

MASTER METIERS DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION
Spécialité Enfance Enseignement Education

2011-2012

Travail d'Étude et de Recherche

Doit-on enseigner l'histoire de l'immigration à l'école ?

Mémoire soutenu par

Angèle SMALDONE-HORVATH

Sous la direction de M. THOURON Eric

Sommaire

Introduction	p 1
<u>1. L’histoire de l’immigration enseignée à l’école : constats, concepts et pratiques</u>	p 2
1.1 <u>Analyse de quelques entretiens avec des enseignant(e)s à la lumière de quelques concepts fondamentaux</u>	p 2
1.1.1 «Eux» et «Nous» : culture et ethnicité	
1.1.2 L’immigration, un mots tabou	
1.2 <u>Enquête sur les pratiques des enseignants de cycle III</u>	p 13
1.2.1 Modalités et résultats généraux d’une enquête auprès de 50 enseignants	p 13
1.2.2 Les disciplines et les champs concernés	p 16
<u>2. L’élève face à l’histoire de l’immigration</u>	p 19
2.1 <u>Les représentations des élèves</u>	p 19
2.1.1 Le concept d’ « étranger»	p 19
2.1.2 De l’histoire familiale à l’histoire	p 24
2.2 Des pistes de projets sur l’immigration	
2.2.1 Des projets interdisciplinaires variés	p 25
2.2.2 La Lorraine : un riche patrimoine local à exploiter	p 27
<u>3. L’histoire de l’histoire de l’immigration enseignée à l’école</u>	p 29
3.1 <u>Les textes et leurs évolutions</u>	p 29
3.1.1 L’immigration un sujet d’actualité brûlant : un débat qui se superpose au débat sur le fait religieux et l’identité nationale	p 29
3.1.2 L’immigration dans les programmes de l’école élémentaire	p 31
3.2 <u>Les ressources</u>	
3.2.1 Etude des manuels et des ressources disponibles	p 39
3.2.2 Vers quel enseignement : une pédagogie interculturelle ?	p 43
Conclusion	p 46
Bibliographie	p 47
Annexes	

Introduction

Fille d'immigrés italiens, j'ai grandi avec une double culture et le français a été ma seconde langue, l'immigration correspond donc à un vécu personnel par procuration.

Ma formation universitaire a été le reflet de ma double culture et de mon intérêt pour l'« Etranger ». Après un BTS commerce International, j'ai obtenu une licence et une maîtrise Echanges Internationaux. J'ai pu ainsi étudier et être en contact avec d'autres cultures. Mon mémoire de maîtrise intitulé « L'immigration en Italie » a traité des difficultés sociales, économiques et professionnelles des immigrés nouvellement arrivés dans ce pays devenu terre d'immigration après avoir été durant des décennies terre d'émigration.

Tout au long de ma carrière, j'ai souhaité sensibiliser les élèves à l'apport de l'immigration sous ses différentes dimensions dans notre société à travers différents projets et à leur insuffler une ouverture au monde garante d'un esprit de tolérance et de respect face aux différences.

En 2008, ce souci d'ouverture aux autres cultures et cette préoccupation de la prise en compte du phénomène de l'immigration m'ont conduit à obtenir une certification complémentaire en français langue seconde.

Aujourd'hui, les débats et les polémiques qui secouent notre société ainsi que la multiplication d'incidents d'intolérance vécus à l'école m'interpellent et me poussent à réfléchir davantage à la nécessité d'intégrer l'histoire de l'immigration aux programmes de l'école élémentaire notamment en cycle III.

Dans une première partie, je ferai état de ma recherche sur l'existence ou non de cet enseignement en classe et des questionnements qu'elle soulève chez les enseignants.

Ensuite, je m'attacherai à regarder l'immigration à la fois à travers l'œil de l'élève et celui de l'enseignant souhaitant traiter ce sujet avec une distanciation salvatrice de toute polémique.

Enfin, j'analyserai en quoi l'histoire de l'immigration est présente dans les programmes même de façon implicite et parallèlement quelles sont les ressources disponibles et leur récente évolution.

Première partie

L'histoire de l'immigration enseignée à l'école :

constats, concepts et pratiques

Cette partie sera consacrée d'abord à l'analyse de six entretiens exploratoires menés auprès d'enseignants du cycle III qui mettent en évidence l'existence de préjugés et à une tentative d'explications de certains traits de l'enseignement de l'histoire de l'immigration. Certains récits de classes narrés dans ces entretiens atteignent une dimension autre à la lumière de travaux théoriques qui expliquent les réactions des élèves stigmatisés. Ensuite, les questionnaires réalisés auprès de 50 enseignants du cycle III dont 20 en zone sensible permettront de réaliser un état des lieux des pratiques et une comparaison entre zones d'enseignement dites normales et dites sensibles.

1.1 Analyse de quelques entretiens avec des enseignant(e)s à la lumière de quelques concepts fondamentaux.

1.1.1 « Eux » et « Nous » : culture et ethnicité

J'ai mené six entretiens exploratoires auprès d'enseignants de cycle III, deux hommes et quatre femmes auxquels j'ai d'abord demandé comment ils abordaient les cultures des autres pays au sein de leur classe. Tous ont à un moment donné de leur carrière plus ou moins régulièrement, parfois de façon implicite, traité d'autres cultures.

Trois sur six subordonnent cet apprentissage **à la présence d'enfants d'origine immigrée dans leur classe qui les y obligeraient et mettent ainsi en évidence une ethnicité des relations scolaires.**

Certains termes, dans les phrases qui suivent, sont soulignés à mon initiative.

« J'ai fait ça pendant mes deux premières années lorsque j'ai enseigné en région parisienne. Comme j'avais des élèves d'origine étrangère on a été un petit peu naturellement obligé de le faire puisqu'on croisait les parents, on a petit peu vu mais après non, passée en province, pratiquement pas. »

« Et bien déjà j'enseignais dans une classe où il n'y avait que des enfants d'origine étrangère donc ils parlaient pratiquement pas le français donc je rencontrais souvent les parents et les parents... » (entretien n°3, annexe 3)

« Déjà, je suis tombée dans une école il y a bien longtemps de ça où il y avait énormément de nationalités. Des enfants allaient pendant la classe en cours d'arabe parce que c'était en

majorité des enfants d'Afrique du Nord donc on avait les maîtres arabes qui discutaient avec nous et qui venaient aussi parfois discuter avec les enfants et les enfants discutaient aussi de leur culture entre eux. » (entretien n°6, annexe 6)

« A vrai dire, j'aborde pas ce problème...Franchement ils ont pas l'air très impliqué là dedans, ça n'a pas l'air de les concerner de près, j'ai très peu d'enfants d'origine immigrée dans ma classe aussi. »(entretien n°1, annexe 1)

La différence de culture est perçue par ces trois enseignants comme **un problème**, énoncé plus ou moins clairement à travers ce terme ou d'autres comme « *naturellement obligée* » ou « *je suis tombée* » qui indique une situation subie.

Une enseignante (entretien n°6) confond nationalités et origines, « *Déjà, je suis tombée dans une école, il y a bien longtemps de ça, où il y avait énormément de nationalités... il y avait une forte proportion d'Afrique du Nord c'est-à-dire Marocains, Algériens et Tunisiens...il y avait aussi des Portugais et on a eu des Koweïtiens. Enfin voilà, et des Français.* »

Or, nous pouvons raisonnablement penser que la plupart des élèves sont de nationalité française, elle même le confirme par la suite. Quand je lui demande si ces élèves sont nés en France, elle répond « *Oui, mais dont les parents étaient d'origine de ces pays-là donc pour garder leur culture.* »

Nous devons dès à présent définir ce qu'est l'ethnicité avant de poursuivre plus avant notre étude. Il en existe de nombreuses approches.

Françoise Lorcerie (2003) présente une analyse fondatrice élaborée par Max Weber qui comporte trois composantes.

Tout d'abord, l'ethnicité est selon Max Weber un fait social moderne produit de la cognition sociale. Ainsi, les groupes ethniques sont ces groupes humains qui nourrissent une croyance subjective à une communauté d'origine de sorte que cette croyance devient importante pour la propagation de la communalisation.

Peu importe qu'une communauté de sang existe ou non objectivement. N'importe quelle caractéristique, observe-t-il, peut motiver la croyance en une extranéité d'origine ou réciproquement en une communauté d'origine pourvu qu'elle soit d'une façon ou d'une autre perceptible extérieurement. Weber mentionne la langue, le culte, l'habillement et la « race ».

L'entretien n°1 nous livre un exemple de cette croyance en une extranéité relevant du culte.

« J'ai une population qui n'a pas l'air d'attacher beaucoup d'importance aux différences visibles.

Pas du tout, ils ont l'air complètement ignorants en la matière même certains enfants qui vont au catéchisme ne savent même pas dire s'ils sont catholiques ou protestants donc c'est

vraiment... et même les enfants musulmans pour lesquels on pourrait penser que leur religion est plus prégnante chez eux, ils la connaissent pas plus que les autres, c'est vraiment le sentiment que j'ai. » (entretien n°1)

Ainsi, ces paroles sous-entendraient que les personnes de confession musulmane seraient plus pratiquantes que ceux d'autres confessions or certaines études (JP Willaime, 2006) montrent que la sécularisation touche toutes les religions des sociétés occidentales.

Ensuite, indique Weber, pour que cette communalisation ait lieu, il faut l'intervention d'un « agent de communalisation » qui est bien souvent l'activité politique.

Un entretien nous en apporte un exemple criant car la différence de culture y est **ciblée**.

« Là actuellement, quand on fait de l'anglais on fait également de la culture anglaise. Moi je n'y ai même pas pensé effectivement, là c'est automatique et puis c'est facile parce que c'est l'Europe on se sent à l'aise quand on en parle. Donc la culture anglaise oui c'est un peu notre culture à nous c'est pas non plus quelque chose de très différent alors que moi je voyais plutôt des pays africains et asiatiques où là, la culture est tellement différente, effectivement, la culture anglaise on en parle. »(entretien n°3)

En effet, il y aurait **une culture européenne qui s'opposerait à une culture africaine ou asiatique**. Or nous pouvons rapprocher cela de la construction européenne qui a modifié en quelque sorte nos frontières et nos représentations sociales de l'Autre. Dans les années 60, un Italien ou un Espagnol était considéré dans le rapport à l'autre comme différent.

L'unification des dispositifs de contrôle d'entrée à l'Europe a engendré une nouvelle ethnicisation. Aujourd'hui, le terme d'**Européen** réunit désormais sous sa bannière les Italiens, les Espagnols, les Français... en formant ainsi un **Nous** en opposition à un **Eux, les non communautaires**.

Enfin, la relation ethnique s'exprime normalement dit Weber en répulsion ou en méfiance envers les individus et les groupes différents c'est-à-dire ceux qui sont vus comme n'appartenant pas à la communauté d'origine à laquelle croient subjectivement les individus.

La répulsion ou la méfiance à l'encontre de celui qui est vu comme différent sur une base ethnique alimente le sentiment d'« honneur ethnique » du groupe majoritaire et infériorise le groupe minoritaire.

Ainsi, une enseignante expose ce sentiment d'honneur ethnique en avançant que les élèves français ou assimilés comme tels (ceux d'origine européenne) acceptent l'autorité de la maîtresse alors que ce n'est pas le cas des élèves d'Afrique du Nord pour lesquels l'autorité masculine primerait.

« Oui, je pense qu'entre eux ça a apporté beaucoup de choses parce que leur culture n'étant pas la même entre eux cela posait des problèmes de racisme bien entendu entre les Français et les petits enfants d'Afrique du Nord parce qu'ils n'acceptaient pas toujours l'autorité de la maîtresse parce que chez eux c'est quand même l'autorité masculine et puis entre eux cela posait aussi des problèmes de racisme. Ils avaient du mal aussi à accepter les autres comme ils étaient mais aussi je pense que c'était enrichissant quand même malgré les difficultés à se supporter parce qu'ils n'avaient pas du tout la même culture. » (entretien n°6)

La différence de culture serait ainsi une source possible d'intolérance, de racisme et de conflits au sein des classes. Or les propos de l'enseignante sont très forts car elle indique que *« les élèves avaient des difficultés à se supporter »* et elle laisse sous-entendre que la cause du racisme serait l'attitude des enfants d'Afrique du Nord. Cet entretien soulève de nombreuses questions. Les préjugés de l'enseignante n'influencent-ils pas sa pratique professionnelle et son attitude face à certains élèves ? Quelles sont alors les répercussions possibles sur le climat de la classe et sur les élèves ainsi infériorisés ?

1.1.2 L'immigration, un mot tabou

Quand on leur parle d'histoire de l'immigration ou de phénomènes migratoires, ces trois mêmes enseignants alors qu'ils ont déclaré parler d'autres cultures certes souvent de façon implicite, déclarent **n'avoir jamais parlé d'immigration** avec leurs élèves : l'immigration semble être un mot tabou.

Penchons-nous alors quelques instants sur l'histoire du terme immigration.

Yves Lequin (1988) nous retrace l'historique du terme étranger. *« Le mot étrange apparaît le premier, dès le XII^e siècle, et c'est sur l'adjectif que se formera le substantif « étranger ». Le mot n'est pas attesté avant le XIV^e siècle c'est à dire lorsque, dans la France de Philippe le Bel et Charles V, se précisent les contours de l'Etat et s'ébauche un sentiment national. L'étranger apparaît comme celui qui n'est pas du pays. »(p16)*

Une définition plus large de l'étranger se réfère *« plus aux relations qu'à l'image spatiale. Est considéré comme étranger celui qui n'est pas en rapport avec...C'est ainsi qu'à l'intérieur du groupe national, ceux d'une autre région, d'un autre milieu social, d'une autre religion font figure d'étrangers ».* (p 17)

Donc, jusqu'à la fin de l'Ancien régime le terme étranger peut par exemple désigner aussi bien quelqu'un qui vient d'un autre pays que l'habitant d'un village voisin (qui n'est pas né sur la seigneurie).

Avec la définition progressive de la nationalité à la fin du XIII^e siècle (la Constitution de 1790 tenait pour étranger « celui né hors de France de parents étrangers » titre II, article 3 alors qu'elle déclarait français les enfants d'étrangers nés en France et y résidant), et surtout au XIX^e siècle (avec le code civil de 1804) le terme d'étranger prend un sens plus spécifique : l'étranger est celui qui n'appartient pas au corps civique, à la nation.

Il est à noter que les conditions d'accès à la nationalité française ont subi de nombreuses modifications tout au long de ce siècle.

Jusqu'à la première moitié du XX^e siècle, le mot « immigré » n'est pas du tout employé même s'il existe. On parle de main d'œuvre étrangère.

Gérard Noiriel (2010), a réalisé une analyse de l'apparition du concept d'« immigration », dans le champ notionnel. En fait, le terme apparaît brutalement dans le vocabulaire français dans les années 1880 où il va désigner d'emblée les deux chapitres constitutifs de l'immigration : l'entrée et le séjour d'étrangers sur le territoire national et leur intégration.

Gérard Noiriel étudie le contexte de cette apparition : le plan technologique, avec la mécanisation des déplacements humains, le plan économique (avec les particularités de l'exode rural français) et le plan politique (notamment la défaite de 1870, l'avènement de la III^e République, la montée de la contestation socialiste, les affrontements entre ouvriers français et étrangers). L'irruption, dans les années 1880, du mot « migration » est la conséquence et le résultat d'une double connexion : celle entre étrangers (suspects en puissance) et migrations et celle du développement des préoccupations natalistes. C'est dans les écrits démographiques qu'apparaîtra le mot immigration.

Mais avec la vague xénophobe, qui marque les années trente, le terme étranger prend une connotation péjorative ce qui explique peut-être la fortune des termes immigrés et travailleurs immigrés au lendemain de la deuxième guerre mondiale, renforcée par le développement des réflexions et des travaux sur la démographie.

Parallèlement, l'arrivée croissante en métropole de travailleurs venus des colonies et donc français explique aussi le recours au terme d'immigré qui permet de regrouper sous un même terme des travailleurs qui partagent une même identité sociale.

Rappelons tout de même pour information que les travailleurs algériens venus en France jusqu'en 1962 sont français donc juridiquement ni étrangers ni immigrés (ou alors immigrés

régionaux comme des Bretons pourraient l'être) selon la définition adoptée par le Haut Conseil à l'Intégration, reprise par l'Insee.

Benoît Falaize (2008) indique que pour l'Insee, « *un immigré est, une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France.* » (p 20) Les personnes nées françaises à l'étranger et vivant en France ne sont donc pas comptabilisées. À l'inverse, certains immigrés ont pu devenir français, les autres restant étrangers. Les populations étrangères et immigrées ne se confondent pas totalement : un immigré n'est pas nécessairement étranger et réciproquement, certains étrangers sont nés en France (essentiellement des mineurs).

La qualité d'immigré est permanente : un individu continue à appartenir à la population immigrée même s'il devient français par acquisition. C'est le pays de naissance, et non la nationalité à la naissance, qui définit l'origine géographique d'un immigré.

Benoît Falaize indique que certains historiens et sociologues préfèrent parler d'immigrants (terme employé aux Etats-Unis) plutôt que d'immigrés car ce statut d'immigré leur est attribué à vie.

Je remarque d'une part que ce statut va au-delà puisque l'on parle parfois d'immigrés de deuxième génération. L'immigré transmettant alors à ses enfants son statut en héritage : ce qui est un non-sens.

D'autre part, je pense qu'aujourd'hui, le terme immigré a pris lui aussi une connotation péjorative. L'histoire se répéterait-elle ? D'étrangers à immigrés, d'immigrés à migrants ou immigrants et de migrants à ...l'avenir nous le dira sans doute.

Pour avoir étudié en profondeur l'immigration en Italie dans le cadre de mon mémoire de maîtrise Echanges Internationaux (1996), j'ai pu constater l'évolution du vocabulaire utilisé dans les médias italiens où le terme d'« immigrés » a été quasiment abandonné au profit de celui de « migrants ».

En effet, en Italie un débat secoue les sphères intellectuelles sur l'utilisation du vocabulaire relatif à l'immigration.

Certains intellectuels réfutent l'utilisation du terme de « migrant » car si celui-ci a une vraie signification et une histoire aux Etats-Unis, il n'en est rien en Europe.

Aux Etats-Unis, il désignait les travailleurs saisonniers qui assuraient les récoltes en Californie et se déplaçaient au gré des offres d'emploi. Après la grande dépression, ces travailleurs sont devenus en majorité des Mexicains. Il est à noter que les travailleurs saisonniers y sont aujourd'hui appelés « guest worker » et non plus « migrant worker » ce qui prouve qu'ils n'ont plus vocation à ni possibilité de s'établir sur le sol américain. Dans nos

pays européens, le mot de migrant n'a aucune historicité, son utilisation ne me semble relever que d'un angélisme et d'un moyen détourné d'atténuer les débats brûlants sur ce thème.

En Italie, il a d'abord été utilisé par des associations, repris ensuite par les mouvements politiques puis par la littérature pour être communément admis et adopté par l'opinion publique. « Migrant » serait ainsi le synonyme politiquement correct pour « immigré ».

Gérard Noiriel (2010) préconise aussi l'emploi du terme « immigrant » : « *Dans les manuels scolaires français, les chapitres concernant l'histoire américaine, on parle des « immigrants », dans ceux concernant l'histoire française, « d'immigrés ». Il y a une dimension d'installation, de mise en valeur d'un pays dans le mot « immigrant ». En employant ce terme on insiste sur l'idée que la France a été faite en partie par des gens venus d'ailleurs.* » (p 82)

Cette errance et cette pléthore du vocabulaire (immigrés, étrangers, réfugiés, migrants, demandeurs d'asile, clandestins, sans papiers...) n'est-elle pas symptomatique de la difficulté à parler de ce phénomène si complexe mais universel qu'est l'immigration.

Selon l'INED (2004), près de 14 millions de Français avaient en 1999 un parent ou un des grands-parents, immigré, soit 23 % de la population. Gérard Noiriel estime en 2002 cette proportion à environ 33 % si l'on remonte jusqu'aux arrière-grands parents. L'immigration ferait donc partie de l'histoire familiale de plus d'un tiers de la population française.

En 2008, la France accueille, selon la définition internationale des Nations Unies, 6,7 millions d'immigrés soit 11 % de la population. Elle se classe au sixième rang mondial, derrière les États-Unis (42,8 millions), la Russie (12,3), l'Allemagne (9,1), l'Arabie Saoudite (7,3), le Canada (7,2) mais elle devance en revanche le Royaume-uni (6,5) et l'Espagne (6,4).

Selon la définition française, plus restrictive, la France métropolitaine comptait en 2008, 5,3 millions d'immigrés, soit 1 120 000 de plus qu'en 1999 et 8,3 % de la population totale. 40 % d'entre eux avaient la nationalité française, qu'ils ont pu acquérir par naturalisation ou par mariage. Les enfants d'immigrés, descendants directs d'un ou de deux immigrés, représentaient, en 2008, 6,5 millions de personnes, soit 11 % de la population.

Le poids de l'immigration dans la construction de la société française est donc indiscutable or le mot immigration n'apparaît dans aucun programme à l'école primaire tout du moins explicitement.

Comment ne pas étudier cette dimension à l'école alors qu'elle fait partie intégrante de notre société et du monde en général ?

Sur les six entretiens réalisés, trois enseignants nous fournissent quelques pistes explicatives du non-enseignement de l'histoire de l'immigration.

Pour l'un **cela relève d'une discipline unique** (la géographie) enseignée par sa décharge « *Non c'est plutôt un problème purement de géographie. Je ne fais pas la géographie parce que je suis déchargé, je ne me suis jamais trop préoccupé de ça en fait.* » (entretien n°1), pour l'autre **cela n'est pas du tout un sujet de questionnement pour les élèves** du fait de leur environnement social « *Non c'est peut-être dû aussi à notre environnement social. Ce n'est pas du tout un sujet de questionnement pour eux, absolument pas.* » (entretien n°3), enfin cela ne semble **pas être au programme** pour le troisième professeur « *on en parle un petit peu, mais sans plus quoi parce que c'est pas vraiment à mon programme les autres cultures...non* ».

Parmi les enseignants qui abordent l'histoire de l'immigration, **l'étude de l'histoire de l'immigration permettrait de mieux comprendre le monde** « *cela permet de comprendre l'évolution d'un pays, de sa vie, de sa culture, de ces lois ...* » (entretien n°2, annexe 2), « *La société française est quand même basée et enfin beaucoup de gens ont des origines si ce n'est pas directes mais ont des origines étrangères à la France, on ne peut pas vraiment passer à côté* » (entretien n°4), quoi, mais aussi **d'être plus tolérants** « *Quand on connaît mieux les autres, voilà on est plus prêt à les comprendre, on peut plus se mettre à leur place, être plus tolérant.* » (entretien n°4, annexe 4).

Cela répond aussi pour les trois enseignants à des **exigences du programme notamment en histoire**, « *Et bien à chaque fois qu'il y a des migrations ...* » (entretien n°5, annexe 5), **en éducation civique et en langues vivantes** mais aussi à **une nécessité par rapport au vécu des élèves** « *Oui, il y en a encore quelques jours là j'ai une gamine qui me dit que son voisin lui a dit qu'elle devait retourner dans son pays. Alors je suis intervenu j'ai demandé un petit peu ce qu'il en était pourquoi etc. En démêlant un petit peu tout ça, j'ai appris que notamment cette gamine avait aussi dit qu'elle n'était pas chez elle ici ; que c'était pas son pays que son pays c'était le Maroc et voilà c'est monté un petit peu en ton. Lui, lui a dit tu n'as qu'à retourner chez toi alors si t'es pas... La tolérance il faut se méfier, ce n'est pas toujours dans un sens non plus c'est souvent plus compliqué que ça comme souvent il y a de l'intolérance peut-être des deux côtés. Sans faire de la psychologie de comptoirs, c'est peut-être le fait de ne pas se sentir réellement accepté. On se protège un peu en disant que de toute façon on n'est pas chez nous, on s'en moque enfin voilà... Je ne sais pas mais je pense parce qu'après on ne sait pas tout ce qui se dit entre les enfants. Elle doit avoir assez régulièrement des remarques sur sa couleur de peau, des petites remarques comme ça. C'est dommage. Elle se construit aussi par rapport à ça. Elle se fait une carapace.* » (entretien n°4)

1.1.3 La nécessité de mobiliser le concept de stigmatisation

Outre ce qui vient d'être dit, l'entretien qui précède nous apporte une illustration de la théorie de la stigmatisation du sociologue Erving Goffman présentée par Françoise Lorcerie (2003). Selon le Larousse encyclopédique, le stigmaté est une « marque durable qui caractérise une affection », désignant également les traces de châtiments corporels infligés dans la Grèce antique, ou des marques corporelles identiques à celles du Christ en croix.

Désignant plus généralement toute marque apparente rendant visible l'appartenance à un groupe social, ce terme a donc été conceptualisé par E. Goffman en 1963 et englobe ainsi aujourd'hui tous les marquages sociaux entraînant l'exclusion. Dans son ouvrage, Goffman distingue trois types de stigmates : les monstruosité du corps, les tares du caractère et les stigmates tribaux (nationalité, religion, ...). L'appartenance ethnique fait partie de cette dernière catégorie.

Le stigmaté se construit à travers ce que Goffman nomme l'identité sociale virtuelle. Ce sont les caractéristiques que nous prêtons à une catégorie de personnes (par exemple : les « chômeurs »). L'identité sociale réelle, quant à elle, correspond au véritable profil de la personne. C'est lorsque l'écart entre identité sociale réelle et identité sociale virtuelle devient significatif qu'on peut parler de stigmatisation. Par exemple, le chômeur peut être vu comme paresseux, profitant du système, alors qu'en réalité il n'a qu'un seul désir : retrouver du travail. Le stigmaté est donc une représentation, un point de vue, la stigmatisation est un processus actif d'assignation des places respectives du normal et du minoritaire dans l'univers symbolique qui leur est commun. De par sa socialisation, l'individu stigmatisé connaît et reconnaît sa différence même si au plus profond de lui, il éprouve le sentiment d'être une personne normale. Selon le degré de visibilité de son stigmaté, indique Goffman, le stigmatisé adopte des réactions différentes. Si son stigmaté est visible, il doit alors le gérer dans toutes les interactions sociales ce qui donne lieu souvent à une tension ressentie par lui-même en priorité mais par tous les participants.

Soit son stigmaté n'est pas visible et dans ce cas, il va s'efforcer de le dissimuler en recourant à des désidentificateurs. L'école est parfois le lieu de la révélation du stigmaté comme le montre de nombreux témoignages que j'ai pu lire et parfois recueillir. Ainsi, il y a peu de temps une maman d'origine marocaine m'a raconté que sa fille que j'avais eue, un jour par semaine, dans ma classe de CE1/CE2, l'année précédente, avait subi des propos racistes de la

part de ses camarades et qu'elle avait eu ainsi la révélation de ne pas être perçue comme française alors qu'elle était née en France et s'était toujours considérée comme telle.

La maman me confiait alors son désarroi, sa fille étant encore jugée comme une immigrée de troisième génération alors qu'elle avait fourni moult efforts de désentification pour qu'elle ne souffre pas de stigmatisation : choix du prénom (Sabrina), raidissement de ses cheveux...

Le stigmatisé doit alors faire face à un dilemme identitaire et peut adopter différents types de réactions, plus ou moins consciemment, pour corriger son stigmat. Goffman énonce cinq stratégies principales. La stratégie de Sabrina et de sa maman correspond à la stratégie numéro une du tableau ci-dessous puisqu'elle consiste à s'assimiler le plus possible au groupe majoritaire. Malheureusement, cela ne suffit pas et l'atteinte d'« une normalité fantôme » ne supprime pas le malaise. Pour que le stigmat cesse d'être stigmatisant, il faudrait un changement normatif de la société.

**Stratégies de « correction du stigmat » par le stigmatisé selon
Goffman (présentées par Lorcerie, 2003, p 36)**

	Similarisation	Différenciation
Dévalorisation de soi	1. assimilation, dissimulation du stigmat ou faux-semblant	3. bouffonisation
Valorisation de soi	2. conformité supérieure, recherche d'excellence	4. instrumentalisation 5. retournement du stigmat, revendication de généralité

Au cours d'un entretien, un enseignant m'a relaté un épisode de vie de sa classe qui témoigne d'un retournement du stigmat (stratégie n°5 du tableau).

« Oui, moi je l'ai remarqué et j'ai même eu une année où dans la classe il y avait plusieurs enfants d'origine maghrébine qui formaient vraiment un clan et il y en a même certains qui interdisaient à d'autres de mettre leur manteau à côté d'eux. Eux ils s'étaient réservé une rangée de porte-manteaux. C'était leur territoire quoi un petit peu. Pareil sans émettre de jugement parce que c'est peut-être en réaction à un sentiment de rejet, je ne sais pas ce qu'ils ont vécu mais en tout cas ils se sont un petit peu resserrés... Non, ils savaient qu'ils avaient les mêmes origines. Ils revendiquaient et c'était une fierté pour eux, voilà... » (entretien n°4)

Dans ce cas, les enfants d'origine maghrébine se revendiquent différents et font de cette différence une supériorité symbolisée ici par leur territoire c'est à dire leur rangée de porte-manteaux dont ils excluent les autres.

Il apparaît aussi que le sujet « immigration » s'invite par **rapport à l'actualité** « *Disons qu'on travaille avec l'actualité et donc quand c'est la journée internationale des droits de l'enfant donc on voit la place de l'enfant dans les différents endroits du monde et là tout est repris par rapport aux nationalités, par rapport aux différences sociales, par rapport aux handicaps. On reprend tout là.* » (entretien n°5)

Cette année dans ma classe de CM2, le sujet s'est invité là où je l'attendais mais par un chemin qui m'a totalement surprise. Suite à l'attentat perpétré par Mohamed Merah, les élèves ont été invités à respecter une minute de silence pour les victimes. Avant d'y procéder, j'ai dialogué en classe sur ce que les enfants avaient compris de l'évènement et je m'attendais à avoir des remarques sur le tueur et sa confession musulmane. En fait, il n'y en eut pas. Par contre, un élève m'a dit que les enfants morts n'étaient pas vraiment français puisque juifs et il donnait par le ton employé l'impression de minimiser l'impact de ces crimes. Je me suis rendu compte lors de cette discussion que mes élèves confondaient la religion et la nationalité. Après leur avoir expliqué cette différence, un autre enfant m'a dit : « *quand même ces enfants ne sont pas totalement français, ils sont israéliens* ».

Ses parents lui ont-ils tenus ces propos ou les médias ont-ils trop mis en avant la binationalité de ces enfants ? Toujours est-il que les préjugés peuvent naître et se nourrir de certains évènements. L'enseignant devrait veiller à parler des questions d'actualités même si parfois elles nous paraissent trop polémiques. Cela permettrait peut-être de limiter la propagation des préjugés ou au minimum d'offrir une autre vision d'un évènement et de confronter des points de vue. Par ailleurs, l'enseignant devrait analyser sa pratique professionnelle car tout un chacun est porteur de préjugés. L'enseignant qui connaîtrait les siens serait à même d'en atténuer les expressions dans sa classe et par conséquent d'en limiter les effets stigmatisants sur ses élèves.

L'enseignement de l'immigration est donc aussi en lien avec **l'aspiration et la croyance de l'enseignant** qui souhaiterait insuffler ou non un esprit d'ouverture : « *Je pense que c'est déjà comment soi on se positionne par rapport à ça. Après on peut plus ou moins montrer ces idées, déjà si nous même on est pas convaincu de la richesse de la mixité ; voilà c'est difficile à faire passer... Oui, mais il faut que ça parte vraiment d'une croyance personnelle d'une envie personnelle.* » (entretien n°4)

Ces entretiens exploratoires m'ont permis de dégager quelques lignes directrices comme possibles explications de l'enseignement ou du non-enseignement de l'histoire de l'immigration au sein des classes.

Il m'est alors apparu opportun de valider ou d'invalider ces données par l'établissement d'un questionnaire visant d'une part à établir un tableau synoptique des pratiques des enseignants et d'autre part à effectuer une comparaison de celles-ci en fonction de la zone géographique et sociale d'enseignement.

1.2 Enquête sur les pratiques des enseignants de cycle III

1.2.1 Modalités et résultats généraux d'une enquête auprès de 50 enseignants

L'enquête a porté sur un échantillon de 50 enseignants de cycle III dont 20 enseignants en zone dite sensible. Le questionnaire (annexe 9) comporte 19 items. J'ai choisi de commencer par poser des questions sur l'enseignement de cultures d'autres pays car j'avais remarqué lors des entretiens exploratoires que le mot « immigration » bloquait les discussions alors que le terme de culture me semblait fédérateur et incitateur au dialogue.

Il existe différentes définitions du mot culture et il est vrai que chaque enseignant a pu y englober une réalité différente, pour ma part, je retiendrai celle de l'UNESCO « *La culture, dans son sens le plus large, est considérée, comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels, et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social.*

Elle englobe, outre les arts et lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. »

enseignement culture	Nb. cit.	Fréq.
oui	49	98,0%
non	1	2,0%
TOTAL OBS.	50	100%

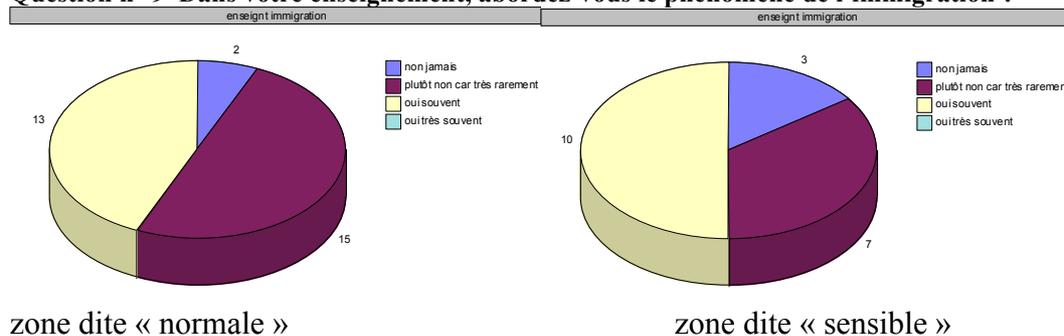
enseigne immigration	Nb. cit.	Fréq.
non jamais	5	10,0%
plutôt non car très rarement	22	44,0%
oui souvent	23	46,0%
oui très souvent	0	0,0%
TOTAL OBS.	50	100%

Moyenne = 2,36 Ecart-type = 0,66

Pour la question « *Dans votre enseignement, abordez-vous les cultures des autres pays avec vos élèves ?* », les enseignants répondent oui à 98 % alors que ce pourcentage tombe à 46 % pour cette même question sur le phénomène de l'immigration. Nous voyons là, je suppose le pouvoir fédérateur du mot culture contrairement à celui de l'immigration.

L'analyse comparative, entre zone dite normale et sensible, des réponses à la question 9 « Dans votre enseignement, abordez-vous le phénomène de l'immigration ? » montre que les enseignants en zone dite « sensible » sont un peu plus nombreux à déclarer aborder le phénomène de l'immigration mais que bizarrement, ils sont aussi proportionnellement plus nombreux à déclarer ne le faire jamais.

Question n° 9 Dans votre enseignement, abordez-vous le phénomène de l'immigration ?



L'analyse des réponses aux questions relatives aux raisons de l'enseignement ou du non-enseignement de l'immigration nous donnerons quelques pistes explicatives.

Ces graphiques montrent que la principale raison invoquée pour ne pas traiter l'immigration est l'absence de besoins spécifiques dans les classes et ce quelle que soit la zone.

Par contre, la seconde raison invoquée par les enseignants en zone dite sensible est le risque de stigmatisation des élèves alors que ce motif arrive en dernière position chez les enseignants en zone dite « normale ». Il est intéressant de constater que ce sujet est jugé plus stigmatisant et polémique par les enseignants en « zone sensible » qui ont dans leur classe une diversité d'origines de leurs élèves plus marquée alors que nous aurions pu penser que cette diversité serait au contraire une facilité pour parler de l'immigration.

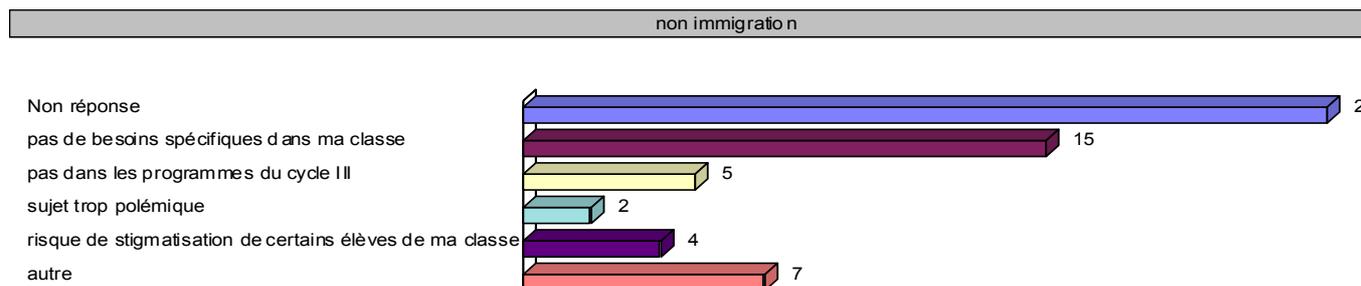
Notons aussi que la deuxième raison invoquée par les enseignants en zone dite « normale » est « autre » avec des réponses diverses comme « l'occasion ne s'est pas présentée » ou « je n'enseigne pas la géographie », « sujet difficile à aborder »...

Les raisons qui poussent les enseignants à traiter de l'immigration semblent être les mêmes quelle que soit la zone malgré des petites variations. Dans l'ordre, nous pouvons avancer : la nécessité pour le vivre ensemble, ensuite la conviction personnelle de son importance chez l'enseignant et enfin la présence sous-jacente dans les programmes.

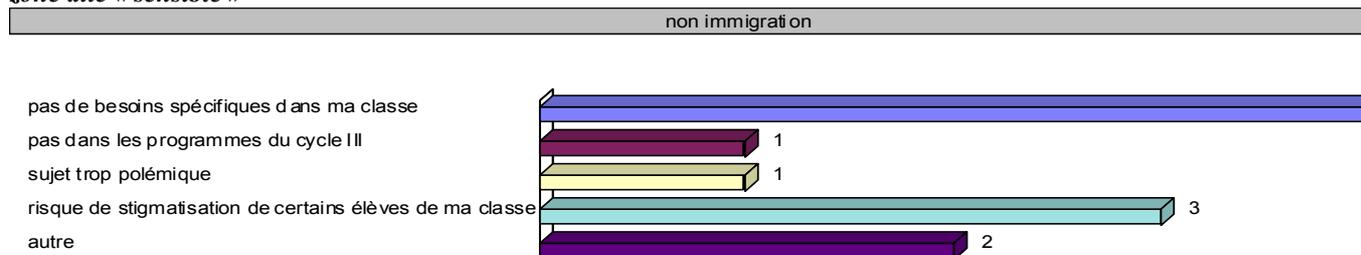
Un point me semble particulièrement important, l'enseignement dépendrait de la conviction personnelle des enseignants ce qui expliquerait la diversité des pratiques des enseignants concernant l'immigration.

Question n° 10 Si plutôt non, pourquoi ?

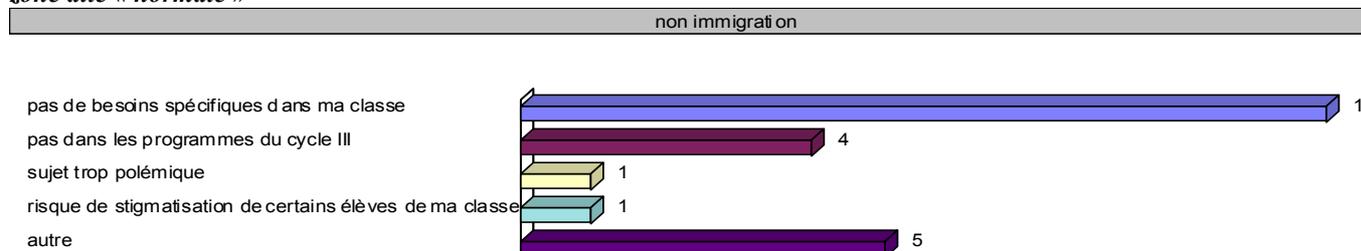
Résultats globaux



zone dite « sensible »

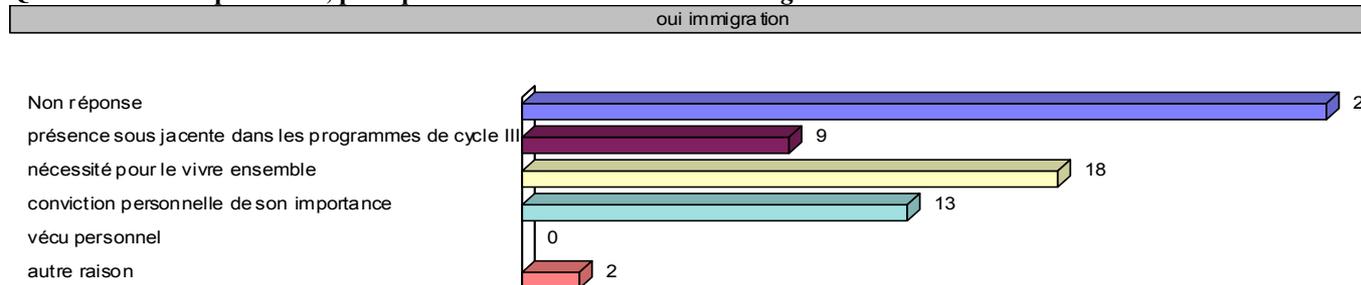


zone dite « normale »

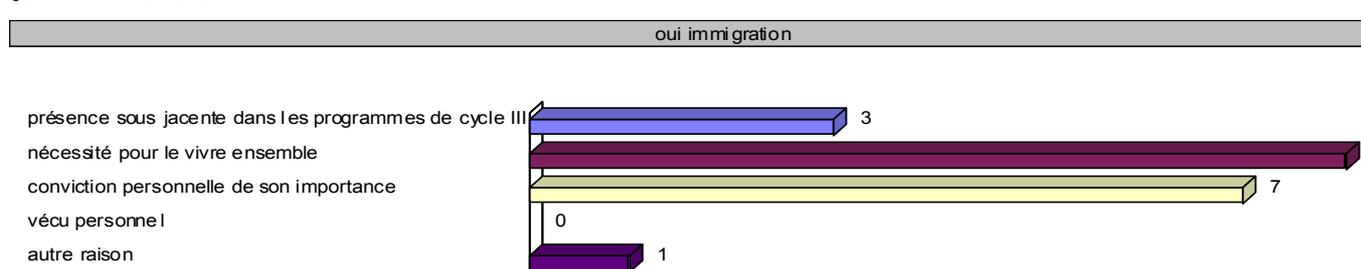


Question n° 12 Si plutôt oui, pourquoi ?

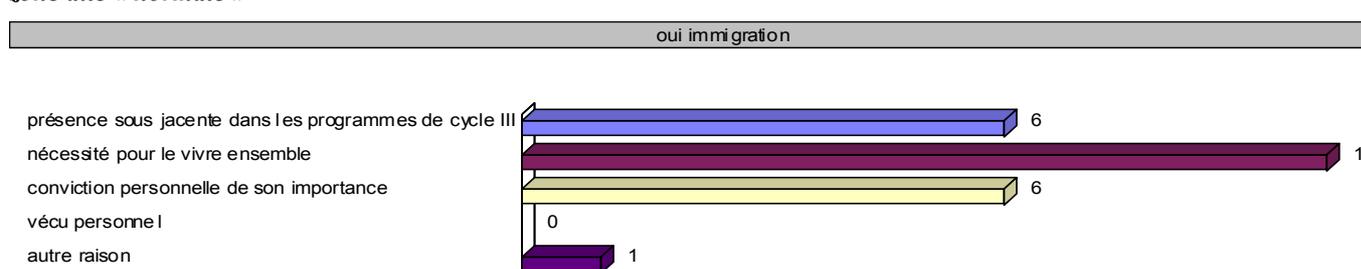
Résultats globaux



zone dite « sensible »



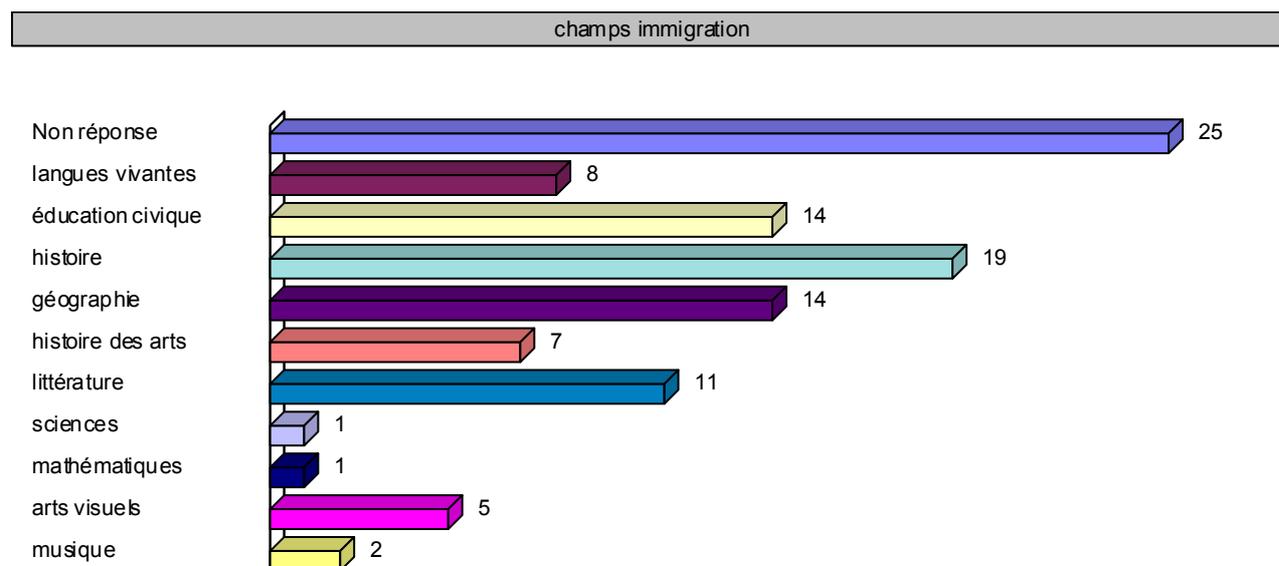
zone dite « normale »



1.2.2 Les disciplines et les champs concernés

En faisant une synthèse entre les entretiens et le dépouillement des questionnaires, nous allons tenter de faire un état des lieux des pratiques bien que celui-ci ait forcément une représentativité limitée du fait de la taille réduite de l'échantillon sondé.

Question n° 14 si oui, dans quels champs ?



Les enseignants qui abordent le phénomène de l'immigration le font dans des champs différents (toutes les disciplines sont citées). Les plus mentionnés sont dans l'ordre : l'histoire, l'éducation civique à égalité avec la géographie, la littérature, les langues vivantes, l'histoire des arts,...

Cet ordre se retrouve dans les entretiens menés : trois enseignants sur les trois qui étudient l'immigration déclarent l'aborder prioritairement en histoire ;

« Non c'est tout au long de l'histoire je pense. Oui parce qu'on se sert de l'époque actuelle pour comprendre le gros pavé Révolution. On parle beaucoup du Canada des Etats-unis, et puis de la France et de l'Europe on compare, notamment hier, on comparait les constitutions des pays donc De Lafayette et de la naissance des Etats-Unis, on en est venu à parler des Etats-Unis d'aujourd'hui. Puisqu'on apprenait que la constitution n'avait jamais changé. Donc après je leur donnais des petites anecdotes sur l'époque actuelle ». (entretien n°2)

« Et bien à chaque fois qu'il y a des migrations donc ça s'est produit déjà lors de l'invasion romaine. Comment les romains ont été acceptés par les Gaulois puis ensuite toutes les migrations que l'on a pu faire depuis ». (entretien n°5)

« Alors je sais qu'en histoire, on peut être amené à parler des guerres de religion. Voilà, dans d'autres disciplines... Bien non, c'est surtout en histoire, je pense » (entretien n°4)

En seconde position vient l'instruction civique et morale, citée par deux enseignants :

« *Oui le vivre ensemble* ». (entretien n°4)

« *Ca peut être des échanges mais ça peut être aussi par rapport à un problème qui est survenu à l'école et notamment au niveau du racisme.* » (entretien n°5)

Enfin lors de l'entretien n°4, l'enseignant cite les langues vivantes : « *Tout à fait mais d'ailleurs j'y pense on est aussi amené à le faire en langues vivantes. On apprend aussi peut-être pour l'anglais par exemple de la culture au niveau de la nourriture, des coutumes et des fêtes nationales qui ne sont pas les nôtres ...* » et des moments informels hors disciplines : « *Le phénomène de l'immigration : toujours pareil de façon informelle. On peut être amené à parler des différentes origines, il y a des enfants qui ont une double culture, deux langues maternelles qui parlent deux langues souvent une langue qu'ils parlent plus à la maison et une langue qu'ils parlent à l'école etc. Moi, j'essaie de toujours faire apparaître ça, comme une richesse de parler plusieurs langues et d'avoir une double culture en tout cas j'essaie toujours de faire apparaître ça comme une richesse, une richesse pour eux.* »

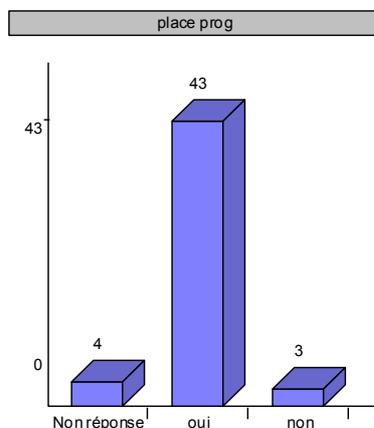
Lors des entretiens, le mot immigration a souvent provoqué un blanc chez le sondé et un arrêt dans l'entretien. Globalement, le recueil même de questionnaires ne fut pas aisé, certains enseignants (quelques cas isolés) refusant d'y répondre ou demandant du temps supplémentaire pour réfléchir aux réponses à apporter aux différentes questions.

1.2.3 Besoins et perspectives

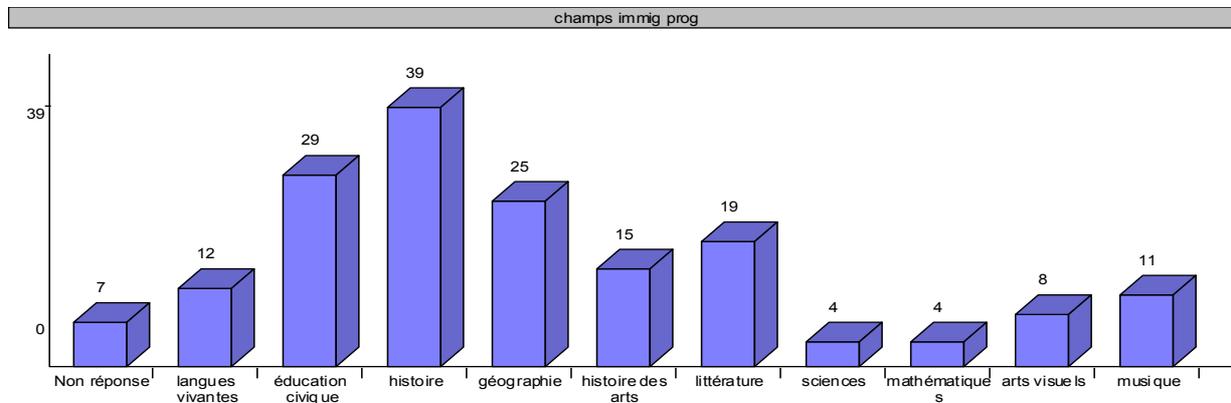
A la question n° 15 : « *Pensez-vous que l'immigration fasse partie intégrante de l'histoire contemporaine ?* », 92 % des sondés répondent oui et 6 % répondent non. Il me semble à mes yeux, bien difficile de renier ce phénomène et le non de ces trois enseignants me posent forcément question : s'agit-il d'une méconnaissance historique, d'un déni ... ?

histoire contemp	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	1	2,0%
oui	46	92,0%
non	3	6,0%
TOTAL OBS.	50	100%

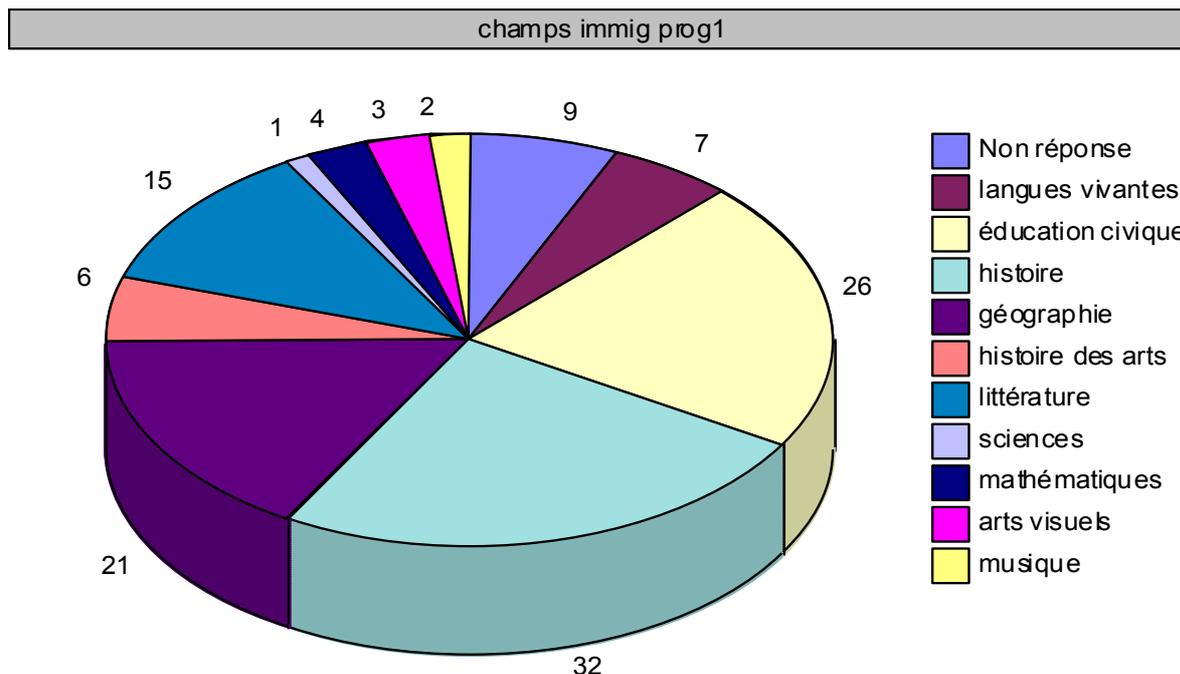
A la question n°16 : « Pensez-vous que l'immigration devrait avoir une place dans les programmes du cycle 3 ? », 86 % des enseignants sondés répondent oui. C'est donc une très large majorité qui est désireuse de la faire entrer dans les programmes.



A la question n°17 : « Si oui, dans quels champs d'enseignement l'histoire de l'immigration a sa place ? », tous les champs sont cités.



Il en est de même, quand à la question n°18, il est demandé de choisir trois champs prioritaires.



Trois champs se dégagent toutefois, dans l'ordre d'importance : l'histoire, l'éducation civique et la géographie.

La nécessité d'une formation des enseignants sur l'immigration s'avère nécessaire. A la question n° 19 : « *Connaissez-vous l'existence à Paris, de la Cité de l'immigration, musée de l'immigration contemporaine ?* », 80 % des enseignants répondent non. Ce pourcentage atteint même 89.5 % chez les enseignants en zone dite « sensible ».

Zone dite « sensible »

Résultats globaux

cité	Nb. cit.	Fréq.	cité		
				Nb. cit.	Fréq.
oui	2	10,5%	Non réponse	1	2,0%
non	17	89,5%	oui	9	18,0%
TOTAL OBS.	19	100%	non	40	80,0%
			TOTAL OBS.	50	100%

Après avoir étudié les pratiques des enseignants, nous allons maintenant nous intéresser à l'élève.

Dans cette partie, nous analyserons des représentations d'élèves sur le « concept d'étrangers », nous verrons qu'ils ont de nombreuses connaissances sur ce sujet, fruit d'une expérience familiale ou de leur environnement. Toutefois, l'existence de préjugés a été mise à jour, ce qui nécessite un travail en classe pouvant prendre la forme de projets interdisciplinaires. Nous en donnerons certains exemples et nous montrerons que la Lorraine, terre d'immigration, devrait s'y prêter idéalement.

2.1 Les représentations des élèves

2.1.1 Le concept d'« étranger »

J'ai recueilli dans deux classes de CM2, les représentations des élèves sur l'étranger avant tout travail postérieur sur les migrations en géographie (annexe 10 : exemples de représentations).

La revue Sciences humaines (1999) nous apporte une explication de ce que sont les représentations.

« Les représentations (ou conceptions) jouent un rôle essentiel dans les théories cognitives: elles sont le lien symbolique entre l'environnement extérieur et notre monde mental.

Lorsque nous encodons notre expérience du monde, nous construisons des représentations qui vont jouer un rôle essentiel dans notre compréhension et dans nos apprentissages ultérieurs.

On admet généralement que les représentations sont faites de connaissances procédurales (savoir comment) et de connaissances déclaratives (savoir que). Les premières constituent des règles pour l'action: pour conduire ma voiture, je mets en oeuvre un ensemble de procédures (accélérer, freiner, passer les vitesses). Les secondes sont des connaissances factuelles: il fait beau, il y a des embouteillages (connaissances déclaratives). L'idée que les élèves n'abordent pas le savoir scolaire la tête vide, mais s'en forgent des représentations, est à peu près universellement admise par les chercheurs et se répand aujourd'hui chez les enseignants. Ce qui pose question, c'est l'interprétation de ces représentations et comment les gérer... » (n° 98, p 32)

Jean-pierre Astolfi (1993), confirme ces propos : « *Un premier acquis porte sur ce que, selon les auteurs, on nomme les représentations ou les conceptions des apprenants. Au plan mondial, une masse impressionnante de résultats de recherches montre que ceux-ci se construisent, à distance du « savoir officiel », une certaine idée des notions qu'on s'efforce de leur enseigner. Pour une part, ces représentations préexistent à la situation didactique, puisque les élèves n'attendent pas, pour se construire leurs propres systèmes explicatifs, que se présentent dans un programme disciplinaire les concepts de reproduction, de force, de monarchie absolue ou de circuit électrique... Ces élaborations peuvent remonter à l'enfance, et permettent à chacun de se faire une idée précoce sur la façon dont se développent les bébés, dont se comporte une balle lancée en l'air, dont se comportent rois et présidents, dont s'allument les ampoules (pour conserver les mêmes exemples) ».*

Mais surtout, il précise que « *Le plus grave, c'est que ces représentations des apprenants traversent souvent telles quelles la scolarité, et se retrouvent inchangées chez les étudiants (dans leur propre discipline) et aussi chez les adultes. Même chez ceux qui ont suivi de bonnes études secondaires et supérieures ! ».*

J'ai donc souhaité recueillir les connaissances déclaratives d'élèves de cycle III sur la notion d'étranger. Pour cela, j'ai écrit au tableau les mots « un étranger » et j'ai demandé aux élèves d'écrire de façon individuelle ce à quoi ces termes leur faisaient penser et ce qu'ils représentaient pour eux. J'ai volontairement mis « un étranger » et non l'adjectif « étranger » afin de restreindre les réponses. Je leur ai indiqué que cela était pour une de mes recherches personnelles, qu'aucun feed-back n'aurait lieu en classe et qu'ils étaient donc libres d'écrire ce qu'ils pensaient, les productions étant anonymes.

Les 42 représentations recueillies ont toutes pris la forme d'une définition plus ou moins construite ou d'un petit texte explicatif. Tous les élèves présents en ont rendu une.

J'ai tenté de regrouper ces représentations. Il est intéressant de remarquer que sans le savoir les élèves ont exprimé des définitions complètes avec parfois les différents sens possibles du mot étranger et qu'ils ont utilisé l'adjectif étrange ce qui correspond à la définition du dictionnaire.

Voici tout d'abord, la définition donnée par le Larousse (bien entendu, les élèves n'en avaient pas connaissance).

étranger, étrangère : adjectif et nom (de étrange)

- *Qui est d'un autre pays, qui n'a pas la nationalité du pays où il se trouve : Son père est français, sa mère est étrangère.*
- *Qui ne fait pas partie d'un groupe, d'un milieu, d'un organisme ou qui n'est pas considéré comme en faisant partie : L'entrée est interdite à toute personne étrangère au service.*
- *En Afrique, se dit d'un hôte de passage que l'on accueille chez soi quelques jours.*

19 élèves (environ 45 %) ont donné le premier sens « **qui est d'un autre pays** » avec plus ou moins d'explications. Cela va de « *personne qui vient d'un autre pays* », « *un étranger un pays différents pas la même origine pas la même attention pas la même couleur de peau* », « *un étranger une personne d'un autre pays une personne qui a une autre couleur de peau une personne qui parle une autre langue* » à « *étranger c'est quelqu'un qui habite un autre pays une langue un pays une tradition* » « *un étranger qui va dans des pays prendre des vacances.* ».

Nous pouvons remarquer que les attributs d'une nation sont cités : langue, tradition et qu'ils sont mélangés à d'autres, couleurs de peau, origine. Nous ne pouvons pas savoir ce qu'un élève a voulu dire par « *pas la même attention* ». Aucun élève n'a cité le mot « nationalité » par contre 13 élèves sur les 19 font référence à une venue « *personne venue d'un autre pays...* » alors que pour les 6 autres un étranger vit dans un autre pays « *c'est quelqu'un qui n'habite pas dans mon pays* ». Le terme le plus cité est « *qui vient d'un autre pays* » ce qui implique un déplacement. Est-ce une référence inconsciente à l'immigration chez les élèves ? Parmi ces 19 élèves, un a exprimé un message de tolérance « *un étranger : une personne venue d'un autre pays qui ne parle pas la même langue que nous. Mais même si ils sont étranger, il faut les accueillir normalement. Il ne faut pas les rejeter. Exemple : les anglais, les Africains, les arabes, les américains, les français ...etc* »

On peut remarquer dans cette liste des termes englobant comme Africains et Arabes alors que d'autres sont des nationalités précises. Il est bien difficile d'émettre des pistes d'explication : méconnaissance des pays d'Afrique, raccourci linguistique ou terme entendu dans son environnement ?

5 élèves (environ 12 %) ont donné le second sens « **qui ne fait pas partie d'un groupe** » : « *un étranger : quel qu'un que je ne connais pas* » « *étranger ça me fait pensé à une personne que je ne connais pas* Par ex : *une personne traverse la rue je ne vais pas aller lui dire bonjour*

si je ne la conné pas... « un étranger : quelqu'un que l'on ne connaît pas. On ne connaît ni ses défauts ni ses qualité donc on ne peut pas le juger. On ne connaît pas son caractère car tous le monde est différent mais dans un sens on n'est pareil car on a tous un mauvais coté et un bon coté si par exemple : un nouvel élève arrive à l'école on n'a pas le droit de le juger car c'est un étranger c'est plus délicat de juger un inconnu que de juger un ami en faite on ne doit juger personne. »

12 élèves (environ 28 %) ont donné **les deux sens** mentionnés précédemment « *un étranger pour moi c'est qu'elle qun qui vien d'un n'autre pays ou qu'elle qun que je ne connais pas.* »

4 élèves (environ 10 %) ont donné **des sens différents** : « *étranger pour moi sa veux dire des personnes dans la vie* », « *pour moi un étranger c'est quelqu'un qui est nouveau qui explore* », « *un étranger une pèrsonne c'est bisare* » « *un étranger quel que chose dérange quel qu'un peu étrange* »

4 élèves sur les 42 ont fait référence à **l'adjectif étrange**, les deux que nous venons de citer et deux autres qui l'ont rajouté à une première définition sans lien apparent (peut-être une confusion dans le vocabulaire ?) « *un étranger qui va dans un pays prendre des vacances. Un animal étrange. Une personne étrange* » et « *inconnut, personne que l'on connaît pas. Quelque chose d'étrange exemple. Ton jouet est étrange.* »

Ces élèves ressentent-ils un malaise face à l'étranger (l'étranger est quelqu'un d'étrange à leurs yeux), ou font-ils un amalgame dans le vocabulaire entre l'adjectif et le nom ?

Deux élèves (environ 5%) ont tenu des **propos préoccupants** quant à l'image qu'ils portent sur l'étranger.

Pour l'un, l'étranger est « *quelqu'un qui est un intrue* » et pour l'autre « *un bougnoul, quelqu'un qui habite un autre pays, un(liste d'insultes), quelqu'un de pas chez nous.* »

Ces propos racistes virulents composés d'insultes, même s'ils ne concernent qu'un seul élève, sont alarmants et justifient à mes yeux l'absolue nécessité d'enseigner l'histoire de l'immigration dès l'école.

Par mes récentes recherches, j'ai découvert qu'une enseignante du Nord de la France a recueilli (après un questionnaire) les représentations de ces élèves sur la notion de frontière par le dessin. Son travail a été publié par la revue électronique *Echo Geo*. J'ai trouvé cela très intéressant et j'aurais aimé le faire avec des élèves sur la notion d'étranger. Les dessins produits par des CM1/CM2 sont regroupés en 5 groupes : « les cartographies », « frontières et barrières naturelles », « frontière et fonction de contrôle », « frontière, ailleurs et altérité » et « expériences de frontières ».

Deux dessins font partie du groupe « la frontière, ailleurs et altérité » et représentent l'étranger en symbolisant les différences culturelles.

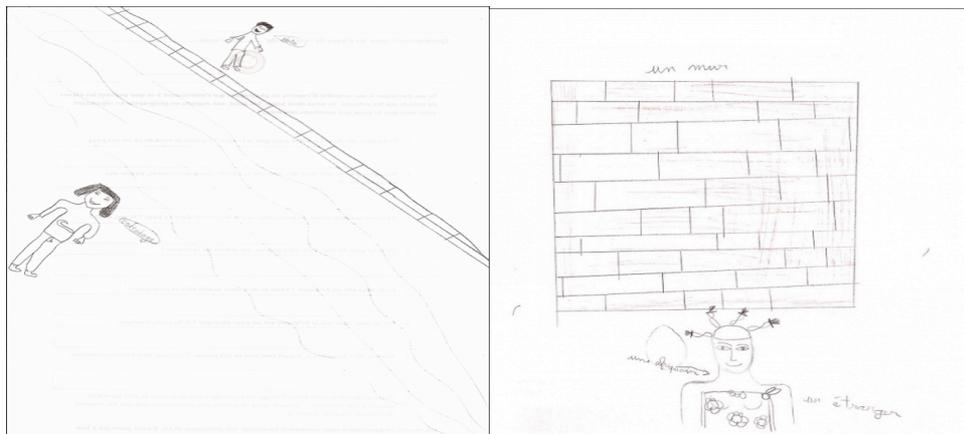


Illustration 11 – Dessin de Adil, 11 ans, CM2

Illustration 12 – Dessin de Gwendoline, 9 ans, CM1, Douai

« Adil (illustration 11) dessine un anglophone et un germanophone de part et d'autre d'un mur qui n'a pas, a priori, de réalité géographique possible. On suppose que l'élève a mobilisé les deux langues qu'il connaît- les plus étudiées à l'école primaire dans le Nord et a représenté deux individus symboliques, en quelque sorte déterritorialisés. Gwendoline (illustration 12), quant à elle, dessine une « africaine » souriante comme l'image de cette altérité positive, représentante du cosmopolitisme que l'école valorise dans de nombreux projets citoyens. Toutefois, une tension présente dans les dessins de ces deux élèves vient fragiliser l'idéologie d'un monde sans frontières : la présence du mur dans les deux dessins, et le redoublement du mot « africaine » par « étranger » dans celui de Gwendoline. L'Ailleurs et l'Autre représentent alors exotisme, attrait du lointain et en même temps peur de l'inconnu et repli ».

Ces deux dessins et les commentaires associés nous montrent que le dessin peut permettre à l'enfant d'exprimer ses représentations de façon plus symbolique ; cela aurait pu être un complément intéressant des textes produits par mes élèves. Le recueil de ces représentations permet d'orienter le travail de l'enseignante. Ainsi, elles montrent, dans notre cas, une utilisation confuse du mot origine. Quelle est la signification de ce terme pour eux ? Un travail sur la distinction entre nationalité et origine semblerait opportun. Aucun enfant n'a cité le terme de nationalité or deux élèves mettent en avant « la couleur de peau » et cinq élèves « la différence de langue » comme symbole de l'étranger, il serait alors souhaitable de leur faire étudier d'une part, les Dom-Tom, par exemple, et la francophonie d'autre part pour tenter de faire évoluer ces représentations.

2.1.2 De l'histoire familiale à l'histoire

Il est déconseillé (entretien n°7) d'interpeller directement un élève sur son histoire familiale mais rien n'empêche de lancer une discussion et de laisser les élèves qui le souhaitent prendre la parole. J'ai souvent été étonnée de surprendre dans des conversations informelles des élèves faire des références à leurs origines (lors de la coupe d'Europe de foot, certains élèves soutenaient l'Espagne ou l'Italie par exemple, selon leurs origines parfois lointaines : grands-parents ou arrière-grands parents).

En classe de CM2, en géographie, lors de l'étude de la répartition de la population mondiale, nous avons abordé les migrations. J'en ai alors profité pour savoir s'ils connaissaient le mot « immigré » et je leur ai demandé quelles étaient à leurs yeux les raisons qui poussaient des hommes à émigrer. Je dois dire que j'ai été très surprise par leurs réponses tant au niveau quantitatif que qualitatif (séance en classe, annexe 8). 20 élèves sur 22 ont pris part à la discussion spontanément ce qui prouve d'une part l'intérêt des élèves pour ce sujet et d'autre part qu'ils ont des connaissances souvent acquises hors de l'école.

Voici les raisons, invoquées par les élèves, pour immigrer :

- par désir individuel : « *Ils veulent voir les choses qu'il y a dans les pays.* » « *Peut-être à force d'habiter là où ils habitent ils en ont assez d'habiter là ils veulent changer.* »
- pour le travail : « *Pour avoir un travail.* » « *Parce que leur famille n'a pas beaucoup d'argent ou quelque chose comme ça et ils vont dans un autre pays pour gagner de l'argent et après ils retournent dans leur pays.* » « *Ils vont à l'étranger et parce qu'ils ne trouvent pas beaucoup de métier donc ils vont dans d'autres pays.* »
- pour des difficultés : « *Ils ont des problèmes dans leur pays alors ils veulent aller dans un autre pays ...* »
- pour étudier : « *Pour apporter de la culture à leur pays si ils ne sont pas trop évolués ... Je pense qu'ils vont apprendre dans un pays et après ils retournent chez eux...Oui c'est ça et après ils apprennent à d'autres personnes chez eux ce qu'ils ont appris.* » « *Ils viennent dans d'autres pays pour étudier la culture s'il y a beaucoup de culture ou si il y en a moins... Des pays qui ont plus ou moins de nourriture pour voir si notre terre est bien cultivée, chez eux si elle est pas très bien cultivée... Pour voir comment on travaille la terre et le refaire chez eux spécialement pour les pays qui n'ont pas beaucoup de cultures comme le désert par exemple... Ils viennent observer s'il y a assez d'eau à des endroits pour pouvoir faire pousser de plus grandes choses* »

- pour se faire soigner : « *Ils partent aussi pour acheter des médicaments, pour se faire soigner.* »
- pour retrouver leur famille : « *Il y en a qui partent de leur pays parce qu'ils ont de la famille là-bas.*»

A la lecture de ces raisons (du travail, au regroupement familial, aux raisons climatiques), on peut dire que les élèves sont très informés sur le sujet : ils en dressent une liste complète.

Ces déclarations laissent à penser qu'ils sont en contact régulier avec le thème de l'immigration dans leur environnement (familles, médias,...).

C'est pourquoi, je leur ai demandé si quelqu'un de leur famille avait émigré. 12 élèves sur 22 ont répondu par l'affirmative soit un peu plus de la moitié de la classe.

J'ai remarqué lors de cette séance que parfois les élèves parlaient à voix basse et hésitaient à s'exprimer. L'attitude de l'enseignante se révèle primordiale lors de ces séances de témoignages ; elle devrait alors être particulièrement ouverte au dialogue afin de libérer la parole des élèves.

2.2 Des pistes de projets sur l'immigration

2.2.1 Des projets interdisciplinaires variés

Tout au long de ma carrière, j'ai mis personnellement en place certains projets sur l'immigration de façon plus ou moins directe et ce dès la Moyenne section jusqu'au Cm2.

Dans le cadre de mon mémoire de deuxième année au CFP (IUFM de l'enseignement privé) intitulé « le document écrit en histoire », j'ai souhaité sensibiliser les élèves d'une classe de CE1 à l'apport de l'immigration sous ses différentes dimensions dans notre société (annexe 11).

Ils ont ainsi analysé une carte de séjour, récolté différents éléments sur le pays d'origine (géographie, coutumes, nourriture...), étudié des documents (l'un d'entre eux leur montrant que l'Italie était devenue une terre d'immigration), établi un questionnaire afin d'interviewer cette personne, retraitée de la sidérurgie. Ce projet interdisciplinaire (histoire, géographie, éducation civique, expression écrite et orale...) a trouvé son aboutissement lors de cette rencontre. Les élèves se sont fortement impliqués, captivés par ce dialogue intergénérationnel avec une personne étrangère détentrice de savoirs et mémoire vivante d'une histoire locale (le

passé sidérurgique de la Lorraine) et nationale. Les élèves ont formulé le souhait de rencontrer d'autres « étrangers » pour découvrir leurs pays, leur métier... Cette expérience de rencontre et d'ouverture culturelle a été réalisée à plusieurs reprises : venue en classe de CM1 d'une jeune fille au pair canadienne, cycle de découverte sur la Suisse en moyenne et grande section à travers un projet interdisciplinaire mené par une maman suisse, ...

Il suffit bien souvent de montrer de l'intérêt pour ce que les élèves vivent à l'extérieur de l'école pour découvrir dans leur environnement proche des personnes ressources et volontaires pour apporter leurs connaissances aux enfants.

Les projets sur l'immigration peuvent concerner toutes les disciplines à l'école et les moyens de montrer la richesse de l'immigration sont diversifiés.

Cette année, en classe de CM2, en histoire des arts, j'ai proposé (après avoir étudié des œuvres dénonçant les atrocités de la guerre) aux élèves de produire une œuvre dont le message serait un appel à la paix et à la liberté.

Un élève m'a demandé qui avait construit la statue de la liberté. Je lui ai répondu que c'était un artiste français, la statue étant un cadeau offert par la France aux Etats-Unis. C'est un exemple réussi « d'immigration d'une œuvre d'art » et l'histoire et l'histoire de l'art regorgent d'exemples d'échanges et de métissages artistiques (architecture, peinture...).

Par la suite, nous avons étudié les symboles de cette statue, inspirés et puisés dans des œuvres passées, qui ont été à leur tour réinterprétés et sources d'inspiration par de nombreux artistes contemporains.

Des photos d'époque nous ont permis d'analyser l'arrivée des migrants européens à New York et de discuter de la diversité de la population actuelle des Etats-Unis. Aux Etats-Unis, l'immigration est associée à une valeur positive et à un processus mémoriel ; Ellis Island, par exemple, est proclamé haut lieu de l'immigration. De nombreux projets sont consultables sur le site Internet de la Cité de l'immigration ou dans des ouvrages consacrés à ce thème comme celui de Benoit Falaize mais les actions locales ne manquent pas.

Cette année, l'IUFM de Nancy a proposé une exposition interculturelle intitulée « 15 caddies » qui permettait d'étudier la diversité des modes de vie et des traditions culinaires mais elle aurait pu être aussi le point de départ d'une étude sur les apports de l'immigration et l'internationalisation des habitudes alimentaires. Notre région, terre historique d'immigration est propice à de tels projets.

2.2.2 La Lorraine : un riche patrimoine local à exploiter

La Lorraine a tout d'abord une position géographique privilégiée puisqu'elle est une région transfrontalière, voisine du Luxembourg, de l'Allemagne et de la Belgique : elle est située au cœur de l'Europe. Cette situation géographique permettrait donc des échanges et des rencontres facilitées avec « l'étranger ».

Le passé historique de la région est particulièrement riche. La Lorraine a accueilli des vagues d'immigration successives depuis le début du XIX^e siècle.

L'association Cafés Géo de Metz a accueilli Gérard Noiriel, le 26 avril 2007 lors d'un Café consacré à l'immigration en Lorraine. Il y retrace l'histoire de l'immigration dans notre région : « *Le premier mouvement d'immigration en Lorraine concerne les Belges, puis les Meusiens... La deuxième vague d'immigrés est italienne... Aux Italiens, succèdent les Polonais... Après la seconde guerre mondiale, ce phénomène se retrouve avec un élargissement des aires de recrutement de la main d'œuvre aux pôles ibérique et maghrébin... La Lorraine devient un melting pot avec plus de 60 nationalités différentes, issues d'Europe orientale ou d'Afrique noire, d'autant que les années 70 connaissent un mouvement de regroupement familial et de demandes d'asile, diversifiant l'origine géographique des populations immigrantes.* »

En 2008, la part des étrangers dans la population lorraine était de 5.1 % (la part des étrangers dans la population française étant de 5.8 %), selon l'Insee. Notre région reste donc encore aujourd'hui une terre d'accueil. L'immigration fait partie de notre passé mais aussi de notre présent et certainement de notre avenir.

Alors que notre région possède des personnes ressources reconnues (dont les travaux de recherche ont été à l'origine de la mise en lumière de l'histoire de l'immigration, comme l'historien Gérard Noiriel), elle semble en retard dans la prise en compte historique du phénomène de l'immigration. En effet, la Lorraine ne possède pas de centre de recherche d'histoire de l'immigration (contrairement à de nombreuses autres régions). Il existe toutefois une approche socio-historique menée par le laboratoire de sociologie de l'université de Lorraine et un mouvement semble s'être mis en marche comme le démontre cette rencontre régionale du Réseau de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration qui a eu lieu le mardi 29 novembre 2011 à l'Hôtel de ville de Nancy, à l'initiative de la ville de Nancy. Comme l'indique la synthèse de cette rencontre, disponible sur le site de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration, « *Nancy, membre de la Coalition Européenne des Villes contre le racisme*

et les discriminations, sous l'égide de l'Unesco, est marquée par la diversité de ses habitants et de leurs parcours migratoires.

Nancy a une histoire singulière qui se manifeste par une tradition humaniste, héritée du siècle des Lumières et toujours à l'œuvre. C'est également une agglomération universitaire qui accueille chaque année des milliers d'étudiants étrangers et qui est forte de la qualité des partenariats établis avec un tissu associatif dynamique. La culture y occupe une place très importante notamment avec le musée Lorrain, musée d'art et d'histoire de tous les Lorrains qui souhaite, dans le cadre de sa rénovation, donner une place plus importante à l'histoire de l'immigration ».

M. André Rossinot, député-maire de Nancy, ancien ministre, a lors de cette rencontre affirmé que la ville travaillait à la structuration d'un réseau constitué sur l'histoire et la mémoire de l'immigration et qu'elle soutenait plusieurs projets (productions cinématographiques, édition d'ouvrages, expositions temporaires au Musée lorrain consacrées aux migrants).

Dans l'attente de la création de ce réseau, on pourrait imaginer des aménagements dans des lieux déjà existants comme l'installation dans l'écomusée des mines de fer de Lorraine d'une partie permanente consacrée à l'immigration puisque les trois quarts des mineurs (service éducatif du musée de Neufchef : dossier enseignant) en 1929 étaient des travailleurs immigrés mais surtout la mise en œuvre d'une véritable information et formation des enseignants et d'un plan d'action afin de faire découvrir aux élèves lorrains la richesse de leur patrimoine. Or, des ressources bien qu'insuffisantes existent déjà pour étudier l'immigration et elles se développent parallèlement aux débats sur l'immigration qui secouent notre société.

Cette troisième partie permettra une rétrospective des débats, des programmes scolaires et des ressources disponibles sur l'immigration pour en dégager des tendances susceptibles d'influer sur l'enseignement de l'immigration à l'école.

3.1 Les textes et leurs évolutions

3.1.1 L'immigration un sujet d'actualité brûlant : un débat qui se superpose au débat sur le fait religieux et l'identité nationale

Depuis plus de trente ans, la société est secouée par des débats autour de l'immigration qui, avec la crise économique actuelle, ne cessent de s'amplifier. Nous ne pouvons matériellement ici en retracer l'histoire complète, nous nous contenterons donc d'en présenter quelques étapes significatives et d'analyser principalement la situation actuelle.

Dans les années 70, les débats entre spécialistes principalement, portaient sur l'emploi des travailleurs immigrés en cette période de crise économique.

Dans les années 80, ils sont devenus des débats de société avec pour sujet le sentiment d'échec de l'assimilation des nouvelles vagues d'immigration issues du regroupement familial en provenance principalement des pays du Maghreb. Ils questionnaient le comment intégrer ces « étrangers » perçus comme différents culturellement et religieusement (l'islam étant devenue la deuxième religion de France).

Le Front national porte alors sur la scène politique le thème de la nationalité et de son acquisition.

C'est l'époque aussi de SOS racisme avec la campagne « Touche pas à mon pote » et le développement du mouvement « beur ».

Dans les années 90, les débats sur l'immigration prennent de l'ampleur et se superposent aux problèmes des banlieues et de l'exclusion de leurs habitants (politique de la ville). Parallèlement, la nécessité de contrôler les flux migratoires préoccupe tous les pays de l'Union européenne. Les partis politiques affichent une volonté apparente de fermeture des frontières bien que dans les faits cela soit impossible.

Les années 2000 sont un tournant. Le traumatisme du 11 septembre 2001 provoque une prise de conscience du danger du terrorisme islamiste mais engendre aussi la croissance des préjugés et de la méfiance d'une certaine partie de la population face à l'islam.

En 2002, Jean-Marie Le Pen, leader du front national est au deuxième tour de l'élection présidentielle.

En France, les émeutes dans les banlieues en 2005 mettent en exergue les difficultés d'intégration et la ghettoïsation des populations immigrées ou issues de l'immigration.

Les débats et les polémiques n'épargnent pas l'école avec les problèmes soulevés par le port du voile qui nécessiteront l'adoption d'une loi visant à restreindre le port de signes religieux distinctifs à l'école en 2004.

La question de la compatibilité de l'islam avec la laïcité enflamme l'espace public.

Le climat social semble se dégrader et un repli communautaire semble s'opérer.

Le début des années 2010 (2010-2012) voit l'adoption en France d'une nouvelle loi interdisant le port du « niqab » dans les espaces publics. Le débat sur l'identité nationale initié par le gouvernement en place en 2011 a amplifié un malaise déjà perceptible auparavant. L'importation sur notre sol de problèmes internationaux à travers l'affaire du terroriste islamiste Mohamed Merah, en mars 2012, a malheureusement eu des répercussions sur la société française en général.

L'immigration a été un thème central de la campagne présidentielle (vote des étrangers aux élections municipales, soumission de l'attribution des aides sociales aux étrangers à une durée de présence sur le territoire...) et Marine Le Pen, leader du parti d'extrême droite a obtenu un très bon score puisqu'elle a recueilli 17.9 % des voix. Cela est préoccupant ; d'autant plus que les révolutions arabes et la montée dans certains de ces pays des partis islamistes provoquent une amplification des peurs dans le monde occidental auxquelles s'ajoutent les peurs liées à l'actuelle crise économique.

Pourtant, un rapport du Haut Conseil à l'intégration, d'avril 2011, réaffirme chiffres à l'appui (scolarité, mariage mixte...) que l'intégration française fonctionne plutôt bien. *« Malgré la crise économique, le débat sur l'identité nationale, ou encore l'exacerbation du conflit au Proche-Orient, l'acceptation des personnes d'une autre religion, d'une autre nationalité, d'une autre culture, continue de progresser dans l'Hexagone. L'indicateur de tolérance n'a jamais été aussi élevé. »*

Néanmoins, il met en alerte *« Pour autant, notre pays comme d'autres démocraties européennes qui ont une longue tradition de tolérance est aujourd'hui traversé par des tensions identitaires autour de la question de l'immigration, et plus particulièrement de*

l'islam. Une enquête d'opinion réalisée en janvier 2011 par le German Marshall Fund et intitulé « Transatlantic Trends-immigration » est à cet égard éclairante.

Certes en 2010, 58 % des Français voient toujours dans l'immigration un enrichissement pour la culture de leur pays. Ils étaient cependant 68 % à le penser en 2009 (La documentation française, la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie, rapport 2009). De même, la France est l'un des rares pays à ne pas percevoir plus négativement l'intégration des immigrés musulmans (45 %) que celles des immigrés dans leur ensemble (44 %). Reste que ces chiffres sont en forte baisse... Selon l'enquête, seulement 38 % des personnes interrogées considèrent que l'immigration est une chance pour la France alors qu'ils étaient 50 % en 2009 ».

Le HCR a donc fait des recommandations au gouvernement pour qu'il réaffirme clairement les objectifs, qu'il conforte les moyens de la politique d'intégration et qu'il soit le garant des principes de notre République et de la cohésion sociale et territoriale.

La politique semble avoir un impact réel sur l'école et ses programmes. Déjà, en 2002, la présence au second tour du Front national avait provoqué un électrochoc qui avait conduit à la création de la Cité de l'immigration à Paris et aux programmes de l'école primaire 2002, ceux-ci ayant pris en compte (de façon plus ou moins implicite) la diversité de la population française. Le projet de la création de la Cité était plus ancien mais cet électrochoc a accéléré les choses (entretien n°7, annexe 7).

Nous allons donc analyser l'évolution des programmes scolaires à l'école élémentaire.

3.1.2 L'immigration dans les programmes de l'école élémentaire

Dès les années 70, la question des enfants « issus de l'immigration » et de leur « intégration » a envahi l'espace des discussions autour de l'école primaire essentiellement. Un ensemble de dispositifs spécifiques (CLIN, CLAD, CEFISEM) est mis en place pour accueillir les élèves non francophones. Selon Benoit Falaize (2008), le premier texte institutionnel qui aborde explicitement la question des enfants de migrants est le fruit du travail de l'historien, René Girault (1983), à qui le ministère de l'Education nationale confie une mission pour dresser un état des lieux de l'enseignement de l'histoire en classe, alors que l'histoire scolaire traverse une crise majeure.

Dans son rapport, il affirme que l'enseignement de ces deux disciplines a pour fonction de « *faire comprendre l'importance de la civilisation et de l'histoire des autres, afin d'éveiller l'esprit de tolérance chez tous les enfants, tout en répondant aux éventuelles interrogations que les enfants des populations récemment immigrées peuvent se poser sur leur passé ou leur pays d'origine...* (Chapitre 4, « Propositions pour une histoire-géographie renouvelée », p 48)

Les programmes de l'école élémentaire (1984), précisent comme objectif « *L'ouverture systématique sur l'histoire et la géographie du monde se fera au collège et au lycée. L'école en donnera quelques aperçus soigneusement choisis en tenant compte de la présence, entre ses murs, de nombreux enfants étrangers, mais ne s'y attardera pas.* »

Nous constatons que la question de l'enseignement à l'école de l'histoire de l'immigration a plus de 30 ans et qu'elle n'a pourtant guère avancé depuis.

Nous allons étudier les deux derniers programmes officiels c'est-à-dire ceux de 2002 et 2008 pour analyser quelle est la place qu'ils accordent à l'immigration.

Tout d'abord, il est à noter que le terme même d'immigration est totalement absent des programmes quels qu'ils soient alors même que celui d'émigration y apparaît.

L'analyse des programmes de 2002 a été réalisée par Benoit Falaize (2008). « *La question de l'immigration intervenait assez souvent dans l'énoncé des programmes d'histoire de l'école primaire de 2002, comme un thème qui a son importance et ce, de deux manières : d'une part implicitement, comme une donnée de sociologie scolaire contemporaine. Il affleure ainsi régulièrement, dès le cycle 2, lorsque sont évoqués l'« acceptation de la différence » ou l'« initiation aux différences culturelles ». « Respecter ses camarades et accepter les différences » est même une des compétences « devant être acquises en fin de cycle 3 ». Ici, les programmes témoignaient du souci de rendre compte de la présence dans les classes primaires d'écoles françaises, entre autre, d'élèves issus de l'histoire de l'immigration. C'est un implicite récurrent dans la conception et la rédaction des programmes...*

Dans le programme d'histoire, l'histoire de l'immigration intervenait dans trois des six points chronologiques majeurs mis en avant pour l'étude de l'histoire au cycle III ».

Les programmes d'histoire de 2002 font ainsi une place à l'histoire de l'immigration, tout d'abord durant l'Antiquité (l'« *entrée de notre territoire dans l'histoire se fait lorsqu'à lieu l'arrivée des Grecs et des Celtes* »), ensuite au Moyen-Âge (« *des peuples venus de l'Est, notamment des Francs et des Wisigoths dans l'Empire romain d'Occident ...à la suite de migrations et d'invasions en particulier celles des Francs... En Méditerranée, une civilisation fondée autour d'une nouvelle religion, l'islam. Entre chrétiens et musulmans, des*

conflits mais aussi des échanges »), enfin au XIX^e siècle, (« de grands mouvements de populations [qui] affectent désormais l'Europe. »)

Falaize remarque dans ces programmes l'emploi simultané des termes « invasions » et « migrations » pouvant porter à confusion ainsi que l'absence de l'histoire de l'immigration au XX^e siècle « *sauf dans les documents d'application, à propos de la société française dans la seconde moitié du XX^e siècle : « la France, comme tous les autres pays développés, accueille des femmes et des hommes d'origine géographique et sociale diverses. »*

D'autre part, il communique des références d'œuvres littéraires traitant de l'immigration : « *Egalement au titre des prescriptions, les documents d'application, en littérature pour le cycle III, proposaient la liste des ouvrages de jeunesse retenus par le Ministère. Un train pour chez nous, Azouz Begag et Louis Catherine, est retenu pour les maîtres. Ce roman illustré aborde le retour saisonnier d'une famille algérienne à Sétif, pour les vacances du mois d'août. »* (p 64-65)

Les programmes de 2008, complétés par le Bulletin, officiel n°1 du 5 janvier 2012, ont supprimé les termes « *d'acceptation de la différence* » au cycle 2 pour les remplacer en instruction civique et morale, par les termes de droits et devoirs et de respect « *respecter les règles de politesse et de respect envers les pairs, les adultes de l'école, les autres adultes* » et « *connaître et appliquer les premiers principes de droits et de devoirs* » au CE1 et semble ainsi restreindre la place implicite accordée à l'immigration dans les programmes au cycle II. Cependant, l'immigration pourrait être abordée au CP, dans la découverte du monde, par la compétence de se repérer dans l'espace et le temps ; « *Construire une frise chronologique sur deux ou trois générations et placer quelques évènements personnels* » permettrait sans doute de mettre en évidence l'origine diversifiée des élèves d'une classe (parents ou grands-parents) et d'aborder ainsi l'immigration.

En langues vivantes, aussi bien au cycle II qu'au cycle III, il est indiqué que « *les connaissances culturelles, repères sur les modes de vie et sur la civilisation, viennent favoriser la compréhension d'autres manières d'être et d'agir en relation étroite avec les programmes d'histoire, de géographie, l'histoire des arts et les pratiques artistiques* ».

L'interdisciplinarité de cette ouverture au monde me semble ici intéressante par la perspective qu'elle laisse dans la mise en place de projets.

Au cycle III, en histoire, l'immigration est abordée, comme pour les programmes 2002, dans l'Antiquité (« *comprendre qu'une nouvelle civilisation, la civilisation gallo-romaine, se développe en mêlant les modes de vie et les techniques gauloises et romaines* ») et au Moyen-

Age (CM1 « *la découverte d'une autre civilisation, l'islam : savoir que le prophète Mahomet, fonde une nouvelle religion monothéiste au VII^e siècle. Elle s'étend rapidement de l'Inde à l'Espagne. Les croisades : savoir que les échanges se développent et mettent en contact l'Occident et l'Orient.*»). Toutefois, il est important de noter que les termes de 2002 « *d'invasions* » et de « *migrations* » disparaissent.

Les programmes 2008 ajoutent des références à l'immigration durant Les Temps Modernes (CM1 « *Les premiers empires coloniaux, traite des Noirs et esclavage. Savoir que la conquête, puis la domination européenne entraîne la constitution de premiers empires coloniaux et la traite d'esclaves transatlantique. A l'aide de différents documents, retrouver le trajet d'un esclave et décrire sa vie sur une plantation. A partir de l'exemple de François I^{er} et de Léonard de Vinci, pouvoir expliquer le rôle de mécène des monarques dans la diffusion de ces courants artistiques.* »), pendant la Révolution Française et le XIX^e siècle (CM1 « *Instruction civique et morale - Importance des règles de droits dans l'organisation des relations sociales. La France dans une Europe en expansion industrielle et urbaine : les colonies, l'émigration. A partir de cartes, d'images et de différents témoignages...la France conquiert de nouvelles terres... Savoir que la France est un des grands pays colonisateurs et que l'Europe est une terre d'émigration. Vocabulaire : colonie, métropole, émigration.* »)

On peut ainsi penser que, même si le terme immigration n'apparaît pas, l'étude du trajet d'un esclave ou l'exemple du mécénat entre François I^{er} et Léonard de Vinci permettrait de retracer une partie de l'histoire de l'immigration.

Il est bien curieux de remarquer l'insertion unique dans le programme d'histoire de l'instruction civique et morale à cette période historique.

Au XX^e siècle et notre époque, aucune allusion n'est faite à l'immigration.

Globalement, on peut donc affirmer que les programmes 2008 en histoire n'apportent pas une avancée majeure sur l'enseignement de l'histoire de l'immigration. Néanmoins, ils semblent insister davantage que les précédents sur la période coloniale, l'émigration et sur l'enseignement du fait religieux.

D'autre part, le terme de migration apparaît dans le programme de géographie au cycle III, en CM2 (« *Connaître quelques éléments expliquant la répartition de la population : relief, climat, histoire, activité économique, migrations. Vocabulaire : ...migration.* »).

La nouveauté de ces programmes réside essentiellement pour le sujet qui nous concerne dans le programme d'instruction civique et morale, paru au BO n°1 du 5 janvier 2012 qui ne

comporte pas le terme « immigration » mais qui y donne un **large écho implicite** à travers des termes comme nationalité, origine, ... Dans le préambule :

*« Il s'agit de mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de former une participation efficace et constructive à la vie sociale, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits de chacun de refuser la violence. Pour cela, les élèves devront apprendre à établir la différence entre les principes universels (les droits de l'homme), les règles de l'Etat de droit (la loi) et les usages sociaux (la civilité). Il s'agit aussi de **développer le sentiment d'appartenance à son pays, à l'Union européenne dans le respect du à la diversité des choix et des options personnels.** L'école transmet les valeurs de la République : liberté, égalité, fraternité, laïcité et refus de toutes les discriminations. »*

Ainsi, dans la rubrique Règles élémentaires d'organisation de la vie publique et de la démocratie /Refus des discriminations de toute nature , il est précisé pour le CE2 « avoir une identité : un nom, un prénom, **une nationalité**...Connaître la définition de discrimination : le fait de traiter différemment une personne ou un groupe en raison de **son origine, de sa nationalité, de sa race, de son sexe, de sa religion, d'un handicap, ...** Connaître la définition de discriminer...Reconnaître une situation de discrimination. », pour le CM1 « citer et illustrer quelques cas simples de discriminations : l'âge, **l'origine**, l'apparence physique, le sexe... et pour le CM2 « **Identifier** quelques droits fondamentaux de l'homme et en **débattre** : droit de vote, ..., **droit de se déplacer**, ... Citer et illustrer quelques cas concrets de discriminations en fonction des opinions politiques, des opinions religieuses, de **l'appartenance à un groupe humain particulier (nation, région, ethnie...)** »

Au CM2, l'élève aborde des lois et des notions plus complexes, il doit :

- « **Connaître les règles d'acquisition de la nationalité française** » (rubrique : Traits constitutifs de la nation française)
- *Comprendre la notion de citoyen européen et connaître les principes qui en découlent (libre circulation des personnes et des biens ...)* (rubrique : Union européenne et francophonie - la diversité des cultures et le sens du projet politique de la construction européenne)
- *Savoir que l'usage du français dans d'autres pays s'explique par l'histoire coloniale de la France, ... »* (rubrique : Union européenne et francophonie - la communauté des langues et de cultures composée par l'ensemble des pays francophones.) »

Ce BO donne une place importante à l'instruction civique et morale qui devient une discipline à part entière (avec des traces écrites) et démontre une certaine orientation politique avec une

réaffirmation sensible du sentiment national pour instruire les futurs citoyens. Toutefois, le point positif de ces programmes est d'oser parler de la diversité des cultures, des opinions et de prôner des débats en classe (selon les maximes et les sujets étudiés).

Néanmoins, on peut se demander quel est l'intérêt pour un enfant de CM2 de connaître les règles d'acquisition de la nationalité française ? N'y a-t-il pas là un risque de stigmatisation de certains élèves qui sont de nationalité française et qui devraient en justifier devant leurs camarades ?

Cela explique sans doute que le nouveau ministre de l'Éducation Vincent Peillon, ait annoncé, le 11 juillet, devant la commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale, pour la rentrée, une mission chargée de réfléchir à la « morale laïque » et à son enseignement (article de K. Hullot-Guiot, paru dans Libération le 17/07/2012).

Cela laisse présager une remise à plat des programmes de l'école primaire en instruction civique et morale mais aussi peut être en histoire avec une remise en cause de l'enseignement du fait religieux ?

Pour ma part, je constate que les programmes varient au gré de l'alternance politique, chacun s'en emparant pour imposer une certaine vision de la société. L'instruction civique et morale semble être une arme ou au minimum une vitrine politique.

L'histoire de l'immigration est absente des programmes d'histoire, c'est pourtant là qu'elle éviterait à mon sens toute polémique inutile. Pour l'instant, elle est abordée majoritairement dans les manuels de géographie et d'instruction civique.

3.2 Les ressources

3.2.1 Etude des manuels et des ressources disponibles

- Les manuels

Benoit Falaize (2008) a réalisé une étude des manuels d'histoire géographie. Ainsi, il indique « *Dans les manuels d'histoire de l'école primaire, c'est au cycle 3, et précisément au CM2 que l'histoire de l'immigration apparaît sous la forme de dossiers documentaires d'une à deux pages. L'intégration de ce thème est très récente et n'est apparente que dans les toutes dernières éditions depuis 2002. Ainsi, le manuel Hachette Education (2006) consacre une*

double page à l'histoire de l'immigration française présentant le Second Empire comme point de départ de l'immigration en France, en découpant cette histoire en deux « âges de l'immigration » : XIX^e siècle, l'immigration des pays voisins (européens) et l'immigration maghrébine après 1945, une photographie de Gao Xinjan prix, Nobel de littérature 2000 d'origine chinoise et de Nina Bouraroui prix Renaudot 2005, un graphique sur la répartition des immigrés, une chronologie des vagues d'immigration de 1830 à 2000, un extrait de loi Gayssot de 1990 et le témoignage d'un clandestin kurde...

Depuis 2002 et la mise en place de nouveaux programmes de l'école primaire, l'histoire de l'immigration trouve sa place dans les manuels d'histoire de primaire. Cependant l'approche n'est pas historique en soi. En fait, il s'agit de montrer que la France est depuis les origines une terre d'accueil, que nombreux sont les Français de renom qui sont issus de l'immigration. Par conséquent, l'immigration, la diversité sont une chance pour le pays. Finalement, c'est le modèle républicain et ses valeurs qui sont visés par ces pages consacrées à l'histoire de l'immigration. » (p 65-68)

Or, mon étude des manuels d'histoire révèle que bien avant les programmes de 2002, ce thème était déjà présent.

Ainsi, un manuel d'histoire Bordas CM de 1997 (annexe 12) consacre une double page à ce thème, intitulée « La France, terre d'accueil ? » et propose un court texte, accompagné de photos (Koffi Yamgnane, maire de Saint Caulitz, Youri Djorkaeff pendant l'Euro 96, Mineurs polonais expulsés de France et de 1934, Manifestation contre la loi sur la déclaration de résidence des étrangers 1997) et de questions.

Toutefois, ce thème n'apparaît que de façon épisodique et cela même après 2002 (le manuel cité par Benoit Falaize fait presque figure d'exception).

Les manuels d'histoire conformes aux programmes de 2008 semblent faire l'impasse sur l'immigration. Une évolution apparaît cependant car le mot de migrant remplace celui d'immigré. Le manuel Hachette, histoire et histoire des arts, 2011 consacre trois lignes à l'immigration dans une double page intitulée « Une nouvelle société » dans un sous chapitre « une population dynamique et diversifiée » : « la population s'est diversifiée avec l'arrivée de migrants, venus tout d'abord d'Europe (Italie, Espagne ...) puis du Maghreb, d'Afrique noire et enfin d'Asie pour trouver un travail, fuir leur pays ou rejoindre leur famille. » Aucun document n'accompagne ces lignes. Le même auteur, dans la même collection y consacrait, comme nous l'avons dit plus haut, deux pages, en 2006.

Par contre, l'immigration apparaît quasiment dans les tous manuels (répondant aux programmes de 2002 ou de 2008) de géographie lors de l'étude de la population française,

européenne ou mondiale. Selon les manuels, quelques lignes (pourcentage d'immigrés dans la population française et provenance pour l'étude de la population française par exemple) ou quelques pages peuvent y être consacrées sous la forme de dossiers. Nous ne pouvons, ici, tous les présenter mais nous allons en donner certains exemples qui font des ponts avec l'histoire de l'immigration ou qui sont particulièrement intéressants.

Certains font appel à l'histoire de l'immigration à travers l'histoire familiale des élèves. C'est le cas du manuel Géographie, Hachette Education (1996), cycle 3/niveau 2 (annexe 13), qui propose une galerie de photos intitulée « Le monde en France » présentant des modes différents d'expression de la présence étrangère en France et des exercices associés issus du cahier d'activités Géographie (1996), A monde ouvert, cycle 3. L'un des exercices (annexe 14) pour le CM2 demande aux élèves de réaliser une enquête dans la classe sur le pays d'origine de leurs parents, grands-parents ou arrière grands-parents.

D'autres manuels retracent succinctement l'histoire de l'immigration.

Le manuel Géographie, Bordas (2001) indique en quelques lignes (chapitre 9 « Portrait d'une société », paragraphe 3 « la France des autres ») que la France a accueilli de nombreux étrangers après la seconde guerre mondiale et que leurs enfants sont devenus français en donnant un exemple d'intégration réussi à travers un article de journal Le Monde du 22/02/1997 intitulé « Zora Meddahi, juriste, une réussite par la volonté du père » et précisant qu'aujourd'hui du fait de la crise économique, l'intégration est plus difficile.

Le manuel d'histoire géographie, Edition Sedrap (2001), traite des migrations (chapitre sur la répartition de la population mondiale) à travers un texte retraçant un historique des migrations et des motifs de celles-ci, la photo d'un réfugié climatique et une citation d'Ulamila Kurai Wragg (annexe 15).

Le manuel de géographie, « 15 séquences de géographie au CM2 » (2008), Edition Retz consacre à l'immigration, chose rare, une part particulièrement importante. Il traite de la répartition de la population mondiale et aborde l'immigration et les raisons qui poussent les hommes à migrer à travers un article paru dans Le Monde du 21/04/2004 intitulé « Le Limousin, nouvelle frontière des Britanniques » (annexe 16). Le lexique de la leçon contient les mots émigration, immigration, migrant et migration. (Partie : La France dans le monde, chapitre 4 « La répartition de la population mondiale : des vides et des pleins »).

Il propose aussi d'observer la photographie d'un travailleur immigré sur un chantier afin d'aborder la notion d'immigration, d'analyser l'origine géographique des flux de migrations vers la France à partir d'un graphique représentant les immigrés selon leur pays de naissance, de connaître la vie des étudiants étrangers en France à travers un article de journal paru dans

le monde du 1/12/2006 et de localiser les lieux d'installation des migrants en France (chapitre 9 « Des étrangers en France, des Français à l'étranger »).

Dans la partie intitulée « Mondialisation et immigration en France », les termes d'immigrés et de migrants sont utilisés à tour de rôle (annexe 17).

Les récents manuels d'instruction civique et morale, conformes aux programmes 2008 parlent amplement mais implicitement du phénomène de l'immigration à travers les chapitres consacrés à la tolérance, au refus du racisme, au refus de toutes les discriminations, à la nationalité française et aux fonctions de la République et la laïcité. « Instruction civique et morale au cycle 3 » (2012), Edition la Librairie des Ecoles et « Education à la citoyenneté au cycle 3 » (2008), Hatier en sont de parfaits exemples.

- la Cité de l'immigration

Ce musée a vu le jour en octobre 2007, le décret n° 2006-1388 du 16 novembre 2006, relatif à l'Etablissement public du palais de la porte Dorée, précise ses objectifs dont celui-ci qui me semble particulièrement important : « *Au titre de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration : rassembler, sauvegarder, mettre en valeur et rendre accessibles les éléments relatifs à l'histoire de l'immigration en France, notamment depuis le XIX^e siècle ; contribuer ainsi à la reconnaissance des parcours d'intégration des populations immigrées dans la société française et faire évoluer les regards et les mentalités sur l'immigration en France.* »

Ayant effectué la visite de ce musée et m'étant entretenue longuement avec une responsable (entretien n°7, annexe 7), je peux affirmer que ce musée est une mine d'or pour l'enseignement de l'immigration à l'école. Je ne listerai pas ici les ressources de ce musée car il suffit de se rendre sur leur site Internet pour y avoir accès et de s'abonner à leur lettre pour connaître l'évolution des ressources et les actualités de la Cité. Je dirais simplement que les ressources sont historiques, géographiques, artistiques et littéraires et qu'elles sont adaptées à des publics d'âges différents à travers des parcours spécifiques.

- d'autres ressources multiples et diverses

La littérature de jeunesse s'intéresse de plus en plus à ce thème. Preuve en est la production récente d'albums de jeunesse sur l'immigration.

Ma visite à la Cité de l'immigration m'a permis de connaître l'existence d'une collection « Français d'ailleurs » aux éditions Autrement, destinée au 9-13 ans qui propose des récits

pour comprendre l'immigration en France ; chaque titre abordant une période précise de l'histoire de France vue à travers le destin d'un enfant et de sa famille.

Certains éditeurs comme « Rue de Monde » se spécialisent dans la publication d'albums jeunesse pour « interroger et imaginer le monde ». Sa démarche originale associe regards citoyens, ouverture aux autres cultures et tremplin à l'imaginaire et n'hésite pas à traiter des actualités et des problèmes du « vivre ensemble » (le 11 septembre 2001, les sans papiers, les discriminations...). L'immigration y est donc abordée de manière récurrente.

Lors de mes recherches, je me suis rendu compte que tous les éditeurs aujourd'hui parlent de l'immigration de façon directe ou indirecte (à travers l'héritage de grands-parents immigrés) et promeuvent les valeurs de tolérance et d'ouverture au monde. Les enseignants ont aujourd'hui l'embaras du choix. La lecture d'un tel album peut leur permettre d'aborder l'immigration en classe de façon simple et ce dès la maternelle en amorçant ainsi le dialogue.

Pour le cycle 3, la lecture de « *Rachid* » de Tahar Ben Jelloun (2005) permettrait de présenter la richesse d'une double culture à travers le récit du voyage de « Rachid ». Celui-ci est parti au Maroc chez son grand-père. Son enseignante l'en a convaincu en présentant un ouvrage sur le Haut Atlas en classe, sur place, il découvre les richesses de ce pays et se rend compte de la chance qu'il a d'avoir accès à ces deux cultures.

Pour le cycle 2, « *Souvenir de Gibraltar* » de Laurence Gillot (2010) retrace l'histoire d'une petite fille, partie en voyage avec son grand-père en Espagne. Cette expédition générationnelle à la chasse aux souvenirs permet à « Gaufrette », l'héroïne, de découvrir ce qu'a pu être la jeunesse de son grand-père et de redécouvrir avec lui ses origines.

L'histoire des arts permet de traiter le thème de l'exil et du départ à travers des œuvres en majorité contemporaines (annexe 18 : exemple d'œuvre contemporaine issue de la collection de la Cité de l'immigration) mais aussi à travers l'étude des échanges artistiques au cours des siècles (mécénat, développement des courants artistiques ...).

L'éducation artistique (musique, théâtre, cinéma...) propose aussi moult œuvres traitant de l'immigration.

Des nombreuses initiatives locales ont vu le jour.

Dès 1987, à Paris, l'association Génériques, spécialisée dans l'histoire et la mémoire de l'immigration a milité pour la création d'un musée de l'immigration et y a fortement

contribué (entretien n°7, annexe 7). Le site Internet précise « *A travers son cœur de métier, Génériques s'est toujours donné pour mission de faire connaître la manière dont le patrimoine culturel de la France s'est enrichi de sa diversité. Génériques travaille donc à améliorer l'état des connaissances sur l'histoire de l'immigration en France et en Europe afin de la réintégrer dans l'histoire commune* ».

Cette association a été pionnière, par la suite, d'autres ont été créées avec les mêmes objectifs un peu partout en France.

A Marseille, une association « *Approches Cultures et Territoires (ACT)* », fondée en 2005 « *sur le constat que, sur un certain nombre de questions "sensibles", liées à la diversité culturelle, l'ethnicité et les discriminations, les professionnels et les citoyens se trouvaient parfois isolés* » présente en particulier une liste d'outils et supports directs d'animation et d'enseignement pour les enseignants des écoles, collèges et lycées ainsi que les animateurs et responsables de structures de loisirs. Pour chaque outil est précisé le contenu, le public, le lien avec les programmes scolaires, le ou les lieux de mise à disposition.

A Besançon, une association « *Migrations à Besançon : histoire et mémoire* », créée en 2007 précise sur son site Internet que celui-ci « *est constitué et s'enrichit continuellement de la participation de tous les Bisontins qui souhaitent contribuer à une meilleure connaissance des habitants de notre ville. Rassembler et construire un ensemble de connaissances, témoigner des parcours individuels et les ancrer dans l'histoire collective...* »

Sa spécificité est donc de faire en partie appel aux témoignages et de les replacer dans un contexte historique. Ces trois sites sont exceptionnels, vivants, actualisés et enrichis régulièrement. Ces associations mènent des actions dans les quartiers, les écoles..., organisent des conférences, des expositions... et militent pour inscrire l'histoire des migrations dans le patrimoine national.

D'autres initiatives ont vu le jour (preuve que la reconnaissance de l'histoire de l'immigration est en chemin) comme la création, en 2000, d'« AncrAges », centre de ressources sur l'histoire et les mémoires des migrations en Provence-Alpes-Côtes d'Azur ou l'édition de nombreuses brochures par le Conseil général de la Seine-Saint-Denis qui valorise son patrimoine lié à l'histoire de l'immigration (par exemple, la brochure n°13 « L'hôpital Avicenne de Bobigny 1935-2005) ...

Les langues vivantes

Le Portfolio européen des langues (PEL) a été mis au point par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe pour :

- contribuer au développement de l'autonomie de l'apprenant, du plurilinguisme ainsi que de la sensibilité et de la compétence interculturelles
- permettre aux utilisateurs de consigner les résultats de leur apprentissage linguistique ainsi que leur expérience d'apprentissage et d'utilisation de langues.

Lancé en 2001 (précédé par des projets pilotes), il a été mis en œuvre dans tous les domaines de l'enseignement : du primaire à la formation continue.

Lors de sa conception, au début des années 1990, l'accent avait été essentiellement mis sur l'apprentissage des langues secondes et étrangères mais aujourd'hui, suite en particulier aux nouvelles vagues de migration, il vise à promouvoir l'éducation plurilingue et interculturelle pour tous. Toutes les langues sont ainsi prises en compte et valorisées.

Chaque enseignant peut créer son PEL et l'enregistrer en ligne sur le site du conseil de l'Europe. Les Editions Didier en publient un pour l'école primaire et ils précisent sur leur site qu'« *un portfolio (ou portefeuille de compétences) est un document personnalisé, propriété de l'apprenant, qui témoigne de son itinéraire d'apprentissage (auto-évaluation de ses compétences langagières), de ses efforts, de ses acquisitions, de ses diplômes mais aussi de ses expériences personnelles (lettres, photos, cartes postales...) et de ses réalisations.*

Le portfolio a une fonction pédagogique. La tenue à jour d'un portfolio aide l'apprenant à participer de façon consciente et active à son apprentissage et à valoriser tout ce qui contribue à l'enrichir et à le diversifier. Cette démarche l'aide à gérer lui-même le processus d'acquisition ou de formation dans lequel il est engagé et à l'orienter au mieux de ses motivations et de ses besoins. Elle s'inscrit dans une stratégie d'apprentissage visant à développer l'autonomie de l'apprenant. »

Dans les objectifs du portfolio, les termes « plurilinguisme » et « interculturel » sont cités. Si le premier ne pose aucun problème de compréhension, ce n'est pas le cas du second.

Si les langues vivantes font appel désormais à une éducation interculturelle, qu'en est-il des autres disciplines à l'école ?

3.2.2 Vers quel enseignement : une pédagogie interculturelle ?

En effectuant mes recherches sur l'enseignement de l'histoire de l'immigration, je me suis rendu compte que la question fondatrice de mon mémoire était en réalité une infime partie d'une question bien plus vaste. L'enseignement doit-il devenir interculturel et si tel est le cas, comment peut-il le devenir ?

Nous allons en premier lieu définir les termes de multiculturalisme et interculturalisme puisqu'il s'agit de deux conceptions différentes. La première est mise en place par les pays anglo-saxons. la seconde est d'inspiration francophone et n'a pas encore donné lieu à des prises de position, officielles et stabilisées.

Martine A. Pretceille (2010), nous donne les caractéristiques du modèle multiculturel qui s'appuie sur un certain nombre de principes :

- « *La priorité donnée au groupe d'appartenance (groupes identifiés, classés)*
- *une spatialisation des différences (quartiers ethniques)*
- *une juridiction spécifique et complexe qui garantit les droits de chacun (discrimination positive)*
- *une reconnaissance du relativisme culturel (décentration)*
- *l'expression des différences dans l'espace public (inscription des différences dans la vie collective) ...*

Dans un programme d'éducation multiculturelle, le rôle de l'école est de :

- *reconnaître et respecter la diversité ethnique et culturelle*
- *promouvoir la cohésion sociale sur le principe de la participation des groupes ethniques et culturels*
- *favoriser l'égalité des chances pour tous les individus et les groupes*
- *développer et construire la société sur l'égale dignité de tous les individus et sur l'idéal démocratique.(p 26-29)*

Le multiculturalisme est critiqué, en partie par les pays anglo-saxons eux-mêmes, pour produire des effets inverses de ceux escomptés (dérive du communautarisme, discriminations amplifiées...). Le multiculturalisme s'arrête en fait à une cohabitation des groupes et des individus alors que l'interculturalisme implique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes.

Le terme interculturel a fait son apparition en France, en 1975, dans le cadre scolaire, puis repris dans les milieux associatifs. Il a été associé presque exclusivement au phénomène

migratoire (dans le cadre de l'enseignement de la langue et de la culture d'origine pour favoriser une meilleure insertion des enfants étrangers dans le système scolaire) ce qui a contribué à son discrédit. Son développement a donc eu lieu malgré les résistances et les tabous et touche aujourd'hui de nouveaux domaines (commerce, droit...).

Selon A. Pretceille, l'interculturel peut désormais être défini comme un paradigme, c'est-à-dire à partir « *d'un ensemble de propositions formant une base d'accord à partir de laquelle se développe une recherche* ». Les données interculturelles sont des données construites. L'interculturel est fondé sur une philosophie du sujet, l'accent étant mis sur les relations entre les individus plus que sur les cultures, c'est donc la relation à l'Autre qui prime et non sa culture : « *On ne peut connaître autrui sans communiquer avec lui, sans échanger, sans lui permettre de s'exprimer en tant que sujet. L'objectif est d'apprendre la rencontre et non d'apprendre la culture de l'Autre* ».

La démarche interculturelle se définit comme globale et pluridimensionnelle afin de rendre compte des dynamiques et de la complexité et d'éviter les processus de catégorisation. » (p 61)

Martine A. Pretceille définit l'éducation culturelle en quatre traits :

- *la plupart de nos sociétés sont devenues multiculturelles et le seront toujours davantage ;*
- *chaque culture a ses spécificités, comme telles respectables*
- *le multiculturalisme est potentiellement une richesse ;*
- *il s'agit de prendre des mesures en faveur d'une interpénétration entre toutes les cultures, permettant de mettre le multiculturel en mouvement tout en veillant à ce que les identités spécifiques de chacune des cultures ne soient pas gommées. » (p 85)*

L'interculturel s'exprime, selon A. Pretceille, dans les champs éducatifs suivants :

- le français langue étrangère et les langues vivantes : création du portfolio européen, ouverture non plus sur les cultures mais sur l'altérité avec le développement de compétences spécifiques comme un travail sur les représentations et les stéréotypes.
- les échanges scolaires et éducatifs : Rien ne prouvant que l'expérience du contact suffit à éroder les préjugés, les échanges doivent développer des compétences autres que linguistiques (réduits à une mécanique) comme l'aptitude à la communication, à la négociation intergroupale... et éduquer à l'altérité par une recherche des points communs et des ressemblances plutôt que des différences entre les cultures.
- l'éducation civique : la réaffirmation de la laïcité comme condition de reconnaissance de la diversité, une éducation aux Droits de l'homme et le développement d'attitudes

et de compétences spécifiques (approche communicationnelle, étude des préjugés et stéréotypes et lutte contre l'ethnocentrisme avec l'apprentissage de la décentration et de l'empathie)

L'éducation interculturelle est à mon sens pluridisciplinaire (toutes les disciplines pouvant y contribuer) mais elle nécessite une formation initiale et continue des enseignants qui fait aujourd'hui affreusement défaut. Pour exemple, j'ai appris comme de nombreux collègues l'existence du portfolio européen lors des cours de langues dispensés en Master 2.

Sur le terrain, les projets interculturels comme ceux sur l'immigration (qui sont par définition interculturels) sont issus de la volonté individuelle de certains enseignants, conscients de leur nécessité. Proposer une éducation interculturelle à tous les élèves est une des missions affichée de l'école pourtant force est de constater l'écart existant entre les intentions et les moyens mis en œuvre pour y parvenir.

Conclusion

Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école me paraît, à la fin de ma recherche, encore plus nécessaire. Il ne s'agit pas de revendiquer « une reconnaissance au nom des immigrés » mais tout simplement de faire acte de mémoire et de montrer qu'il est possible, dans notre société plurielle, de vivre ensemble, tout en étant différent.

Pour cela, chacun doit engager un mouvement vers l'Autre. Ce n'est que dans l'échange et la rencontre que des préjugés peuvent être combattus.

La situation politique et économique du monde provoque de nombreuses inquiétudes, un repli communautaire et une recrudescence des actes terroristes et racistes.

L'école de la République se doit d'être un rempart contre les préjugés et les stigmatisations or elle en est parfois, selon les témoignages, le premier lieu.

Pour y remédier et pour relever le défi de l'interculturalité, les enseignants doivent avoir accès à une formation initiale et continue, entre autres sur l'immigration, qui les amènerait à réfléchir sur leurs pratiques.

Une réflexion de fond sur l'école, dans sa globalité doit être engagée. Ainsi, la discrimination positive peut parfois produire des effets contraires à ceux escomptés comme le prouve le relatif échec des ZEP.

Problème complexe, que celui de l'école qui ne peut se contenter de remèdes épisodiques et superficiels mais qui nécessite une réflexion de la société entière. La politique éducative ne peut être isolée des politiques économiques et sociales.

Le monde a subi de profondes mutations : mondialisation, diversité culturelle des populations, développement des technologies de communication et d'information ... qui sont autant de défis à relever pour l'école.

Bibliographie réalisée conformément à la 6^e édition de la norme APA

- Abdallah-Preteuille, M. (2010). *L'éducation interculturelle*. Que sais-je ?. PUF.
- AncrAges. En ligne. [http : www.ancrages.orgDefault_FR.asp](http://www.ancrages.orgDefault_FR.asp)
- Approches. En ligne. [http : www.approches.fr/](http://www.approches.fr/)
- Astolfi, J.P. (1993). *Sciences Humaine*. n°32.oct.
- Begag A. & Louis C. (2001). *Un train pour chez nous*. Thierry Magnier.
- Ben Jelloun, T. (2005). *Rachid*. Edition Seuil Jeunesse.
- Boissière, T. (2007). L'islam en France : les défis de l'adaptation.
Les religions dans la société. Cahiers français n° 340 sept-oct.
- Cafés Géo de Metz. http://www.cafe-geo.net/article.php3?id_article=1125
- Cahiers français. (2007). n° 340 sept-oct.
- CAIRN. En ligne. [http:// www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-2006-4-page-755.htm](http://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-2006-4-page-755.htm)
- Clary, M. & Dermenjian, G. (2006). *Histoire et Géographie CM2*. Hachette Education.
- Conseil de l'Europe. En ligne. http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/Default_FR.asp
- Delsol, C. (2012). *Instruction civique et morale au cycle 3*. Edition la Librairie des Ecoles.
- Dermenjian, G. (2011). *Histoire , Histoire des arts, cycle 3*. Hachette Education.
- Des nouveaux concepts pour enseigner*. (1999). Apprendre. Sciences Humaines. n°98. oct.
- Echo Geo. En ligne. <http://echogeo.revues.org/13057>
- Falaize, B. (2008). *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*. INRP.
- Fournier & Lefeuvre & Mesnard. (1997). *Terres d'histoire, cycle 3 CM*, Bordas. France.
- Generiques. En ligne. http://www.generiques.org/nous_generiques.php
- Gillot, L. (2010). *Souvenir de Gibraltar* . Nathan.
- Girault R. (1983). *L'histoire et la géographie en question*. Rapport au ministre de
l'Education nationale. Paris. MEN.
- Goullier, F. & Marchal, A. & Marchois, C. & Petiard, F. (2010). *Mon premier Portfolio*

- européen des langues - primaire*. Edition Didier.
- Hullot-Guiot, K. (17/07/2012). Article. Libération.
- Insee. En ligne. http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=99&ref_id=t_0405R
- Lequin, Y. (1988). *La mosaïque France, histoire des étrangers et de l'immigration*.
Larousse.
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique*. INRP.
- Martinetti, F. & Robinet, L. & Szwarc, E. & François, E. (2008). *Education à la citoyenneté au cycle 3*. collection Magellan. Hatier
- Migrations. En ligne. <http://migrations.besancon.fr/>
- Ministère de la Culture et de la Communication. (2006). décret n° 2006-1388 du 16 novembre.
- Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
(1994). (2002). (2008). Programmes de l'école primaire.
- Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2012).
Bulletin officiel n°1 du 5 janvier .
- Noiriel, G. (2002). *Atlas de l'immigration en France*. Edition Autrement.
- Noiriel, G. (2010). *Les grandes migrations*. Les collections de l'histoire. n°46 février.
- Normand, B. (2010-2011). *La France sait-elle encore intégrer les immigrés ?*.
Rapport du HCR.
- Smaldone, A. (1996). *L'immigration en Italie. (mémoire de maîtrise non publié)*.
Université de Metz.
- Tribalat, M. (2004). *Une estimation des populations d'origine étrangère en France en 1999*.
Population 2004. INED.
- Willaime, J.P. (4/2006) . *La sécularisation : une exception européenne ? Revue française de sociologie* (Vol. 47).

Complément bibliographique

Blanchard, P. & Bancel, N. (1998). *De l'indigène à l'immigré*. Gallimard.

Desjardins, T. (1996). *Lettre au Président à propos de l'immigration et de quelques autres sujets tabous qu'il faudra bien finir par aborder*. Fixot.

Geda, F. (2011). *Dans la mer, il y a des crocodiles*. Liana Levi.

Marseille, J. (2010). *Pouvez-vous devenir ou rester français*. Albin Michel.

Zakhartchouk, J.M. (1999). *L'enseignant : un passeur culturel*. ESF éditeur.

Table des annexes

Annexe 1 : Entretien N°1	p I
Annexe 2 : Entretien N°2	p II
Annexe 3 : Entretien N°3	p III
Annexe 4 : Entretien N°4	p IV
Annexe 5 : Entretien N°5	p VII
Annexe 6 : Entretien N°6	p VIII
Annexe 7 : Entretien N°7 Cité de l'immigration	p XIV
Annexe 8 : Séance de géographie sur les phénomènes migratoires en classe de CM2	p XVII
Annexe 9 : Questionnaire	p XVIII
Annexe 10 : Exemples de représentations d'élèves de CM2	p XIX
Annexe 11 : Projet interdisciplinaire CE1	p XX
Annexe 11 Bis	
Annexe 12 : Manuel d'histoire / CM / Bordas / 1997	p XXI
Annexe 13 : Manuel de Géographie / cycle III / 1996	p XXII
Annexe 14 : Cahier d'activité / A monde ouvert / cycle III / Hachette / 1996	p XXIII
Annexe 15 : Manuel d'histoire géographie / CM2 / Sedrap / 2011	p XXIV
Annexe 16 : Manuel / 15 séquences de géographie / CM2 / Retz / 2008	p XXV
Annexe 16 Bis	
Annexe 17 : Manuel / 15 séquences de géographie / CM2 / Retz /2008	p XXVI
Annexe 18 : Oeuvre contemporaine sur le thème de l'exil et du départ	p XXVII



Titre : Doit-on enseigner l'histoire de l'immigration à l'école ?

Mots clés : immigration - histoire - préjugé – enseignement - interculturalité

Résumé :

L'existence de préjugés et de stéréotypes tant chez les enseignants (mis en évidence lors d'entretiens) que chez les élèves (mis en évidence lors de recueil de représentations et lors de vécus de classe) me conforte dans la nécessité ressentie de devoir enseigner l'histoire de l'immigration à l'école. Un état des lieux des pratiques enseignantes sur l'histoire de l'immigration a révélé une disparité de celles-ci. Le flou des programmes scolaires et l'inexistence en leur sein du terme immigration comme les possibles polémiques inhérentes à ce sujet (débat brûlant de société) en sont de possibles explications.

Pourtant des ressources variées et plurielles existent et se développent tant au niveau local que national. L'histoire de l'immigration semble être sur le chemin de la reconnaissance, chemin qui pourrait être bien un chemin de traverse vers l'enseignement interculturel de demain.

Titre :

Mots clés :

Résumé :

