



HAL
open science

L'accueil des enfants peu ou non francophones à l'école obligatoire sur le territoire européen de la France depuis 1882

Danielle Omer

► **To cite this version:**

Danielle Omer. L'accueil des enfants peu ou non francophones à l'école obligatoire sur le territoire européen de la France depuis 1882. Isabelle Audras. Patrimoines culturels des élèves. Démarches éducatives dans/pour des sociétés plurielles, Presses universitaires de Rennes, 2022, 978-2-7535-8664-2. hal-03812160

HAL Id: hal-03812160

<https://hal.science/hal-03812160>

Submitted on 12 Oct 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

L'accueil des enfants peu ou non francophones à l'école obligatoire sur le territoire européen de la France depuis 1882

Danielle Omer, CREN

Résumé

Ce texte examine comment, en France, les enfants issus de l'immigration furent accueillis à l'école devenue obligatoire (1882) pour les filles comme pour les garçons. L'étude analyse principalement deux périodes, la première, entre 1882 et 1969, et la deuxième de 1970 à nos jours. Durant la première période, je cherche à comprendre pourquoi aucune mesure spécifique ne fut prise pour la scolarisation de ces enfants malgré une arrivée forte, voire très forte de populations migrantes dans certaines régions. Durant la seconde période, je donne un aperçu des dispositifs qui furent successivement mis en place pour l'accueil de ces enfants mais qui ne parurent jamais complètement satisfaisants sur le plan organisationnel, comme sur celui de la formation des enseignants, de l'élaboration de ressources propres, de la visibilité au niveau académique, etc. Pour finir, la politique européenne sur ce point est évoquée.

Abstract

This paper considers how children from migrant backgrounds were integrated in France when school attendance became compulsory for boys and girls (1882). The study mainly analyzes two periods: the first, between 1882 and 1969, and the second from 1970 to the present. Relating to the first period, I try to understand why no specific measure was taken for the education of these children despite the arrival of very large migrant populations in certain regions. Relating to the second period, I give an overview of the successive systems developed for educating these children and I discuss why they never seemed completely satisfactory on any level: organizational, teachers' training, development of specific resources, academic visibility, etc. The European policy on these points is briefly mentioned in the conclusion.

Cette étude porte sur ce qu'on nomme, selon la terminologie du droit européen et international, le territoire européen de la France. En effet, la prise en compte du territoire colonial français des 19^e et 20^e siècles et celle des territoires ultra-marins actuels auraient demandé des analyses historiques supplémentaires qui dépassent le cadre de la thématique retenue dans l'ouvrage.

1. L'école primaire entre 1882 et 1969 : un dispositif indifférencié pour l'accueil de tous les publics¹

Entre 1882 et les premières années de la V^e République le réseau scolaire majoritaire, voire exclusif, pour les couches sociales modestes était constitué par le réseau des écoles primaires. Le réseau secondaire était réservé aux enfants issus de l'élite sociale, dans les villes. Il s'agissait de deux ordres parallèles² qui, durant de longues années, n'avaient pas d'intersection ou très peu. C'est donc sur l'école primaire que portera l'analyse.

¹ À l'exception des publics en situation de handicap.

² Jean Zay fut le premier en 1937 à supprimer ces deux ordres dans les textes officiels au profit d'une organisation en degrés. Cependant, il faudra attendre encore une trentaine d'années pour que l'unification de l'enseignement entre véritablement en vigueur (Chervel, 2011 : 149-150 ; Prost, 2013 : 121-124).

Si la fréquentation de l'école primaire devint obligatoire³ en 1882 pour les enfants des deux sexes, ce n'est qu'en 1936, c'est-à-dire plus de 50 ans plus tard, qu'il fut précisé qu'elle était obligatoire aussi pour les enfants étrangers⁴. Cela ne signifiait pas pour autant qu'avant cette date, les enfants étrangers n'étaient pas accueillis à l'école primaire. Mais avant de chercher à comprendre et à analyser les conditions de l'accueil de ces enfants-là, il est important de comprendre quel était le contexte général pour l'accueil réservé aux cohortes d'élèves français, notamment en ce qui concerne deux aspects qui posèrent longtemps problème, à savoir le taux d'absentéisme et le faible degré de connaissance de la langue française.

1.1. Le taux d'absentéisme

Avec la loi du 28 mars 1882, instituant l'obligation de la scolarisation des enfants entre 6 et 13 ans, un grand pas sur le plan légal et institutionnel fut accompli. Il faut cependant savoir que, concrètement, cette loi n'eut pas pour conséquence que les enfants allèrent partout régulièrement à l'école. L'absentéisme était élevé parce que les familles rurales avaient besoin de garder les enfants pour de nombreux travaux ruraux. Ce problème s'améliora avec le versement des allocations familiales (loi de 1932) puis avec la loi (n°46-1151) du 22 mai 1946, qui corréla le versement des allocations familiales à la fréquentation scolaire. L'absentéisme était aussi lié au contexte politique des communes et des régions. N'oublions pas que l'école publique était non seulement devenue obligatoire mais elle était aussi devenue laïque. De ce fait, elle avait chassé le prêtre qui avait un rôle prédominant jusque-là dans l'institution scolaire, et cette décision contribua à alimenter de très vifs conflits entre l'Église et l'École publique représentante de l'État. Selon Thabault (1982 : 181-182), ces conflits violents perdurèrent généralement jusqu'à la guerre de 1914, mais dans certaines régions comme le Morbihan jusque dans les années quatre-vingt du siècle dernier (Peneff 1987 : 22-23). Cela eut pour conséquences que certaines communes ne firent pas les efforts nécessaires pour la construction des écoles, les familles étaient indifférentes, les maîtres n'étaient pas toujours formés, etc. ce qui avait des répercussions sur la fréquentation des écoles et tout particulièrement des écoles publiques. Il va de soi que la situation évolua au fil des décennies et que le très fort absentéisme généralisé dans le tissu rural à la fin du 19^e siècle se réduisit régulièrement et devint plutôt anecdotique après 1945 (Peneff 1987 : 20-21).

1.2. La connaissance de la langue française

Selon le modèle de règlement pour les écoles primaires, proposé depuis le 17 août 1851⁵, par le Conseil supérieur de l'Instruction publique, et repris ensuite, notamment dans l'arrêté très souvent cité du 18 janvier 1887 à l'article 14, *le français sera seul en usage dans l'école*. Or, on le sait, la plupart des élèves français, dans les milieux ruraux, voire dans les villes, parlaient ce que l'on appelait des patois (variétés régionales des langues occitanes et des langues d'oïl), ou des variétés d'alsacien, de basque, de breton, de flamand. La situation à la fin du 19^e siècle était telle que l'enseignement du français comme langue de scolarisation, si la terminologie actuelle est utilisée, était souvent problématique. Les maîtres utilisaient souvent des méthodes qui reposaient sur des traductions systématiques qui ne donnaient en aucun cas des résultats pour la maîtrise des compétences orales, par exemple. La méthode dite maternelle, déjà utilisée en Alsace et dont les origines semblent être germaniques (Puren 2003 : 36-37), que l'inspecteur Irénée Carré fit introduire en Bretagne, en 1889, n'est pas

³ En ligne : [<http://www.education.gouv.fr/cid101184/loi-sur-l-enseignement-primaire-obligatoire-du-28-mars-1882.html>].

⁴ En ligne : [<http://www.education.gouv.fr/cid101197/loi-sur-l-instruction-primaire-obligatoire-du-9-aout-1936.html>].

⁵ Voir l'article 29 du règlement, en ligne : [http://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1992_ant_5_1_1832].

connue de tous les enseignants, et elle ne règle pas non plus toutes les difficultés⁶. Une des grandes difficultés, dans de nombreuses écoles, résidait dans la surpopulation des classes uniques où les élèves du cours préparatoire étaient en quelque sorte laissés pour compte au profit des grands que le maître préparait au CEP, le certificat d'études primaires (Chanet 1996 : 237-238, Le Marec 2013 : 13-15). Cette situation freinait considérablement l'apprentissage du français.

L'administration du ministère de l'Instruction publique, puis, à partir de 1932, celle de l'Éducation nationale ne défendait pas une politique éducative fondée sur le bilinguisme, c'est-à-dire la préservation de la langue des enfants parallèlement à l'acquisition d'un français dit standard. Il faut se rappeler que les langues des enfants et des parents étaient, pour la plupart, des langues orales et de ce fait, elles étaient considérées comme des langues mineures, constituant un handicap pour les objectifs de la politique éducative de l'époque, à savoir l'accès à une instruction de base commune à tous dans la langue de la Nation en train de se construire. Si de très nombreux maîtres et de très nombreuses maîtresses s'appuyèrent sur la langue des enfants pour enseigner le français (Chanet 1996, Chervel 2011), ce fut plus dans le cadre d'un bilinguisme soustractif et non dans celui d'un bilinguisme additif. Là encore, cette politique éducative républicaine et nationale s'opposait fortement à la politique éducative religieuse menée par l'Église, qui enseigna souvent et longtemps le catéchisme dans la langue des enfants.

Ces deux aspects -le taux d'absentéisme et la (mé)connaissance de la langue française- qui caractérisèrent durant une longue période une (très) forte proportion d'élèves français montrent que le réseau des écoles primaires en France, à cette époque, était confronté à des spécificités qui auraient pu le rendre, dans nombre de cas, particulièrement expérimenté pour l'accueil des enfants migrants. Tout d'abord, à cette époque, qu'en était-il des enfants de parents migrants en France ? La période de l'industrialisation, puis celle de l'après-guerre à partir de 1919 et enfin celle dite des 30 glorieuses (1945-1975) sont les trois périodes durant lesquelles l'immigration vers la France fut très importante. Voici quelques repères chiffrés, issus des recensements, sur ces populations migrantes.

1.3. Les chiffres sur les populations migrantes à trois dates clefs

Le Musée national de l'histoire de l'immigration a choisi de mettre en valeur, par des cartes en ligne, l'origine et le volume des populations étrangères et naturalisées en France à trois dates (1891, 1931 et 1975) correspondant à ces trois périodes de forte immigration précédemment évoquées.

Au recensement de 1891⁷, ce sont les Belges majoritairement d'origine flamande, dans la région Lille, Roubaix, Tourcoing qui formaient le groupe le plus nombreux (465 000). Ils étaient suivis par les Italiens pour qui la France représentait la troisième destination de migration après les USA et l'Argentine.

Au recensement de 1931⁸, en chiffres arrondis, les Italiens étaient devenus les plus nombreux (800 000). A cette date, ils étaient suivis par les Polonais (500 000), ensuite les Espagnols

⁶ La méthode maternelle proscrit le recours à la traduction et s'emploie à faire en sorte que les élèves n'utilisent que la langue-cible, le français en l'occurrence.

⁷ Musée national de l'histoire de l'immigration, en ligne : [<http://www.histoire-immigration.fr/cartes/d-ouviennent-les-immigres/le-temps-des-voisins-1891>].

⁸ Musée national de l'histoire de l'immigration, en ligne : [<http://www.histoire-immigration.fr/cartes/d-ouviennent-les-immigres/le-reservoir-europeen-1931>].

(350 000), et les Belges (250 000). Les étrangers représentaient presque 7% de la population hexagonale⁹.

Au recensement de 1975¹⁰, ce sont les Portugais qui prirent la première place (750 000) devant les Algériens (710 000)¹¹. Ils étaient suivis par les Espagnols et les Italiens. Les immigrants représentaient désormais un peu plus de 7% de la population¹².

De cette façon, on constate que, depuis fort longtemps, l'immigration est une composante essentielle de la population française mais qu'elle n'a pratiquement pas fait, jusque dans les années quatre-vingt du 20^e siècle, l'objet d'études historiques. Selon Noiriel « l'histoire de l'immigration a été un 'point aveugle' de la recherche historique » (2006 : 24). Parmi les raisons majeures qui expliquent ce vide, Noiriel cite le fait que la France est un pays dont l'identité nationale repose sur des mythes fondateurs anciens, depuis les Gaulois jusqu'à la Révolution française, ce qui ne favorise pas du tout la prise en compte des immigrations massives postérieures car, si celles-ci deviennent des objets d'étude, elles mettent en péril les mythes nationaux (Noiriel 2006 : 29-33).

1.4. L'accueil des enfants migrants à l'école primaire

Dans ce cadre-là, il est sans doute inutile de préciser que des études sur la scolarisation des enfants de parents étrangers et/ou migrants n'ont pas été menées non plus avant les années quatre-vingt (Chervel 2011 : 145). Qu'en était-il de la scolarisation des enfants de ces familles migrantes au fil du temps ? La plupart allaient à l'école et étaient scolarisés, de manière immersive, en français bien évidemment. Les taux de réussite variaient, tout comme chez les Français aussi. Chervel (2011 : 151) cite le témoignage du ministre de l'Éducation nationale (1974-1978), René Haby, qui raconte que, dans son école de la ville lorraine minière, à Dombasle, les jeunes Italiens ou Polonais, réussissaient très bien à l'école primaire, même parfois mieux que les Français. De son côté, Kusters (2011) montre que, même si l'école primaire française dans la région du Nord, où vivaient de très nombreux Belges, pour la plupart de langue flamande¹³, ne pratiquait aucune politique d'accueil spécifique de ces enfants, la francisation se faisait rapidement, notamment en passant par le dialecte picard grâce aux contacts en dehors de l'école (Landrecies 2001). Cependant, tout n'était pas aussi positif. Par exemple, à la fin du 19^e siècle et au début du 20^e, il existait une traite organisée des enfants italiens qui étaient utilisés comme vendeurs ambulants à Paris ou qui travaillaient dans les verreries de Marseille ou encore dans des ateliers de textile. Les enfants français, à cette époque, étaient de plus en plus protégés de cette exploitation par le droit du travail et par les lois scolaires (Caroline Douki, 27 mai 2010, conférence podcastée¹⁴). Un autre exemple des désavantages subis par les enfants migrants concerne leur non-accueil à l'école, tout particulièrement lorsque leurs cohortes étaient nombreuses. Ainsi, avant la loi du 9 août 1936 qui inscrit expressément l'obligation scolaire pour les enfants étrangers, certains directeurs ou certaines directrices pouvaient refuser d'accueillir les enfants comme ce fut le cas à

⁹ 1931, *les étrangers en France au temps de l'exposition coloniale, Guide de visite à l'usage des enseignants*. Musée national de l'histoire de l'immigration, en ligne : [http://www.histoire-immigration.fr/sites/default/files/musee-numerique/documents/cartes_diag_1931.pdf].

¹⁰ Musée national de l'histoire de l'immigration, en ligne : [<http://www.histoire-immigration.fr/cartes/d-ouviennent-les-immigres/l-elargissement-post-colonial-1975>].

¹¹ Musée national de l'histoire de l'immigration, en ligne : [<http://www.histoire-immigration.fr/reperes/emigrer/de-1945-1975>].

¹² 2014 « La lettre du CEPII », Centre d'études prospectives et d'informations internationales, en ligne : [http://www.cepii.fr/PDF_PUB/lettre/2014/let347.pdf].

¹³ À Roubaix, à la fin du 19^e siècle, la population francophone est en passe de devenir minoritaire (Landrecies, 2001 : 28).

¹⁴ « Exploités, protégés ? Les enfants migrants italiens au travail à la Belle Époque ». En ligne : [<http://www.histoire-immigration.fr/agenda/2010-09/exploites-protectes-les-enfants-migrants-italiens-au-travail-la-belle-epoque>].

plusieurs reprises dans les cités minières au début des années vingt, où l'afflux des enfants polonais était régulièrement important. Un accord fut trouvé en 1924 entre les gouvernements polonais et français à la suite duquel tous les enfants polonais furent accueillis. Le même type d'accord avait été trouvé en 1910 pour les enfants italiens (Ponty 2011 : 36). En guise de dernier exemple illustrant les dysfonctionnements de l'accueil des enfants migrants à l'école primaire, on peut citer le cas des « classes de perfectionnement » qui avaient été créées pour les enfants dits arriérés et qui étaient annexées aux écoles élémentaires publiques (loi du 15 avril 1909¹⁵). De telles classes dites aussi « classes spéciales » étaient parfois créées pour l'accueil des enfants étrangers que les autorités scolaires ne pouvaient ou ne voulaient pas intégrer dans les classes normales ou ordinaires¹⁶, comme ce fut le cas à Valence en 1929-1930 pour des élèves arméniens (Gauthier 2011 : 84). Les sources ne mentionnent pas quel type d'enseignement fut donné, mais ceci illustre le fait qu'aucune structure appropriée n'existait pour la prise en charge des élèves étrangers.

Dans l'ensemble cependant, il apparaît, selon Noiriél (2006 : 252-258), que la présence, à l'école primaire, des enfants migrants durant cette longue période n'ait pas été, de manière globale, ressentie négativement. Les enseignants interrogés ne tarissent pas d'éloges sur les capacités des enfants étrangers, les rapports de l'inspection générale sont également élogieux, les premières enquêtes de l'INED¹⁷ vont dans le même sens. Pour Noiriél, cet optimisme s'explique dans la mesure où « la question scolaire pour les enfants de travailleurs immigrés n'existe pas encore » (*Ibid.* 2006 : 255). Puisque ces enfants ne fréquentaient dans leur immense majorité que l'école primaire, ils étaient appelés à occuper des emplois peu qualifiés comme leurs parents, et ne constituaient pas un danger pour les nationaux¹⁸. Malgré la très forte xénophobie couramment répandue dans la population (Noiriél 2006 : 287), entre les deux guerres notamment, la scolarisation des enfants de migrants à l'école primaire ne devint pas un sujet qui nourrit les discours racistes contre l'immigration.

1.5. La mise en place d'un enseignement de la (et en) langue d'origine

Le 3 septembre 1919, la Pologne et la France, deux pays amis, signèrent une convention pour organiser l'immigration vers la France de travailleurs polonais (Ponty 1985 : 687-688). Dans cette convention, il n'était pas question de la scolarité des enfants. Cependant, très vite, les communautés polonaises organisèrent des cours de polonais destinés à leurs enfants dans les zones où il y avait une forte densité de population polonaise. Ces quelques expériences privées furent mises en place afin que les enfants conservent leur langue et leur culture et dans le but de les préparer à leur retour en Pologne (Gogolewski 1981 : 465-467). De manière plus officielle, le gouvernement polonais demanda, en 1924, aux autorités françaises d'assurer un enseignement complémentaire en polonais pour les enfants polonais, ou plutôt il demanda la possibilité d'organiser par un système de moniteurs venus de Pologne la mise en place d'un tel enseignement complémentaire, le jeudi ou le soir, après l'école. La France qui, à cette époque, luttait contre les langues/dialectes régionaux à travers toute une législation en ce sens était très réticente. Le Ministère de l'Instruction publique se défaussa sur les entreprises privées et tout particulièrement sur le Comité Central des Houillères de France (CCHF), le

¹⁵ Voir le texte, en ligne : [http://dcalin.fr/textoff/perf_1909.html].

¹⁶ Chervel (2011 : 156-157) rend compte pour les années 1888-1890 de la volonté des autorités académiques, à Marseille, de privilégier la création du cours supérieur pour les petits Français, qui très souvent n'existait pas dans les écoles, au détriment des « sections spéciales » pour les enfants italiens, car, à budget égal, aucun étranger ne devait prendre la place d'un Français.

¹⁷ Institut national d'études démographiques, fondé en 1945.

¹⁸ En outre, à cette époque, le problème des retards scolaires et/ou des redoublements ne faisait pas l'objet de réflexions particulières au niveau des écoles primaires. On accordait de l'attention à la séparation selon les sexes mais non à la séparation selon les âges. Il ne faut pas non plus oublier que la réussite au certificat d'études ne concernait que la moitié de la population scolaire à la fin des années trente (Prost 2013 : 127, 130-132).

plus gros demandeur de main-d'œuvre étrangère. L'accord Sokal-Peyerimhoff (Premier ministre polonais et vice-président du CCHF), ne parut jamais au *Journal officiel* et se matérialisa seulement par une lettre du Vice-président du CCHF, Peyerimhoff, au ministre polonais, Sokal. Dans ce courrier, le vice-président s'engagea à inciter fortement les industriels concernés à supporter les frais liés à un enseignement complémentaire de la langue polonaise ainsi que de l'histoire et la géographie polonaises (Lire la lettre dans Ponty, 2011 : 37-38). Du côté des autorités scolaires françaises aucun engagement officiel ne fut pris. Cependant cela suffit¹⁹ pour le démarrage de ce type d'enseignement dans les écoles publiques et privées.

Des moniteurs envoyés par le gouvernement polonais et agréés par les autorités françaises commencèrent à dispenser leur enseignement. Cet enseignement se mit en place avec plus ou moins de suivi, plus ou moins d'heures, selon les contextes, et les résultats furent variables mais il perdura longtemps encore car les autorités polonaises firent pression pour le maintenir alors que du côté français, on avait pensé à un dispositif plus temporaire (Ponty : 2011 : 39-43). Cet enseignement se poursuivit longtemps après 1945 tout en diminuant par le nombre de moniteurs en poste et par celui des enfants. En effet, d'une part, une situation conflictuelle naquit entre les associations qui cherchèrent à maintenir les anciens moniteurs en poste sans avoir les moyens financiers de les rétribuer et le nouveau régime communiste instauré en Pologne qui nomma souvent du personnel sans qualification. De son côté, la France prit financièrement en charge une partie des anciens moniteurs. En 1962, le gouvernement polonais mit fin à son enseignement. D'autre part, le polonais était souvent devenu une langue étrangère pour les enfants des générations de l'après-guerre (Gogolewski 1981 : 471-478).

Durant les années entre les deux guerres, ce type d'enseignement fut également mis en place pour les enfants tchécoslovaques, lesquels étaient, néanmoins, en très petit nombre, comparé à celui des enfants polonais (Namont 2011 : 48-61).

Voilà donc ce que l'on peut considérer comme l'ancêtre de l'Enseignement de la Langue et de la Culture d'Origine (ELCO) actuels, mais qui, malgré plusieurs circulaires²⁰, resta toujours plus ou moins confidentiel, à tel point que, par exemple, dans le rapport de l'inspection générale de 2006 intitulé *L'enseignement de la langue et de la culture d'origine*²¹ les auteurs s'expriment de la sorte, lorsqu'ils commencent l'historique de l'ELCO : « Il semble que dès 1925 des cours de langue vivante soient donnés à des élèves issus de l'immigration par des moniteurs étrangers dans les écoles françaises »²². En effet, aucun texte officiel n'ayant décrété le démarrage de ce type d'enseignement, les rapporteurs, Jean David et Bruno Levallois, inspecteurs généraux de l'Éducation nationale, prennent bien soin de ne pas créer d'incident à l'intérieur de leur propre administration même si cette formulation précautionneuse étonne et donne à penser qu'un certain type d'enseignement ait pu être dispensé à titre officieux dans les écoles élémentaires publiques.

2. Création de dispositifs spécifiques pour la scolarisation des enfants migrants à partir de 1970

À la fin des années cinquante, début des années soixante du siècle dernier, la francisation des enfants autochtones était achevée et le taux d'absentéisme pour cette population était devenu insignifiant. Depuis 1936²³, l'obligation scolaire était passée de 13 à 14 ans ; l'ordonnance de

¹⁹ Les autorités scolaires se contentèrent, en 1924, d'envoyer une circulaire aux établissements scolaires afin de les prévenir de la possibilité d'un tel enseignement.

²⁰ Notamment la circulaire du 12 juillet 1939, adressée aux inspecteurs d'académie (Voir la circulaire dans Gogolewski 1981 : 469-470).

²¹ Voir *infra*.

²² Voir p. 3, en ligne : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2005/66/9/2005-090_319669.pdf].

²³ Voir le texte de loi, en ligne : [<http://www.education.gouv.fr/cid101197/loi-sur-l-instruction-primaire-obligatoire-du-9-aout-1936.html>].

1959²⁴ la porta à 16 ans mais elle ne sera rendue effective par les autorités qu'à partir de 1969, car le baby-boom de l'après-guerre exigeait des capacités d'accueil qui furent petit à petit mises en place durant ce laps de temps (Prost 2013 : 84-85). Dans ces conditions nouvelles, l'école primaire cessa de constituer l'unique réseau scolaire (ou presque) auquel les enfants des classes défavorisées et modestes accédaient. À la fin des années soixante, tous les enfants français et étrangers devaient fréquenter l'école dans les deux degrés, le premier correspondant à l'école élémentaire qui se termine dès lors au CM2, et le second correspondant aux collèges (CEG²⁵ ou CES²⁶) ou au premier cycle du lycée²⁷ ; l'accès en 6^e devint automatique, il n'y avait plus besoin d'avoir soit un très bon dossier, soit avoir passé un examen d'entrée. Cette massification des effectifs dans le premier cycle du second degré dès la fin des années soixante s'accompagna d'une réflexion sur les retards et les redoublements d'un certain nombre d'élèves. C'est ainsi que l'on « découvrit » les besoins spécifiques des enfants migrants et que l'on chercha à mettre en place des dispositifs qui les prennent en compte pour qu'ils puissent intégrer le plus harmonieusement possible les classes dites ordinaires. Un type de classe particulier²⁸ fut créé, à ce moment, qui évolua au fil des années et qui eut pour objectif d'enseigner le français à ces élèves peu ou non francophones. Ce type de classe devait être décliné dans le premier et dans le second degré, selon des modalités quelque peu différentes.

2.1. Les textes officiels pour l'acquisition de la langue de scolarisation

La circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970 : *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers* constitue le premier texte officiel sur cette question. Elle crée, d'une part, les classes d'initiation à l'école élémentaire (CLIN) qui regroupent les élèves étrangers. Elle crée, d'autre part, les cours de rattrapage intégrés (CRI), pour les élèves qui ont besoin de quelques heures seulement de soutien en français par semaine.

Trois ans plus tard, c'est la circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973 aux recteurs et inspecteurs d'académie : *Scolarisation des enfants étrangers non francophones arrivant en France entre 12 et 16 ans* qui crée des classes d'adaptation au collège qui seront par la suite nommées classes d'accueil (CLA). Elle distingue entre la CLA pour les élèves scolarisés antérieurement et la CLA-NSA pour les élèves non scolarisés antérieurement.

Au fil des années d'autres circulaires reprennent et précisent les modalités de ces deux dispositifs, notamment la circulaire 86-119 du 13 mars 1986 : *Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France*, ainsi que la circulaire 2002-100 du 25 avril 2002 : *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*²⁹. On peut, entre autres, remarquer que les autorités scolaires ont acquis, entre-temps, un savoir sur les besoins de ces publics d'élèves et sur le type d'enseignement qu'il est préférable de proposer. On passe alors de l'enseignement du français comme langue étrangère dans la première circulaire à celui du français comme langue de scolarisation dans la circulaire de 2002.

En 2009, les inspecteurs généraux Klein & Sallé, préconisent dans leur volumineux rapport intitulé, *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France* que, pour des raisons de visibilité, les différentes appellations CLIN/CRI, CLA disparaissent au profit d'une seule, générique, censée rendre plus claire la structure du dispositif de scolarisation des élèves

²⁴ Voir le texte, en ligne : [https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000705646].

²⁵ Collège d'enseignement général.

²⁶ Collège d'enseignement secondaire.

²⁷ Pour les différences concernant le premier degré dans les CEG, les CES et le lycée voir Prost (2013 : 79-97).

²⁸ Voir sur la page web de Mendoça Dias les textes officiels qui sont énumérés dans le texte de l'article [<http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2012/11/textes-et-rapports-officiels-concernant-les-eleves-allophones-arrivants-novembre-20121.pdf>].

²⁹ Voir Cortier (2007 et 2008) pour plus d'informations.

migrants. Ils proposent « **‘unité pédagogique pour élèves allophones arrivants’, le sigle étant [...] UPE2A** »³⁰ (170). C’est cette appellation que reprendra la dernière circulaire en date, la circulaire n°2012-141 du 2-10-2012 : *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*.

On constate qu’au fil des années les circulaires oscillent dans leur effort de dénomination des groupes d’élèves qui doivent être initiés au français. On est ainsi passé des « enfants étrangers » en 1970, aux « enfants étrangers non francophones » en 1973, puis aux « élèves nouvellement arrivés en France » (ENAF) en 1986, puis aux « primo-arrivants » en 1990, et enfin, aux « élèves allophones nouvellement arrivés » (EANA). Cette profusion de dénominations indique que les autorités hésitent beaucoup sur la catégorisation de ces publics et qu’elles sont partagées entre le recours à un statut juridique (*étranger*) et une appellation en fonction du parcours (*nouvellement arrivé/primo-arrivant*) qui est parfois mise en relation avec un catalogage linguistique (*non francophone/allophone*). Rien ne semble satisfaisant car la catégorie des élèves concernés est très hétérogène, ce qui rend la dénomination délicate et souvent discutable. Par ailleurs, la lecture de ces circulaires révèle que les autorités scolaires n’ont que très lentement reconnu des compétences langagières à ces enfants ou à ces élèves, ce sont plutôt leurs incompétences qui ont été décrites. Par exemple, durant de nombreuses années, ils furent seulement évalués sans maîtrise suffisante du français sans que rien ne fût dit sur leur maîtrise d’une autre langue voire de plusieurs autres langues (Galligani 2008).

2.2. Ouverture de cours pour l’Enseignement de la Langue et Culture d’Origine (ELCO)

En plus du dispositif pour l’acquisition du français, les autorités administratives, se référant à la circulaire du 12 juillet 1939 (voir *supra*), autorisent en 1975³¹ la tenue des cours d’ELCO facultatifs durant le tiers temps pédagogique, puis en 1976³², également en dehors des heures de classe et dans les locaux scolaires, ceci dans le but exprimé de favoriser l’insertion des élèves migrants dans l’école française, tout particulièrement à l’école élémentaire, plus accessoirement dans le second degré, au collège et en lycée professionnel. Des accords de coopération sont signés avec le Portugal (1977), l’Algérie (1981), le Maroc (1983) et la Tunisie (1986). De simples procès verbaux sont signés avec l’Italie (1973), l’Espagne (1973), la Yougoslavie (1978) et la Turquie (1979). Ces cours ne sont ouverts qu’aux enfants étrangers venant de ces pays et ils sont assurés « par des enseignants étrangers, recrutés et rémunérés par leur gouvernement et agréés par l’inspecteur d’académie » (circulaire 76-128 du 30 mars 1976). Ces cours feront souvent l’objet de critiques pour de nombreuses raisons. Le rapport Berque (1985 : 11-13), un des premiers sur le sujet de la scolarisation des enfants migrants, récapitule quelques-uns des griefs identifiés contre l’ELCO. Par exemple, le fait que selon les pays d’origine, les critères de recrutement des personnels retenus ne sont pas les mêmes ; la notion de langue d’origine n’est pas toujours claire, particulièrement pour les arabes dialectaux ; les maîtres n’ont pas été formés pour enseigner la langue d’origine ; les services de ces enseignants sont généralement ventilés sur un grand nombre d’écoles ; les heures prévues pour l’ELCO alourdissent l’horaire des enfants ; les contenus des enseignements de la culture sont souvent, selon les termes du rapport, « désactualisés et délocalisés » (13) par rapport aux transformations culturelles vécues par les populations migrantes ; la collaboration avec les enseignants français est le plus souvent absente, etc. Le rapport fera un certain nombre de propositions pour améliorer cet enseignement, notamment celle de faire en sorte que les enfants soient à même d’acquérir des compétences apportées par la comparaison des variations langagières orales en français et dans les « langages d’apport », selon la nouvelle dénomination recommandée pour les LCO (55 : 3.1.6). Il est à noter que

³⁰ En gras dans le texte.

³¹ Voir la circulaire 75-148 du 9 avril 1975.

³² Voir la circulaire 76-128 du 30 mars 1976.

Sayad (2014 : 91-93 ; 139-166) qui fit partie, au départ, du groupe de réflexion animé par Berque n'était pas favorable à ce type d'enseignement, et ce pour plusieurs raisons. Selon lui, à la base, il ne s'agissait pas d'objectifs éducatifs mais d'une logique économique entre les gouvernements des pays de migration et les gouvernements des pays d'immigration où chacun cherchait à garder les formes pour éviter d'admettre que la majorité des enfants migrants n'allaient pas revenir dans le pays de leurs parents. En outre, dans la mesure où l'école élémentaire particulièrement, sans se l'avouer, rassemble des publics très divers socialement et culturellement, il n'était pas nécessaire de faire un sort particulier aux enfants migrants en leur proposant un enseignement de relégation. Selon Sayad (*Ibid.* 162-163), pour qu'il soit profitable, cet enseignement aurait dû être plutôt proposé dans le second degré en histoire, géographie, instruction civique, pleinement intégré dans les programmes pour tous et dispensé par des personnels appartenant statutairement à l'Éducation nationale. Sayad finira par se retirer et son nom ne figurera pas dans le rapport final.

Les cours d'ELCO continueront à susciter des débats et beaucoup de suspicion. En 2004, par exemple, et pour la troisième fois, un groupe de députés de l'Assemblée Nationale demanda la création d'une commission d'enquête, « sur l'application des conventions prévoyant l'organisation de cours d'enseignement de la langue et de la culture d'origine et les mesures susceptibles d'améliorer cet enseignement » (Domergue 2004). Dans le rapport (*Ibid.*) qui enquêta sur les faits permettant de justifier cette demande, il ressortit que les élèves de ces cours étaient en diminution régulière³³, que le dispositif était en constante amélioration, même s'il était envisagé de le transformer en cours de langue vivante étrangère³⁴, ouvert à tous les élèves et dispensé sur le temps scolaire. Puisque le fonctionnement des ELCO était clairement connu, la demande de création d'une commission d'enquête fut rejetée, comme pour les deux demandes précédentes en 1997 et 1999³⁵. En 2016, le ministère de l'Éducation nationale prépara, entre autres par une campagne informative³⁶, le début d'une transformation des ELCO en Enseignements Internationaux de Langues Étrangères (facultatifs) (EILE), à partir de la rentrée scolaire de 2016, et la fin des ELCO pour la rentrée 2018. Cependant, avec le nouveau quinquennat³⁷, la fin actée de ce dispositif d'enseignement, plutôt discret, rassemblant un petit nombre d'élèves, considéré généralement comme un grain de sable dans les rouages de l'Éducation nationale, tout particulièrement à cause de la présence de la langue arabe (Ghouati 2012 ; Omer 2014 : 345-346) ne fut pas mise en œuvre. Le 18 février 2020, le Président de la République annonçait à nouveau que le dispositif disparaîtrait, cette fois à la rentrée de 2020³⁸.

2.3. La mise en place d'une formation des enseignants

Dans les années soixante-dix, les instituteurs et institutrices de même que les professeurs du second degré ne recevaient aucune formation spécifique pour enseigner le français aux enfants migrants. C'est pourquoi l'introduction des nouveaux dispositifs comme les CLIN et les CLA pose de gros problèmes aux enseignants à qui ces classes sont confiées. La première

³³ En 1997-98, 87 561 élèves ont suivi l'ELCO, en 2002-03, 69 356 (*Ibid.*).

³⁴ Depuis 2002, un enseignement de LVE est devenu obligatoire à l'école élémentaire.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ Voir l'affichage informatif de juin 2016, en ligne : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_-_juin/05/8/apprentissage-langues-vivantes_02_la-fin-des-elco_589058.pdf] et le dossier de presse de mars 2017 [http://cache.media.education.gouv.fr/file/DP_rentree_2017_NVV/96/8/2017_preparer_la_rentree_F5_728968.pdf].

³⁷ En 2017, les élections présidentielles virent la victoire d'Emmanuel Macron sur François Hollande, précédent Président de la République Française durant le quinquennat de 2012-2017.

³⁸ Voir *Le café pédagogique*. En ligne : [<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/02/18022020Article637176555376977920.aspx>].

circulaire de 1970, à l'origine de la création des CLIN se réfère au BELC³⁹ et au CREDIF⁴⁰, deux institutions qui sont en charge de la diffusion du français à l'étranger. Par exemple, cette première circulaire recommande l'utilisation du manuel intitulé *Bonjour Line*, qui fut réalisé en 1968 par une équipe du CREDIF et qui est fondé sur l'utilisation de la méthode SGAV, considérée comme adéquate à cette époque, pour l'enseignement et l'apprentissage du français à de jeunes apprenants entre 8 et 11 ans, résidant à l'étranger. La *Préface* de ce manuel se termine ainsi : « S'il [l'enfant] vient un jour en France, nous espérons qu'il ne se sentira pas trop perdu et qu'il reconnaîtra, au hasard des rencontres, la langue d'Alice de Michel et de Line, ses premiers amis venus de France... » Or, il est clair que ce public à l'étranger n'a ni les mêmes caractéristiques ni les mêmes besoins que les publics des enfants migrants résidant en France. Pour les enfants à l'étranger qui apprennent le français, il s'agit petit à petit d'obtenir un niveau A2 et plus si l'apprentissage se poursuit, dans certains types d'interactions. Pour les enfants des CLIN, il faut en quelques mois être capable de comprendre, de parler voire d'écrire dans toutes les matières scolaires comme les autochtones qui, eux, ont toujours eu la langue française à la maison et dans leur environnement familial. Par conséquent, *Bonjour Line* n'est pas un manuel adéquat. Malheureusement, ce contexte scolaire d'enseignement-apprentissage du français n'ayant pas encore fait l'objet d'analyses et de recherches spécifiques n'a pu proposer, au début du moins, des solutions plus adaptées.

2.3.1. La parution du bulletin *Migrants-Formation*

En 1973, commence à paraître un bulletin intitulé *Migrants-Formation*⁴¹ issu principalement de deux services créés, la même année, par le ministère de l'Éducation nationale : le « Centre de documentation pour la formation des travailleurs migrants et de leurs familles » (auprès du BELC) qui passera au CNDP à partir de 1977 et la « Mission de formation de formateurs » (auprès du CREDIF). Les publics de formateurs visés par ce bulletin sont à la fois ceux qui travaillent dans la formation continue des adultes migrants ainsi que les enseignants qui scolarisent les enfants migrants. Le premier numéro, fait de quelques pages volantes et non numérotées⁴² annonce son objectif dans l'éditorial : « L'objectif de MIGRANTS-FORMATION est de s'adresser tout spécialement aux praticiens de la formation auprès des Migrants, c'est-à-dire aux moniteurs et aux responsables des cours (rémunérés ou bénévoles) et aux enseignants ». Six numéros par an sont prévus pour procurer aux formateurs « des bases de réflexion sur la formation [...] Des connaissances sur le contenu de cette formation [...] Des informations sur les expériences ». Quelques lignes plus bas, le même éditorial reconnaît qu'il ignore quels sont les besoins des formateurs et les appelle instamment à remplir le questionnaire joint afin de faire savoir quelles sont les attentes. L'éditorial du n°3 révèle que sur les 5900 exemplaires du n°1 envoyés, seules 68 réponses au questionnaire sont parvenues au comité de rédaction. Pour celles et ceux qui ont répondu concernant leurs souhaits quant au contenu de la revue, ce sont les comptes rendus d'expérience et la connaissance des migrants qui arrivent en premier. Dans l'éditorial du n°8 (1975), le comité de rédaction sollicite à nouveau les formateurs et les enseignants, public cible de la revue, pour qu'ils communiquent par courrier leurs vœux pour le contenu de la revue, pour qu'ils signalent ce qu'ils considèrent comme des lacunes et qu'ils communiquent leurs propres expériences. On peut de cette manière mesurer combien l'ignorance de ce contexte formatif nouveau est grande. Dans l'éditorial du n°10 (1975), le comité de rédaction qualifie les choix

³⁹ Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation françaises.

⁴⁰ Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français.

⁴¹ Ce bulletin paraîtra sous ce titre jusqu'en 1998 (n° 1-112), puis deviendra *Ville-École-Intégration*, un peu plus tard *VEI-Enjeux* et actuellement *Diversité*.

⁴² Les auteurs expliquent que les lecteurs peuvent ainsi plus facilement classer à part les fiches qu'ils souhaitent utiliser. Les tout premiers numéros seront ainsi conçus.

éditoriaux de la revue de « démarches par tâtonnements » et les pratiques de cet enseignement « d'empiriques ».

2.3.2. La création des CEFISEM

En 1976, les premiers Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants (CEFISEM) sont officiellement institués⁴³ tout d'abord à Lyon, puis à Douai, Grenoble, Paris, Marseille et encore un peu plus tard dans d'autres centres régionaux. Un CEFISEM était constitué de formateurs permanents qui composaient une micro-équipe pédagogique sous la direction du directeur/de la directrice de l'école normale, c'était donc un centre annexé à une école normale. Cette équipe avait pour mission de répondre aux besoins des enseignants en exercice dans les CLIN/CRI/CLA en proposant des réunions, des stages et de l'information (Klein & Sallé 2009 : 6 ; Mendoça-Dias 2012 : 30). On comprend qu'avec ces créations l'Éducation nationale cherche, logiquement, à prendre en main la formation des enseignants qui travaillent avec les enfants (de) migrants. Cependant l'efficacité de cette nouvelle structure est souvent remise en cause et fortement critiquée. Le rapport Berque (1985 : 18-19) liste quelques-unes de ces faiblesses : les CEFISEM ne sont pas connus des enseignants ni reconnus par l'administration ; on note une absence d'articulation avec d'autres services de formation comme les MAFPEN ou avec d'autres formateurs comme les conseillers pédagogiques, les IDEN ; les besoins des enfants sont diversement analysés, les solutions à apporter également, etc. En résumé, les enseignants concernés étaient très souvent laissés à eux-mêmes et devaient se débrouiller seuls.

Les CEFISEM, dont l'organisation avait été redéfinie par la circulaire du 9 octobre 1990, et les missions étendues à tous les élèves dans les Zones d'Éducation Prioritaire, virent en 2002, en même temps que leur changement de nom, leur activité d'origine réaffirmée dans la circulaire n°2002-102 : *Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV)*. Les CASNAV seront désormais placés directement sous l'autorité des recteurs et centreront leurs missions seulement sur les enfants migrants et les enfants du voyage. Cependant, dans leur rapport, Klein & Sallé (2009 : 27-38) détaillent combien cette structure reste pilotée de façon hétérogène sur les plans organisationnels, financiers et pédagogiques. Cette hétérogénéité culmine dans les deux académies de Limoges et Rennes qui n'ont pas de CASNAV *stricto sensu*⁴⁴ mais qui, malgré tout, ont créé des animations pédagogiques sur un mode organisationnel propre. De ce fait, l'administration académique a souvent des difficultés pour savoir où sont les élèves concernés, combien ils sont et qui ils sont. De plus, le pilotage pédagogique est difficile car les inspecteurs font très peu d'inspections dans les CLIN/CRI/CLA et les formateurs CASNAV n'ont pas le droit d'aller dans ces classes. Les CASNAV, selon le rapport, cumulent beaucoup trop de fonctions (information et accueil des familles – évaluation des acquis des élèves arrivants – tenue des statistiques – conseil pour l'organisation de la prise en charge des élèves – centre de ressources documentaires et de formation). Enfin, les autorités académiques, soit s'en désintéressent, soit, paradoxalement, les critiquent pour leur propension à une trop grande autonomie. Le rapport recommande une évolution vers une organisation mieux prise en charge par les autorités académiques, plus légère, plus réactive et qui soit en mesure de faire rapidement appel à des partenaires extérieurs associés capables de répondre aux besoins identifiés. C'est pourquoi, sans doute, paraît, en 2012, la circulaire n°2012-143 *Organisation des CASNAV*. Le CASNAV est défini comme : « une structure d'expertise » auprès des recteurs et des DASEN. Elle « porte sur l'organisation de la scolarité des élèves concernés, sur les ressources pédagogiques, sur la

⁴³ Circulaire n°76-387 du 4 novembre 1976.

⁴⁴ Le CASNAV de Rennes ne sera créé qu'en 2016. Voir en ligne : [<https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/4027/files/2019/06/Le-r%C3%A9seau-des-CASNAV.pdf>].

formation des enseignants et des cadres ». Par exemple, et entre autres, le CASNAV prépare désormais les enseignants à la certification complémentaire en français langue seconde, mise en place depuis 2004⁴⁵.

Au final, on peut affirmer que l'ensemble des dispositifs qui ont été créés depuis 1970 pour la scolarisation des élèves migrants et pour l'information et la formation des enseignants et des cadres administratifs dans le premier degré comme dans le second degré restent peu connus du personnel enseignant et administratif des écoles, voire peu connus des cadres académiques depuis les services rectoraux jusqu'aux services départementaux. Les rapports qui furent successivement publiés à ce sujet (Berque 1985, Guérin et *al.* 2002, Klein & Sallé 2009) insistent tous sur le manque de visibilité de ces dispositifs, sur leur déficience organisationnelle, sur l'hétérogénéité des enseignements donnés, sur le manque de coordination dans les documents pédagogiques produits, sur l'insuffisance de la formation des enseignants en FLS. Est-ce pour cette raison que, Prost, historien reconnu de l'histoire de l'enseignement et de l'éducation en France, n'en a aucunement fait mention, dans son ouvrage paru en 2013 sur les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours ? Ou bien a-t-il jugé que ce nombre d'élèves était insignifiant ? Selon les chiffres de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance⁴⁶, on comptait 52 500⁴⁷ élèves migrants scolarisés pour l'année 2014-2015, ce qui faisait 0,56% de l'effectif scolaire, d'après la méthode de comptage retenue. De plus, on constate que la répartition de ces enfants est très inégale selon les territoires. Par exemple, l'académie de Limoges comptait pour cette année-là 573 enfants scolarisés en UPE2A, l'académie de Rennes, 1324, celle de Créteil, 6186 et celle de Versailles, 7252, etc. Selon une autre façon de comparer, on observe que l'Île de France accueille trois élèves sur dix ce qui correspond à 32% de l'effectif en UPE2A alors que cette région regroupe 21% des effectifs nationaux. Par contre, l'académie de Rennes n'accueille que 0,28% de l'effectif⁴⁸. Il est évident que cette disparité de nombre a des conséquences sur la mobilisation académique pour la mise en place des dispositifs et sur leur efficacité.

3. Perspectives européennes et conclusion

Depuis la *Directive [européenne] 77/486/CEE du Conseil, du 25 juillet 1977, visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants*⁴⁹, la scolarisation de ces enfants n'est plus seulement l'affaire singulière de chaque pays européen. Par exemple, à la demande de la Commission européenne, Eurydice, le réseau d'information sur l'éducation en Europe, a publié en 2004 et mis à jour en 2009 les résultats d'une enquête comparative intitulée *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, laquelle permet de connaître facilement les chiffres et les mesures adoptées dans chaque pays de l'UE.

Pour sa part, le Conseil de l'Europe (CE) cherche à promouvoir des politiques éducatives qui prennent en compte toutes les diversités linguistiques et culturelles. Ainsi une institution créée en 1994 par le CE, comme le Centre Européen pour les Langues Vivantes⁵⁰ (CELV), à Graz, en Autriche, qui travaille « à la mise en œuvre de politiques linguistiques et la promotion des innovations dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes »⁵¹,

⁴⁵ Voir : Note de service du 19 octobre 2004 : Attribution aux personnels enseignants des premier et second degrés relevant du MEN d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires.

⁴⁶ Voir la note d'information de la DEPP : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/79/2/depp-ni-2015-35-eleves-allophones-2014-2015_486792.pdf].

⁴⁷ Dont 2782 résident dans les DOM-ROM selon le rapport de l'Assemblée Nationale n° 274 tome II du 12 octobre 2017 : [<http://www.assemblee-nationale.fr/15/pdf/budget/plf2018/a0274-tII.pdf>].

⁴⁸ Voir p. 14-16 (*Ibid.*).

⁴⁹ [<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:31977L0486&from=FR>]

⁵⁰ [<https://www.ecml.at/>].

⁵¹ Article 1^{er} du statut : [<http://archive.ecml.at/aboutus/aboutus.asp?t=resolution&l=F>]

s'efforce-t-elle de développer l'éducation plurilingue. Très concrètement par exemple, le *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*⁵² (CARAP) (Candelier et al. 2012) a pour objectif l'abandon d'une vision compartimentée des compétences de chacun en matière de langues et de cultures. À cette fin, il est nécessaire de proposer des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent systématiquement, et à la fois, au moins plus d'une variété linguistique et culturelle. Ces activités se déclinent selon quatre approches : l'approche interculturelle, l'éveil aux langues, la didactique intégrée et l'intercompréhension entre les langues parentes. Il s'agit, de cette façon, de promouvoir la compétence plurilingue et pluriculturelle de chaque apprenant (*Ibid.* 2012 : 5-10). En travaillant en ce sens, on comprend que cela facilite, d'une part, l'intégration des enfants migrants dans les parcours scolaires ordinaires car cela met en valeur leurs compétences linguistiques et culturelles et ne les cantonne pas au rang d'éternels ignorants qui doivent acquérir les connaissances déjà acquises par les autochtones. D'autre part, cela permet de sensibiliser les enfants dits autochtones à la réalité plurilingue et pluriculturelle des sociétés européennes et les encourage à travailler pour élargir leurs propres compétences dans ces deux domaines.

En France, cette politique éducative est inégalement engagée, mais elle se dessine malgré tout. Elle est inégalement engagée car la politique linguistique officielle de la France reste liée à la représentation monolingue et francophone de sa population. Pour cette raison, Klein & Sallé (2009 : 161) n'hésitent pas à écrire dans un encadré de leur rapport que « 'L'éducation plurilingue et culturelle' intéresse directement les États où les personnes sont en situation de plurilinguisme effectif, ce qui n'est pas la situation de la France, même dans certains DOM ou TOM comme la Guyane, Mayotte ou Saint-Martin ». Cette façon d'afficher de manière ostentatoire leur conformité avec la politique linguistique officielle leur permet à plusieurs reprises de développer des analyses et des recommandations qui s'appuient sur un contexte plurilingue. Par exemple, ils recommandent la production à l'échelon national d'un référentiel de compétences pour la formation des enseignants de toutes les disciplines qui scolarisent les élèves migrants et qui s'appuierait sur la linguistique, la sociolinguistique et la didactique de l'enseignement en milieu plurilingue sur le modèle, justement, de celui alors en cours de production en Guyane française (*Ibid.* :147).

Si on quitte, à présent, les préconisations à moyen terme, pour analyser ce qui est proposé actuellement et concrètement, on se rend compte qu'assez souvent des CASNAV comme à Besançon, Créteil, Grenoble, Paris, Strasbourg, Toulouse... s'appuient sur des ressources liées à l'éveil aux langues dans les formations et/ou les ressources qu'ils offrent, mais, malgré tout, cela reste encore très modeste. Ce sont fréquemment les associations qui ont un rôle de premier plan dans la scolarisation des enfants migrants. Elles accompagnent les parents dans les démarches, les invitent à jouer un rôle dans la scolarisation des enfants, produisent des documents, animent des activités en classe et sont quelquefois partenaires des CASNAV. Parmi les associations qui cherchent à valoriser la diversité linguistique et culturelle dans leurs actions éducatives, on peut citer AFaLaC⁵³ (Association Familles Langues Cultures) en Pays de la Loire, Dulala⁵⁴ (D'une langue à l'autre) en Île de France, Familangues⁵⁵ en Alsace et d'autres...

En ce qui concerne l'enseignement de la langue de scolarisation, on peut constater que les enseignants en charge des classes d'UPE2A sont plus nombreux qu'avant à avoir suivi une formation spécifique, soit par l'acquisition de la certification complémentaire en français langue seconde, soit, parfois, par une formation universitaire en didactique des langues

⁵² [<https://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/82/language/fr-FR/Default.aspx>].

⁵³ Voir le site en ligne : [<http://www.familleslanguescultures.org/pages/partenaires/partenaires.html>].

⁵⁴ Voir le site en ligne : [<https://www.dulala.fr/>].

⁵⁵ Voir le site en ligne : [<http://familangues.org/>].

(Parcours FLE de L3, M1 ou M2 en didactique des langues). Depuis 2014, les candidats au CAPES de lettres modernes peuvent choisir l'option FLE/FLS. C'est aussi par la formation continue proposée par les CASNAV que les enseignants se forment très souvent. Il faut toutefois admettre que si les enseignants en UPE2A sont la plupart du temps formés, ceux qui enseignent en classe ordinaire le sont beaucoup moins.

Pour conclure cette synthèse historique, on observe qu'on est passé d'un accueil indifférencié et non spécifique des enfants migrants à une prise en charge de plus en plus professionnalisée et ciblée. Néanmoins il reste encore beaucoup à réfléchir sur les possibilités de mieux appréhender l'hétérogénéité de ces publics scolaires.

Bibliographie

BERQUE Jacques, 1985, *L'immigration à l'école de la République. Rapport d'un groupe de réflexion animé par le professeur Jacques Berque au ministre de l'Éducation nationale*, Paris, La documentation française.

CANDELIER Michel (Coord.), CAMILLERI-GRIMA Antoinette, CASTELLOTTI Véronique, DE PIETRO Jean-François, LORINCZ Ildikó, MEIBNER Franz-Joseph, NOGUEROL Artur & SCHRÖDER-SURA Anna, avec le concours de MOLINIE Muriel, 2012, *Le CARAP. Un cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*, Strasbourg, Édition du Conseil de l'Europe.

CARRE Irénée, 1889, *Méthode pratique de langage, de lecture, d'écriture, de calcul, etc. plus spécialement destinée aux élèves des provinces où l'on ne parle pas français et qui arrivent en classe ne comprenant ni ne sachant parler la langue nationale*, Livre du maître et Livre de l'élève, Paris, Armand Colin.

CHANET Jean-François, 1996, *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier.

CHERVEL André, 2011, « Mise en regard : enseignement français et élèves étrangers 1900-1940 », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 46, p. 145-159. En ligne : [<http://journals.openedition.org/dhfles/2099>].

CORTIER Claude, 2007, « Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française. Contextes, dispositifs et didactiques », *Diversité. Ville-école-intégration. Les enjeux de l'apprentissage de la langue française*, 151. En ligne : [<http://www.educ-revues.fr/DVST/AffichageDocument.aspx?iddoc=37805&pos=2>].

CORTIER Claude, 2008, « Dispositifs et classes pour les nouveaux arrivants allophones », *Diversité. Ville-école-intégration. Le principe d'hospitalité*, 153. En ligne : [<http://www.educ-revues.fr/DVST/AffichageDocument.aspx?iddoc=37583>].

DOMERGUE Jacques, 2004, *Rapport n°1618 du 26 mai 2004 à l'Assemblée Nationale*. En ligne : [http://www.assemblee-nationale.fr/12/rapports/r1618.asp#P556_11999].

DAVID Jean & LEVALLOIS Bruno, 2006, *L'enseignement de la langue et de la culture d'origine. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*, Rapport 2005-090. En ligne : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2005/66/9/2005-090_319669.pdf]

EURYDICE, DIRECTION GENERALE DE L'EDUCATION ET DE LA CULTURE, 2004, *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, Bruxelles, Eurydice. En ligne : [http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Integrating_immigrant_children_2004_FR.pdf].

EURYDICE, EACEA, 2009, *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe. Dispositifs en faveur de la communication avec les familles immigrantes, de l'enseignement de la langue d'origine des enfants immigrants*, Bruxelles, Eurydice. En ligne : [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101FR.pdf].

GALLIGANI Stéphanie, 2008, « L'identification de 'l'enfant étranger' dans les circulaires de l'Éducation nationale depuis 1970 : vers la reconnaissance d'un plurilinguisme ? » in Pierre MARTINEZ, Danièle MOORE & Valérie SPAETH (Coord.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*, Paris, Éditions Riveneuve, p. 113-125.

GAUTHIER Jean-Sébastien, 2011, « L'accueil dans les écoles de Valence des enfants des premiers réfugiés arméniens, 1923-1936 », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 46, p. 73-104. En ligne : [<http://journals.openedition.org/dhfles/2126>].

GUERIN Jean-Claude, LECOURBE Anne, POLVERINI Jérôme & STORTI Martine, 2002, *Les modalités de scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France. Rapport à monsieur le ministre de la jeunesse, de l'éducation et de la recherche ; à monsieur le ministre délégué à l'enseignement scolaire*, Rapport 2002-029. En ligne : [<http://media.education.gouv.fr/file/05/2/6052.pdf>].

GHOUATI Ahmed, 2012, « Langue et communication interculturelle. Le cas de l'enseignement de la langue arabe en France », in Abdenbi LACHKAR (Dir.), *Langues et médias en méditerranée*, Paris, L'Harmattan, p. 112-122.

GOGOLEWSKI Edmond, 1981, « L'enseignement de la langue polonaise dans les écoles primaires en France », *Revue du Nord*, t. 63, 243, p. 465-478. En ligne : [http://www.persee.fr/doc/rnord_0035-2624_1981_num_63_249_3784].

KLEIN Catherine & SALLE Joël, 2009, *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, Porte-parole du Gouvernement*, Rapport 2009-082. En ligne : [http://media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082_-_IGEN-IGAENR_216067.pdf].

KUSTERS Walter, 2011, « Les politiques éducatives de la Troisième République et les enfants d'immigrants belges dans le département du Nord », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 46, p. 15-32. En ligne : [<http://journals.openedition.org/dhfles/2076>].

LANDRECIES Jacques, 2001, « Une configuration inédite : la triangulaire français-flamand-picard à Roubaix, au début du 20^e siècle », *Langage et société*, 97, p. 27-69. En ligne : [<https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2001-3-page-27.htm>].

LE MAREC Yannick, 2013, « Les inspecteurs primaires et les pratiques d'enseignement du français aux monolingues bretons sous la III^e République », *Histoire de l'éducation*, 137. En ligne : [<http://journals.openedition.org/histoire-education/2602>].

MENDOÇA DIAS Catherine, 2012, *Circulaires, textes et rapports officiels concernant la scolarisation et l'enseignement aux élèves allophones arrivant*. En ligne : [<http://www.francaislanguesseconde.fr/wp-content/uploads/2012/11/textes-et-rapports-officiels-concernant-les-eleves-allophones-arrivants-novembre-20121.pdf>].

NAMONT Jean-Philippe, 2011, « De l'école au lycée : la scolarisation des enfants tchèques et slovaques en France dans l'entre-deux-guerres », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 46, p. 47-71. En ligne : [<http://journals.openedition.org/dhfles/2091>].

NOIRIEL Gérard, 2006 [1988], *Le creuset français. Histoire de l'immigration 19^e – 20^e siècle*, Paris, Seuil.

OMER Danielle, 2014, « Et le choix des langues enseignées dans tout ça ? », in Christel TRONCY, (Dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, Rennes, PUR, p. 339-346. En ligne : [<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00951514/document>].

PENEFF Jean, 1987, *Écoles publiques, écoles privées dans l'Ouest. 1880-1950*, Paris, L'Harmattan.

PONTY Janine, 1985, « Les travailleurs polonais en France. 1919-1939 », *Revue des études slaves*, t. 57, fascicule 4, p. 687-692. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/slave_0080-2557_1985_num_57_4_5534].

PONTY Janine, 2011, « L'exception polonaise », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 46, p. 33-45. En ligne : [<http://journals.openedition.org/dhfles/2083>].

PROST Antoine, 2013, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil.

PUREN Laurent, 2003, « Pédagogie, idéologie et politique linguistique. L'exemple de la Méthode Carré appliquée à la francisation de la Bretagne à la fin du 19^e siècle », *Glottopol. Quelle Politique linguistique pour quel État-nation ?* 1. En ligne : [http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_1/gpl1_03puren.pdf].

SAYAD Abdelmalek, 2014, *L'école et les enfants de l'immigration. Essais critiques posthumes*, Paris, Seuil.

THABAULT Roger, 1982 [1943], *1848-1914. L'ascension d'un peuple. Mon village, ses hommes, ses routes, son école*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

VIGNER Gérard (Coord.), 2011, *Accueil et formation des enfants étrangers en France de la fin du 19^e siècle au début de la Deuxième Guerre mondiale, Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 46. En ligne : [<http://journals.openedition.org/dhfles/2074?lang=en>].