4-5, pp.180-187

Norguet-Dautry Régine, Classes d'accueil de banlieue, Quelques difficultés pédagogiques, in Migrants-formation, n°102, septembre 1995, « Identités et cultures à l'école », pp.130-141

Ogay Tania, Leanza Yvan, Dasen Pierre R., Changkakoti Nilima, Pluralité culturelle à l'école : les apports de la psychologie interculturelle, in VEI enjeux, n°129, juin 2002, « L'école et ses cultures », pp.36-64

Perregaux Christiane, Changkakoti Nilima, Hunter Valérie, Gremion Myriam, L'accueil scolaire des élèves nouvellement arrivés en Suisse : tensions entre séparation et inclusion, in Glottopol, n°11, janvier 2008, « Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants », pp.95-109 (www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol)

Perregaux Christiane, 26 façons d'accueillir, La situation de l'école suisse, in VEI-Diversité, n°153, juin 2008, « Le principe d'hospitalité », pp.57-65

Perotti Antonio, Le rôle fondamental du rapport entre l'espace scolaire et l'espace familial dans la scolarisation des enfants étrangers, in Migrants-formation, n°38-39, mars 1980, « Langues et cultures immigrés », pp. 9-13

Perotti Antonio, La pédagogie interculturelle, une pédagogie à développer, Fonda lettre d'information, n°57-59, septembre 1988

Plein droit, n°85, juin 2010, « Nom : étranger ; état civil : suspect »

Ponty Janine, Une intégration difficile : les Polonais en France dans le premier vingtième siècle, in Vingtième siècle. Revue d'histoire, n°7, juillet-août 1985, pp.51-58

Porcher Louis, Contre les langues de bois, in Migrants-formation, n°58, septembre 1984, « L'école et les enfants d'immigrés », pp.64-69

Rafoni Jean-Charles, Le français langue seconde en CLIN : la cour des miracles pédagogiques, in VEI-Diversité, n°151, décembre 2007, pp.191-198

Ravel Magali, Enseigner le français en classe de français intensif, in VEI-diversité, décembre 2007, n°151, « Les enjeux de l'apprentissage de la langue français », pp.177-181

Repères, Recherche en didactique du français langue maternelle, n°29, 2004 « Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ? »

Revue Asylon(s), n°4, mai 2008 « Institutionnalisation de la xénophobie en France »

Richard Bernadette, Des méthodes existantes à l'élaboration d'un matériel pédagogique adapté en CLIN, in Migrants-formation, n°73, juin 1988, « L'accueil scolaire des nouveaux arrivants », pp.46-50

Sabatier Cécile, Figures d'élèves issus de la migration maghrébine à l'école élémentaire en France, in Éducation et francophonie, vol.XXXIV/1, printemps 2006, pp.111-132

Sayad Abdelmalek, Les maux-à-mots de l'immigration, entretien avec Jean Lecas, in Politix, n°12, 1990 « Issu(e)s de l'immigration, Identités, mobilisations et représentations des jeunes d'origine maghrébine », pp.7-24

Schiff Claire, Les adolescents primo-arrivants au collège, Les contradictions de l'intégration dans un univers en tension, in VEI-Enjeux, n°125, juin 2001, pp.187-197

Serafini Tonino, Roms et gens du voyage : le tour de vis de Sarkozy, in Libération, 29 juillet 2010

Simon Patrick, L'acculturation linguistique. Utilisation du français et transmission de la langue des immigrés à leurs enfants, in Migrants formation, n°108, mars 1997, « Questions de langue », pp.53-66

Soler Armand, Les enseignants de langue et culture d'origine : entre précarité et opportunité, in Écarts d'identité, n°76, mars 1996, pp.32-33

Suaudeau Yves, Ethnocentrisme, Encyclopedia Universalis, 2006

Tavan Chloé, Les immigrés en France : une situation qui évolue, INSEE Première, n°1042, septembre 2005

Todorov Tzvetan (entretien avec), S'ouvrir à l'immense domaine de l'être humain, in Le monde de l'éducation, avril 2005, n°335

Tribalat Michèle, Chronique de l'immigration. Les populations d'origine étrangère en France métropolitaine, in Population, 52ème année, n°1, 1997, pp.163-219

Valluy Jérôme, Du retournement de l'asile (1948-2008) à la xénophobie de gouvernement : construction d'un objet d'étude, in Cultures et conflits, 2008, n°69, pp.91-111

Varro Gabrielle, Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants, in Migrants-

formation, n°83, décembre 1990, pp.24-37

Vasileva Katya, 6,5% of the EU population are foreigners and 9,4% are born abroad, Eurostat, Statistics in focus, n°34, 2011

VEI-diversité, n°149, juin 2007, « Enseigner l'histoire de l'immigration »

Vermès Geneviève, Développement cognitif et bilinguisme des enfants de migrants, in Migrants formation, n°74, septembre 1988 « Petite enfance II », pp.14-20

Vermès Geneviève, Les parlers des parents migrants et leurs incidences sur le langage de leurs enfants, in Migrants-formation, n°75, décembre 1988, « Les familles et l'école : du malentendu au dialogue », pp.5-14

Wihtol de Wenden Catherine, Motivations et attentes de migrants, in Projet n°272, décembre 2002 « migrations et frontières »

Yahyaoui Abdessalem, L'enseignement de la langue arabe en terre d'accueil. Entre les préoccupations des parents et les besoins de l'enfant, in Migrants formation, n°83, pp.90-97

Zirotti Jean-Pierre, Les enfants d'immigrés à l'école ou la dynamique de l'altérité, in Cahiers de la Méditerranée, juin 1997, n°54, « Mots et migrations », pp.139-146

Zirotti Jean-Pierre, Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école, in Langage et société, n°116, 2006, pp.73-91

Rapports officiels

Bénisti Jacques-Alain, Rapport préliminaire de la commission prévention du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure « sur la prévention de la délinquance » remis au Ministre de l'Intérieur, de la sécurité intérieure et des libertés locales, octobre 2004

Berque Jacques, L'immigration à l'école de la République, Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, Paris, La Documentation française/CNDP, 1985

Cour des comptes, L'accueil des immigrants et l'intégration des populations issues de l'immigration, Rapport au Président de la République, novembre 2004

David Jean, Levallois Bruno, L'enseignement de la langue et de la culture d'origine, Rapport n°2005-090 au ministère de l'éducation nationale, mars 2006, non publié

Domergue Jacques, Rapport fait au nom de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur le proposition de résolution (n°1414) de M. Thierry Mariani tendant à la création d'une commission d'enquête sur l'application des conventions prévoyant

l'organisation de cours d'enseignement de le langue et de la culture d'origine et les mesures susceptibles d'améliorer cet enseignement, Rapport à l'Assemblée Nationale n°1618 du 26 mai 2004

Eurydice, L'intégration des enfants immigrants en Europe, Bruxelles, Commission Européenne, 2004

Eurydice, L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, avril 2009

Haut conseil à l'intégration, L'intégration à la française, Paris, Union Générale d'Édition, 10-18, 1993

HCI, Liens culturels et intégration, Rapport au 1er ministre, Paris, La documentation française, 1995

HCI, Le bilan de la politique d'intégration 2002-2005, Paris, La documentation française, 2006

HCI, Relever les défis de l'intégration à l'école, Paris, La documentation française, 2011

HCI, La France sait-elle encore intégrer les immigrés ? Bilan de la politique d'intégration en France depuis 20 ans et perspectives, Paris, La documentation française, 2011

Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN), Rapport de l'inspection générale de l'Éducation Nationale, Paris, La documentation française, 1992

IGEN, IGAENR, Rapport annuel des inspections générales, Paris, La documentation française, 2009

Keller Fabienne, Rapport d'information n°352, fait au nom de la délégation à la prospective sur l'avenir des années collège dans les territoires urbains sensibles, 10 mars 2011

Klein Catherine, Sallé Joël, La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, rapport n°2009-082, 2009, non publié

Lecourbe Anne, Polverini Jérôme, Guerin Jean-Claude, Storti Marine, Les modalités de scolarisation des élèves non-francophones nouvellement arrivés en France, Rapport au Ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche et au ministre délégué à l'enseignement scolaire, n°2002-029, 2002, Paris, La documentation française, 2002

Legendre Jacques, Rapport d'information au Sénat n°63 (2003-2004), fait au nom de la commission des affaires culturelles, déposé le 12 novembre 2003, sur l'enseignement des langues étrangères, novembre 2003

Little Alan, Smith Georges, Stratégies de compensation : panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux États-Unis, Paris, OCDE, 1971

Ministère de l'Éducation Nationale, Note d'information n°85-19 du 13 mai 1985 « Enseignement des « langues et cultures d'origine » dans le premier degré en 1984-1985 (établissements publics) »

Ministère de l'Éducation Nationale, Note d'information n°86-20 du 20 mai 1986 « Enseignement des « langues et cultures d'origine » dans le premier degré en 1985-1986 (établissements publics) »

Ministère de l'Éducation Nationale, Note d'information n°88-02, « Enseignement des « langues et cultures d'origine » dans le premier degré en 1986-1987 (établissements publics) »

Ministère de l'Éducation Nationale, Note d'information n°89-53, « L'enseignement des « langues et cultures d'origine » dans le premier degré en 1988-1989 (établissements publics) »

Ministère de l'Éducation Nationale, Note d'information n°90.27, « L'enseignement des « langues et cultures d'origine » dans le premier degré, public, en 1989-1990 »

Ministère de l'Éducation Nationale, Tableaux statistiques, enquête dans les écoles du premier degré, Langues et cultures d'origine, 1993-1994, DEPB3/DS/juin 1994

Ministère de l'Éducation Nationale, Tableaux statistiques, enquête dans les écoles du premier degré, Langues et cultures d'origine, 1994-95, DEPB3/DS/juin 1995

Ministère de l'Éducation Nationale, Statistiques, Enquête dans les écoles du premier degré, Langues et cultures d'origine, organisation du temps scolaire, classes d'application, 1998-99, DPD C1/CJ, septembre 1999

Ministère de l'Éducation nationale, Qu'apprend-on à l'école maternelle ?, Paris, 2002 http://www.cndp.fr/ecole/quapprend/pdf/755a0211.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?, Paris, 2002 http://www.cndp.fr/ecole/quapprend/pdf/755a0212.pdf

Ministère de l'Éducation National, Repères et références statistiques pour l'enseignement et la formation, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'Évaluation et de la Prospective, 2005

Ministère de l'éducation Nationale, Note d'information 06.08, consultable sur : www.media.education.gouv.fr/file/82/8/1828.pdf (consulté le 7 mai 2010)

Ministère de l'Éducation Nationale, Repères et références statistiques sur les enseignements, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, 2008

OCDE, Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003, OCDE, 2006, consultable en ligne : http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf (consulté le 9 mai 2010)

OFPRA, Rapport d'activité 2009 : http://www.ofpra.gouv.fr/documents/Rapport_Ofpra_2009_complet_BD.pdf

ONU, Migrations et développement, Rapport du Secrétaire général à l'Assemblée Générale, mai 2006

PNUD, Rapport mondial sur le développement : « La liberté culturelle dans un monde diversifié », Paris, PNUD/Economica, 2004

Secrétariat général du Comité interministériel de contrôle de l'immigration, Les orientations de la politique de l'immigration et de l'intégration, Rapport au Parlement, Paris, La documentation française, 2011

Stasi Bernard, Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République, Rapport au Président de la République, 2003

Textes juridiques

Accords internationaux

Protocole sur l'immigration et la situation sociale en France des travailleurs portugais et de leurs familles, signé le 29 juillet 1971, enregistré par la France le 2 février 1972, disponible sur : http://untreaty.un.org/unts/1_60000/23/21/00045024.pdf

Procès-verbal de la réunion de la commission mixte franco-italienne du 12 avril 1973

Procès-verbal de la réunion de la commission mixte franco-espagnole du 23 novembre 1973

Accord entre le Gouvernement français et le Gouvernement portugais relatif à l'immigration, à la situation et à la promotion sociale des travailleurs portugais et de leurs familles en France, signé à Lisbonne le 11 janvier 1977, publié par le décret n°77-496 du 11 mai 1977, in JORF du 17 mai 1977, pp.2787 et s. (entré en vigueur à la date de sa signature)

Procès-verbal de la réunion de la commission mixte franco-yougoslave du 27 octobre 1978

Procès-verbal de la réunion de la commission mixte franco-turque du 16 février 1979

Accord entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement de la République algérienne démocratique et populaire relatif à la coopération dans le domaine de l'enseignement à l'intention des élèves algériens en France, signé à Alger le 1er

décembre 1981, publié par le décret n°84-1101 du 6 décembre 1984, in JORF du 11 décembre 1984, pp.3803 et s. (entré en vigueur à la date de sa signature)

Accord entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement du Royaume du Maroc concernant la coopération dans le domaine de l'enseignement pour les élèves marocains résidant en France, signé à Paris le 14 novembre 1983, publié par le décret n°91-774 du 7 août 1991, in JORF n°187 du 11 août 1991, pp.10669 et s. (entré en vigueur le 1er septembre 1990).

Accord entre la République française et la République tunisienne concernant la coopération dans le domaine de l'enseignement pour les élèves tunisiens résidant en France, fait à Paris le 12 mars 1986, publié par le décret n°87-22 du 12 janvier 1987, in JORF du 18 janvier 1987 (entré en vigueur le 11 juin 1986)

Accord de coopération culturelle, éducative, technique, scientifique et technologique entre le gouvernement de la République française et le gouvernement de la République de Croatie, signé à Zagreb le 24 octobre 1994, publié par le décret n°95-817 du 23 juin 1995 , in JORF n°148 du 27 juin 1995 p.9632 (entré en vigueur le 1er juillet 2005)

Accord culturel, scientifique et technique entre le Gouvernement de la République française et le conseil des ministres de Bosnie-Herzégovine, signé à Sarajevo le 6 septembre 2002, publié par le décret n°2004-1046 du 28 septembre 2004, in JORF n°232 du 5 octobre 2004, p.17034 (entré en vigueur le 1er février 2004)

Textes européens

Résolution (70) 35 du 27 novembre 1970 « Scolarisation des enfants de travailleurs migrants »

Directive n°77/486/CEE du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants, JORF n°L199 du 6 août 1977, pp.0032-0033

Convention européenne relative au statut juridique du travailleur migrant du 24 novembre 1977

Résolution sur l'éducation des migrants adoptée lors de la 13ème session de la Conférence permanente des ministres de l'éducation du Conseil de l'Europe, Dublin, 10-12 mai 1983

Recommandation n°R(84)9 du Comité des ministres aux États membres sur les migrants de la deuxième génération adoptée par le Comité des ministres le 20 mars 1984 lors de la 368ème réunion des délégués des ministres

Recommandation n°1093(1989) relative à l'éducation des enfants de migrants adoptée par l'Assemblée le 31 janvier 1989

Règlement (CE) n°343/2003 du Conseil du 18 février 2003 établissant les critères et mécanismes de détermination de l'État membre responsable de l'examen d'une demande d'asile présentée dans l'un des États membres par un ressortissant d'un pays tiers

Résolution législative du Parlement européen du 18 juin 2008 sur la proposition de directive du Parlement européen et du Conseil relative aux normes et procédures communes applicables dans les États membres au retour des ressortissants de pays tiers en séjour irrégulier (COM(2005)0391 – C6-0266/2005 – 2005/0167(COD))

Commission Européenne, Livre vert : « Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens », COM (2008) 423 final, 3 juillet 2008

Résolution du Parlement européen du 2 avril 2009 sur l'éducation des enfants des migrants P6_TA(2009)0202.

Textes nationaux[1204]

Décret du 2 thermidor an II (20 juillet 1794)

Arrêté ministériel du 7 juin 1880 fixant le règlement-modèle des écoles primaires

Circulaire du 21 décembre 1925 « Moniteurs étrangers de langues vivantes » RLR 530-2

Circulaire du 12 juillet 1939 « Moniteurs étrangers et cours de langues étrangères dans les écoles primaires, publiques et privées » RLR 530-1

Circulaire n°IX 70-37 du 13 janvier 1970, « Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers », BOEN n°5 du 29 janvier 1970, pp.407- 409

Circulaire n°73-10008 du 2 février 1973 « Enseignement du portugais à l'intention des élèves portugais scolarisés dans l'enseignement élémentaire »

Circulaire n°73-383 du 25 septembre 1973, « Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans », BOEN n°36 du 4 octobre 1973, pp.2870-2872

Circulaire n°75-148 du 9 avril 1975 « Enseignements de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés dans le cadre du tiers temps pédagogique des écoles élémentaires», in BOEN n°15 du 17 avril 1975

Arrêté du 29 juin 1977 « Situation des maîtres étrangers chargés de dispenser un

[1204] Nous incluons les circulaires dans les textes juridiques bien que leur caractère juridique soit variable. V. René Chapus, *Droit administratif général*, Tome 1, Paris, Montchrétien, 2001, pp.513 et s.

enseignement en leur langue nationale aux enfants immigrés scolarisés dans les écoles élémentaires », JORF du 14 juillet 1977, p.4074

Circulaire n°77-345 du 28 septembre 1977 « Mise en place de cours de langues et de civilisations nationales en dehors du temps scolaire dans les collèges à l'intention des élèves étrangers scolarisés dans ces établissements », in BOEN n°36 du 13 octobre 1977, pp.2934-2936

Circulaire n°77-447 du 22 novembre 1977 « Enseignement de leur langue nationale aux élèves yougoslaves scolarisés dans l'enseignement élémentaire », in BOEN n°44 du 8 décembre 1977

Circulaire n°78-323 du 22 septembre 1978 « Enseignement de leur langue nationale aux élèves turcs scolarisés dans l'enseignement élémentaire », in BOEN n°36 du 12 octobre 1978

Circulaire n°79-158 du 16 mai 1979 « Création d'une commission auprès de l'inspecteur d'académie en vue de la mise en place dans les écoles des cours de langues et de cultures d'origine destinés aux enfants immigrés », in BOEN n°21 du 24 mai 1979

Note de service n°83-165 du 13 avril 1983 relative à la scolarisation des enfants immigrés, in BOEN n°16 du 21 avril 1983

Circulaire n°86-119 du 13 mars 1986 relatives à l'apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France, BOEN n°13 du 3 avril 1986

Circulaire 86-120 du 13 mars 1986 relative à l'accueil et l'intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées, BOEN n°13 du 3 avril 1986

Circulaire n°89-065 du 6 mars 1989 « Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire », BOEN n°11 du 16 mars 1989

Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, JORF du 14 juillet 1989, pp.8860 et s.

Arrêté du 22 novembre 1995 relatif aux programmes de la classe de 6ème de collège, JORF n°278 du 30 novembre 1995, page 17491

Arrêté du 10 janvier 1997 relatif aux programmes du cycle central des collèges (5ème et 4ème), JORF n°17 du 21 janvier 1997, page 1025

Circulaire n°98-105 du 11 mai 1998 « enseignement des langues vivantes étrangères », BOEN n°22 du 28 mai 1998 (extension de l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école élémentaire)

Arrêté du 15 septembre 1998 relatif aux programmes des classes de troisième des collèges, JORF n°226 du 30 septembre 1998, page 14835 et BOEN HS, n°10, 15 octobre 1998

Circulaire DPM n°2000-254 du 12 mai 2000 relative aux naturalisations, réintégrations dans la nationalité française et perte de la nationalité française, texte non paru au JORF, disponible sur http://www.gisti.org/IMG/pdf/normesn0030272c-5.pdf

Circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002 relative à l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages, BOEN, N°spécial 10 du 25 avril 2002, pp.8-14

Arrêté du 22 février 2005 du 22 février 2005 relatif au compte rendu de l'entretien individuel prévu à l'article 15 du décret n°93-1362 du 30 décembre 1993 relatif aux déclarations de nationalité, aux décisions de naturalisation, de réintégration, de perte, de déchéance et de retrait de la nationalité française, JORF du 20 mars 2005

Loi n°2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés, in JORF du 24 février 2005, p.3129

Décret n°2005-1011 du 22 août 2005 relatif à l'organisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'enseignement scolaire, à la réglementation applicable à certains diplômes nationaux et à la commission académique sur l'enseignement des langues vivantes étrangères, in JORF du 25 août 2005 et BOEN n°31 du 1er septembre 2005

Circulaire n°2006-093 du 31 mai 2006 « Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères », in BOEN n°23 du 8 juin 2006, pp.1097 et s.

Loi n°2006-911 du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration, JORF n°170 du 25 juillet 2006, page 11047

Loi n°2007-1631 du 20 novembre 2007 relative à la maîtrise de l'immigration, à l'intégration et à l'asile, JORF n°270 du 21 novembre 2007, page 18993

Circulaire DGESCO A1-2 n°2008-0388 du 8 septembre 2008

Circulaire DGESCO A1-1 n°2009-0391 du 8 septembre 2009

Circulaire n°NOR IMIC1000113C du 27 juillet 2010 relative à la déconcentration de la procédure d'acquisition de la nationalité française par décision de l'autorité publique

Loi n°2011-672 du 16 juin 2011 relative à l'immigration, à l'intégration et à la nationalité, JORF n°0139 du 17 juin 2011, p.10290

Articles L311-9, L411-8 et R411-1 et suivants du CESEDA

Sitographie

Sites institutionnels nationaux ou académiques

http://www.ac-nancy-metz.fr

http://www.adoma.fr

http://www.assemblee-nationale.fr/

http://www.ccomptes.fr

http://cisad.adc.education.fr/ena

http://www.cndp.fr

http://www.defenseurdesenfants.fr

http://www.education.gouv.fr

http://www.elysee.fr

http://www.hci.gouv.fr

http://www.insee.fr

http://www.legifrance.gouv.fr

http://www.ofpra.gouv.fr

http://www.senat.fr

Sites institutionnels internationaux

http://www.coe.int

http://www.oecd.org

Sites universitaires ou de centres ou groupes de recherche

http://www.barthes.ens.fr

http://www.inrp.fr

http://www.metropolitiques.eu

http://www.octant.u-bourgogne.fr/biblio_gremib

http://www.reseau-terra.eu

http://www.unige.ch/fapse/creole

http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol

Sites d'associations ou collectifs

http://www.clio.fr

http://cvuh.blogspot.com/

http://www.gisti.org

http://www.infomie.net

http://www.islamlaicite.org

http://www.migreurop.org

Site de soutien méthodologique : outils cartographiques

http://lion1906.com

http://www.geoclip.net.fr

Annexes

Annexe 1 – Répartition de la population en fonction de l'âge et de la situation quant à l'immigration en 2008

	Moins de 15 ans		15 à 24 ans		25 à 54 ans		55 ans ou plus		Ensemble	
Immigrés	262 267	4,9%	471 128	8,8%	2 932 847	54,9%	1 676 046	31,4%	5 342 288	100%
Non immigrés	11 562 542	19,7%	7 609 701	13,0%	22 895 113	39,1%	16 552 016	28,2%	58 619 571	100%
Ensemble	11 582 009	18,5%	8 080 828	12,6%	25 827 960	40,4%	18 228 062	28,5%	63 961 859	100%

	Moins de 15 ans		15 à 24 ans		25 à 54 ans		55 ans ou plus		Ensemble	
Immigrés	262 267	2,2%	471 128	5,8%	2 932 847	11,4%	1 676 046	9,2%	5 342 288	8,4%
Non immigrés	11 562 542	97,8%	7 609 701	94,2%	22 895 113	88,6%	16 552 016	90,8%	58 619 571	91,6%
Ensemble	11 582 009	100%	8 080 828	100%	25 827 960	100%	18 228 062	100%	63 961 859	100%

Source : INSEE, recensement de 2008

Annexe 2- Répartition des immigrés en France par pays de naissance en 2008

Pays de naissance	Nombre de personnes immigrées	Pourcentage
Portugal	580 598	10,9%
Italie	317 260	5,9%
Espagne	257 315	4,8%
Autres pays de L'union européenne (à 27)	653 251	12,2%
Autres pays d'Europe	223 596	4,2%
Ensemble des pays d'Europe	2 032 020	38,0%
Algérie	713 334	13,4%
Maroc	653 826	12,2%
Tunisie	234 669	4,4%
Autres pays d'Afrique	669 401	12,5%
Ensemble des pays d'Afrique	2 271 230	42,5%
Turquie	238 862	4,5%
Autres pays	800 175	15,0%
Total	5 342 288	100%

Source : Insee, Recensement de 2008

Annexe 3 – Répartition des immigrés de plus de 15 ans en fonction du type d'activité et du pays de naissance

Pays de naissance	Actifs ayant un emploi	Chômeurs	Retraités ou pré-retraités	Élèves, étudiants, stagiaires	Femmes ou hommes au foyer	Autres inactifs	Ensemble
Portugal	354 635	28 726	118 475	6 769	25 911	30 427	564 944
Italie	83 954	9 460	180 558	3 695	24 430	11 397	313 495
Espagne	88 907	8 743	125 544	3 675	16 273	10 394	253 536
Autres pays de l'Union Européenne (à 27)	269 973	41 028	181 527	34 445	49 717	31 062	607 752
Autres pays d'Europe	85 289	23 630	38 522	15 925	15 000	17 333	195 699
Ensemble des pays d'Europe	882 758	111 587	644 626	64 509	131 331	100 613	1 935 426
Algérie	266 219	103 135	142 829	28 831	88 960	54 036	685 009
Maroc	284 080	95 533	82 537	33 091	92 537	47 965	635 744
Tunisie	101 828	31 372	43 481	9 275	25 521	17 497	228 973
Autres pays d'Afrique	340 527	105 876	31 458	59 380	35 822	52 839	625 903
Ensemble des pays d'Afrique	992 654	335 916	301 305	130 577	242 840	172 337	2 175 629
Turquie	100 710	36 727	16 655	7 474	46 467	20 898	228 931
Autres pays	374 650	97 248	56 297	80 500	67 686	63 652	740 033
Ensemble	2 350 771	581 480	101 884	283 061	488 325	357 500	5 080 021

Source : INSEE, recensement de 2008

Annexe 4 - Nombre de visas long séjour délivrés par les consulats français de 2005 à 2009, selon le type de visas

	Total des visas long séjour délivrés	Visas long séjour étudiants	Visas long séjour regroupement familial *	Visas conjoint de français **	Visas long séjour exercice d'une activité professionnelle
2005	126 974	61 320	30 055	25 899	19 010
2006	128 353	60 522	24 764	22 785	18 085
2007	149 182	61 230	26 312	29 635	16 783
2008	161 647	68 647	16 514	34 819	19 835
2009	163 442	70 906	23 491	35 611	16 042

Source : Secrétariat général du Comité interministériel de contrôle de l'immigration, *Les orientations de la politique de l'immigration et de l'intégration*, Rapport au Parlement, Paris, La documentation française, 2011, pp.21 et s.

* Inclut le regroupement familial *stricto sensu*, le regroupement familial pour les familles de réfugiés, et l'établissement de mineurs en France (adoption, mineur isolé, enfant de conjoint d'un ressortissant français, enfant mineur accompagnant un étranger « visiteur »)

** Inclut les visas de court séjour délivrés aux conjoints algériens pour s'installer en France, en application de l'accord bilatéral de 1968

Annexe 5 - Nombre de premières demandes d'asile déposées en France en 2007, 2008 et 2009

	2007	2008	2009
1ères Demandes d'asile hors mineur	23 804	27 063	33 235
1ères Demandes d'asile mineur accompagnant	5 583	8 341	8 883
Total des 1ères demandes d'asile	29 387	35 404	42 118

Le nombre de premières demandes d'asile est en baisse depuis 2005.
2004 : 50547 1ères demandes sans compter les mineurs

Demande d'asile à la frontière : 3260 demandes en 2009 ; 4409 en 2008

Annexe 6 – Répartition des étrangers par nationalité en 2007

	En %	Effectifs
Europe	**38,9%**	**1 433 517**
Europe des 27	**34,9%**	**1 285 203**
Espagnols	3,5%	130 604
Italiens	4,8%	175 018
Portugais	13,3%	490 444
Britanniques	4,0%	145 622
Autres nationalités de l'UE à 27	9,3%	343 516
Autres nationalités de l'Europe	4,0%	148 314
Afrique	**41,4%**	**1 525 000**
Algériens	12,9%	475 294
Marocains	12,3%	451 926
Tunisiens	3,9%	144 148
Autres nationalités d'Afrique	12,3%	453 633
Asie	**13,6%**	**500 832**
Turcs	6,1%	223 421
Cambodgiens, Laotiens, Vietnamiens	1,2%	42 814
Autres nationalités d'Asie	6,4%	234 597
Nationalités d'Amérique et d'Océanie	**6,1%**	**222 869**
Total	**100%**	**3 682 218**

Source : INSEE, recensement de 2007

Annexe 7 – Répartition de la population de plus de 15 ans en fonction de la nationalité française ou étrangère et du type d'activités en 2008

	Actifs ayant un emploi	Chômeurs	Retraités ou pré-retraités	Élèves, étudiants, stagiaires	Femmes ou hommes au foyer	Autres inactifs	Ensemble
Français	25 134 090	3 087 232	12 810 751	4 193 119	1 922 312	1 893 962	49 041 466
Étrangers	1 355 527	375 109	550 043	229 660	331 170	253 875	3 095 384
Ensemble	26 489 617	3 462 341	13 360 795	4 422 779	2 253 482	2 147 836	52 136 850

ex.. 25 134 090 personnes de nationalité française et âgées de plus de 15 ans sont des actifs ayant un emploi

	Actifs ayant un emploi	Chômeurs	Retraités ou pré-retraités	Élèves, étudiants, stagiaires	Femmes ou hommes au foyer	Autres inactifs	Ensemble
Français	51,3%	6,3%	26,1%	8,6%	3,9%	3,9%	100,0%
Étrangers	43,8%	12,1%	17,8%	7,4%	10,7%	8,2%	100,0%
Ensemble	50,8%	6,6%	25,6%	8,5%	4,3%	4,1%	100,0%

ex.. 51,3% des personnes de nationalité française âgées de plus de 15 ans en 2008 sont des actifs ayant un emploi.

	Actifs ayant un emploi	Chômeurs	Retraités ou pré-retraités	Élèves, étudiants, stagiaires	Femmes ou hommes au foyer	Autres inactifs	Ensemble
Français	94,9%	89,2%	95,9%	94,8%	85,3%	88,2%	94,1%
Étrangers	5,1%	10,8%	4,1%	5,2%	14,7%	11,8%	5,9%
Ensemble	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

ex.. 94,9% des personnes âgées de plus de 15 ans étant des actifs ayant un emploi en 2008 sont de nationalité française.

Source : INSEE, recensement 2008

Annexe 8 – Répartition des enfants de moins de 18 ans vivant dans une famille immigrée en fonction du pays de naissance de la personne de référence ou de son conjoint et du lieu de naissance de l'enfant en 2008

Pays de naissance de la personne de référence ou de son conjoint	Enfants nés en France	Enfants nés à l'étranger	Total	
Europe	**527 959**	**114 342**	**642 302**	**25,1%**
Europe des 27	**480 644**	**87 134**	**567 778**	**22,2%**
Espagne	54 902	4 672	59 575	2,3%
Italie	44 910	5 650	50 560	2,0%
Portugal	233 614	20 928	254 542	10,0%
Royaume-Uni	28 523	18 353	46 876	1,8%
Autres pays de l'Union Européenne à 27	118 694	37 531	156 226	6,1%
Autres pays d'Europe	47 316	27 208	47 524	2,9%
Afrique	**1 205 523**	**168 018**	**1 373 541**	**53,7%**
Algérie	365 206	53 961	419 167	16,4%
Maroc	358 933	35 869	394 802	15,4%
Tunisie	117 857	11 283	129 139	5,1%
Autres pays d'Afrique	363 528	66 905	430 433	16,8%
Asie	**345 818**	**47 957**	**393 775**	**15,4%**
Turquie	144 631	15 183	159 813	6,3%
Cambodge, Laos, Vietnam	73 322	3 319	76 641	3,0%
Autres pays d'Asie	127 866	29 455	157 321	6,2%
Amérique et Océanie	**117 963**	**29 363**	**147 326**	**5,8%**
Total	**2 197 264**	**359 680**	**2 556 944**	**100%**

Source : INSEE, recensement de 2007 / NB : Une famille est qualifiée d'immigrée lorsque la personne de référence ou son conjoint éventuel est immigré.

Annexe 9 – Répartition des naissances en France en fonction du lieu de naissance des parents de 1999 à 2009

Lieu de naissance des parents	1999		2000		2001		2002		2003		2004	
Les deux parents nés en France	601 270	77,5 %	626 821	77,6 %	620 403	77,2 %	604 662	76,3 %	599 822	75,6 %	598 206	74,8 %
Un parent né en France, un parent né à l'étranger	102 930	13,3 %	106 555	13,2 %	107 086	13,3 %	109 201	13,8 %	112 034	14,1 %	115 833	14,5 %
Les deux parents nés à l'étranger	71 596	9,2%	74 029	9,2%	75 745	9,4%	78 882	10,0 %	81 188	10,2 %	85 322	10,7 %
Ensemble des naissances	775 796	100%	807 405	100%	803 234	100%	792 745	100%	793 044	100%	799 361	100%

Lieu de naissance des parents	2005		2006		2007		2008		2009	
Les deux parents nés en France	599 295	74,3 %	613 526	74,0 %	603 536	73,7 %	609 753	73,6 %	601 168	72,9 %
Un parent né en France, un parent né à l'étranger	120 258	14,9 %	125 671	15,2 %	125 743	15,4 %	127 416	15,4 %	130 822	15,9 %
Les deux parents nés à l'étranger	87 269	10,8 %	90 155	10,9 %	89 426	10,9 %	91 235	11,0 %	92 651	11,2 %
Ensemble des naissances	806 822	100%	829 352	100%	818 705	100%	828 404	100%	824 641	100%

Source : INSEE, état civil

Annexe 10 – Langue(s) parlée(s) par les parents aux descendants d'immigrés pendant leur enfance en pourcentage

Pays de naissance des deux parents des descendants d'immigrés	Langues utilisées par les parents		
	Uniquement le français	Uniquement une ou plusieurs langues étrangères	Combinaison français/langue(s) étrangère(s)
Algérie	17%	11%	72%
Maroc et Tunisie	11%	19%	70%
Afrique Sahélienne	15%	20%	65%
Afrique guinéenne ou centrale	72%	2%	26%
Asie du Sud-Est	11%	30%	59%
Turquie	27%	33%	40%
Portugal	14%	19%	67%
Espagne et Italie	26%	19%	55%
Autres pays	22%	20%	58%
Ensemble des descendants d'immigrés	46%	9%	45%
Ensemble de la population métropolitaine	73%	9%	18%

Tiré de Cris Beauchemin, Christelle Hamel et Patrick Simon (coord.), *Trajectoires et origines, Enquête sur la diversité des populations en France*, INED/INSEE, Documents de travail n°168, 2010, p.35 (Étude auprès de 21 761 personnes âgés de 18 à 50 ans résidant en France métropolitaine).

Annexe 11 – Répartition de la population par catégorie socioprofessionnelle et nationalité

1/ Répartition de la population par catégorie socioprofessionnelle et nationalité en valeur absolue

	Agriculteurs exploitants	Artisans, commerçants, chefs entreprise	Cadres, professions intellectuelles supérieures	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Retraités	Autres sans activité professionnelle	Ensemble
Français de naissance	512 932	1 468 258	3 996 497	6 585 032	7 747 972	6 093 674	12 225 811	18 833 288	57 463 463
Français par acquisition	5 539	109 305	205703	308 363	498 145	416 730	583 073	629 349	2 756 206
Étrangers	8 650	125 876	195 918	244 949	468 955	615 817	551 477	1 505 239	3 716 882
Portugais	1 040	22 896	11 920	31 494	88 385	138 071	87 073	111 081	491 960
Italiens	346	7 386	14 211	12 631	13 098	17 028	75 496	33 969	174 166
Espagnols	339	4 026	9 788	11 123	13 248	13 936	51 783	25 398	129 642
Autres nationalités de l'UE (à 27)	4 111	23 945	66 739	58 634	47 877	37 120	102 951	166 256	507 632
Autres nationalités d'Europe	696	3 869	10 696	12 602	17 702	19 275	19 169	69 698	153707
Algériens	163	11 617	11 486	22 351	56 842	77 013	102 720	189 097	471 290
Marocains	580	10 584	10 816	19 300	48 489	91 753	49 752	213 469	444 742
Tunisiens	40	5 870	5 701	7 028	16 394	32 788	15 211	60 823	143 856
Autres nationalités d'Afrique	242	7 864	16 246	29 304	89 274	75 379	13 745	233 075	465 127
Turcs	333	10 285	1 936	5 710	12 005	56 847	11 507	121 463	220 086

	Agriculteurs exploitants	Artisans, commerçants, chefs entreprise	Cadres, professions intellectuelles supérieures	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Retraités	Autres sans activité professionnelle	Ensemble
Autres nationalités	760	17 535	36 379	34 772	65 642	56 607	22 068	280 911	514 674
Ensemble	527 121	1 703 439	4 398 118	7 138 344	8 715 072	7 126 220	13 360 361	20 967 876	63 936 551

2/ Répartition de la population par nationalité et catégorie socioprofessionnelle en pourcentage

	Agriculteurs exploitants	Artisans, commerçants, chefs entreprise	Cadres, professions intellectuelles sup.	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Retraités	Autres sans activité professionnelle	Ensemble
Français de naissance	0,89%	2,56%	6,95%	11,46%	13,48%	10,60%	21,28%	32,77%	100%
Français par acquisition	0,20%	0,40%	7,46%	11,19%	18,07%	15,12%	21,15%	22,83%	100%
Étrangers	0,23%	3,39%	5,27%	6,59%	12,62%	16,57%	14,84%	40,50%	100%
Portugais	0,21%	4,65%	2,42%	6,40%	17,97%	28,06%	17,70%	22,58%	100%
Italiens	0,20%	4,20%	8,16%	7,25%	7,52%	9,78%	43,35%	19,50%	100%
Espagnols	0,26%	3,10%	7,55%	8,58%	10,22%	10,75%	39,94%	19,59%	100%
Autres nationalités de l'UE (à 27)	0,80%	4,72%	13,15%	11,55%	9,43%	7,31%	20,28%	32,75%	100%
Autres nationalités d'Europe	0,45%	2,52%	6,96%	8,20%	11,52%	12,54%	12,47%	45,35%	100%
Algériens	0,03%	2,46%	2,44%	4,74%	12,06%	16,34%	21,80%	40,12%	100%
Marocains	0,13%	2,40%	2,43%	4,34%	10,90%	20,63%	11,19%	48,00%	100%
Tunisiens	0,03%	4,08%	3,96%	4,89%	11,40%	22,79%	10,57%	42,28%	100%

	Agricul-teurs exploi-tants	Artisans, commer-çants, chefs entrepri-se	Cadres, profes-sions intellec-tuelles sup.	Profes-sions intermé-diaires	Employés	Ouvriers	Retraités	Autres sans activité profes-sionnelle	Ensemble
Autres nationa-lités d'Afri-que	0,05%	1,69%	3,49%	6,30%	19,19%	16,21%	3,00%	50,11%	100%
Turcs	0,15%	4,67%	0,88%	2,59%	5,46%	25,83%	5,23%	55,19%	100%
Autres nationa-lités	0,15%	3,41%	7,07%	6,76%	12,75%	11,00%	4,29%	57,77%	100%
En-semble	0,82%	2,66%	6,88%	11,16%	13,63%	11,15%	20,90%	32,79%	100%

Source : INSEE, recensement 2008

« Autres sans activité professionnelle » correspond aux actifs au chômage, aux hommes/femmes au foyer, aux enfants de moins de 15 ans, aux étudiants, aux stagiaires, et aux autres inactifs.

Annexe 12 - Quelques éléments statistiques sur la Côte-d'Or et en comparaison avec la situation nationale

Au recensement de 2008, il y avait 521 608 habitants en Côte-d'Or.

La densité moyenne du département était de 59,5 habitants au km², la densité moyenne nationale étant de 114,2 habitants au km². La Côte-d'Or est donc un département peu peuplé, avec des disparités de peuplement (v. la carte représentant la densité en Côte-d'Or, annexe suivante).

En Côte-D'or, 5,9% de la population est immigrée (8,4% pour l'ensemble de la population de la France métropolitaine). La proportion d'étrangers dans la population côte-d'orienne est de 3,8% (5,8% de la population de la France métropolitaine).

Répartition de la population par tranche d'âge

Tranche d'âge	Côte-d'Or		France métropolitaine	
	nombre	pourcentage	nombre	pourcentage
0-14 ans	98 021	18,8%	11 368 560	18,3%
15-29 ans	106 098	20,3%	11 676 749	18,8%
30-44 ans	102 933	19,7%	12 733 032	20,5%
45-59 ans	107 840	20,7%	12 636 237	20,3%
60-74 ans	69 456	13,3%	8 331 186	13,4%
75-89 ans	41 938	8,0%	4 938 034	8,0%
90 ans et plus	4 324	0,8%	451 065	0,7%
Ensemble	521 608	100%	62 134 866	100%

source : INSEE, recensement 2008

La répartition par tranche d'âge de la population de Côte-d'Or est approximativement similaire à celle de la population au niveau national.

Répartition de la population par catégorie socio-professionnelle

Catégorie socio-professionnelle	Côte-d'Or		France métropolitaine	
	nombre	pourcentage	nombre	pourcentage
Agriculteurs exploitants	5 571	1,3%	513 532	1,0%
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	13 797	3,2%	1 648 820	3,3%
Cadres, professions intellectuelles supérieures	32 471	7,5%	4 338 812	8,6%
Professions intermédiaires	62 456	14,5%	6 989 092	13,8%
Employés	72 215	16,7%	8 444 103	16,6%
Ouvriers	62 204	14,4%	6 942 325	13,7%
Retraités	111 843	25,9%	13 137 859	25,9%
Autres sans activité professionnelle	71 654	16,6%	8 734 052	17,2%
Ensemble	432 213	100%	50 748 590	100%

source : INSEE, recensement de 2008

Il y a proportionnellement légèrement plus d'agriculteurs, de professions intermédiaires et d'ouvriers en Côte-d'Or qu'au niveau national et légèrement moins de cadres et professions intellectuelles supérieures et d' « autres sans activité professionnelle ».

Population immigrée et population étrangère
(Source : INSEE, Recensement de 2008)

La proportion d'immigrés est la plus importante dans les communes de Chenôve (17%), Quetigny (11,3%), Longvic (10,2%), Châtillon-sur-Seine (8,7%) et Dijon (8,5%). (V. la carte de la répartition de la population immigrée en Côte-d'Or)
La proportion d'étrangers est la plus importante dans les communes de Chenôve (11,2%), Châtillon-sur-Seine (6,8%), Dijon (6%), Longvic (5,9%) et Quetigny (5,3%).
Les proportions d'immigrés et d'étrangers sur la commune de Châtillon-sur-Seine s'explique par la présence d'un centre d'accueil des demandeurs d'asile dans la ville.

Répartition des immigrés par tranche d'âge

	Moins de 15 ans		15-24 ans		25-54ans		55 ans et plus		Ensemble	
Immigrés de Côte-d'Or	1 390	4,4%	3 022	9,8%	15 673	51,0%	10 664	34,7%	30 749	100%
Immigrés de France métropolitaine	252 632	4,8%	455 435	8,7%	2 866 953	54,7%	1 661 587	31,7%	5 236 607	100%

Source : INSEE, Recensement de 2008

Les immigrés de moins de 25 ans et de plus de 55 ans sont proportionnellement plus nombreux en Côte-d'Or qu'au niveau national.

Répartition des étrangers par tranche d'âge

	Moins de 15 ans		15-24 ans		25-54ans		55 ans et plus		Ensemble	
Étrangers de Côte-d'Or	2 636	13,3%	2 450	12,3%	9 022	45,4%	5 770	29,0%	19 879	100%
Étrangers de France métropolitaine	583 186	16,2%	345 385	9,6%	1 758 780	48,8%	916 064	25,4%	3 603 415	100%

Source : INSEE, Recensement de 2008

Répartition des immigrés par pays de naissance et des étrangers par nationalité en Côte-d'Or

Pays d'origine ou nationalité	Immigrés		Étrangers	
	nombre	pourcentage	nombre	pourcentage
Portugal	4 838	15,7%	3 660	18,4%
Italie	2 433	7,9%	1 188	6,0%
Espagne	1 352	4,4%	732	3,7%

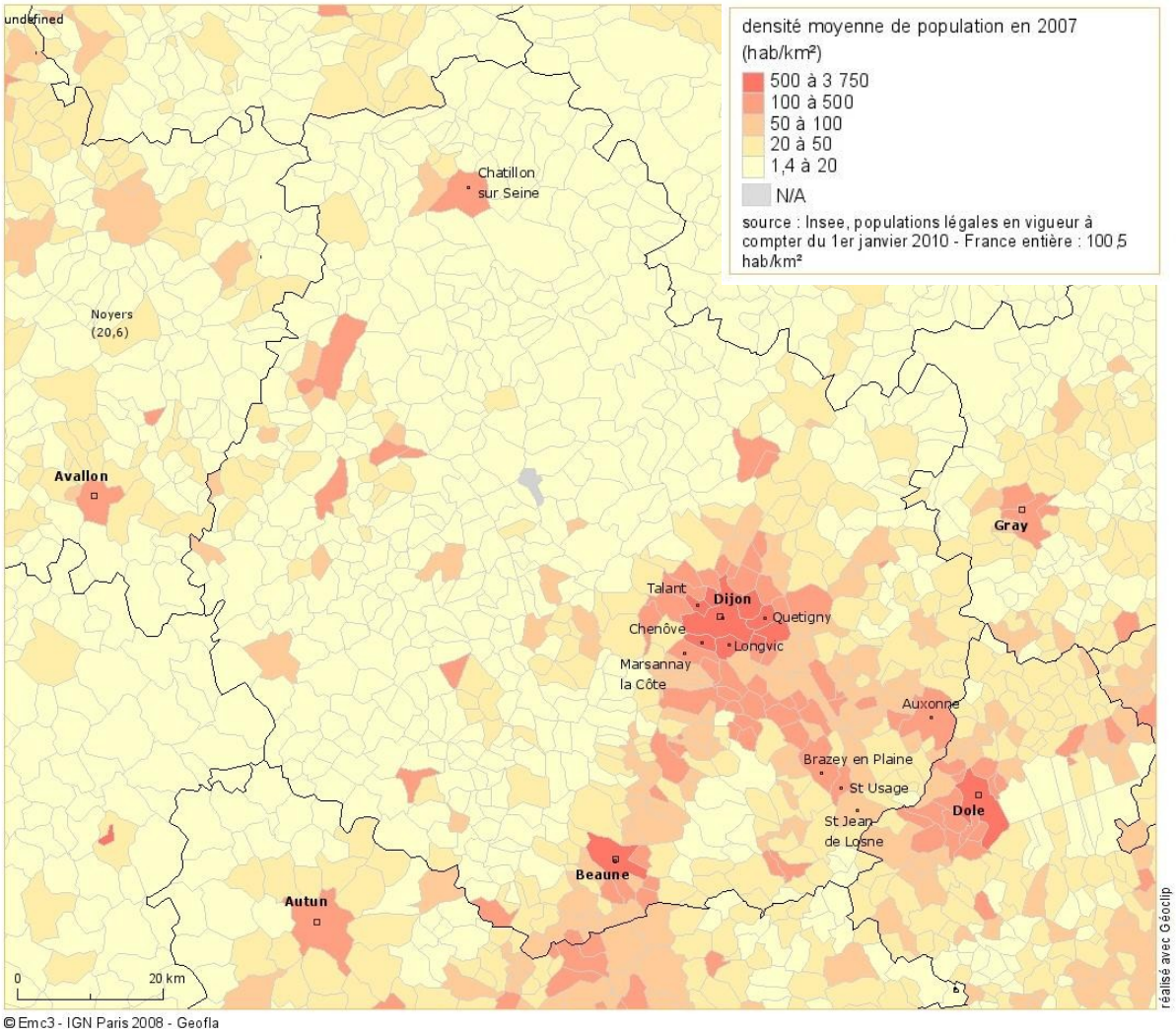
Pays d'origine ou nationalité	Immigrés		Étrangers	
	nombre	pourcentage	nombre	pourcentage
Autres pays de l'Union Européenne	3 530	11,5%	2 515	12,7%
Autres pays d'Europe	1 883	6,1%	1 339	6,7%
Algérie	3 222	10,5%	1 970	9,9%
Maroc	5 778	18,8%	3 579	18,0%
Tunisie	604	2,0%	428	2,2%
Autres pays d'Afrique	2 594	8,4%	1 627	8,2%
Turquie	1 069	3,5%	943	4,7%
Autres pays	3 446	11,2%	1 898	9,5%
Ensemble	30 749	100%	19 879	100%

Source : INSEE, Recensement de 2008

La population immigrée née dans un pays d'Europe résidant en Côte-d'Or est proportionnellement plus importante que cette population au niveau national (45,6% en Côte-d'Or et 38% en France). Il y a notamment une forte représentation de la population immigrée originaire du Portugal (15,7% contre 10,9%).
Concernant la population immigrée originaire d'Afrique, il y a une plus forte proportion d'immigrés nés au Maroc en Côte-d'Or (18,8%) qu'en France (12,2%). Les personnes nées au Maroc forment le groupe d'immigrés le plus nombreux en Côte-d'Or.
Les ressortissants d'un pays européen représente une proportion plus importante au niveau de la Côte-d'Or (47,5%) qu'au niveau national (38,9%). Ce sont les ressortissants portugais et algériens qui sont les plus nombreux en Côte-d'Or.

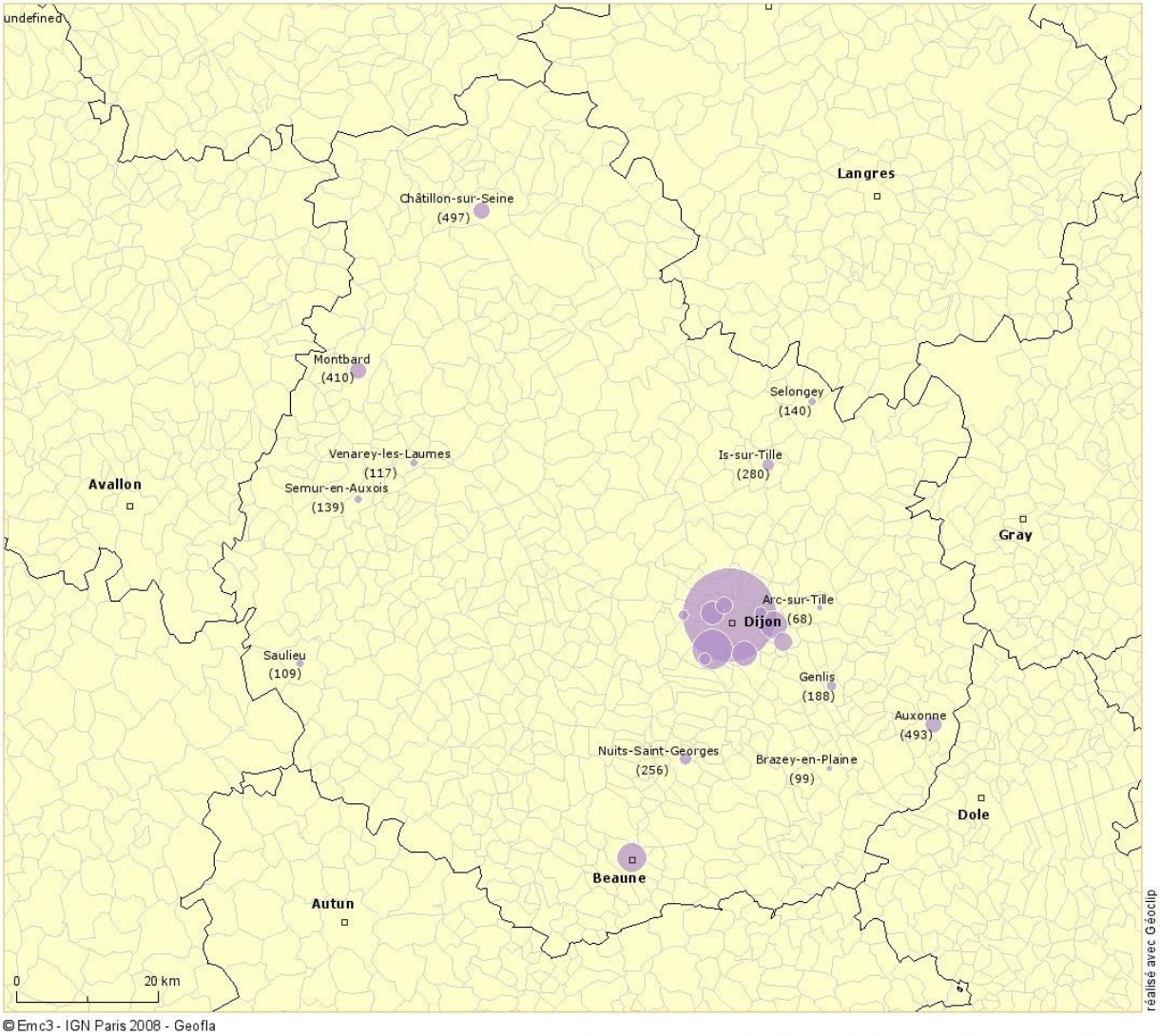
Annexe 13 - Présentation de la Côte-d'Or en cartes

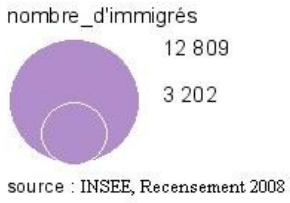
1/ Densité de population en Côte-d'Or

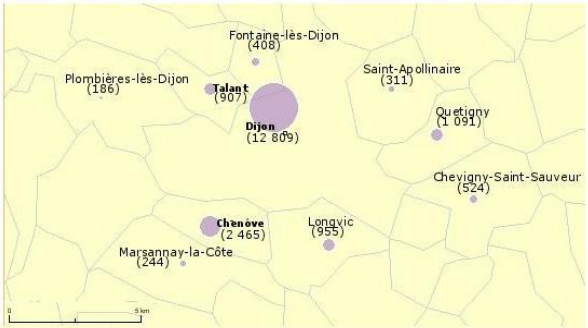


NB. Les villes de Côte-d'Or figurant sur cette carte sont les villes qui sont citées au cours de la thèse.

2/ Répartition géographique de la population immigrée résidant dans les communes de plus de 2000 habitants de Côte-d'Or

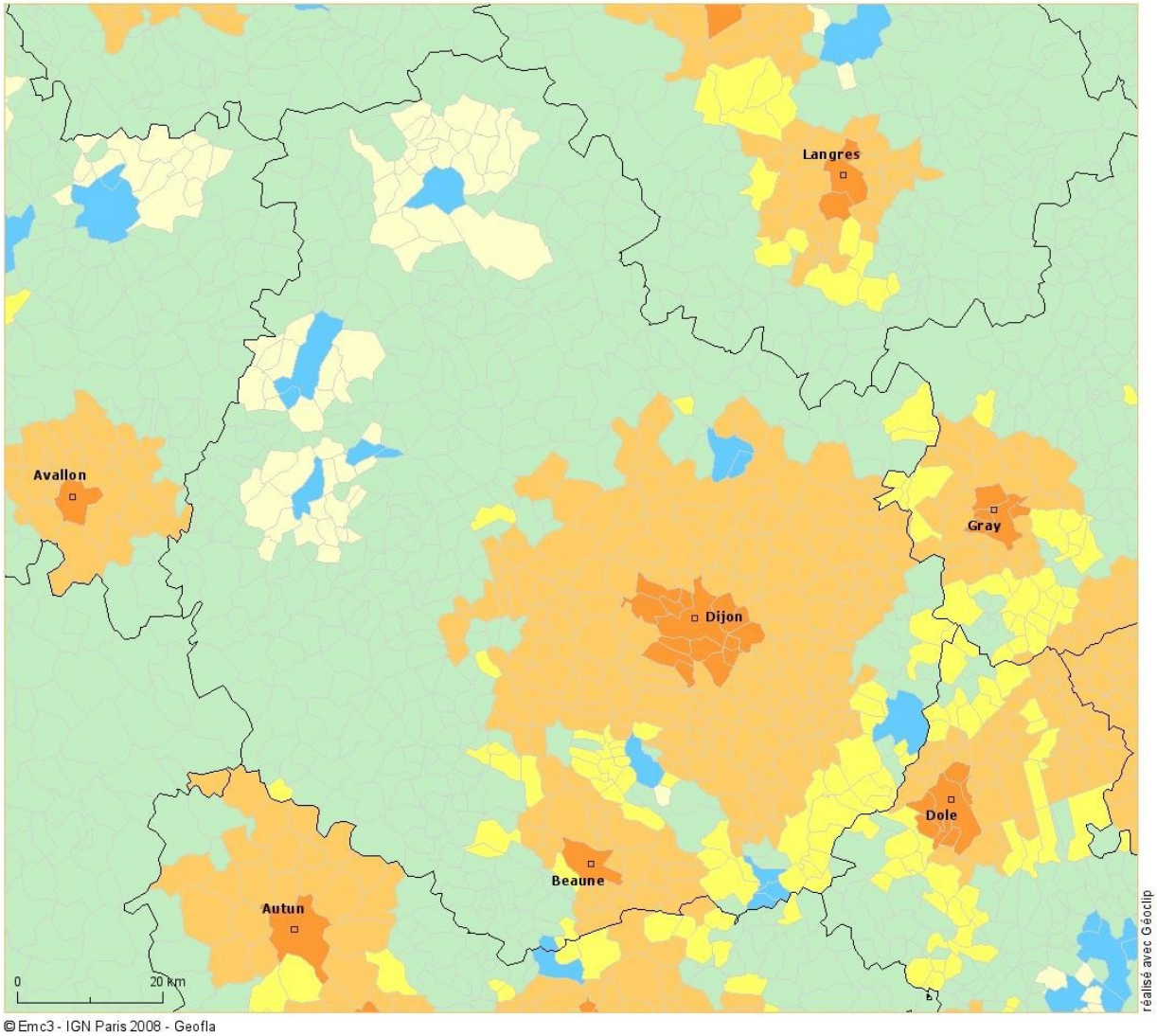






N'apparaissent que les villes de plus de 2000 habitants. C'est pourquoi nous ne retrouvons sur cette carte ni Saint-Jean-de-Losne (1204 habitants en 2010) ni Saint-Usage (1104 habitants en 2010).

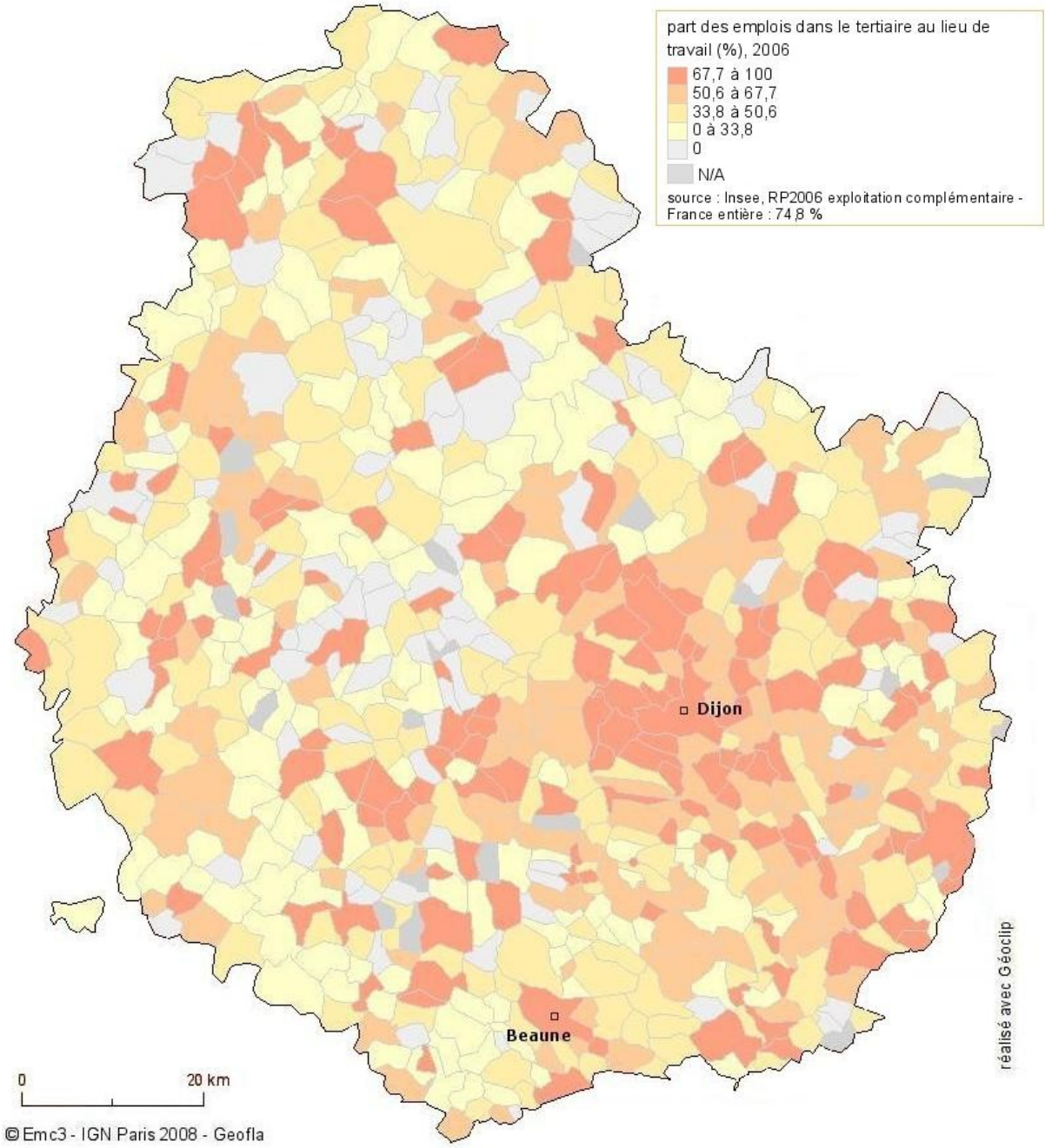
3/ Répartition des zones rurales et urbaines en Côte-d'Or



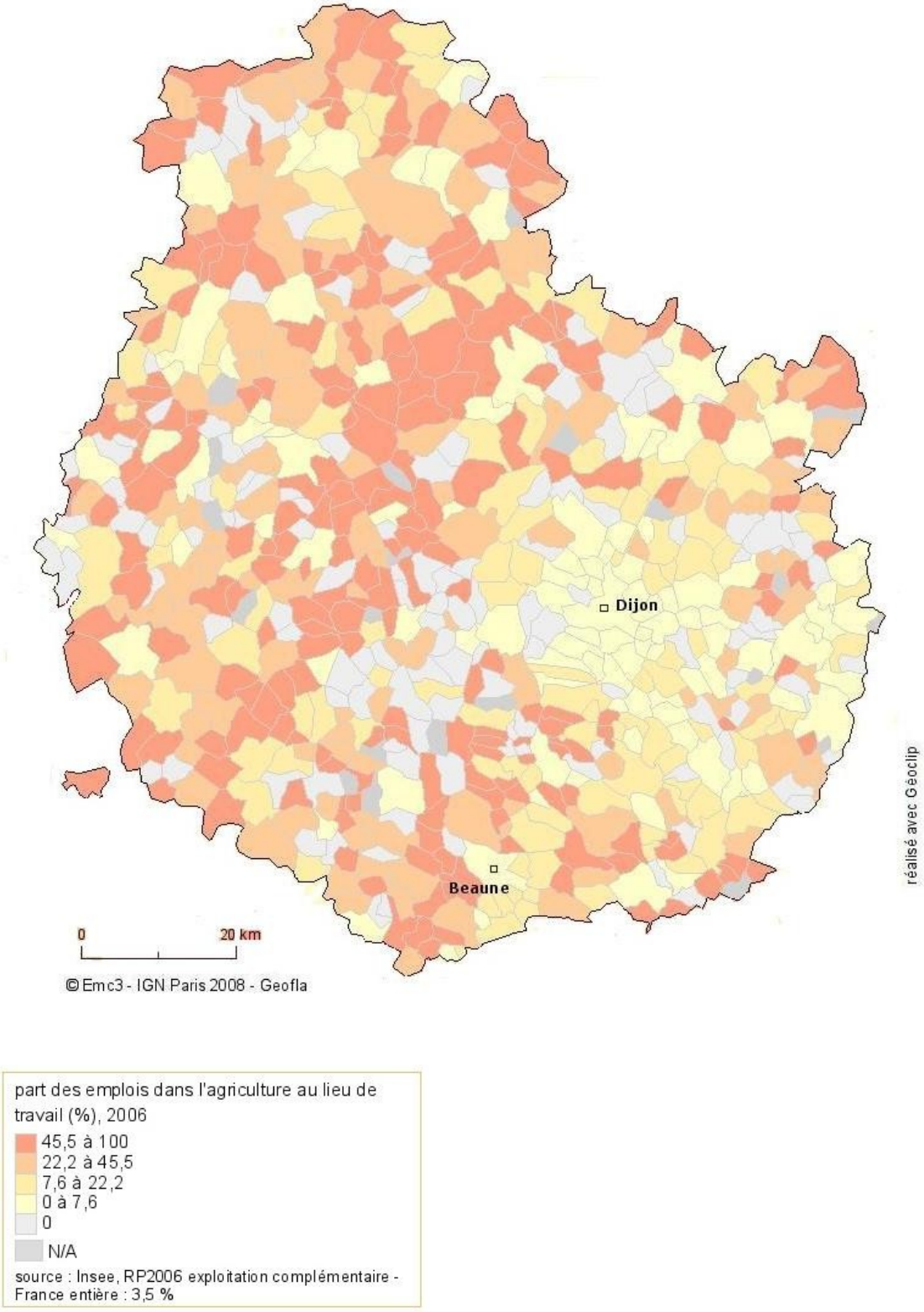
4/ Répartition de la population active par secteur d'activités

Pour une question de lisibilité, nous ne faisons apparaître sur ces cartes que le département de la Côte-d'Or.

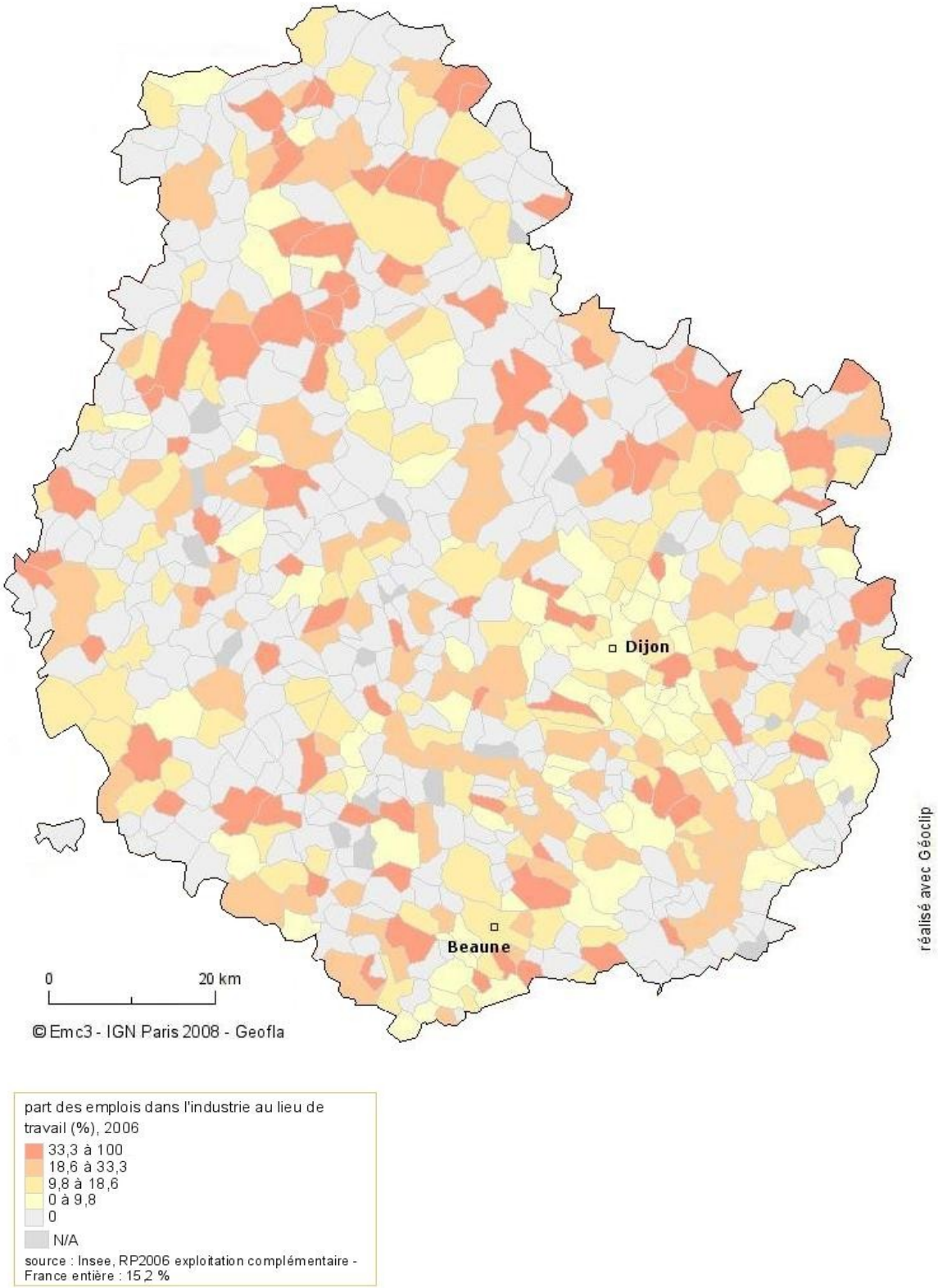
* Secteur tertiaire



* Secteur agricole

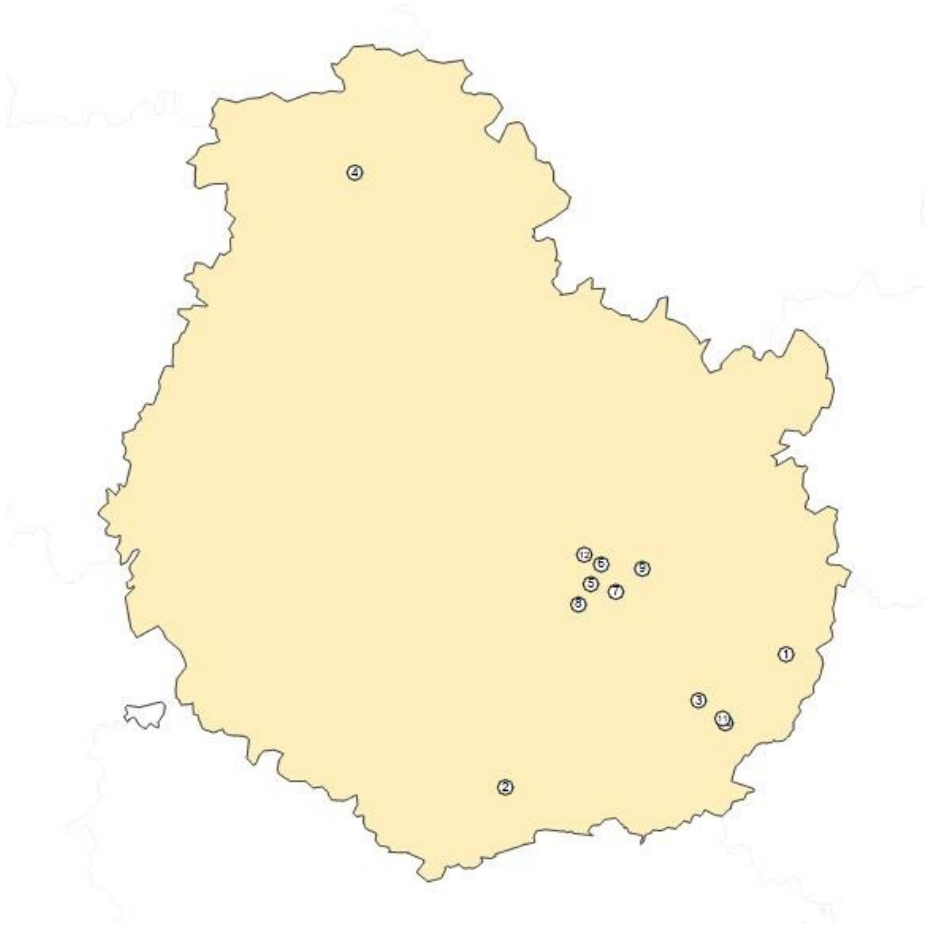


* Secteur industriel



Les cartes ont été réalisées avec geoclip (http://www.geoclip.fr/) et l'application « France découverte » et les données de l'INSEE.

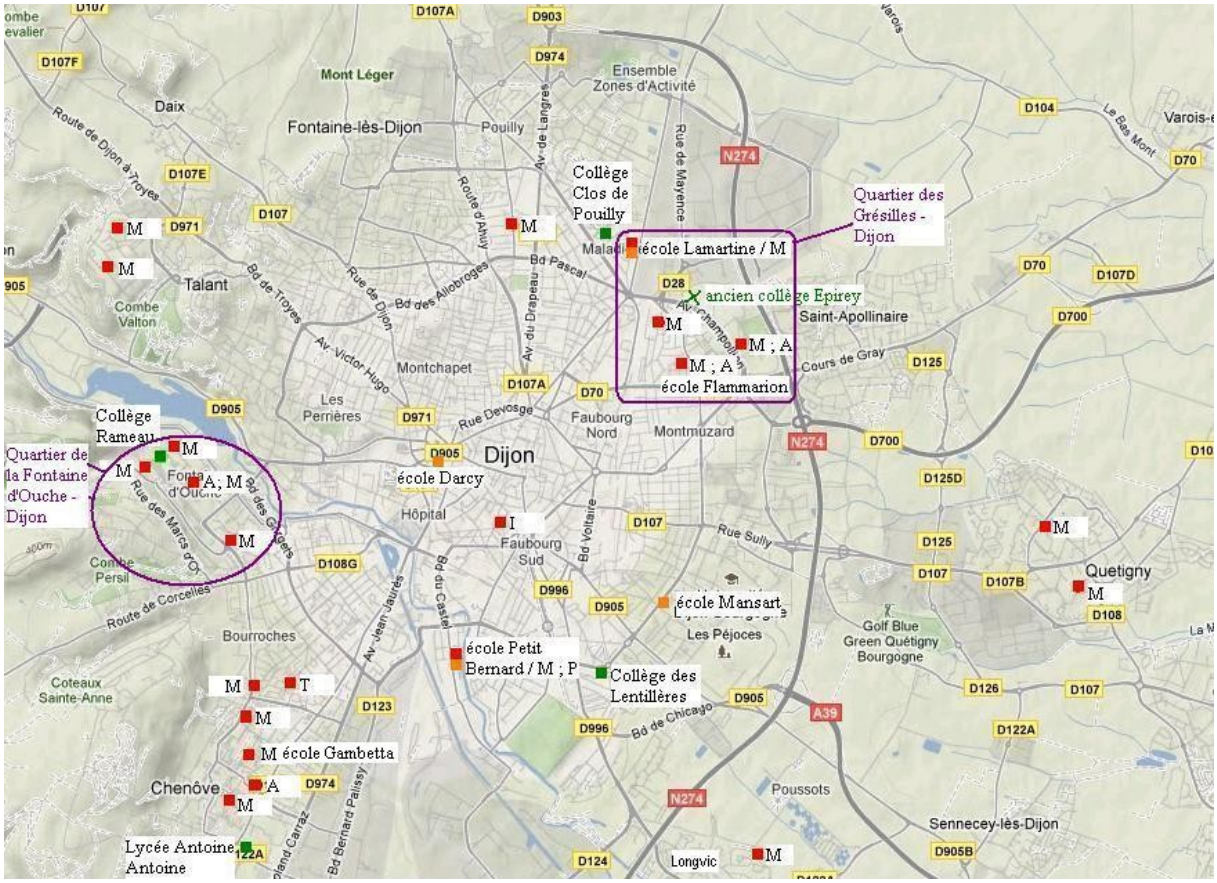
Annexe 14 - Villes de Côte-d'Or où se déroulent un ELCO ou une CLIN/CLA ou citées dans la thèse



1 – Auxonne (7717 habitants en 2010): ELCO portugais
2 – Beaune (22012 habitants en 2010) : ELCO Tunisien ; ELCO marocain
3 – Brazey-en-Plaine (2565 habitants en 2010) : Elco Turc
4 – Châtillon-sur-Seine (5801 habitants en 2010) : CLIN/CLA ; CADA
5 – Chenôve (14841 habitants en 2010) : ELCO marocain ; ELCO algérien ; une CLA au lycée Antoine Antoine ; une CLIN fermée en 2007 à l'école Gambetta
6 – Dijon (151543 habitants en 2010) : CLIN/CLA ; ELCO marocain, ELCO algérien, ELCO italien, ELCO turc, ELCO portugais
7 – Longvic (9358 habitants en 2010) : ELCO marocain
8 – Marsannay-la-Côte (5158 habitants en 2010) : enseignant itinérant FLE ; hôtels hébergeant des demandeurs d'asile
9 – Quetigny (9598 habitants en 2010) : ELCO marocain
10 – Saint-Jean-de-Losne (1204 habitants en 2010) : ELCO turc
11 – Saint-Usage (1104 habitants en 2010) : ELCO turc
12 - Talant (11778 habitants en 2010) : ELCO marocain

Carte réalisée par nos soins avec http://www.lion1906.com/

Annexe 15 - Emplacement des classes d'accueil, classes d'initiation et ELCO dans l'agglomération dijonnaise



Carte réalisée à partir des données cartographiques de googlemap

- École où est organisé un ELCO (la lettre indique de quel ELCO il s'agit : A - algérien ; I – italien ; M - marocain ; P – portugais ; T – turc)
- Collège ou lycée accueillant une Classe d'Accueil
- École primaire accueillant une Classe d'Initiation

La localisation des ELCO dans les quartiers des Grésilles et de la Fontaine d'Ouche ainsi qu'à Chenôve mais aussi Quetigny et Longvic s'explique par le fait que ce sont des quartiers qui ont fait partie des ZUP à la fin des années 1960, qui sont donc constitués en partie de « grands ensembles », ou des villes dont une partie est constituée de « grands ensembles » qui hébergent proportionnellement beaucoup de personnes originaires du Maghreb.

L'école de Varennes (au nord de Dijon, à l'ouest de l'avenue de Langres) qui accueille un ELCO marocain est située à proximité de l'ancien bidonville de la Charmette, un des bidonvilles où vivaient une partie de la population immigrée de Dijon dans les années 1960.
L'ELCO portugais de l'école Petit Bernard accueille des enfants venant de plusieurs écoles. Son emplacement a été choisi en fonction des trajets de ses enfants entre leur école et l'ELCO.
Les écoles Gambetta à Chenôve et Camille Flammarion aux Grésilles accueillaient une CLIN jusqu'en 2007 pour la première et 2008 pour la seconde.

Annexe 16 - Évolution du nombre d'ENAF scolarisés en France métropolitaine entre 2001-2002 et 2009-2010

	Rentrée 2001-02	Rentrée 2002-03	Mai 2003	Rentrée 2003-04	Mai 2004	Rentrée 2004-05	Mai 2005	Rentrée 2005-06	Mai 2006	Rentrée 2006-07	Mai 2007	Rentrée 2007-08	Rentrée 2008-09	Mai 2009	Rentrée 2009-10
CLIN	5667	6636	7373	5823	6471	6111	6766	6125	7088	5770	6753	5534	5750	6521	6003
CRI	3305	4598	4589	5049	6170	5670	6532	5036	5787	4858	5361	4820	4807	5379	4989
Classe sans soutien	2602	3161	4706	3498	4884	3902	4946	2802	4374	3003	3927	2991	2499	3318	2440
Total	11574	14395	16668	14370	17525	15683	18244	13963	17247	13631	16051	13345	13056	15218	13432
CLA	6660	7704	7965	8002	8690	7431	8577	7337	8484	7082	7855	6665	6674	7717	7053
CLA-NSA	/	316	673	522	647	583	668	479	585	552	653	515	680	899	699
Module Tempo-raire d' accueil	1446	1923	2627	1547	2151	1637	1827	1367	1432	980	1103	942	1089	1256	997
Classe ordinaire + soutien	3116	4092	4537	4319	4533	3817	4618	3632	4590	3800	4469	3380	3255	4035	3063
Classe ordinaire sans soutien	1373	1475	2947	1168	1823	1694	2194	1280	2122	1339	1746	1074	876	1308	1199
Total	12595	15510	18749	15558	17844	15162	17884	14095	17213	13753	15826	12576	12574	15215	13011
Total 1er degré et collège	24169	30205	35417	29928	35369	30845	36128	28058	34460	27384	31877	25921	25630	30433	26443

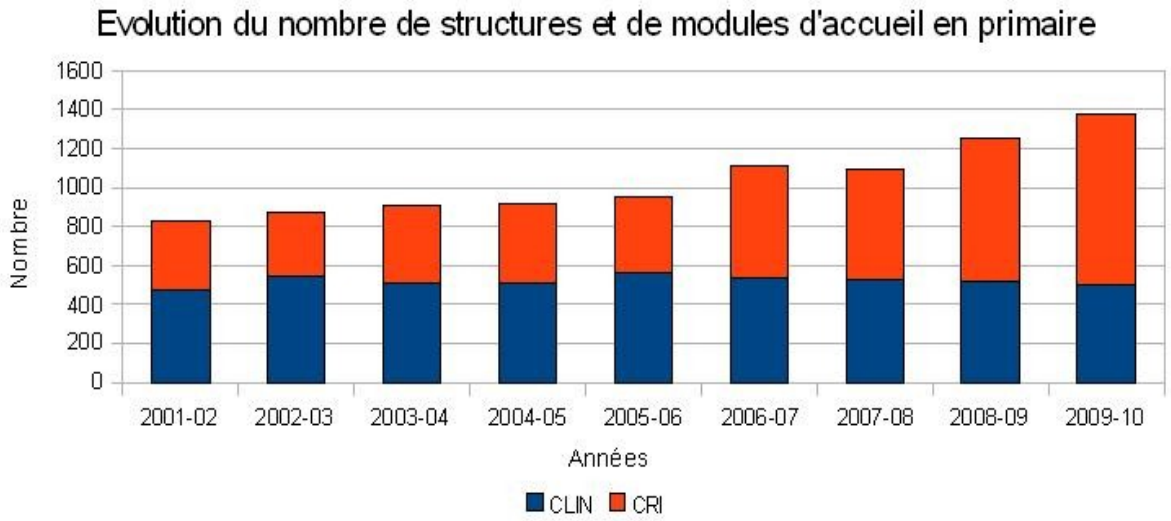
- 1er degré
- collège
- ensemble du premier degré et du collège

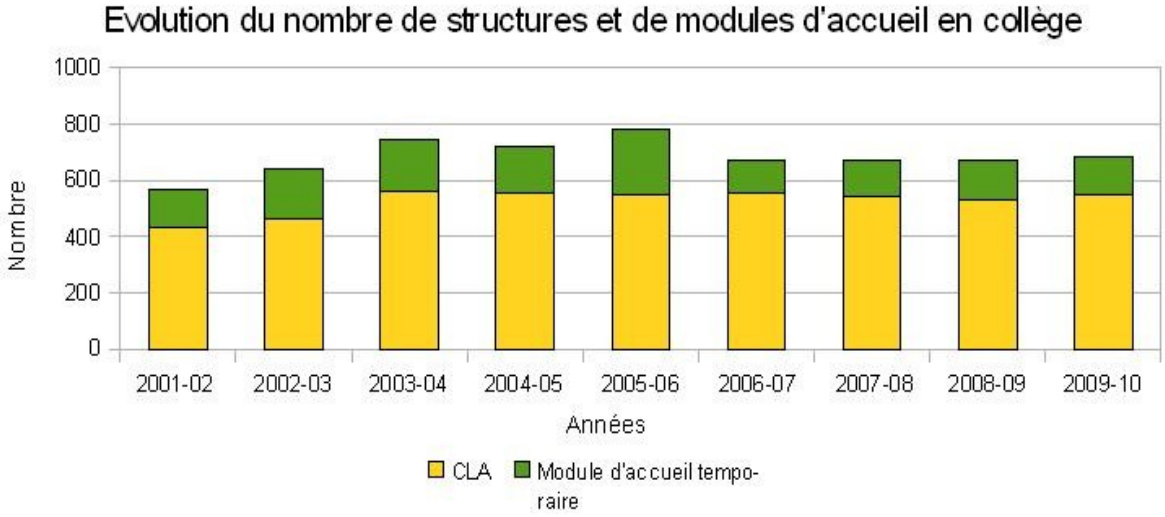
Source : http://cisad.adc.education.fr/ena

Annexe 17 - Évolution du nombre de structures d'accueil pour les enfants allophones en France métropolitaine entre 2001-2002 et 2009-2010

	CLIN	CRI	CLA	Module d'accueil temporaire
2001-02	479	347	432	137
2002-03	545	328	464	173
2003-04	510	402	560	186
2004-05	509,5	408	557	162
2005-06	567	388,2	546	233
2006-07	535,6	578,8	554	114
2007-08	530	564,3	543,5	126
2008-09	515	736	531	137
2009-10	500	877	549	131

Les données sont celles recueillies à chaque rentrée par le ministère de l'éducation nationale (http://cisad.adc.education.fr/ena/)




Evolution du nombre de structures et de modules d'accueil en collège
1000
800
600
400
200
0
Nombre
2001-02
2002-03
2003-04
2004-05
2005-06
2006-07
2007-08
2008-09
2009-10
Années
CLA
Module d'accueil tempo-
raire

Annexe 18 - Évolution du pourcentage d'élèves primo-arrivants scolarisés dans une classe « ordinaire » sans soutien en France métropolitaine de 2001-2002 à 2009-2010

	Rentrée 2001-2002	Rentrée 2002-2003	Mai 2003	Rentrée 2003-2004	Mai 2004	Rentrée 2004-2005	Mai 2005	Rentrée 2005-2006	Mai 2006	Rentrée 2006-2007	Mai 2007	Rentrée 2007-2008	Rentrée 2008-2009	Mai 2009	Rentrée 2009-2010
Primaire	22,5	22	18,2	24,3	27,9	24,9	27,1	20,1	25,4	22	24,5	22,4	19,1	21,8	18,1
Collège	10,9	9,5	15,7	7,5	10,2	11,2	12,3	9,1	12,3	9,7	11	8,5	7	8,6	9,2
Total	16,4	15,3	21,6	15,6	19	18,1	19,8	14,6	18,9	15,9	17,8	15,7	13,2	15,2	13,8

Source : http://cisad.adc.education.fr/ena

Annexe 19 - Questionnaire adressé aux enseignants de CLIN et de CLA

Les élèves :

Cf tableau ci-joint
(1) Adresse : quartier où habite l'élève ou ville s'il n'habite pas à Dijon.
(2) Situation familiale : mineurs isolés; l'élève a rejoint ses parents, ou son père, ou sa mère, ou un autre membre de sa famille; l'élève est arrivé en France seul, ou avec ses parents, ou son père, ou sa mère, ou un autre membre de sa famille.
(3) Statut juridique : regroupement familial; demandeur d'asile; réfugié politique; adoption internationale; autre.

La classe d'accueil (organisation, moyens...):

Depuis quand existe cette classe d'accueil ?

Combien d'heures de français langue étrangère sont dispensées aux élèves ?

Quels sont les autres matières que suivent les élèves de CLA ? Est-ce que ces matières sont enseignées dans des classes particulières pour les élèves de la CLA ou sont-ils intégrés dans des classes « normales » ?

Est-ce que les heures pour ces enseignements sont prises sur les cours de FLE ou est-ce que les élèves de CLA suivent ces cours en dehors des heures de FLE ?

De quels moyens disposez-vous ? (livres, matériels informatiques, télévision...)

Bénéficiez-vous de l'aide d'un aide-éducateur ? Si oui, combien d'heures par semaine ? De quoi se charge-t-il (elle) ?

Participez-vous avec cette classe à des activités extra-scolaires ? (théâtre, cinéma...)

Participez-vous à des projets ouverts à tous les élèves ?

Combien y a-t-il de groupes de niveaux dans votre classe ?

Avez-vous les moyens de travailler en groupe ?

Combien de temps les enfants peuvent-ils rester dans cette classe d'accueil ?

Les anciens élèves de CLA :

Du soutien est-il prévu pour les anciens élèves de CLA ? Si oui combien d'heures par semaine ? Est-il organisé en dehors de leurs heures de cours ?

Comment se passe généralement l'intégration des anciens élèves de CLA dans des classes « normales » ?

La CLA et le reste de l'établissement :

Comment la CLA est-elle perçue par vos collègues ?

Vos collègues, lorsqu'ils reçoivent dans leur classe des anciens élèves de CLA, travaillent-ils en collaboration avec vous ? Vous demandent-ils conseil quant à ces élèves ?

Vos collègues et votre administration s'impliquent-ils dans le bon fonctionnement de la CLA ou s'en désintéressent-ils ?

Vous sentez-vous soutenu dans vos initiatives par votre administration et vos collègues ?

Vous et la CLA :

Depuis quand êtes-vous le professeur de cette classe d'accueil ? Avez-vous été professeur dans une telle structure auparavant ?

Pourquoi avez-vous choisi d'être professeur en classe d'accueil ?

Quels sont les principaux problèmes que vous rencontrez ?

Faites-vous des références aux différentes cultures d'origine de vos élèves dans vos enseignement, par exemple lorsqu'un élève a du mal à comprendre quelque chose ? Ou des parallèles, des ponts entre la culture française et la culture des pays d'origine ?

Qu'est-ce qui selon vous devrait-être modifié dans le fonctionnement de votre CLA ?

Rencontrez-vous vos collègues des autres CLA régulièrement?Si non, pensez-vous que de telles rencontres pourraient être intéressantes ? Pourquoi ?

Quelle(s) méthode(s) de FLE utilisez-vous ? Êtes-vous satisfait de cette (ces) méthode(s) ?

Annexe 20 - Questionnaire aux professeurs de collège concernant les Classes d'accueil pour enfants primo-arrivants non francophones

1/ Depuis quand êtes-vous professeur ? Dans cet établissement ? Quelle matière enseignez-vous ?

2/ Y a-t-il une Classe d'Accueil pour enfants primo-arrivants non francophones dans votre établissement ?

☐ Oui ☐ Non ☐ Ne sais pas

S'il y a une classe d'accueil dans votre établissement :

* Depuis quand avez-vous connaissance de l'existence de cette classe ?

* Savez-vous comment fonctionne cette classe ?

☐ Oui ☐ Non

* Des enfants de cette classe suivent-ils un ou plusieurs de vos cours ?

☐ Oui ☐ Non

Si oui : - Modifiez-vous votre manière d'enseigner ? Comment ? Pourquoi ?

- Travaillez-vous en collaboration avec le professeur chargé de la classe d'accueil ?

☐ Oui ☐ Non

- Avec le Centre académique de scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) ?

☐ Oui ☐ Non

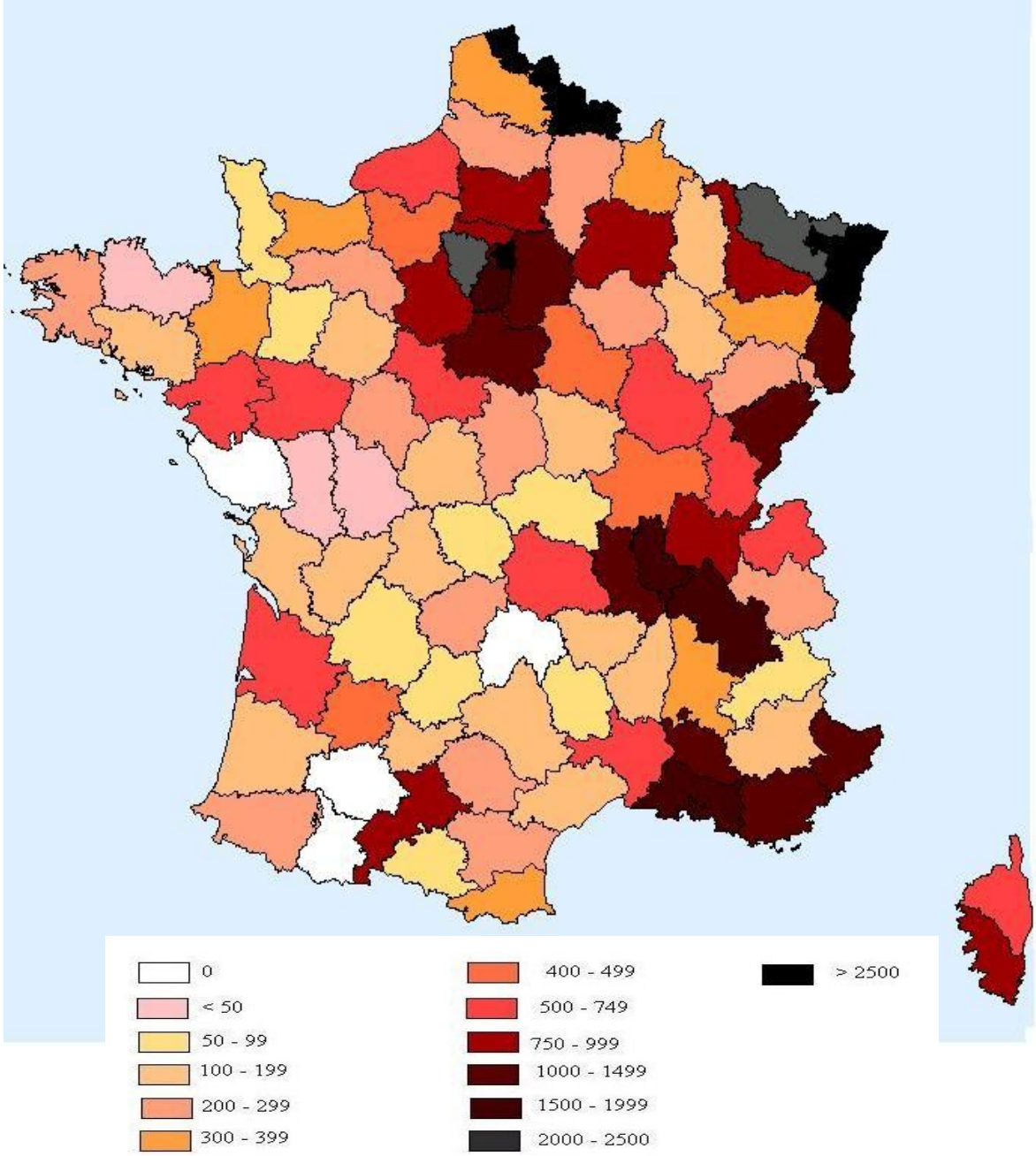
* Pensez-vous que la CLA de votre établissement remplit correctement sa fonction de transition vers une classe « normale » ?

☐ Oui ☐ Non ☐ Ne sais pas

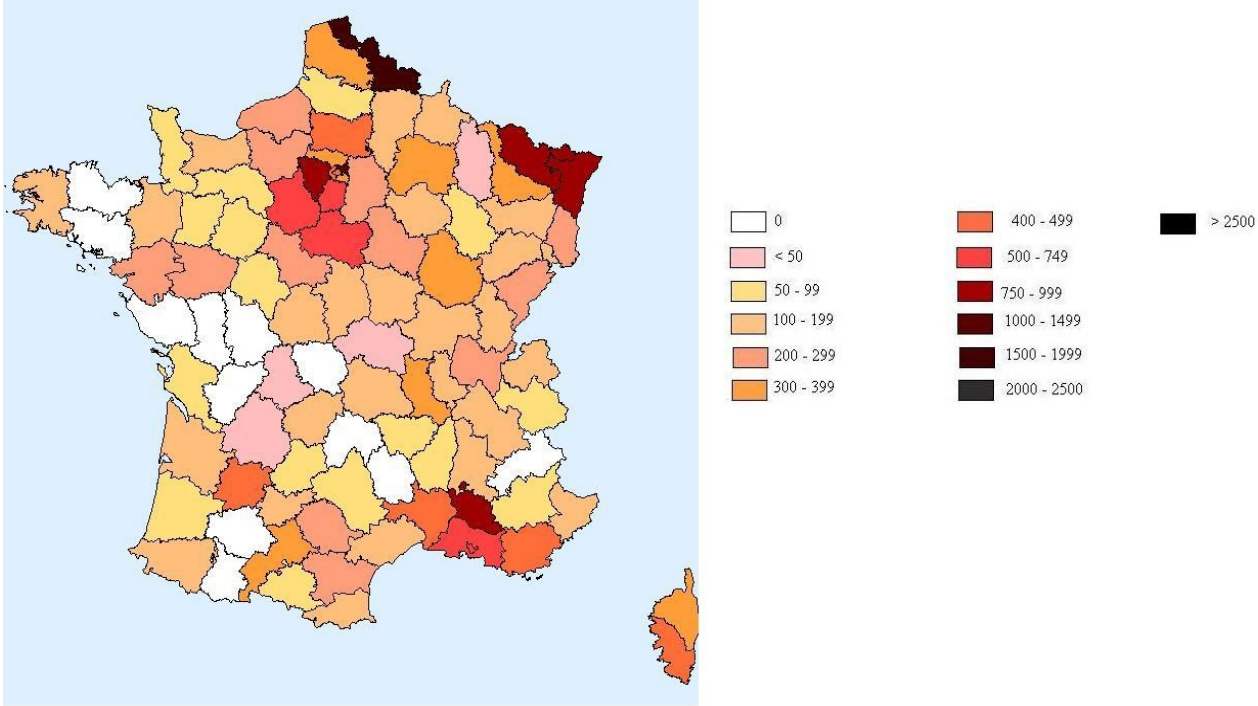
Si non, que faudrait-il modifier, selon vous, dans le fonctionnement de cette CLA ?

Annexe 21 - Cartes représentant les effectifs des ELCO dans le 1er degré, par département, en 2004-2005 (France métropolitaine)

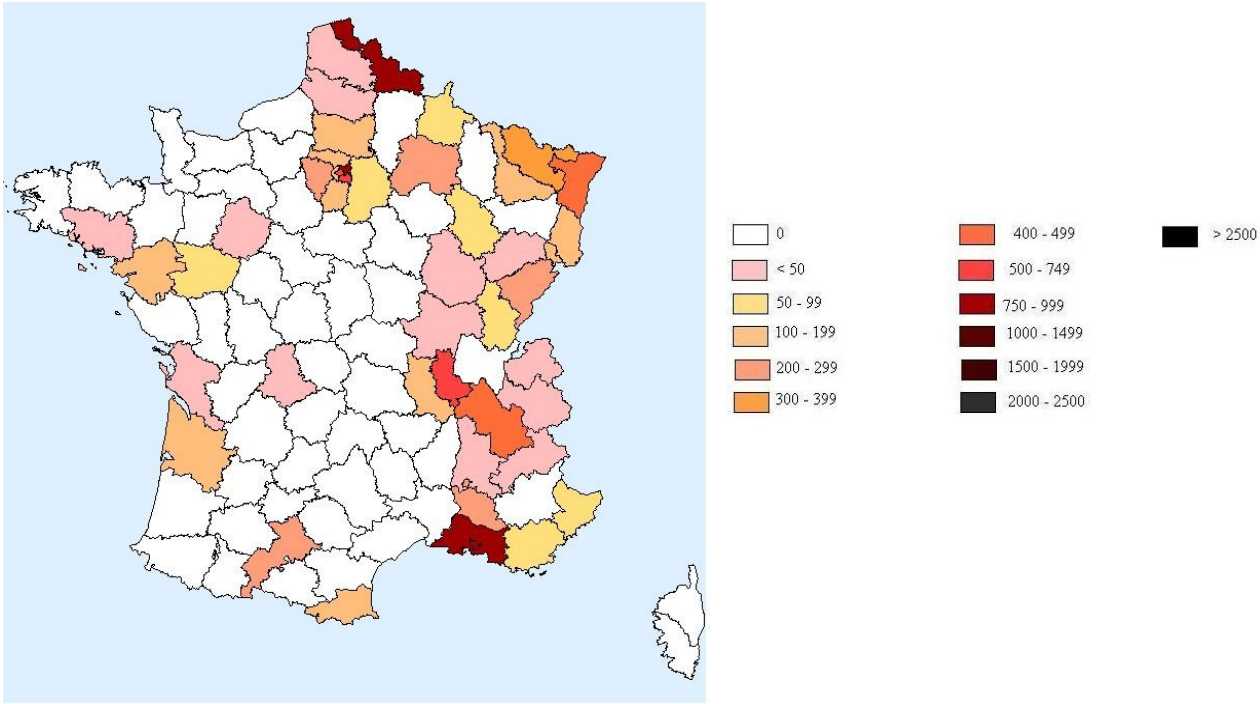
1/ Carte représentant les effectifs totaux des ELCO dans le premier degré, par département, en 2004-2005 (France métropolitaine)



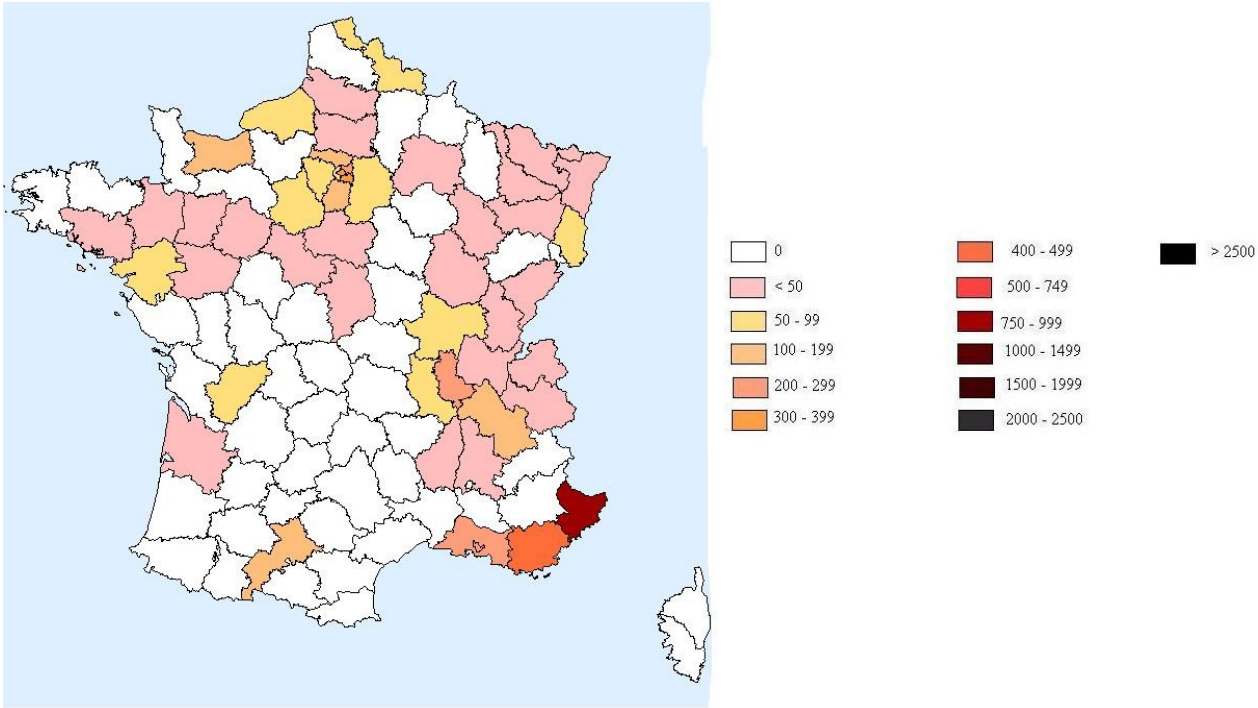
2/ Carte représentant les effectifs des ELCO marocains dans le premier degré, par département, en 2004-2005 (France métropolitaine)



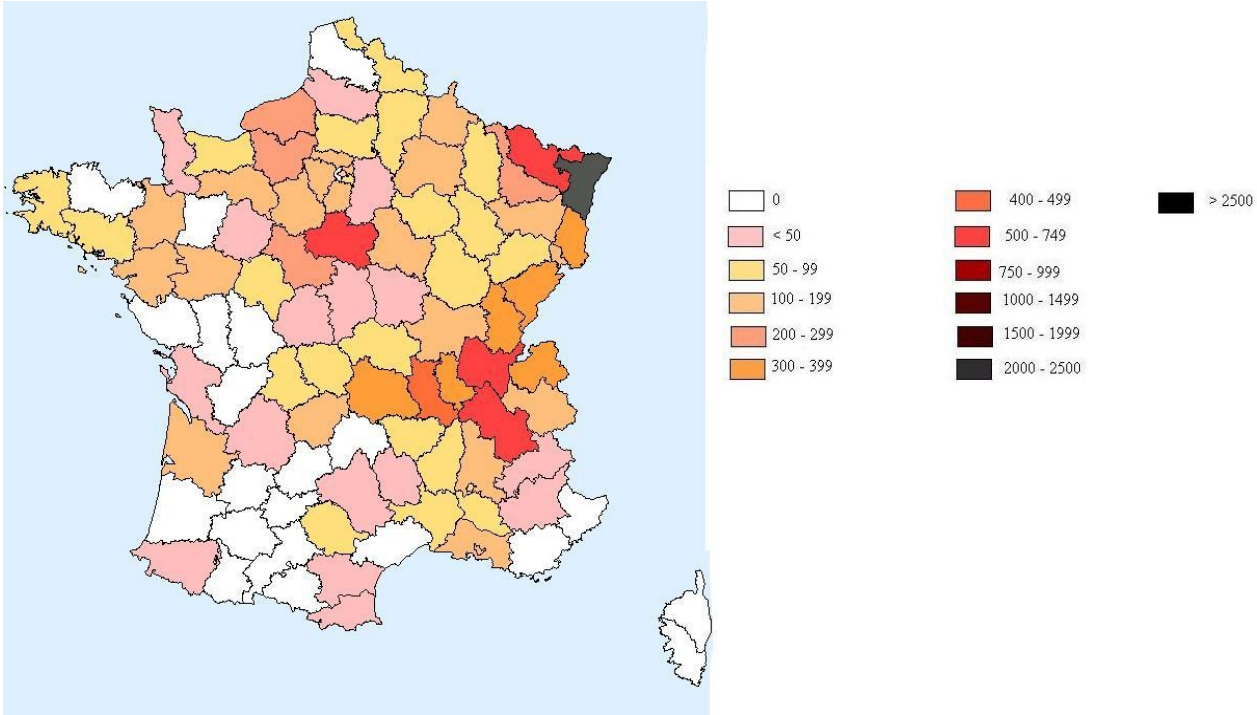
3/ Carte représentant les effectifs des ELCO algériens dans le premier degré, par département, en 2004-2005 (France métropolitaine)



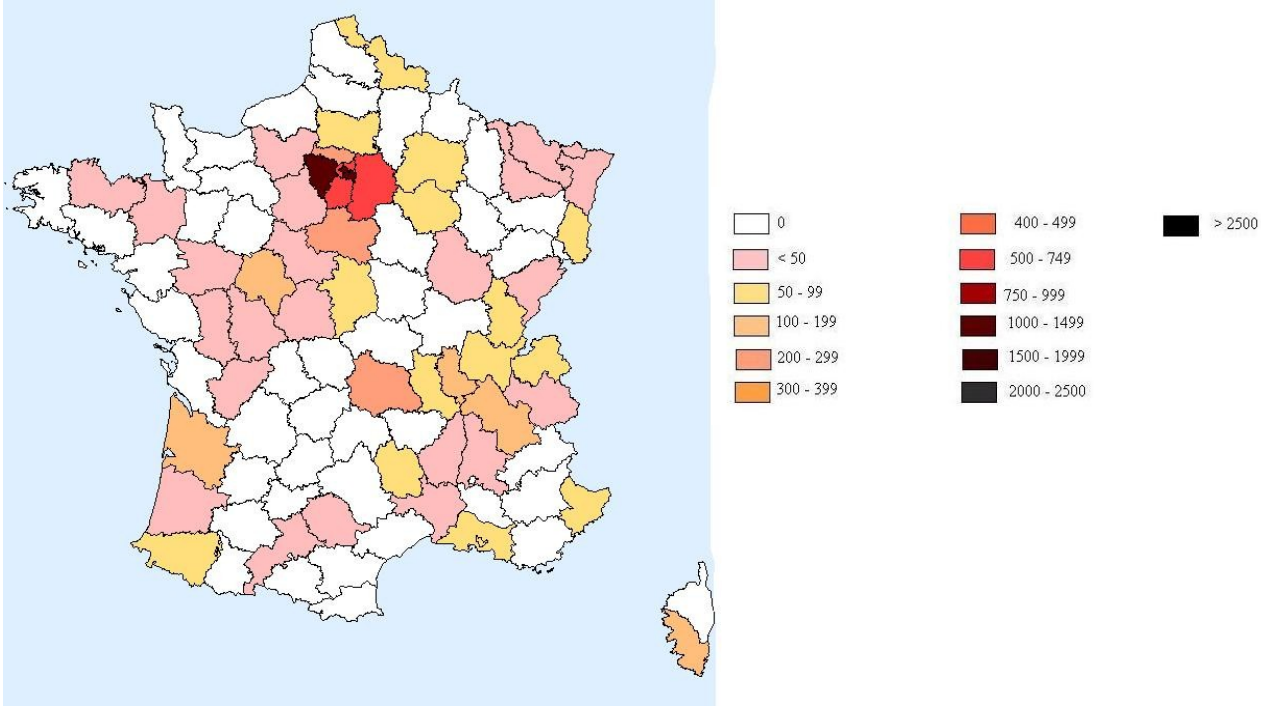
4/ Carte représentant les effectifs des ELCO tunisiens dans le premier degré, par département, en 2004-2005 (France métropolitaine)



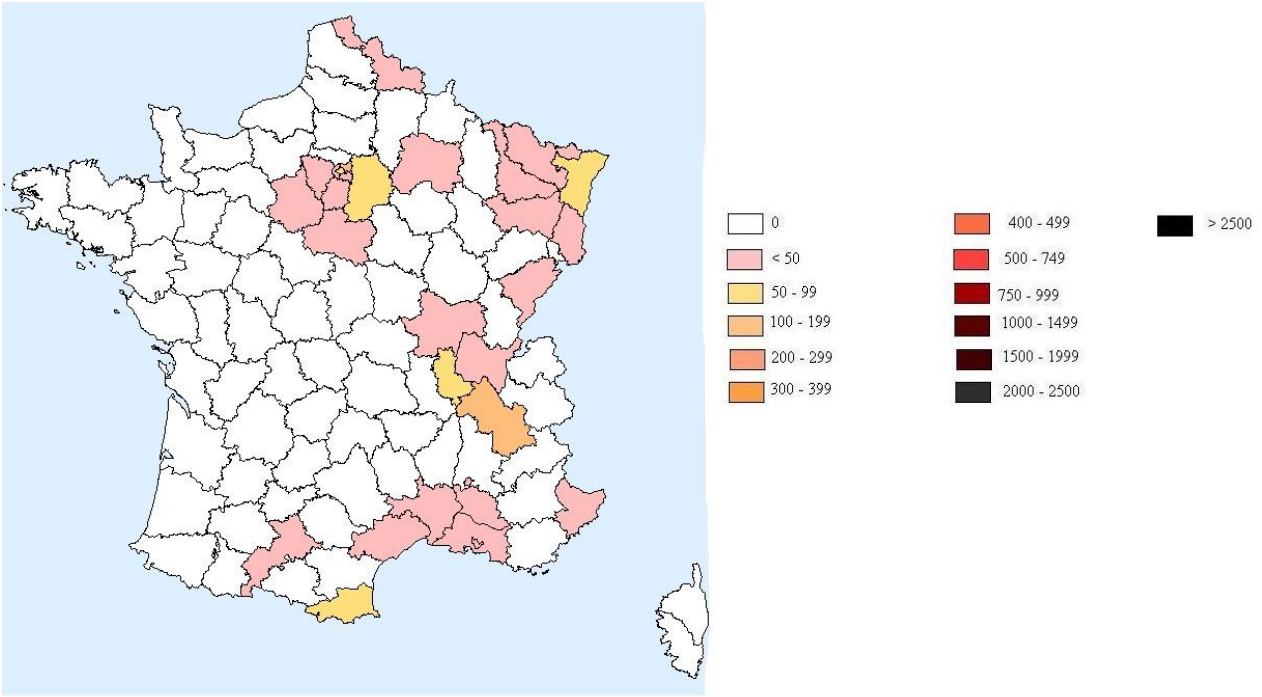
5/ Carte représentant les effectifs des ELCO turcs dans le premier degré, par département, en 2004-2005 (France métropolitaine)



6/ Carte représentant les effectifs des ELCO portugais dans le premier degré, par département, en 2004-2005 (France métropolitaine)

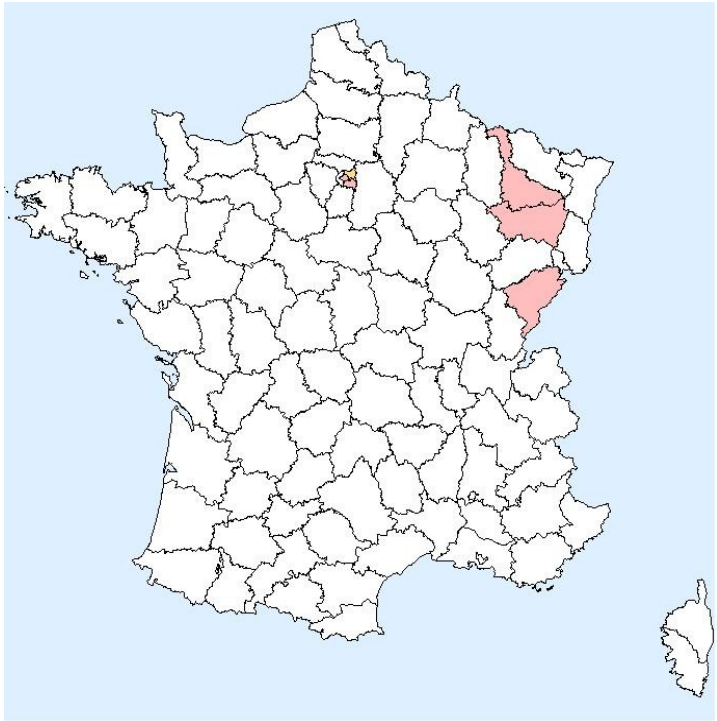


7/ Carte représentant les effectifs des ELCO espagnols dans le premier degré, par département, en 2004-2005 (France métropolitaine)



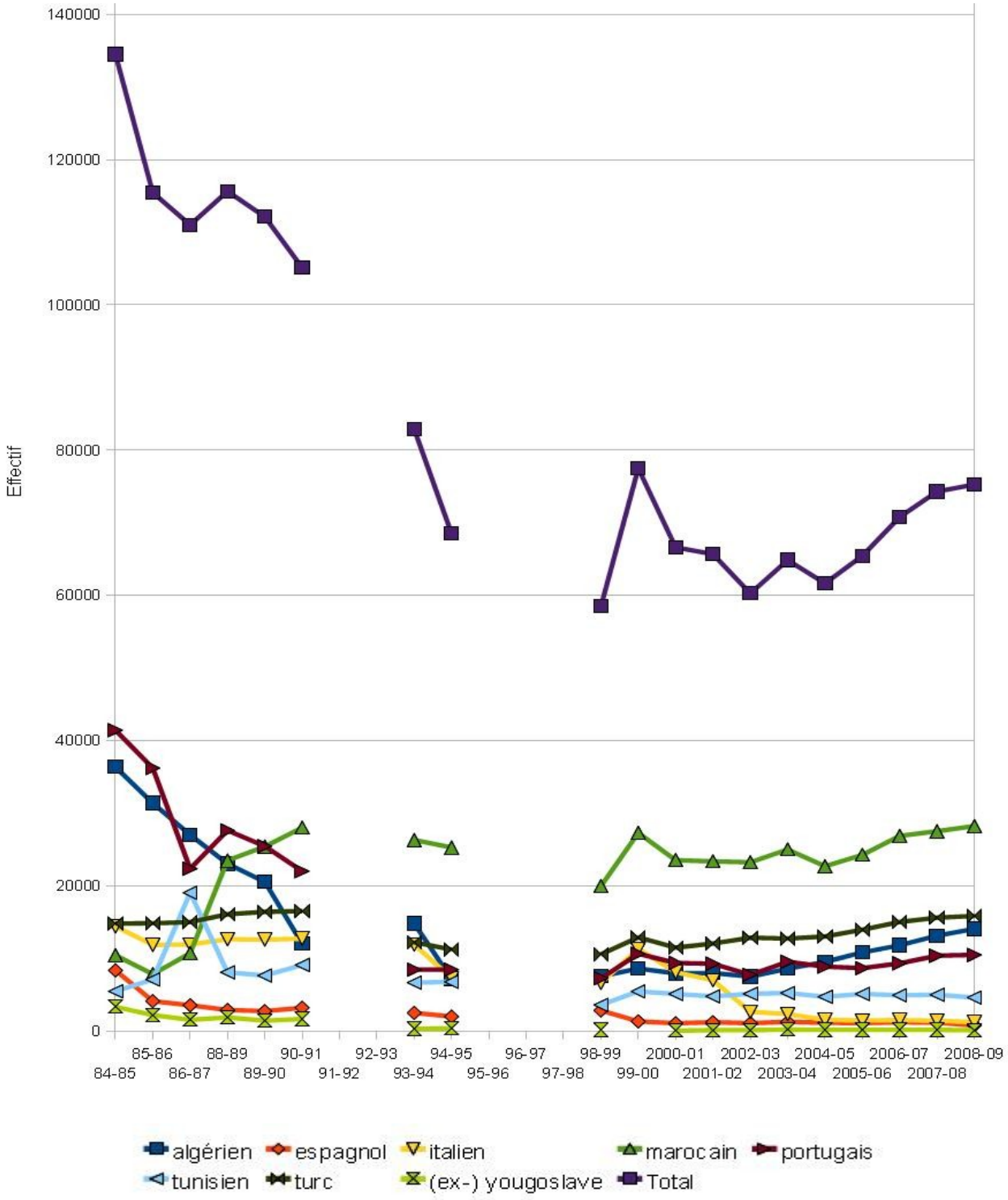
8/ Carte représentant les effectifs des ELCO italiens dans le premier degré, par département, en 2004-2005 (France métropolitaine)

9/ Carte représentant les effectifs des ELCO serbo-monténégrins dans le premier degré, par département, en 2004-2005 (France métropolitaine)



Les cartes ont été réalisées par nos soins à partir des données figurant dans le rapport de Jean David et Bruno Levallois (*L'enseignement de la langue et de la culture d'origine*, Rapport n°2005-090 au ministère de l'éducation nationale, mars 2006, non publié), avec la carte de France interactive disponible sur le site de Localisation Interactive, Orthodromie et Navigation (http://www.lion1906.com/).

Annexe 22 - Évolution des effectifs des ELCO dans les écoles primaires en France métropolitaine de 1984-85 à 2004-05



Sources : 1984 à 1990 : Notes d'information du Ministère de l'Éducation Nationale ; 1990-1991 : Herman Obdeijn, Jan Japp De Ruiter (ss.dir.), *Le Maroc au cœur de l'Europe*, *L'enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains dans cinq pays européens,* Le Tilburg, Syntax Datura, 1998, p.45 ; 1993-1999 : tableaux statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale ; 1999-2005 : tableaux statistiques de la DESCO tirés de Jean David, Bruno Levallois, *L'enseignement de la langue et de la culture d'origine*, Rapport n°2005-090 au ministère de l'éducation nationale, mars 2006, non publié, p.31) ; 2005-2009 : HCI, *Les défis de l'intégration à l'école*, Paris, La documentation française, 2011, pp.138-139

Annexe 23 - Évolution des effectifs des ELCO dans le premier degré en France métropolitaine en % (public et privé)

	1985-1986*	1986-1987*	1988-1989*	1989-1990*	1990-1991*	1993-1994	1994-1995	1998-1999	1999-2000
algérien	-14%	-14%	-15%	-11%	-42%	23%	-52%	5%	14%
espagnol	-51%	-14%	-18%	-5%	17%	-22%	-21%	42%	-47%
italien	-18%	0%	6%	0%	1%	-6%	-38%	-9%	70%
marocain	-25%	36%	119%	8%	10%	-6%	-4%	-21%	37%
portugais	-13%	-32%	24%	-8%	-14%	-75%	0%	-14%	46%
tunisien	30%	168%	-57%	-5%	19%	-27%	2%	-47%	52%
turc	0%	1%	7%	2%	1%	-26%	-8%	-6%	22%
(ex-) yougoslave	-34%	-30%	22%	-7%	15%	-82%	21%	-55%	interruption
Total	-15%	-5%	4%	-3%	-6%	-21%	-17%	-15%	32%

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
algérien	-8%	0%	-6%	14%	11%	13%	9%	11%	7%
espagnol	-19%	13%	-13%	18%	-11%	-5%	11%	-5%	-33%
italien	-28%	-15%	-63%	-12%	-33%	-7%	4%	-5%	-15%
marocain	-14%	-1%	0%	8%	-9%	7%	11%	2%	3%
portugais	-12%	-1%	-17%	23%	-7%	-2%	8%	11%	1%
tunisien	-6%	-6%	7%	2%	-10%	8%	-4%	2%	-8%
turc	-11%	5%	7%	-1%	2%	7%	8%	4%	2%
(ex-) yougoslave	//	313%	4%	43%	-27%	7%	4%	-8%	-34%
Total	-14%	-2%	-8%	8%	-5%	6%	8%	5%	1%

* Ces chiffres ne prennent en compte que l'enseignement public.

exemple : les effectifs des ELCO algériens ont diminué de 14 % entre 1985-86 et 1986-87 ; les effectifs des ELCO espagnols ont augmenté de 42% entre 1994-95 et 1998-99.

Sources : 1984 à 1990 : Notes d'information du Ministère de l'Éducation Nationale ; 1990-1991 : Herman Obdeijn, Jan Japp De Ruiter (ss.dir.), *Le Maroc au cœur de l'Europe*, *L'enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains dans cinq pays européens,* Le Tilburg, Syntax Datura, 1998, p.45 ; 1993-1999 : tableaux statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale ; 1999-2005 : tableaux statistiques de la DESCO tirés de Jean David, Bruno Levallois, *L'enseignement de la langue et de la culture d'origine*, Rapport n°2005-090 au ministère de l'éducation nationale, mars 2006, non publié, p.31)

Annexe 24 - Évolution des effectifs des cours de langue et culture d'origine dans l'académie de Dijon (1er degré – écoles publiques)

1/ Évolution des effectifs des cours de langue et culture d'origine dans l'académie de Dijon (1er degré – écoles publiques et privées) en chiffre absolu

	1984-85	1985-86	1986-87	1988-89	1989-90	1993-94	1994-95	1998-99	2004-05
algérien	459	179	285	245	355	329	158	85	83
espagnol	119	78	107	105	87	18	24	20	14
italien	113	49	106	92	156	25	114	43	0
maro-cain	452	212	329	1330	1514	1421	1130	865	911
portu-gais	1574	1212	1121	938	606	162	185	72	45
tunisien	324	305	317	269	328	217	259	95	104
turc	600	596	651	617	653	384	386	402	399
(ex) yougosla ve	12	28	45	37	24	4	0	3	0
total	3653	2659	3141	3633	3723	2560	2256	1490	1556

2/ Évolution des effectifs des cours de langue et culture d'origine dans l'académie de Dijon (1er degré – écoles publiques et privées) en pourcentage

	1985-1986*	1986-1987*	1988-1989*	1989-1990*	1993-1994	1994-1995	1998-1999	2004-2005
algérien	-61%	59%	-14%	45%	-7%	-52%	-46%	-2%
espagnol	-34%	37%	-2%	-17%	-79%	33%	-17%	-30%
italien	-57%	116%	-13%	70%	-84%	356%	-62%	-100%
marocain	-53%	55%	304%	14%	-6%	-10%	-23%	5%
portugais	-23%	-8%	-14%	-35%	-72%	14%	-61%	-37%
tunisien	-6%	4%	-15%	22%	-34%	19%	-63%	10%
turc	-1%	9%	-5%	6%	-41%	0%	4%	-1%
(ex-) yougosla ve	133%	61%	-18%	-35%	-83%	-100%	/	-100%
Total	-27%	18%	16%	3%	-31%	-12%	-34%	4%

Sources : Notes d'information et tableaux statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale
* Ces chiffres ne prennent en compte que l'enseignement public.

Annexe 25 - Évolution du nombre d'écoles d'implantation des ELCO dans le premier degré en France métropolitaine (public + privé)

	1984-1985*	1985-1986*	1986-1987*	1988-1989*	1989-1990*	1993-1994	1994-1995	1998-1999
Elco algérien	803	784	756	826	845	946	513	579
Elco espagnol	367	316	264	156	166	130	106	118
Elco italien	428	373	392	344	337	291	194	173
Elco maro-cain	283	215	300	743	874	1186	1138	1190
Elco portu-gais	1665	1655	1587	1410	1457	613	498	585
Elco tunisien	367	322	160	383	429	473	453	267
Elco turc	506	594	642	684	721	757	682	731
Elco ex-yougosla ve	75	86	65	69	70	13	19	13
Total	4494	4345	4166	4615	4899	4409	3603	3656

Sources : Notes d'information et tableaux statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale

* les chiffres de ces années ne concernent que les établissements publics du 1er degré

Annexe 26 - Évolution des effectifs des ELCO répartis entre les cours intégrés et les cours différés dans le premier degré en France métropolitaine (public et privé)

	1984-1985*		1985-1986*		1986-1987*		1988-1989*		1989-1990*		1993-1994		1994-1995	
	différé	intégré	différé	intégré	différé	intégré	différé	intégré	différé	intégré	différé	intégré	différé	intégré
algérien	5786	30559	4077	27289	3664	23340	4278	18745	3771	16754	6127	8647	3772	3382
espagnol	7551	813	3631	494	3133	411	2553	345	2354	387	1444	1057	1397	591
italien	1879	12519	1500	10335	1757	10142	1488	11138	1472	11100	1222	10665	1035	6277
marocain	5687	4740	4029	3813	5359	5339	11195	12279	13019	12378	15286	11007	16986	8276
portugais	21834	19585	19323	16881	19134	3212	16070	11547	15451	9990	5754	2704	6493	1261
tunisien	4460	1011	3459	3639	4290	14735	5235	2854	5326	2316	5011	1650	5520	1259
turc	7754	7029	7018	7802	6934	8047	7962	8104	8466	7932	6770	5251	6986	4213
(ex-) yougoslave	3221	104	2082	107	1428	108	1691	176	1362	69	142	153	231	126
Total	58172	76360	45119	70360	45699	65334	50472	65188	51221	60926	41756	41134	42420	25385

	1998-1999		1999-2000		2000-2001		2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005	
	différé	intégré	différé	intégré	différé	intégré	différé	intégré	différé	intégré	différé	intégré	différé	intégré
algérien	5791	1748	7396	1204	6517	1431	6873	1119	6448	1050	7209	1373	8194	1334
espagnol	636	2188	1221	106	911	161	1112	97	1062	11	1270	0	1142	0
italien	848	5779	1698	9624	645	7457	700	6301	554	2086	887	1448	342	1214
marocain	13737	6200	18823	8456	15754	7760	16113	7239	16721	6502	18241	6746	17236	5443
portugais	6143	1126	9563	1062	8434	937	8068	1206	7277	464	9068	477	8612	266
tunisien	3268	324	5075	382	4599	511	4538	239	5028	103	5132	105	4571	141
turc	7488	3053	9533	3350	8254	3210	9025	3008	10137	2695	10301	2416	9882	3120
(ex-) yougoslave	134	27	/	/	30	0	74	50	129	0	184	0	153	0
Total	38045	20445	53306	24187	45144	21467	46503	19259	47356	12911	52292	12565	50132	11518

Sources : Notes d'information et tableaux statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale

* Ces chiffres ne prennent en compte que l'enseignement public.

Annexe 27 - Questionnaire sur les ELCO adressé aux enseignants des écoles primaires de Côte-d'Or

1/ Dans quelle école enseignez-vous ?

2/ Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette école ?

3/ Êtes-vous le directeur ou la directrice de l'école ?

☐ oui ☐ non

4/ Connaissez-vous les enseignements de langue et culture d'origine ?

☐ oui ☐ non ☐ je ne sais pas

Si oui, depuis combien de temps ?

5/ Existe-t-il un ou des enseignements de langue et culture d'origine dans votre école ?

☐ oui ☐ non ☐ je ne sais pas

Si oui, quelle(s) est (sont) la (les) langue(s) enseignées ?

☐ espagnol ☐ italien

☐ arabe algérien ☐ arabe marocain

☐ arabe tunisien ☐ portugais

☐ turc ☐ serbe

☐ autre ☐ je ne sais pas

6/ Savez-vous comment les cours de langue et culture d'origine fonctionnent-ils ?

☐ oui ☐ non

Si oui, pouvez-vous décrire ce fonctionnement ?

7/ Des élèves de votre classe suivent-ils ces cours ?

☐ oui ☐ non ☐ je ne sais pas

Si oui, combien ?

8/ Savez-vous ce qu'ils apprennent pendant les cours de langue et culture d'origine ?

☐ oui ☐ non ☐ je ne sais pas

Si oui, pouvez-vous le préciser ?

9/ Les élèves qui suivent cet enseignement vous en parlent-ils ?

☐ oui ☐ non

Si oui, que vous en disent-ils ?

10/ Connaissez-vous l'enseignant de langue et culture d'origine ?

☐ oui ☐ non

Si oui, travaillez-vous avec lui/elle ? Participe-t-il/elle à des projets communs à plusieurs classes de votre école ?

☐ souvent ☐ parfois ☐ jamais

Si vous travaillez souvent ou parfois avec l'enseignant de langue et culture d'origine, pouvez-vous précisez, donnez des exemples ?

11/ Pensez-vous que les cours de langue et culture d'origine :

☐ soient bénéfiques à la scolarité des enfants qui les suivent ?

Pourquoi ?

☐ handicapent la scolarité des enfants qui les suivent ?

Pourquoi ?

☐ ni l'un ni l'autre

Pourquoi ?

12/ Avez-vous des critiques (positives ou négatives) à porter sur les cours de langue et culture d'origine ?

☐ oui ☐ non ☐ je ne sais pas

Si oui, la ou lesquelles ?

Annexe 28 - Comparaison des caractéristiques socio-culturelles des parents de familles marocaines de Côte-d'Or inscrivant ou non leur enfant dans l'ELCO marocain

Ce tableau a été élaboré à partir des éléments de l'étude de Moulay Taki sur les ELCO marocains de Côte-d'Or en 2009-2010.

	Familles dont le ou les enfants sont inscrits dans ELCO	Familles dont le ou les enfants ne sont pas inscrits dans ELCO
Sexe de la personne interviewée		
- Homme	69%	45,7%
- Femme	31%	54,3%
Age		
- moins de 35 ans	15,5%	30,1%
- entre 35 et 45 ans	44,5%	46,6%
- plus de 45 ans	40%	23,3%
Diplôme le plus élevé		
- sans diplôme	18,4%	2%
- certificat d'étude primaire	20,4%	11,6%
- BEP ou brevet des collèges	29,1%	45,6%
- Baccalauréat	13,6%	21,3%
- enseignement supérieur	18,5%	19,4%
Nombre d'enfants		
- 1	4,6%	10%
- 2	26,8%	47,3%
- 3	33,3%	12,6%
- 4 ou plus	35,2%	30,1%
Catégorie socioprofessionnelle		
- agriculteur	0%	2%
- artisan, commerçant	4,7%	6,8%
- chef d'entreprise	1,8%	9,7%
- professeur	1,8%	11,6%
- profession intellectuelle supérieure	0%	2,9%
- instituteur	1%	6,8%
- autre profession intermédiaire	4,7%	7,8%
	4,7%	17,4%
	0%	10,7%

	Familles dont le ou les enfants sont inscrits dans ELCO	Familles dont le ou les enfants ne sont pas inscrits dans ELCO
- employé de bureau - employé de commerce - employé de service - ouvrier qualifié - ouvrier non qualifié - inactif	21,5% 27,1% 19,6% 13,1%	6,8% 9,7% 7,8% 0%
Visite dans le pays d'origine - 1 fois par an - 1 fois tous les deux ans - 1 fois tous les trois ans	 65,7% 24% /	 16,5% 47,5% 30,1%
Parle la langue arabe à la maison : - toujours - souvent - parfois - rarement - jamais	 34,3% 46% 17,6% 2% 0%	 5,8% 10,7% 40,8% 25,2% 17,5%
Regarde la TV arabe dont plus de 2 heures/jour	84,7% 27%	47,6% 8,2%
Lieu de naissance - né en France - né à l'étranger	 12,2% 87,8%	 24,3% 75,7%
Pour les parents nés à l'étranger, date de la migration - plus de 40 ans - entre 30 et 40 ans - entre 20 et 30 ans - entre 10 et 20 ans - moins de 10 ans	 0% 32,5% 21,6% 33,7% 12%	 3,9% 18,2% 26% 40,2% 11,7%

Source : Moulay Taki, *Les caractéristiques socioculturelles des élèves fréquentant l'ELCO marocain en Côte-d'Or*, Mémoire de Master 1en Sciences de l'éducation - Analyse des systèmes éducatifs, Université de Bourgogne, 2010

Annexe 29 - Caractéristiques socio-culturelles des parents de familles portugaises dont un enfant est scolarisé en CM1 en France métropolitaine et inscrit dans un ELCO portugais

Ce tableau a été élaboré à partir des éléments collectés par la Coordination Générale de l'enseignement du portugais en France de l'Ambassade du Portugal en 2007-2008 auprès de 597 parents dont les enfants sont inscrits en CM1 et à l'ELCO portugais (enquête par questionnaire).

	Familles dont le ou les enfants sont inscrits dans ELCO
Sexe de la personne interviewée - Homme - Femme	 29,4% 70,6%
Niveau de scolarité - équivalent CM2 (certificat d'étude primaire) - équivalent 3ème (brevet des collèges) - équivalent Baccalauréat - enseignement supérieur	 27,0% 35,1% 23,1% 16,2%
Visite dans le pays d'origine - dans le lieu de résidence - dans d'autres endroits	 32,1% 69,9%
Langue le portugais à la maison : toujours ou quasiment souvent parfois	 24,3% 30,2% 31,9%
Les enfants entre eux parlent toujours ou quasiment * portugais * français	 14,5% 48,9%
Les enfants avec leurs copains parlent * toujours ou quasiment portugais * toujours ou quasiment français	 8,1% 82,8%
Lieu de naissance - né en France - né à l'étranger	 33,9% 66,1%
Pour les parents nés à l'étranger, date de la migration - plus de 20 ans - entre 5 et 20 ans - entre 2 et 4 ans - moins de 1 an	 32,8% 29,2% 3,6% 1,1%

Source : Coordination Générale de l'enseignement du portugais en France de l'Ambassade du Portugal

Annexe 30 - Répartition en pourcentage des textes figurant dans la liste annexée au programme de français de 6ème en fonction de la nationalité de l'auteur et du genre de ces textes

ex. 18,4% des auteurs sont des auteurs de contes. 12,2% des auteurs français et 28,3% des auteurs étrangers sont auteurs de contes.

	Ensemble des auteurs	Auteurs français	Auteurs étrangers	Auteurs étrangers occidentaux	Auteurs étrangers non occidentaux
Contes	**18,4%**	**12,2%**	**28,3%**	**17%**	**69,2%**
Poésies	**8,2%**	**12,2%**	**1,7%**	**0%**	**7,7%**
Romans et récits	**53,1%**	**54,1%**	**51,6%**	**59,6%**	**23,1%**
Romans et récits centrés sur la vie affective	16,4%	15,3%	18,3%	19,1%	15,4%
Romans et récits merveilleux	13,9%	8,2%	23,3%	27,7%	7,7%
Romans et récits historiques	8,2%	11,2%	3,3%	4,3%	0%
Romans fantastiques ou de science fiction	7%	10,2%	1,7%	2,1%	0%
Romans policiers	7,6%	9,2%	5%	6,4%	0%
Albums	**10,8%**	**15,3%**	**3,3%**	**4,3%**	**0%**
Bandes dessinées	**9,5%**	**6,1%**	**15%**	**19,1%**	**0%**
Total	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

Annexe 31 - Répartition en pourcentage des textes figurant dans la liste annexée au programme de français du cycle central (5ème-4ème) en fonction de la nationalité de l'auteur et des catégories et sous catégories de cette liste

	Ensemble des auteurs	Auteurs français	Auteurs étrangers	Auteurs étrangers occidentaux	Auteurs étrangers non occidentaux
Textes porteurs de références culturelles	**10%**	**12,1%**	**6,3%**	**6,7%**	**0%**
Textes de 5ème	**3,8%**	**5,6%**	**0,8%**	**0,8%**	**0%**
Textes du Moyen Age	0,9%	1,4%	0%	0%	0%
Textes de dérision critique	0,6%	0,93%	0%	0%	0%
Récit de voyage	0,9%	0,93%	0,8%	0,8%	0%
Théâtre	1,4%	2,34%	0%	0%	0%
Textes de 4ème	**6,2%**	**6,5%**	**5,5%**	**5,9%**	**0%**
Théâtre	0,6%	0,9%	0%	0%	0%
Textes de critique sociale	1,2%	0,9%	1,6%	1,7%	0%
Romans et nouvelles	4,4%	4,7%	3,9%	4,2%	0%
Œuvres de littérature pour la jeunesse	**90%**	**87,9%**	**93,7%**	**93,3%**	**100%**
Poésie	4,7%	6,5%	1,56%	1,7%	0%
Poètes contemporains	3,8%	5,1%	1,56%	1,7%	0%
Poètes classiques	2%	3,3%	0%	0%	0%
Poètes mis en chanson	1,5%	2,3%	0%	0%	0%
Poésie total	**12%**	**17,2%**	**3,1%**	**3,4%**	**0%**
Contes et nouvelles	**8,2%**	**7,5%**	**9,4%**	**8,4%**	**25%**
Romans et récits	**56,9%**	**53,3%**	**63,1%**	**63%**	**62,5%**

	Ensemble des auteurs	Auteurs français	Auteurs étrangers	Auteurs étrangers occidentaux	Auteurs étrangers non occidentaux
Romans centrés sur la vie affective	9,7%	8,9%	11%	10,1%	25%
Romans de société	7,6%	7,5%	7,9%	8,4%	0%
Romans d'aventure	8,9%	8,9%	8,7%	9,2%	0%
Romans historiques	9,4%	9,3%	9,5%	10,1%	0%
Romans épistolaires	2,6%	1,4%	4,7%	3,4%	25%
Romans fantastiques ou de science fiction	9,7%	6,5%	14,9%	15,1%	12,5%
Romans policiers	9,1%	10,7%	6,3%	6,7%	0%
Albums	**6,2%**	**6,1%**	**6,3%**	**5,9%**	**12,5%**
Bandes dessinées	**6,7%**	**3,7%**	**11,8%**	**12,6%**	**0%**
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Annexe 32 - Répartition en pourcentage des textes figurant dans la liste d'ouvrages annexée au programme de français de 3ème en fonction de la nationalité de l'auteur et des catégories et sous catégories de cette liste

	Auteurs français	Auteurs étrangers	Auteurs étrangers occidentaux	Auteurs étrangers non occidentaux
Œuvres « classiques »	**77,5%**	**22,5%**	**22,5%**	**0%**
Classiques français et étrangers	70%	30%	30%	0%
Poésies	100%	0%	0%	0%
Œuvres de littérature pour la jeunesse	**58,9%**	**41,1%**	**36,6%**	**4,5%**
Romans intimistes	52,9%	46,8%	41,2%	5,6%
Romans de société	63,2%	36,8%	36,8%	0%
Romans d'aventure	68,75%	31,25%	25%	6,25%
Romans historiques	64,7%	35,3%	29,4%	5,9%
Autobiographies	20%	80%	60%	20%
Romans fantastiques ou de science fiction	47,05%	52,9%	47,05%	5,9%
Romans policiers	71,4%	28,6%	28,6%	0%
Bandes dessinées	66,7%	33,3%	33,3%	0%
Total	**66,4%**	**33,6%**	**30,9%**	**2,7%**

Annexe 33 - Liste des manuels de 6ème, 5ème et 4ème consultés

Les manuels de 6ème

Chantal Bertagna, Françoise Carrier-Nayrolles, Français 6ème, Fleurs d'encre, Paris, Hachette, 2005

Jean-Jacques Besson, Sylvie Gallet, Marie-Thérèse Raymond, Français 6ème, Texto collège, Paris, Hachette, 2005

Marie-Christine Brindejonc, Valérie Bruant, Thierry Flammant, Josiane Gaudin, Valérie Hébert, Isabelle Knor, Dominique Seghetchian, Français 6ème en séquences, Paris, Magnard, 2005

Alain Pagès, Bruno Doucey, Marlène Guillou, Philippe Lehu, Sandra Mourad, Nathalie Saysset, Michel Tamine, Laurence de Vismes Mokrani, Français 6ème, textes et compagnie, Paris, Nathan, 2005

Brigitte Buffard-Moret, Odile Blond, Laurence Imbert, Janine Broutelle, Elisabeth La temolière, Côté lecture, une banque de textes et d'images, 6ème, Paris, Bordas, 2000

Françoise Carmignani, Philippe Desvaux, Paul Raucy, Jean-Luc Jaunet, Annick Vadin, Sylvie Lemler, Virgine Walbron-Sarcelet, A travers mots, Français 6ème, Paris, Bordas, 2000

Nathalie Fix-Combe, Joëlle Koniger, Gaël Le Chevalier, Anne Rabeyroux, Isabelle René, Marie-Françoise Santoni, Estelle Signol, Nadine Tabey-Naasan, Claudine Vanlerenberghe, Français 6ème, séquences et expression, Paris, Belin, 2000

Patrick Jeunon, Pierre Laporte, Hélène Potelet, Français 6ème, Paris, Hatier, 2000

Les manuels de 5ème

Jean-Jacques Besson, Sylvie Gallet, Marie-Thérèse Raymond, Français en séquence 5ème, Texto collège, Paris, Hachette, 2001

Marie-Christine Brindejonc, Valérie Bruant, Thierry Flammant, Josiane Gaudin, Valérie Hébert, Janine Puygrenier-Renault, Michèle Costa, Français 5ème, livre unique en séquence, Paris, Magnard, 2001

Christiane Cadet, Brigitte Chevalier, Marianne Ferrari, Marie-France Sculfort, Français 5ème, textes et expression, Paris, Nathan, 2001

Françoise Carmignani, Jean-Luc Jaunet, Sylvie Lemler, Joëlle Paul, Paul Raucy, Virgine Walbron-Sarcelet, A travers les mots, Français 5ème, Paris, Bordas, 2001

Alain Pagès, Bruno Doucey, Marlène Guillou, Philippe Lehu, Michel Tamine, A mots ouverts, français 5ème, Paris, Nathan, 2001

Les manuels de 4ème

Jean-Jacques Besson, Sylvie Gallet, Sylvaine Grivel, Marie-Thérèse Raymond, Français en séquence 4ème, Texto collège, Paris, Hachette, 2002

Marie-Christine Brindejonc, Valérie Bruant, Thierry Flammant, Josiane Gaudin, Valérie Hébert, Janine Puygrenier-Renault, Français 4ème, livre unique en séquence, Paris, Magnard,2002

Christiane Cadet, Hélène Drancey, Marie-France Sculfort, Laurence Teper, Français 4ème, 12 séquences, Paris, Nathan, 2002

Alain Pagès, Bruno Doucey, Marlène Guillou, Philippe Lehu, Michel Tamine, A mots ouverts, français 4ème, Paris, Nathan, 2002

Hélène Potelet, Patrick Jeunon, Dominique Fouquet, Françoise Guillaumin, Béatrice Beltrando, Pierre Laporte, Français 4ème, Paris, Hatier, 2002

Daniel Stissi, Jean-Bernard Allardi, Marcel Arnaud, Josiane Bidault, Brigitte Rebmeister, Fabienne Serin-Moyal, Français 4ème, Textes et séquences, Paris, Delagrave, 2002

Annexe 34 - Liste des manuels de 3ème consultés

Jean-Jacques Besson, Sylvie Gallet, Sylvaine Grivel, Marie-Thérèse Raymond, Français 3ème, Texto collège, livre unique, Paris, Hachette, 2003

Marie-Christine Brindejonc, Maryse Brumont, Hervé Causse, Thierry Flammant, Josiane Gaudin, Valérie Hébert, Janine Puygrenier-Renault, Français 3ème en séquences, livre unique, Paris, Magnard, 2003

Patricia Fize-Deneu, Claude Gapaillard, Yves Maubant, Français livre unique, Paris, Didier, 2003

Nathalie Fix-Combe, Gaël Le Chevalier, Catherine de la Hosseraye, Valérie Presselin, Marie-Françoise Santoni, Français 3ème, séquences et expression, Paris, Belin, 2003

Alain Pagès, Bruno Doucey, Marlène Guillou, Philippe Lehu, Michel Tamine, A mots ouverts, français livre unique 3ème, Paris, Nathan, 2003

Hélène Potelet, Patrick Jeunon, Dominique Fouquet, Françoise Guillaumin, Français 3ème livre unique, Paris, Hatier, 2003

Daniel Stissi, Jean-Bernard Allardi, Marcel Arnaud, Josiane Bidault, Brigitte Rebmeister, Fabienne Serin-Moyal, Dominique Serre-Floersheim, Français 3ème, Textes et séquences, Paris, Delagrave, 2003

Annexe 35 – Nombre et proportion d'auteurs étrangers dans les manuels de 3ème selon leur nationalité

Nombre d'auteurs selon leur nationalité (nb) et pourcentage (%) de ces auteurs par rapport à l'ensemble des auteurs du manuel.
Ex. Les auteurs allemands représentent en moyenne 3% de l'ensemble des auteurs du manuel de Belin.

Manuels/ Nationa-lité	**Belin**		**Delagrave**		**Didier**		**Hachette**		**Hatier**		**Magnard**		**Nathan**	
	nb	**%**	**nb**	**%**	**nb**	**%**	**nb**	**%**	**nb**	**%**	**nb**	**%**	**nb**	**%**
Occident	**13**	**18,6**	**12**	**16,7**	**8**	**17,4**	**12**	**18,5**	**3**	**5,6**	**15**	**18,3**	**14**	**21,9**
Europe	11	15,7	10	13,9	6	13,0	8	12,3	3	5,6	10	12,2	9	14,1
Allemagne	3	4,3	3	4,1	2	4,3	3	4,6	1	1,9	1	1,2	1	1,6
Autriche	1	1,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Belgique	0	0,0	1	1,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	2,4	0	0,0
Bosnie	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,2	0	0,0
Espagne	2	2,8	0	0,0	3	6,5	0	0,0	0	0,0	2	2,4	2	3,1
GB	1	1,4	2	2,8	1	2,2	4	6,1	1	1,9	2	2,4	1	1,6
Italie	2	2,8	1	1,4	0	0,0	1	1,5	1	1,9	1	1,2	2	3,1
Pays-Bas	1	1,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Pologne	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,6
Suède	0	0,0	1	1,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Suisse	1	1,4	2	2,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,2	2	3,1
Amérique du Nord	2	2,8	2	2,8	2	4,3	4	6,1	0	0,0	5	6,1	5	7,8
États Unis	2	2,8	2	2,8	2	4,3	3	4,6	0	0,0	4	4,9	4	6,2
Québec	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,5	0	0,0	1	1,2	1	1,6
Russie	2	2,8	4	5,6	1	2,2	1	1,5	1	1,9	1	1,2	1	1,6
Extra-occident	**2**	**2,8**	**4**	**5,6**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**1,9**	**5**	**6**	**3**	**4,7**
Afrique	2	2,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,2	1	1,6
Mali	1	1,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Sénégal	1	1,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,2	1	1,6
Amérique Latine	0	0,0	1	1,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,2	2	3,1
Bolivie	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,2	0	0,0
Chili	0	0,0	1	1,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,6
Haïti	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,6
Asie	0	0,0	1	1,4	0	0,0	0	0,0	1	1,9	1	1,2	0	0,0
Bangladesh	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,2	0	0,0
Chine	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,9	0	0,0	0	0,0
Corée	0	0,0	1	1,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Manuels/ Nationa-lité	Belin		Delagrave		Didier		Hachette		Hatier		Magnard		Nathan	
	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%
Moyen - Orient	0	0,0	1	1,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	2,4	0	0,0
Algérie	0	0,0	1	1,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Iran	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	2,4	0	0,0
Autre	0	0,0	1	1,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	17	24,3	20	27,8	9	19,6	13	20,0	5	9,2	21	25,6	18	28,1

Annexe 36 - Répartition des auteurs étrangers des manuels de 3ème par nationalité

Nombre d'auteurs selon la nationalité par manuel (nb) et pourcentage de ces auteurs par rapport à l'ensemble des auteurs étrangers du manuel (%).
ex. Dans le manuel de Belin, il y a 13 auteurs étrangers occidentaux et 17 auteurs étrangers ; les auteurs étrangers occidentaux représentent 76,5% des auteurs étrangers de ce manuel.

Manuels/ Nationalité	**Belin**		**Delagrave**		**Didier**		**Hachette**		**Hatier**		**Magnard**		**Nathan**	
	nb	**%**	**nb**	**%**	**nb**	**%**	**nb**	**%**	**nb**	**%**	**nb**	**%**	**nb**	**%**
Occident	**13**	**76,5**	**12**	**60**	**8**	**88**	**12**	**92,3**	**3**	**60**	**15**	**71,4**	**14**	**77,8**
Europe	11	64,7	10	50	6	66,7	8	61,5	3	60	10	47,6	9	50
Allemagne	3	17,6	3	15	2	22,2	3	23,1	1	20	1	4,8	1	5,6
Autriche	1	5,9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Belgique	0	0	1	5	0	0	0	0	0	0	2	9,5	0	0
Bosnie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,5	0	0
Espagne	2	11,8	0	0	3	33,3	0	0	0	0	2	9,5	2	11,1
GB	1	5,9	2	10	1	11,1	4	30,8	1	20	2	9,5	1	5,6
Italie	2	11,8	1	5	0	0	1	7,7	1	20	1	4,8	2	11,1
Pays-Bas	1	5,9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pologne	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5,6
Suède	0	0	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Suisse	1	5,9	2	10	0	0	0	0	0	0	1	4,8	2	11,1
Amérique du Nord	2	11,8	2	10	2	22,2	4	30,8	0	0	5	23,8	5	27,8
États Unis	2	11,8	2	10	2	22,2	3	23,1	0	0	4	19	4	22,2
Québec	0	0	0	0	0	0	1	7,7	0	0	1	4,8	1	5,6
Russie	2	11,8	4	20	1	11,1	1	7,7	1	20	1	4,8	1	5,6
Extra-occident	**2**	**11,8**	**4**	**20**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**20**	**5**	**23,9**	**3**	**16,7**
Afrique	2	11,8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,8	1	5,6
Mali	1	5,9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sénégal	1	5,9	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,8	1	5,6
Amérique Latine	0	0	1	5	0	0	0	0	0	0	1	4,8	2	11,1
Bolivie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,8	0	0
Chili	0	0	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5,6
Haïti	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5,6
Asie	0	0	1	5	0	0	0	0	1	20	1	4,8	0	0
Bangladesh	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,8	0	0
Chine	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20	0	0	0	0
Corée	0	0	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Moyen - Orient	0	0	1	5	0	0	0	0	0	0	2	9,5	0	0
Algérie	0	0	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Iran	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	9,5	0	0
Autre	0	0	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	17	100	20	100	9	100	13	100	5	100	21	100	18	100

Annexe 37 - Pourcentages d'auteurs étrangers et de textes d'auteurs étrangers dans les manuels Hachette texto collège, Magnard et Nathan à mots ouverts et pourcentages moyens sur l'ensemble des manuels étudiés par niveau

Collection Hachette Texto collège

	% auteurs étrangers	% auteurs étrangers occidentaux	% auteurs étrangers non occi-dentaux	% textes d'auteurs étrangers	% textes d'auteurs étrangers occidentaux	% textes d'auteurs étrangers non occi-dentaux
Manuel de 6ème	21	17,1	3,9	22	18,1	3,9
Manuel de 5ème	17,3	17,3	0	15,3	15,3	0
Manuel de 4ème	14,8	9,9	4,9	15,1	9,6	5,5
Manuel de 3ème	20	20	0	17,5	17,5	0

Collection Magnard

	% auteurs étrangers	% auteurs étrangers occidentaux	% auteurs étrangers non occi-dentaux	% textes d'auteurs étrangers	% textes d'auteurs étrangers occidentaux	% textes d'auteurs étrangers non occi-dentaux
Manuel de 6ème	29,8	22,8	7	28,2	23,1	5,1
Manuel de 5ème	24,6	20,3	4,3	21,2	18,2	3
Manuel de 4ème	26,5	24	2,5	23,5	21,8	1,7
Manuel de 3ème	25,6	19,5	6	22,3	16,3	6

Collection Nathan A mots ouverts

	% auteurs étrangers	% auteurs étrangers occidentaux	% auteurs étrangers non occi-dentaux	% textes d'auteurs étrangers	% textes d'auteurs étrangers occidentaux	% textes d'auteurs étrangers non occi-dentaux
Manuel de 6ème	17,6	11,7	5,9	12,5	8,8	3,8
Manuel de 5ème	18,3	13,3	5	14,9	11,5	3,4
Manuel de 4ème	23,2	21,4	1,8	16,3	15	1,3
Manuel de 3ème	28,1	23,5	4,7	23,7	20,5	3,3

Ensemble des manuels étudiés

	% auteurs étrangers	% auteurs étrangers occidentaux	% auteurs étrangers non occi-dentaux	% textes d'auteurs étrangers	% textes d'auteurs étrangers occidentaux	% textes d'auteurs étrangers non occi-dentaux
Manuels de 6ème	24	15,7	8,3	19,4	13,8	5,6
Manuels de 5ème	22,5	18,9	3,6	19,6	16,9	2,8
Manuels de 4ème	19,5	16,8	2,7	16,1	13,7	2,4
Manuels de 3ème	25,7	22	3,8	19,7	17,2	2,5

Nous avons pris en compte une seule fois un auteur ou un texte quand il était présenté dans plusieurs manuels ou plusieurs fois dans un manuel.

Annexe 38 – Nombre et proportion de textes d'auteurs étrangers dans les manuels de 3ème sur l'ensemble des textes présentés et répartition en fonction de la nationalité de l'auteur

Manuels/ Nationalité	Belin		Delagrave		Didier		Hachette		Hatier		Magnard		Nathan		Total	
	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%
Occident	**17**	**16,7**	**16**	**17,6**	**19**	**16,5**	**12**	**16,2**	**3**	**3,9**	**15**	**15,3**	**18**	**19,4**	**100**	**15,5**
Europe	15	14,7	14	15,4	10	8,7	8	10,8	3	3,9	10	10,2	10	10,8	70	10,8
Allemagne	4	3,9	3	3,3	3	2,6	3	4,1	1	1,3	1	1	1	1,1	16	2,5
Autriche	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,2
Belgique	0	0	1	1,1	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	3	0,5
Bosnie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0,2
Espagne	2	2	0	0	5	4,3	0	0	0	0	2	2	2	2,2	11	1,7
GB	2	2	2	2,2	2	1,7	4	5,4	1	1,3	2	2	2	2,2	15	2,3
Italie	3	2,9	4	4,4	0	0	1	1,3	1	1,3	1	1	2	2,2	12	1,9
Pays-Bas	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,2
Pologne	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,1	1	0,2
Suède	0	0	1	1,1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,2
Suisse	2	2	3	3,3	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2,2	8	1,2
Amérique du Nord	2	2	2	2,2	9	7,8	4	5,4	0	0	5	5,1	8	8,6	30	4,6
États Unis	2	2	2	2,2	9	7,8	3	4,1	0	0	4	4,1	7	7,5	27	4,1
Québec	0	0	0	0	0	0	1	1,3	0	0	1	1	1	1,1	3	0,5
Russie	2	2	4	4,4	1	0,9	1	1,3	1	1,3	1	1	1	1,1	11	1,7
Extra-occident	**2**	**2**	**4**	**4,4**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**1,3**	**6**	**6,1**	**3**	**3,3**	**16**	**2,5**
Afrique	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1,1	4	0,6
Mali	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,2
Sénégal	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1,1	3	0,5
Amérique Latine	0	0	1	1,1	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2,2	4	0,6
Bolivie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0,2
Chili	0	0	1	1,1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,1	2	0,3
Haïti	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,1	1	0,2
Asie	0	0	1	1,1	0	0	0	0	1	1,3	2	2	0	0	4	0,6
Bangladesh	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	2	0,3
Chine	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,3	0	0	0	0	1	0,2
Corée	0	0	1	1,1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,2
Moyen - Orient	0	0	1	1,1	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	3	0,5
Algérie	0	0	1	1,1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,2
Iran	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	2	0,4
Autre	0	0	1	1,1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,2
Total	21	20,6	24	26,4	20	17,4	13	17,5	5	6,5	22	22,4	22	23,7	127	19,7

ex. Il y a 17 textes d'auteurs étrangers occidentaux dans le manuel de Belin, qui représentent 16,7% des textes présentés dans ce manuel.

Annexe 39 - Nombre et proportion de textes d'auteurs étrangers dans les manuels de 3ème en fonction de la nationalité de l'auteur

ex. Il y a 17 textes d'auteurs étrangers occidentaux dans le manuel de Belin, qui représentent 81% des textes d'auteurs étrangers présentés dans ce manuel.

Manuels / Nationalité	Belin		Delagrave		Didier		Hachette		Hatier		Magnard		Nathan		Total	
	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%
Occident	**17**	**81**	**16**	**66,7**	**19**	**95**	**12**	**92,3**	**3**	**60**	**15**	**68,2**	**18**	**81,8**	**100**	**78,7**
Europe	15	71,4	14	58,3	10	50	8	61,5	3	60	10	45,5	10	45,5	70	55,1
Allemagne	4	19	3	12,5	3	15	3	23,1	1	20	1	4,5	1	4,5	16	12,6
Autriche	1	4,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8
Belgique	0	0	1	4,2	0	0	0	0	0	0	2	9,1	0	0	3	2,4
Bosnie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,5	0	0	1	0,8
Espagne	2	9,5	0	0	5	25	0	0	0	0	2	9,1	2	9,1	11	8,7
GB	2	9,5	2	8,3	2	10	4	30,8	1	20	2	9,1	2	9,1	15	11,8
Italie	3	14,3	4	16,7	0	0	1	7,7	1	20	1	4,5	2	9,1	12	9,4
Pays-Bas	1	4,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8
Pologne	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,5	1	0,8
Suède	0	0	1	4,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8
Suisse	2	9,5	3	12,5	0	0	0	0	0	0	1	4,5	2	9,1	8	6,3
Amérique du Nord	2	9,5	2	8,3	9	45	4	30,8	0	0	5	22,7	8	36,4	30	23,6
États Unis	2	9,5	2	8,3	9	45	3	23,1	0	0	4	18,2	7	31,8	27	21,3
Québec	0	0	0	0	0	0	1	7,7	0	0	1	4,5	1	4,5	3	2,4
Russie	2	9,5	4	16,7	1	5	1	7,7	1	20	1	4,5	1	4,5	11	8,7
Extra-occident	**2**	**9,5**	**4**	**16,7**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**20**	**6**	**27,3**	**3**	**13,6**	**16**	**12,6**
Afrique	2	9,5	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,5	1	4,5	4	3,1
Mali	1	4,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8
Sénégal	1	4,8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,5	1	4,5	3	2,4
Amérique Latine	0	0	1	4,2	0	0	0	0	0	0	1	4,5	2	9,1	4	3,1
Bolivie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,5	0	0	1	0,8
Chili	0	0	1	4,2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,5	2	1,6
Haïti	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,5	1	0,8
Asie	0	0	1	4,2	0	0	0	0	1	20	2	9,1	0	0	4	3,1
Bangladesh	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	9,1	0	0	2	1,6
Chine	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20	0	0	0	0	1	0,8
Corée	0	0	1	4,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8
Moyen - Orient	0	0	1	4,2	0	0	0	0	0	0	2	9,1	0	0	3	2,4
Algérie	0	0	1	4,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8
Iran	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	9,1	0	0	2	1,6
Autre	0	0	1	4,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8
Total	21	100	24	100	20	100	13	100	5	100	22	100	22	100	127	100

Annexe 40 - Liste des textes d'auteurs français ayant un lien avec l'étranger présents dans les manuels de 3ème

Lorsqu'il y a deux titres, le premier est le titre de l'extrait donné par les auteurs du manuel ; le deuxième est le titre de l'œuvre dont l'extrait est tiré.
Le numéro de page renvoie à la page du manuel où se trouve l'extrait.

Dans le manuel de Belin :

Hervé Bazin, Les doutes de l'enfant, *Vipère au poing*, Grasset, 1948, p.118

Henri Bernardin de Saint Pierre, *Paul et Virginie*, 1788, pp.22-23

Michel Butor, *La modification*, Ed. de Minuit, 1957, p.24

Maurice Genevoix, Tuer ou être tué, Sous Verdun, *Ceux de 14*, Omnibus, 1998 (1916), p.75

Victor Hugo, La remise en cause des abus, *Ruy Blas*, 1838, p.204

Guy de Maupassant, La peur, 1882, pp.19-20

Dominique Pouchin, Vérité et simulacre, *Libération*, mercredi 4 avril 1990, p.238

Voltaire, Du palais de la stupidité…, De l'horrible danger de la lecture, *Nouveaux mélanges*, 1765, p.273

Dans le manuel de Delagrave :

Albert Camus, *Le premier homme*, Gallimard, pp.33-34

Albert Camus, *La peste*, Gallimard, 1947, pp.274-275

Patrick Chamoiseau, Enfance créole, *Enfance créole II*, Gallimard, pp.30-31

Andrée Chedid, *L'autre*, Flammarion, pp.288-291

Annick Cojean, Les noms ne meurent jamais, *Le Monde*, 27 août 1998, pp.318-319

Didier Daeninckx, *Meurtre pour mémoire*, Gallimard, 1984, p.p192-194

Marguerite Duras, *Un barrage contre le Pacifique*, Gallimard, 1950, pp.276-277

Marguerite Duras, *L'amant*, Ed. de Minuit, 1984, pp.28-29

Marc Epstein, Shanghai l'indomptable, *L'express*, 30 juillet 1998, pp.320-321

Jean Giono, *Jean le bleu*, Grasset, 1932, pp.22-23

Nathalie Sarraute, *Enfance*, Gallimard, 1983, pp.26-27

Simone Schwarz-Bart, *Pluie et vent sur Télumée Miracle*, Seuil, 1972, pp.148-149

Dans le manuel de Didier :

Beaumarchais, Calomnies, *Le barbier de Séville*, 1775, pp.183-185

Jean-Claude Carrière, La controverse au théâtre, *La controverse de Valladolid*, Pocket, 1992, pp.222-226

Didier Daeninckx, Un débat contemporain, *Cannibale*, Verdier, 1998, pp.236-239

Victor Hugo, La fuite, *Ruy Blas*, 1838, pp.186-189

Montaigne, Montaigne et la colonisation du Nouveau Monde, *Les essais (Cannibales*), 1595, pp.234-235

Nathalie Sarraute, Enfance russe, *Enfance*, 1983, pp.54-55

Dans le manuel de Hachette :

Léonie d'Aunet, Mon costume, *Voyage d'une femme au Spitzberg*, Actes sud, 1995 (1854), p.242

Paule du Bouchet, Initiales, *A la vie à la mort*, Gallimard, 1999, pp.56-58

Albert Camus, *Journaux de voyage*, Gallimard, 1978 p.236

François-René de Chateaubriand, Introduction à la vie sauvage, *Mémoires d'outre-tombe*, pp.224-225

Laurence de la Ferrière, Mon corps, Seule dans le vent des glaces, Robert Laffont, 2000, pp.242-243

Gustave Flaubert, Le Sphinx, *Voyage en Orient*, p.218

Guy de Maupassant, La peur, *Contes et nouvelles*, 1882, pp.19-20

Lili Réka, La passion du théâtre, *Marie-Claire*, février 2003, pp.214-215

Antoine de Saint Exupéry, Deux jeunes filles, *Terre des hommes*, Gallimard, 1939, pp.256-257

Dans le manuel de Hatier :

Barbara, « Göttingen », 1965, p.82

Albert Camus, « Des bombes contre ces deux enfants », *Les justes*, Gallimard, 1949, pp.64-65

Sorj Chalandon, pas de titre, p.86

André Malraux, « Il savait qu'il le tuerait », *La condition humaine*, Gallimard, 1933, pp.24-25

Dans le manuel de Magnard :

Nina Bouraoui, *Garçon manqué*, stock, 2000, p.123

Nina Bouraoui, Interview, p.125

Evelyne Brisou-Pellen, *Deux graines de cacao*, Le livre de poche, Hachette, 2001, p173

Pierre Corneille, *Le Cid*, 1636, pp.75-77

Théophile Gautier, *Voyage en Espagne*, 1843, pp.17-18

Yann Mens, Le racisme c'est pas du gâteau, *Phosphore*, juillet 2002, p.220

Marguerite Yourcenar, *Nouvelles orientales*, Gallimard, 1938, pp.44-51

Dans le manuel de Nathan :

Nicolas Bouvier, Aventure en Iran, *L'usage du monde*, La découverte, 1963, pp.19-20

Nicolas Bouvier,« Un voyage se passe de motifs », *L'usage du monde*, 1963, p.23

Andrée Chedid, Fleuves, *Le cœur demeure*, Stock, 1999, pp.246-247

Didier Daeninckx, « Un autre homme observait la scène… », *Meurtre pour mémoire*, Gallimard, 1984, p.58

Eugène Fromentin, Oser cette couleur du fleuve,*Carnets de voyage en Égypte*, 22 octobre 1869, p.14

Victor Hugo, Être empereur…, *Hernani*, 1830, p.182

Jean-Laurent, « Né de père inconnu », *Mémoire de maître, paroles d'élèves*, Librio-Radio France, 2001, p.108

Jean-Marie Gustave Le Clézio, « C'est comme si l'image effaçait la personne », *Désert*, Gallimard, 1980, p.141

Pierre Loti, « Peu à peu le décor change, hélas ! », *La mort de Philae*, 1909, pp.16-17

Pierre Loti, Voyager sur des mots, Le roman d'un enfant, 1890, p.26

Gérard de Nerval, *Nouvelles d'Égypte*, Lettre au docteur Labrunie, 2 mai 1843, pp.12-13

Annexe 41 - Origine des documents ayant trait à la décolonisation

Tableaux classant l'ensemble des documents ayant trait à la décolonisation en fonction de leur origine occidentale, non-occidentale ou mixte[1205]

1/ nombre de documents par manuels et sur l'ensemble des manuels (valeur absolue)

	Belin	Bréal	Hachette	Hachette Adoumié	Hatier	Magnard	Nathan	Ensemble
Occident	10	11	7	9	9	9	11	66
Non Occident	8	5	11	10	11	7	14	66
Mixte	1	1	1	1	1	1	0	6
Total	19	17	19	20	21	17	25	138

2/ pourcentages par manuels et sur l'ensemble des manuels

	Belin	Bréal	Hachette	Hachette Adoumié	Hatier	Magnard	Nathan	Ensemble
Occident	52,6%	64,7%	36,8%	45%	42,9%	52,9%	44%	47,8%
Non Occident	42,1%	29,4%	57,9%	50%	52,4%	41,2%	56%	47,8%
Mixte	5,3%	5,9%	5,3%	5%	4,7%	5,9%	0%	4,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

[1205] Mixte : Il s'agit ici du même document dans tous les manuels : une photo présentant les négociations entre Nehru, Jinnah et Lord Mounbatten pour l'indépendance de l'Inde.

Tableaux présentant les documents traitant de la décolonisation hors guerre d'Algérie selon leur origine occidentale, non occidentale ou mixte

1/ nombre de documents par manuels et sur l'ensemble des manuels (valeur absolue)

	Belin	Bréal	Hachette	Hachette Adoumié	Hatier	Magnard	Nathan	Total
Occident	5	6	3	1	1	1	5	22
Non Occ	6	4	10	9	9	5	12	55
Mixte	1	1	1	1	1	1	0	6
Total	12	11	14	11	11	7	17	83

2/ pourcentages par manuels et sur l'ensemble des manuels

	Belin	Bréal	Hachette	Hachette Adoumié	Hatier	Magnard	Nathan	ensemble
Occident	41,7%	54,5%	21,4%	9,1%	9,1%	14,3%	29,4%	26,5%
Non Occ	50%	36,4%	71,4%	81,8%	81,8%	71,4%	70,6%	66,3%
Mixte	8,3%	9,1%	7,1%	8,1%	8,1%	14,3%	0%	7,2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tableaux présentant les documents traitant uniquement de la guerre d'Algérie selon leur origine occidentale (française) ou non occidentale (algérienne)

1/ nombre de documents par manuels et sur l'ensemble des manuels (valeur absolue)

	Belin	Bréal	Hachette	Hachette Adoumié	Hatier	Magnard	Nathan	Total
Français	5	5	4	8	8	8	6	44
Algérien	2	1	1	1	2	2	2	11
Total	7	6	5	9	10	10	8	55

2/ pourcentages par manuels et sur l'ensemble des manuels

	Belin	Bréal	Hachette	Hachette Adoumié	Hatier	Magnard	Nathan	Total
Français	71,4%	83,3%	80%	88,9%	80%	80%	75%	80%
Algérien	28,6%	16,7%	20%	11,1%	20%	20%	25%	20%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Remarque : Sont pris en compte dans cette étude les textes (extraits de romans, journaux, déclaration officielle, témoignages, etc.), illustrations (photo, affiche, etc.) et biographie. Sont exclus les cartes et les tableaux figurant dans les manuels.

Annexe 42 - Relevé des verbes dont les colonisateurs et les colonisés sont sujets

Nous avons relevé, dans le texte des parties « leçon » des manuels, les verbes dont les sujets sont d'une part les colonisateurs (puissances et individus) et d'autre part les colonisés (puissances et individus).

Hachette Adoumié

Colonisateurs/explorateurs	Colonisés
S'emparent imposent exploitent se lancent partent à la découverte veulent répandre parvient à se lancent à la conquête lancent des expéditions arpentent repèrent entrent en contact cherchent à christianiser ont ouvert la voie entreprennent voient justifient possède exercent leur domination organisent utilise exploitent réalisent utilisent imposent	Ont subi sont fondées traduisent la domination sont administrées voient est encadrée reçoivent

Hachette

Colonisateurs/explorateurs	Colonisés
Explorent stimule affirment dominent mettent en valeur s'impose émigrent diffusent sont relayés découvre trouvent exportent a fait revendique souhaitent diffuser débarquent	Renforcent (l'influence) sont atteints sont administrées laissent la gestion cultivent ne représentent est conquise et colonisée devient

Hatier

Colonisateurs/explorateurs	Colonisés
Peuplent quittent voyagent s'installent apparaissent explorent (2 fois) partent se lancent possèdent ont préférer obtenir veut montrer est supérieur veulent recherchent veulent pensent interviennent cherchent administrent	Appartiennent sont arriérés sont destinées sont administrées doit obéir doivent payer doivent fournir apprennent se met à augmenter

exploitent laisse s'approprient se mettent à exploiter ne développent pas construisent bâtissent créent convertissent se livrent à s'affrontent	

Magnard

Colonisateurs	colonisés
Assure découvrent s'approprient imposent exploitent prennent possession remonte descend prennent possession établit se heurtent (aux Anglais) accorde possèdent contrôle aménagent estiment pensent pratique ont recours n'hésitent pas se réunissent s'engagent se forment	Sont convoités sont explorées sont atteints sont mâtés sont considérées doivent offrir sont exploitées fournissent alimentent reçoivent restent deviennent se chiffre

Nathan

Colonisateurs	colonisés
Relance organisent diffusent passe quittent poussent exploitent domine entreprend achève compte vendent devient exporte consent ont apporté ignorent rassemble s'organisent conclut rompt s'allie se réconcilie se lance s'opposent semble	Succèdent sont dites fournissent (/vendent) n'ont d'autre choix

Annexe 43 - Répartition des thèmes abordés dans la partie « texte » et la partie « document » de la leçon sur le monde musulman

<u>Thèmes abordés dans la partie « texte » des manuels en nombre de lignes et en pourcentage</u>

Thèmes/Manuels	Hachette Adoumié		Hatier		Magnard		Nathan	
Arabie pré-islamique	3	3,8%	10	7,4%	0	0%	8,5	5,4%
Religion musulmane	34,5	43,9%	45,5	33,7%	47,5	50,5%	63	40,0%
Origines/vie de Muhammad	17	21,7%	23	17,0%	13	13,8%	25	15,9%
Coran	7,5	9,6%	9,5	7,0%	24	25,5%	21	13,3%
Mosquée	5	6,4%	10	7,4%	10,5	11,2%	14	8,9%
Tolérance/ conversion	5	6,4%	3	2,2%	0	0,0%	3	1,9%
Expansion	14,5	18,5%	12	8,9%	11,5	12,2%	12	7,6%
Organisation de l'empire	1,5	1,9%	12	8,9%	1	1,1%	3	1,90%
Division de l' empire	1,5	1,9%	5	3,7%	1	1,1%	2	1,3%
Reconquista	0	0%	0	0%	6	6,4%	4	2,5%
Commerce/ économie	7	8,9%	13,5	10,0%	10	10,6%	7	4,4%
Phénomène urbain*	6,5	8,3%	10	7,4%	8	8,5%	22	14,0%
Sciences / techniques / arts	10	12,7%	19	14,1%	9	9,6%	20	12,7%
Architecture	0	0%	8	5,9%	0	0%	12	7,6%
Autres	0	0%	0	0%	0	0%	4	2,5%
Total	78,5	100%	135	100%	94	100%	157,5	100%

* « Phénomène urbain » recouvre la fondation, l'organisation et le développement des villes.

Thèmes abordés dans les documents en nombre et en pourcentage

Thèmes/Manuels	Hachette Adoumié		Hatier		Magnard		Nathan	
Arabie pré-islamique	0	0%	1	2,3%	0	0%	1	2,5%
Religion musulmane	26	56,5%	21	48,8%	16	55,2%	23	57,5%
Origines/vie de Muhammad	7	15,2%	2	4,6%	1	3,5%	3	7,5%
Coran	2	4,3%	1	2,3%	0	0,0%	1	2,5%
Piliers de l'islam	7	15,2%	8	18,6%	7	24,1%	7	17,5%
Vie quotidienne	4	8,7%	3	7,0%	3	10,3%	3	7,5%
Mosquée	5	10,9%	6	14,0%	5	17,2%	6	15,0%
Tolérance/ conversion	1	2,2%	1	2,3%	0	0,0%	2	5,0%
Autre	0	0%	0	0%	0	0,0%	1	2,5%
Expansion	6	13%	4	9,30%	3	10,3%	3	7,5%
Organisation de l' empire	1	2,2%	1	2,3%	1	3,5%	0	0%
Division de l' empire	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Reconquista	0	0%	0	0%	1	3,5%	0	0%
Commerce/ économie	4	8,7%	7	16,3%	2	6,9%	2	5%
Phénomène urbain*	3	6,5%	3	7%	2	6,9%	3	7,5%
Sciences / techniques / arts	6	13%	2	4,6%	2	6,9%	5	12,5%
Architecture	0	0%	3	7%	0	0%	3	7,5%
Autre	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	46	100%	43	100%	29	100%	40	100%

* « Phénomène urbain » recouvre la fondation, l'organisation et le développement des villes.