La scolarisation des enfants allophones dans les années 1970 : le cas du Maine-et-Loire

The education of allophone children in the 1970s: the case of Maine-et-Loire

Silvère Esnault

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/abpo/3314>

DOI : 10.4000/abpo.3314

ISBN : 978-2-7535-5185-5

ISSN : 2108-6443

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 28 juillet 2016

Pagination : 131-152

ISBN : 978-2-7535-5183-1

ISSN : 0399-0826

Référence électronique

Silvère Esnault, « La scolarisation des enfants allophones dans les années 1970 : le cas du Maine-et-Loire », *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest* [En ligne], 123-2 | 2016, mis en ligne le 28 juillet 2018, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/abpo/3314> ; DOI : 10.4000/abpo.3314

La scolarisation des enfants allophones dans les années 1970 : le cas du Maine-et-Loire

Silvère ESNAULT

Enseignant en histoire-géographie au collège de Chiconi à Mayotte

Si les connaissances historiques recueillies en matière d'immigration dans l'Ouest de la France tendent à corroborer la faible ampleur numérique de ce phénomène, ses caractéristiques et ses spécificités ne doivent pas occulter la profondeur et la pluralité des questionnements qui s'y rattachent¹. La dimension de l'intégration des personnes « étrangères » ou « immigrées » constitue une très large part de l'ensemble de la production historique sur le thème de l'immigration².

L'intégration des enfants étrangers dans la société française est ponctuée par différentes phases, la plus importante étant l'apprentissage de la langue. C'est en effet à l'école, lieu de la première socialisation, que les enfants étrangers s'immergent dans un environnement culturel nouveau et entrent en contact avec des enfants parlant une autre langue que la leur. Le but prioritaire des écoles et des maternelles est de faciliter progressivement l'intégration des enfants dans la sphère sociale et de les habituer à s'approprier ses codes, son langage, son fonctionnement. De ce fait, la scolarisation peut être perçue pour les enfants primo-arrivants comme une étape transitoire, un passage nécessaire d'un environnement culturel à un autre. Cependant Gérard Noiriel affirme que « l'entrée dans l'univers scolaire est souvent le moment où l'enfant découvre l'infériorité due à ses origines³ ». L'enfant étranger se retrouve la plupart du temps confronté à une ambiguïté en ce qu'il assimile à la fois les cadres culturels transmis par ses parents et les normes véhiculées à travers l'institution scolaire.

1. DENÉCHÈRE, Yves, MARAIS, Jean-Luc (dir.), *Les étrangers dans l'Ouest de la France (XVIII^e-XX^e siècles)*, actes du colloque de Cholet, 25 et 26 juillet 2002, *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest*, Tome 109, n° 4, 2002, p. 262.

2. SAYAD, Abdelmalek, *L'école et les enfants de l'immigration : Essais critiques*, présenté par Benoît Falaize, Smaïn Laacher, Paris, Seuil, 2014, p. 126.

3. SAYAD, Abdelmalek, *L'école et les enfants de l'immigration*, op. cit., p. 126.

On s'intéressera ici aux années 1970 qui correspondent à l'intensification des flux migratoires liés d'abord à l'arrivée de la main-d'œuvre étrangère, puis au processus de regroupement familial à partir de 1974. Ce phénomène majeur dans l'histoire de l'immigration du ^{xx}e siècle a amené de nombreuses interrogations au sujet de la prise en charge sociale et administrative du public migrant, et en particulier de la scolarité des enfants nouvellement arrivés en France.

C'est véritablement dans les années 1970 que sont mises en œuvre les premières mesures visant à organiser l'accueil scolaire des enfants étrangers avec la création des premières classes dites d'initiation (CLIN) et des cours de rattrapage intégrés (CRI) par le biais de la circulaire du 13 janvier 1970 relative à l'accueil scolaire des enfants étrangers⁴. Au cours de cette décennie, le nombre d'élèves étrangers en France devient de plus en plus important. Ils sont environ 352 000 scolarisés dans le premier degré durant l'année scolaire 1973-1974⁵. En conséquence, on observe à partir de 1970 le lent développement d'un dispositif d'intégration scolaire en direction des enfants non francophones nouvellement arrivés, avec la création d'un nombre croissant de CLIN et de CRI.

Paradoxalement, avec la lente maturation de la considération politique en faveur des enfants étrangers, les études sur la scolarisation de ce public n'ont trouvé chez les historiens qu'un intérêt très limité. La consultation des tables des matières des ouvrages d'histoire montre que peu de chapitres sont consacrés aux enfants étrangers⁶. Le constat est moins frappant du côté de la sociologie, même si on peut observer le fait que presque « aucun livre n'est consacré entièrement à la scolarisation des enfants étrangers⁷ ».

La fin des années 1960 avait été le théâtre « d'initiales tentatives de problématisation de la scolarisation des enfants étrangers⁸ » mais on remarque que la plupart des travaux sur la dialectique école/immigration ne « s'intéressent qu'à un seul cycle, l'école élémentaire⁹ ». Toutefois, la production scientifique sur l'enfance immigrée connaît un regain entre 1975 et 1988. En effet, durant cette période, 922 ouvrages et articles scientifiques traitant de la problématique scolaire chez les enfants étrangers sont publiés. On note alors que l'axe de recherche dominant est celui de l'interculturalité (316 ouvrages ou articles), suivi par la pédagogie et l'expérimentation (95), et 9 seulement s'intéressent aux filles¹⁰.

4. *Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970*, BOEN, n° 5 du 29 janvier.

5. *Hommes et migrations*, n° 904, 15 avril 1976.

6. SILBERMAN, Roxane, *Le devenir des enfants des immigrés en France : Quelques éléments pour une vue d'ensemble*, actes d'un colloque sur le devenir des enfants des familles défavorisées en France, Larmas-CNRS, Carré des sciences, 2004, p. 2.

7. LAACHER, Smaïn, *L'institution scolaire et ses miracles*, Paris, La dispute, 2005, p. 24.

8. « Constitution d'un domaine de recherche : la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés » (ETI), *Babylon*, n° 6-7, 1989.

9. LAACHER, Smaïn, *L'institution scolaire*, op. cit., p. 41.

10. NASSÉ, Simone, TIÈCHE, Mireille, « Bilan d'une réglementation », dans LORCERIE, Françoise (dir.), *L'école et le défi ethnique, éducation et intégration*, Paris, ESF, 2003.

Travailler sur la scolarisation des enfants allophones nécessite l'utilisation d'une grande variété de sources et d'une méthode rigoureuse. L'exploitation des archives des inspections académiques, conservées aux archives départementales du Maine-et-Loire, et en particulier de la section « scolarisation des enfants non francophones », encore inexplorée, donne un caractère inédit à cette étude. Ce fonds d'archives contient en outre de la documentation administrative composée de correspondances diverses échangées entre les services de l'inspection académique et les chefs d'établissements ou les services municipaux comme ceux de la ville d'Angers. Des témoignages oraux, collectés dans le cadre d'un mémoire de recherche et conservés sur un cd audio, nous permettent de faire « parler » les témoins qui ont accompagné l'existence et le fonctionnement des CLIN et autres CRI, ou de faire apparaître des « observations indépendantes convergentes¹¹ ». Le corpus des témoins est ainsi composé d'un inspecteur départemental du Maine-et-Loire, de deux enseignants de CLIN et de CRI, et de deux anciens élèves étrangers scolarisés dans deux écoles, l'une à Trélazé, l'autre à Angers.

Ces sources nous permettent d'éclairer la mise en place dans le Maine-et-Loire, au cours des années 1970, du dispositif d'intégration scolaire qui vise à accueillir de « nouveaux » élèves non francophones (allophones) à l'école primaire. Tout en restituant l'évolution de la législation scolaire différenciée en direction des enfants non francophones, il s'agira d'analyser dans quelles proportions l'application des circulaires a été effective en Maine-et-Loire, et de se demander si la politique d'intégration scolaire a subi des adaptations structurelles à l'échelle départementale. Nous porterons aussi notre regard sur le fonctionnement et la vie au sein des classes de type CLIN ou CRI décrites à travers les témoignages oraux. Mais l'essentiel de cette étude consistera à savoir si la scolarisation différenciée des élèves étrangers, insérés dans des classes spécifiques dites « d'initiation », a constitué pour eux un facteur d'intégration/d'adhésion véritable à la société et à la culture française.

Des enfants aux trajectoires différentes

Décrire l'histoire des enfants étrangers scolarisés en Maine-et-Loire dans des écoles ordinaires fréquentées par des enfants français suppose d'avoir une connaissance assez précise des caractéristiques de l'implantation et de la répartition géographique des étrangers selon leur origine, leur date d'arrivée, et leurs objectifs (professions, demande d'asile politique, regroupement familial...).

11. DESCAMPS, Florence, *L'historien, l'archiviste et le magnétophone, de la constitution de la source orale à son exploitation*, Paris, Comité pour l'histoire économique et financière, Ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie, 2001, p. 540.

Historique de la présence étrangère en Maine-et-Loire

L'évolution des effectifs de migrants connaît une croissance exponentielle à partir de 1968, ils sont alors 3 624 et atteignent le nombre de 8 600 en 1975, soit une augmentation de 72,8 %¹². Il y a plusieurs grands pôles d'implantation des communautés d'étrangers en Maine-et-Loire. Il apparaît que la ville d'Angers a absorbé une grande partie des effectifs d'étrangers arrivés en Maine-et-Loire : en 1968, selon l'INSEE, 58 % des étrangers se sont dirigés vers Angers même, alors que le reste a choisi (ou a été contraint) de s'installer dans « les communes suburbaines telles que Trélazé, pour la majorité, ou encore Avrillé et Saint-Barthélemy-d'Anjou¹³ ». Les quartiers périphériques d'Angers, tels La Roseraie, ont logiquement accueilli une forte population de migrants puisqu'ils disposaient d'une quantité considérable de logements neufs.

Les communes suburbaines ont aussi contribué à l'accueil des populations étrangères. Trélazé, partie intégrante de la couronne péri-urbaine d'Angers, en est l'exemple le plus significatif. Ville ouvrière, elle présente la plus forte concentration de personnes étrangères du Maine-et-Loire. La population portugaise est la plus nombreuse dès 1966, elle culmine en 1977 à 1 225 individus. Les Marocains arrivent après, ils sont au nombre de 392 en 1985. Puis, viennent les Tunisiens à partir de 1968. Leur présence, assez faible, est évaluée à 81 individus en 1978. Mais les étrangers les plus nombreux à Trélazé sont les Turcs, arrivés plus tardivement.

Bien que moins attractive qu'Angers et sa banlieue, Cholet n'est pas une ville étrangère à l'immigration. Très peu vivace au début du siècle (30 étrangers en 1911), ce phénomène progresse rapidement à partir de 1970. À Cholet, les premiers étrangers, issus des micro-migrations, s'insèrent dans les domaines de l'artisanat, du textile et de la petite entreprise, tissant ainsi les premiers réseaux qui allaient alimenter à l'avenir la ville d'une présence étrangère culminant à la fin des années 1970 à plus de 3 000 individus¹⁴.

Dans le département, d'autres villes de moindre importance ont accueilli des étrangers au cours des Trente Glorieuses comme Pouancé, Chalonnes-sur-Loire ou Châteauneuf-sur-Sarthe qui abritait une communauté relativement nombreuse de personnes turques. Il apparaît que la majorité des enfants turcs (90 % des cas) ont intégré des écoles publiques. Cela est un peu moins vrai pour les Portugais qui se répartissent davantage entre le privé et le public¹⁵.

12. HMIA, L'évolution du nombre d'étrangers dans le Maine-et-Loire, [<http://www.HMIA.fr>], consulté le 15 mars 2015.

13. HMIA, L'évolution du nombre d'étrangers dans le Maine-et-Loire, [<http://www.HMIA.fr>], consulté le 15 mars 2015.

14. DENÉCHÈRE, Yves, MARAIS, Jean-Luc (dir.), *Les étrangers dans l'ouest de la France (XVIII^e-XX^e siècles)*, op. cit., p. 116.

15. THOMÉ, Jacques, *Les langues et cultures d'origine à l'école élémentaire. La situation du Maine-et-Loire*, archives personnelles.

Différents profils d'enfants

Les enfants de travailleurs européens et non européens

En pensant aux enfants de travailleurs étrangers, nous opposons, presque naturellement, les enfants de travailleurs provenant de l'Europe à ceux provenant de pays plus éloignés tels que le Maroc ou la Turquie. Inconsciemment cette considération résulte d'une comparaison entre ce qui semble, pour les Occidentaux, se rapprocher de leur culture et ce qui les en éloigne. Si, à première vue, les enfants portugais, espagnols ou italiens ont plus de ressemblances, de similarités socioculturelles, ou religieuses, avec les enfants français de par leur forte proximité géographique, il n'en reste pas moins vrai que les liens historiques tissés entre le Maghreb et la France demeurent indubitablement solides.

L'entreprise ambitieuse, mais périlleuse, consistant à dresser une typologie des enfants étrangers scolarisés en Maine-et-Loire nécessiterait de recourir aux sources orales pour ne pas omettre des informations relatives à des trajectoires très différentes vécues par ces enfants. Néanmoins, à l'aide des différents témoignages utilisés, ainsi que des archives, nous pouvons nous faire une idée globale de la composition des groupes d'enfants scolarisés, selon leurs origines ou le motif de leur venue (souvent dépendante de la profession des parents). À l'aube des années 1970, les données statistiques concernant les enfants étrangers en Maine-et-Loire nous renseignent sur leur faible présence. Les hommes sont quantitativement majoritaires, suivis par les femmes. Mais la tendance s'inverse après 1975, lorsque l'arrêt de l'immigration des travailleurs est officialisé¹⁶. À Trélazé, en 1967, la présence masculine étrangère est prédominante avec un taux avoisinant les 60 %. Les enfants restent peu nombreux, ils représentent 13 % de cette population. Mais à partir de 1975 et jusqu'au milieu des années 1980, on assiste à une progression rapide du nombre d'enfants de moins de 16 ans qui deviennent prépondérants¹⁷.

On observe en 1975, grâce au dénombrement d'enfants étrangers en Maine-et-Loire réalisé par les services de l'inspection académique, la prédominance des enfants portugais qui sont au nombre de 1 355 parmi les effectifs d'enfants étrangers (tableau 1). Au moment de leur création, les classes d'initiation (CLIN) regroupent une majorité d'enfants de cette nationalité. Les autres nationalités sont représentées en proportions plus faibles.

Les enfants de réfugiés politiques

Un autre profil d'enfants étrangers, sortant des schémas d'immigration plus classiques, moins fréquents que ceux qui ont été précédemment évo-

16. NOIRIEL, Gérard, *Le creuset français : Histoire de l'immigration, XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Le Seuil, coll. « L'univers historique », 1988.

17. BAUDIN, Françoise, KEROUANTON, Jean-Louis (dir.), *Trélazé, espace public, Témoignages et réflexions sur l'histoire et les projets dans une ville, Trélazé (Maine et Loire)*, convention de Développement culturel, Ministère de la Culture, 1993-1995.

Tableau 1 – Part des effectifs d'enfants étrangers dans la population étrangère en Maine-et-Loire en 1975

Nationalités	Effectifs	Part en % dans la population totale
Portugal	1 355	50,3 %
Maroc	603	22,4 %
Tunisie	303	11,3 %
Algérie	154	5,7 %
Espagne	86	3,2 %
Italie	24	0,9 %
Autres nationalités	168	6,2 %
Ensemble	2 693	100 %

qués, est représenté par les enfants de réfugiés politiques. Souvent arrivés en tant qu'exilés et demandeurs de l'asile politique, ils sont le plus généralement orientés et acheminés sur le territoire français par l'OFPPRA. Cet organisme autonome, placé sous tutelle du ministère des affaires étrangères, voit le jour le 25 juillet 1952¹⁸. Ces demandeurs d'asile présents en Maine-et-Loire dans les années 1970, venus en famille, poussés par les événements, sont le plus souvent des Cambodgiens et des Laotiens victimes des régimes totalitaires de l'Asie du Sud-Est. Les flux d'exilés politiques sont assez erratiques et peuvent difficilement se quantifier du fait de leur éparpillement. Ils étaient en effet « répartis sur l'ensemble du territoire et notamment dans l'Ouest et le Centre pour éviter la concentration de ces réfugiés dans Paris et ses alentours¹⁹ ». On observe la présence ponctuelle d'enfants relevant de cette problématique dans les écoles du Maine-et-Loire. Les Cambodgiens sont majoritairement scolarisés dans les écoles du département à partir de 1975. Leur dispersion dans l'espace départemental est marquée par l'installation des familles cambodgiennes ou laotiennes dans les campagnes comme à Saint-Clément-de-la-Place²⁰. Détail d'importance à prendre en compte, les réfugiés de l'Asie du Sud-Est ont bénéficié « d'un accueil d'exception accompagné de discours empathiques, que formulent les dirigeants politiques notamment²¹ ».

18. COSTA-LASCOUX, Jacqueline, « Réfugiés et demandeurs d'asiles en Europe », *Revue européenne des migrations internationales*, Vol. 3, n° 1-2, 1^{er}-3^e trimestre, 1987, p. 239-266.

19. LIEU, Emma, *Réfugiés politiques cambodgiens en France : Histoire d'une migration forcée et d'une intégration*, Mémoire de 4^e année de Sciences politiques, sous la direction de Mario Menendez, 2011.

20. Témoignage de Jean Morille, professeur de classe d'initiation entre 1978 et 1985 dans ESNAULT, Silvère, *La scolarisation des enfants étrangers en Maine-et-Loire dans les années 1970-1980*, Mémoire de recherche de 2^e année d'histoire, sous la direction de Yves Denéchère et Pascale Quincy-Lefebvre, 2015.

21. MESLIN, Karine, « Accueil des boat people : Une mobilisation politique atypique », *Plein droit*, n° 70, octobre 2006.

Le témoignage de Jean Morille, ancien professeur s'étant chargé d'une classe d'initiation entre 1978 et 1985 au sein de l'école Jules Verne, située dans le quartier de la Roseraie, dans la ZUP sud en périphérie d'Angers, peut nous éclairer sur cette situation. Il nous renseigne sur l'origine des réfugiés qu'il accueillait au sein de sa CLIN et qui formaient, selon lui, une catégorie à part entière :

« Celle des réfugiés d'Asie du Sud-Est, les *boat people* vietnamiens et puis plus encore ce qui concerne la classe où j'ai travaillé, des réfugiés du Cambodge, ou des Chinois, des Vietnamiens qui venaient aussi du Cambodge mais qui avaient subi les horreurs du régime Khmer rouge²². »

Toutefois, la présence d'enfants étrangers venus d'Asie du Sud-Est dans les classes d'initiation n'est pas attestée qu'à Angers. Cholet aussi a accueilli des enfants cambodgiens ou laotiens dans ses écoles. On relève en 1978 dans les effectifs d'enfants étrangers de deux classes d'initiation de l'école Europe à Cholet, la présence de cinq enfants cambodgiens et de deux enfants laotiens séparés en deux niveaux, par tranche d'âge, les 6-9 ans et les 12-15 ans²³. Les enfants originaires de l'Asie du Sud-Est représentent les enfants réfugiés les plus régulièrement pris en charge par l'institution scolaire du Maine-et-Loire dans les années 1970. Ils ne sont pas les seuls pour autant. Des petits Arméniens, des Yougoslaves ou des Kurdes ont aussi élu domicile dans le département.

Les enfants aux trajectoires atypiques

On recense un autre groupe, informel, d'enfants scolarisés en Maine-et-Loire qui se dégage des paradigmes migratoires classiques. Il s'agit d'enfants étrangers non francophones arrivés sur le sol pour des raisons très variées. Sur ce point les témoignages des enseignants nous éclairent beaucoup. Certains de ces enfants relèvent d'une immigration qualifiée d'« occasionnelle » par les enseignants. Il y a ces enfants dont le parcours ne ressemble souvent à aucun autre, induit généralement par la propre trajectoire parentale. Leurs arrivées, ponctuelles, sont difficiles à anticiper. Les enfants arrivent au gré des circonstances, puis intègrent les classes pour des durées parfois courtes. Sur ce point, la parole est laissée de nouveau à Jean Morille :

« Enfin, la dernière catégorie qui n'en est pas une, je ferai l'amalgame entre ceux qui venaient d'autres horizons pour d'autres raisons : les occasionnels. Il y avait des Libanais qui venaient non pas pour fuir la guerre du Liban mais parce que leur famille, riche, venait travailler pour un an en France. »

22. Témoignage de Jean Morille, dans ESNAULT, Silvère, *La scolarisation des enfants étrangers en Maine-et-Loire dans les années 1970-1980*, op. cit.

23. Arch. dép. du Maine-et-Loire, fonds des inspections académiques, 2357 W 186, rapport d'activité année 1977-1978, scolarisation migrants, 1978.

On aborde ici une immigration professionnelle, voire économique, d'une nature différente, portant sur de petits effectifs et plus qualifiée que l'immigration de masse observée à partir des années 1950. Et Jean Morille de poursuivre :

« J'ai eu une Américaine qui venait travailler à l'université catholique de l'Ouest, j'ai eu des petits africains qui étaient adoptés dans des familles françaises et qui parlaient *a priori* mal le français et en vérité, je l'ai vérifié à l'usage, savaient plus de choses. [...] J'ai eu une petite polonaise dont le père jouait au foot au club du SCO d'Angers, tout simplement²⁴. »

La présence d'enfants présentant des profils divers dans les classes d'initiation du Maine-et-Loire peut nous inciter à croire en une composition hétéroclite de la majorité des effectifs de CLIN. Cependant cela ne semble pas être une constante sur l'ensemble du département. Par exemple, il semble qu'à Trélazé cela ne fut pas le cas si l'on écoute les propos de Françoise Gagnard-Petiteau, professeure à l'école Paul-Fort de Trélazé, en charge d'un cours de rattrapage intégré entre 1979 et 1985. Elle insiste sur la faible diversité des nationalités des élèves au sein des classes qu'elle a prises en charge. Elle évoque une certaine stagnation « ethnique » parmi les effectifs des élèves, les nationalités turque, marocaine étant les plus représentées²⁵.

De surcroît, on remarque que certaines classes ont accueilli des profils d'enfants souvent très similaires et ont même été conçues en réponse à une demande accrue de scolarisation d'enfants issus des mêmes flux migratoires. Ainsi, des classes d'initiation ont pu être ouvertes pour regrouper des enfants de même nationalité.

Une demande de scolarisation croissante

L'expertise des besoins de scolarisation

Avant même l'officialisation de la mise en place des premières classes d'initiation à Angers et Cholet en 1971, un certain nombre d'enfants, difficilement quantifiable par manque de données statistiques, était scolarisé dans des classes ordinaires. Alors que les pouvoirs politiques n'avaient pas encore pris conscience de la nécessité rencontrée par le public migrant au cours des années 1960 – elle s'opéra plus tard à travers la circulaire du 13 janvier 1970, les effectifs d'enfants étrangers en Maine-et-Loire ne faisaient qu'augmenter. En 1968, la population des enfants étrangers peut être estimée entre 500 et 600 individus, mais ces chiffres ne sont que des estimations²⁶.

24. Témoignage de Jean Morille, dans ESNAULT Silvère, *La scolarisation des enfants étrangers en Maine-et-Loire dans les années 1970-1980*, op. cit.

25. Témoignage de Françoise Gagnard-Petiteau, professeure de cours de rattrapage intégrés entre 1979 et 1985, réalisé le 6 février 2015, *ibidem*.

26. Arch. dép. du Maine et Loire, INSEE, 213 W 17, *Recensement de 1968*, Population du département de Maine-et-Loire, Arrondissements, cantons et communes, Direction des journaux officiels, Paris, 1968.

La documentation archivistique apporte des informations sur la scolarisation des enfants primo-arrivants avant la mise en place des classes d'initiation. Parmi la profusion de correspondances qui constituent la matière principale de notre étude, celles datant de 1970 illustrent parfaitement la prise en compte difficile des effectifs de primo-arrivants et la volonté de procéder à une première expertise des besoins scolaires chez les migrants. Dans un courrier, l'inspecteur de circonscription responsable du district de Cholet s'adresse à l'inspecteur d'Académie pour l'informer qu'une quarantaine d'enfants portugais fréquentent alors les écoles de Cholet. L'inspecteur départemental indique qu'il n'y a parmi eux qu'un faible nombre (23 enfants) ne parlant que très peu, ou mal, le français. Il envisage la possibilité d'ouvrir une « classe d'initiation à la langue française » pour ces enfants.

Une prise de conscience progressive

À partir de 1971, nous pouvons percevoir la montée d'un certain intérêt pour la question spécifique de l'intégration scolaire des enfants étrangers en Maine-et-Loire. Une correspondance datant du 16 mars 1971 mentionne une enquête de l'inspecteur d'Académie auprès des inspecteurs départementaux²⁷. Il y est une fois de plus mis en exergue le handicap linguistique patent dont souffrent les enfants primo-arrivants. L'inspecteur d'Académie explique aux inspecteurs départementaux que l'enquête doit être réalisée avant les vacances de Pâques. De fait, cette expertise départementale semble bien avoir activé la procédure préliminaire de mise en place officielle des premières classes d'initiation. Au vu de nos archives, il est vrai que les acteurs ayant pris part à la mise en place du dispositif d'intégration scolaire, dont nous percevons les fonctions et les relations hiérarchisées à travers les nombreuses correspondances, se sont mobilisés progressivement au cours de l'année 1971.

La mise en place des premières CLIN en Maine-et-Loire

Le cadre législatif

La circulaire du 13 janvier 1970

Nous savons que les années 1970 sont marquées par des expérimentations pédagogiques et des initiatives politiques en termes de prise en charge des enfants étrangers²⁸. On voit apparaître durant cette décennie tout un appareil législatif qui organise la scolarité des jeunes migrants à leur arrivée sur le sol français. La circulaire du 13 janvier 1970 est cruciale comme base du développement du dispositif qui s'annonce alors. Dans

27. Arch. dép. du Maine-et-Loire, fonds des inspections académiques, 2356 W 187, correspondance entre l'inspecteur d'Académie et les inspecteurs départementaux, 16 mars 1971.

28. SAYAD, Abdelmalek, *L'école et les enfants de l'immigration*, op. cit., p. 21.

cette circulaire on parle de la manière la plus basique qui soit « d'enfants étrangers » qui se caractérisent par le fait d'être « non francophones²⁹ ».

Les « classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers », telles qu'elles sont nommées, sont une forme de « réponse [qui] a été apportée par la société d'accueil qui, par le mode de fonctionnement de son système éducatif, a exprimé son choix politique au sujet de la migration et a proposé, selon ses convictions, une forme d'intégration des nouveaux-arrivants³⁰ ». L'organisation du dispositif d'intégration scolaire que prévoit la circulaire de 1970, rédigée pour le secrétaire d'État, par le directeur du cabinet ministériel de l'Éducation Nationale, Pierre Creyssel, est donc le signe d'une mobilisation initiale de la sphère politique. Les objectifs inscrits dans la circulaire sont annoncés d'emblée et s'avèrent relativement simples à cerner. Le principal était d'enseigner les bases de la langue française aux enfants dont le niveau de connaissance linguistique rendait difficile une intégration immédiate dans les classes ordinaires. La prise en compte de cette méconnaissance de la langue, ou de cette mal-connaissance, est le fil rouge des politiques d'intégration scolaire. En 1968, une circulaire concernant l'enseignement du français aux enfants portugais, par l'entremise de l'amicale pour l'enseignement aux étrangers, a été émise³¹. Cette circulaire visait précisément le public des jeunes migrants portugais qui était majoritaire avant l'arrivée massive des jeunes maghrébins et des jeunes turcs. Elle prévoyait l'apprentissage du français par une association ou une amicale. L'école souhaitait-elle ainsi se décharger de l'ampleur d'une tâche qui s'annonçait à l'avance lourde mais ô combien nécessaire ?

Très concrètement la circulaire de 1970 institue la mise en place d'une organisation pédagogique qui se compose de trois formules « qui peuvent d'ailleurs coexister dans une même école, entre lesquelles on choisira selon le public auquel elles sont destinées³² ». Ainsi, nous retrouvons comme type de dispositions pédagogiques proposées dans la circulaire de 1970, les fameuses classes d'initiation qui sont sans doute les plus nombreuses à avoir vu le jour jusqu'en 1975³³. Les appellations varient pour ces classes dites « d'accueil » qui sont « souvent baptisées classes d'adaptation, classes pour étrangers, classes alpha³⁴ ». Le deuxième type de classe, dite ouverte, est celle « où chaque groupe d'élèves ne reste qu'un trimestre, voire un

29. *Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970*, BOEN, n° 5 du 29 janvier.

30. BOUTEYRE, Evelyne, *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*, Paris, Dunod, 2004, p. 67.

31. « Circulaire du 15 juillet 1968 » dans MENDONCA Catherine, *Compilation des circulaires, textes et rapports officiels concernant la scolarisation et l'enseignement aux élèves allophones arrivants*, novembre 2012.

32. *Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970*, BOEN, n° 5 du 29 janvier.

33. BERTHELIER, Robert, *Enfants de migrants à l'école français*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 34

34. GRIMALDI, Claire, « Élèves étrangers et institution scolaire », dans GRIMALDI, Claire, *Accueillir les enfants étrangers*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 30.

semestre³⁵ ». Il est précisé que cette formule a l'avantage d'un meilleur rendement numérique « et celui de s'adapter, avec trois ou deux cycles par an, au rythme des arrivées des enfants³⁶ ». Notons que pour cette structure pédagogique, le Maine-et-Loire ne fut que peu, ou même pas du tout, concerné. La troisième option prévue est celle des cours de rattrapage intégré qui fut en priorité dédiée aux plus jeunes enfants.

Le rôle des inspecteurs départementaux

La mise en place concrète des structures ne put se réaliser sans le concours des inspecteurs départementaux de circonscription. Leur rôle dans l'évaluation des besoins de scolarisation chez le public migrant dans les quartiers et communes du Maine-et-Loire fut considérable. La coordination, l'évaluation et la création des classes d'initiation pour jeunes primo-arrivants allophones, étaient des tâches d'une ampleur considérable pour lesquelles une personne référente était nécessaire. Jacques Thomé, inspecteur de la 5^e circonscription du Maine-et-Loire, a été de 1975 à 1997 en charge du dossier de la scolarisation des jeunes migrants pour une large partie du département (ses compétences ne s'étendaient pas sur le district de Cholet et de Saumur). La fonction qu'il occupa dès 1975 lui avait été attribuée après concertation et analyse des besoins par l'inspecteur d'Académie. Relatons les propos de Jacques Thomé à ce sujet :

« L'inspecteur d'Académie a choisi de confier la responsabilité de l'organisation de l'enseignement aux migrants à un inspecteur en particulier, il n'était pas obligé de le faire, dans la plupart des départements soit qu'il n'y ait pas eu beaucoup d'immigrés soit que l'inspecteur d'Académie n'ait pas considéré ça comme quelque chose d'essentiel³⁷. »

Ses propos sont intéressants en ce qu'ils confirment que l'obligation d'affecter une personne sur un poste départemental de coordination des différents groupes scolaires accueillant des enfants primo-arrivant n'en était pas vraiment une. Cette décision relevait uniquement des prérogatives de l'inspecteur d'Académie. En fonction de l'appréciation qu'il avait des besoins de la population migrante, une circonscription pouvait être pourvue ou non d'un inspecteur nommé en charge du dossier de la scolarisation des enfants allophones. Paradoxalement, le Maine-et-Loire, n'étant pas un territoire de grande attraction pour les flux migratoires, bénéficia quand même d'un aménagement de poste spécifique pour l'organisation de la scolarité des jeunes migrants. De plus, la possibilité d'adjoindre un assistant pédagogique était prévue dans la circulaire de 1970 : « L'inspecteur [pouvait] être accompagné d'un assistant pédagogique du CREDIF (centre

35. Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970, BOEN, n° 5 du 29 janvier.

36. *Ibidem*.

37. Témoignage de Jacques Thomé, ancien Inspecteur de circonscription du Maine-et-Loire entre 1975 et 1997, réalisé le 16 janvier 2015, dans ESNAULT, Silvère, *La scolarisation des enfants étrangers en Maine-et-Loire dans les années 1970-1980*, *op. cit.*

de recherches et d'études pour la diffusion et l'information sur la langue française crée en 1959)³⁸. » Dans le cas de Jacques Thomé, l'assistant pédagogique qui lui a été adjoind l'a accompagné tout au long de son exercice.

La nature du pouvoir de l'inspecteur et ses prérogatives, entre celles d'un inspecteur « ordinaire » et celles d'un inspecteur chargé de la scolarisation des enfants migrants, semble porter à confusion. La plus grosse partie de son travail consistait à administrer les écoles recevant un public de jeunes migrants. Jacques Thomé a entretenu des relations avec les différents groupes scolaires quand il s'agissait de mettre en place des formes spécifiques d'enseignement au profit des enfants migrants, c'est-à-dire de découverte de la langue de la société d'accueil ou « d'entretien » de la langue maternelle des migrants. Cependant, l'expertise des besoins, à travers les enquêtes statistiques notamment, trouva très vite un point d'application. Nous le comprenons lorsqu'il évoque le cas de l'école Jules Verne, où enseigna Jean Morille et dont il garde un souvenir encore vif :

« Par exemple, Monsieur Morille était au cœur d'une école importante, 20 classes, Jules Verne, et là il était évident qu'il y avait un besoin. Le besoin, il était dans l'existence de ces enfants en pourcentage beaucoup plus nombreux que dans les autres écoles en ce qui concerne les petits Marocains par exemple. Parce qu'il y a un peu une géographie de l'implantation³⁹. »

La création des structures pour l'accueil scolaire des enfants migrants

La création des premières classes d'initiation pour enfants primo-arrivants du Maine-et-Loire intervient à la rentrée de l'année scolaire 1971-1972. Avant l'établissement officiel des structures pédagogiques au sein des groupes scolaires concernés, la procédure administrative opérée par l'académie de Nantes, qui permit la création de postes d'enseignants spécifiques au service des enfants migrants, s'étendit sur les deux années qui suivirent la diffusion de la première circulaire datant du 13 janvier 1970. On peut ainsi observer de 1970 à 1972, à travers les correspondances, la mise en place du dispositif d'adaptation scolaire pour les enfants migrants.

La création des premières CLIN à Angers et Cholet (1970-1972)

Dans une correspondance entre l'inspecteur départemental et l'inspecteur d'Académie datant du 18 mai 1971, Jacques Thomé évoque la présence d'un maître titulaire à l'école Bodinier qui s'est « plus ou moins » spécialisé dans la formation linguistique des enfants migrants au sein de sa classe et qui comprend déjà en 1971 10 élèves de nationalité étrangère. Ces enfants ont des âges particulièrement variés qui s'échelonnent de 7 à 14 ans (voire

38. Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970, BOEN, n° 5 du 29 janvier.

39. Témoignage de Jacques Thomé, dans ESNAULT, Silvère, *La scolarisation des enfants étrangers en Maine-et-Loire dans les années 1970-1980*, op. cit.

15 ou 16 ans), ce qui marque un point important dans l'appréciation des méthodes pédagogiques observées par l'enseignant, Monsieur Ferrandez. Deux mois plus tard, une lettre envoyée le 8 juillet 1971 par Jean Foyer, le président de la commission des lois pour la scolarisation des enfants migrants, à Monsieur Périlliat, le directeur du cabinet du secrétaire d'État à l'Éducation nationale, évoque la question primordiale des créations de postes d'enseignants spécialisés à Angers. Ceci devint, par la suite, une source de complications car il était difficile de trouver des enseignants expérimentés et formés à ce type d'enseignement. Jean Foyer souhaitait que ce problème soit résolu avant la rentrée de 1971 pour assurer correctement l'ouverture d'une CLIN⁴⁰.

Selon l'inspecteur départemental, Monsieur Ferrandez fut volontaire pour assurer l'initiation linguistique des enfants étrangers. Celui-ci semblait d'ailleurs maîtriser la langue arabe, du fait de son expérience professionnelle et personnelle, ce qui constituait un critère de choix pour une affectation dans une classe d'initiation. Sur évocation de ce profil d'enseignant recherché, Jacques Thomé proposa à l'inspecteur d'Académie la création d'une classe d'initiation, qui fonctionnerait non pas pour un seul trimestre, mais de manière permanente. Cette classe fut confiée naturellement à Monsieur Ferrandez dont la qualification ne faisait aucun doute⁴¹. Ainsi le projet d'une première classe d'initiation à l'école Bodinier vit le jour, mais sa création n'était pas encore actée⁴².

Une autre correspondance entre l'inspecteur départemental et l'inspecteur d'académie, datant du 28 septembre 1971, nous informe de la mise en fonction effective d'une classe d'initiation à l'école de garçons Turpault à Cholet à partir du 11 octobre 1971. Un recensement d'enfants portugais avait déjà été effectué en décembre 1970 et mettait en évidence la nécessité de créer une classe d'initiation dans une école choletaise. Cette classe a été composée initialement d'enfants portugais ; 23 enfants ont été concernés par cette mise en place⁴³.

Outre les deux créations de classes que nous venons de présenter, il faut évoquer deux autres types de classes qui ont été créées à la rentrée scolaire 1971-1972, et pour lesquelles nous avons relativement peu d'informations. Il s'agit d'une CLIN à l'école ZUP sud 3 dans le quartier de la Roseraie et d'une classe pour enfants de travailleurs non sédentaires à l'école Tartifume à Angers.

40. Arch. dép. du Maine-et-Loire, fonds des inspections académiques, 2357 W 186, correspondance entre Monsieur Foyer et Monsieur Périlliat, 8 juillet 1971.

41. Arch. dép. du Maine-et-Loire, fonds des inspections académiques, 2357 W 186, retours d'enquête, 18 mai 1971.

42. Arch. dép. du Maine-et-Loire, fonds des inspections académiques, 2357 W 186, correspondance entre l'inspecteur départemental et l'inspecteur d'Académie, 18 mai 1971.

43. Arch. dép. du Maine-et-Loire, fonds des inspections académiques, 2357 W 186, correspondance entre l'inspecteur départemental et l'inspecteur d'Académie, 18 mai 1971.

Un maillage départemental partiel

Les recensements d'enfants étrangers dans les écoles d'Angers de mai 1971 effectués par Jacques Thomé évoquent la présence de 8 élèves étrangers dans l'école de la ZUP sud 3. La classe qui est spécialement créée à la rentrée 1971 afin de leur dispenser un enseignement linguistique spécifique, regroupe 10 élèves allophones. Ces élèves ont alors entre 7 et 11 ans. Nous apprenons que les plus jeunes sont insérés dans les classes de CP ordinaires afin de les plonger directement dans un bain linguistique⁴⁴.

En ce qui concerne l'école au nom original « Tartifume », située dans la rue Renée à Angers, près du centre socioculturel de Verneau, la classe créée à la rentrée 1971 présente un intérêt particulier. Elle consiste en une classe consacrée aux enfants des travailleurs migrants dits non sédentaires et qui relèvent donc d'un mode de vie nomade. En effet, l'école Tartifume se trouve à proximité d'un terrain d'accueil des Gens du voyage, nommés « les Perrins ».

Les années qui suivent cette étape initiale voient le nombre de structures pédagogiques se développer dans les écoles du premier degré. Cette évolution coïncide, comme nous l'avons déjà évoqué, avec l'intensification des flux de migrants due au regroupement familial. Ce sont les membres familiaux des travailleurs étrangers qui viennent les rejoindre avec, parmi eux, de nombreux enfants. À partir de 1973, on observe les prémices de ce phénomène dans la communauté turque, par exemple, dont les effectifs en Maine-et-Loire évoluent très rapidement. Cette tendance s'exprime de plus belle à l'échelle nationale⁴⁵. Mais ce phénomène touche tous les groupes d'étrangers présents en Maine-et-Loire, particulièrement les maghrébins.

Si nombre d'enfants entre 12 et 16 ans, voire plus, ont été scolarisés dans des établissements du premier degré au cours des années 1970, c'est en partie dû à la défaillance de l'aménagement des structures pédagogiques du second degré. Les établissements du secondaire n'étaient probablement pas en mesure d'assurer la prise en charge d'enfants présentant des spécificités d'apprentissage particulières.

Des créations ponctuelles de classes d'initiation

Le milieu des années 1970 correspond à une lente prise de conscience de la présence et de l'existence, en Maine-et-Loire, des minorités étrangères parmi l'ensemble de la population immigrée. Les nombreuses nationalités qui composent le contingent étranger ne sont pas sur un pied d'égalité du fait des disparités culturelles, des effectifs, et de la visibilité propres à chaque groupe.

44. Arch. dép. du Maine-et-Loire, fonds des inspections académiques, 2357 W 186, correspondance entre l'inspecteur d'Académie et le préfet du Maine-et-Loire au sujet de l'action sociale, 17 octobre 1972.

45. DE TAPIA, Stéphane, « Permanence et mutations de l'immigration turque en France », *Hommes et migrations*, 2009, p. 8-20.

Concernant les enfants italiens, au nombre de 13 dans l'ensemble du département en 1974, certaines dispositions ont été prises. Dans une correspondance datant du 28 janvier 1974, entre le directeur général de l'enseignement élémentaire et secondaire et les recteurs d'Académie, est avancée la possibilité d'organiser des cours de rattrapage intégrés dans les écoles concernées. Au vu de la faiblesse numérique des enfants italiens, l'établissement de cours consacrés à leur apprentissage, du français notamment, a dû jouir de modalités d'organisation particulières⁴⁶.

La question s'est aussi posée pour les enfants espagnols, plus nombreux que les jeunes Italiens. Les enfants espagnols ne semblent pratiquement pas concernés par les CLIN. On recense 53 élèves espagnols qui sont très bien intégrés dans leurs classes respectives et qui suivent un enseignement d'une « normalité exemplaire⁴⁷ ».

Les classes d'initiation créées au début des années 1970 en Maine-et-Loire n'ont pas pu accueillir tous les enfants primo-arrivants, et tous n'ont pas pu bénéficier des structures pédagogiques censées les aider à apprendre la langue française. La proportion des enfants non intégrés aux CLIN ou aux CRI est assez importante et révèle un maillage des structures pédagogiques plus ou moins partiel. Nous avons quelques informations au sujet des CLIN en fonctionnement durant l'année scolaire 1977-1978 et des projets pédagogiques souhaités pour l'année suivante.

L'école Jules-Verne, installée dans le quartier de la Roseraie à Angers, comprend elle aussi une classe d'initiation prise en charge par Monsieur Legrand. Cet instituteur fut nommé le jour même de la rentrée, c'est dire le peu de préparation pédagogique dont il put bénéficier. Néanmoins Monsieur Legrand n'en était sûrement pas à sa première expérience. Cette classe, tout au long de son existence, a admis une grande variation dans la composition du public d'enfants pris en charge, ce que nous révéla Jean Morille qui a succédé à Monsieur Legrand en 1978. Nous pouvons observer l'évolution du fonctionnement de cette classe qui, en 1978-1979, bénéficia d'un décloisonnement permettant aux élèves non francophones de rejoindre pendant quelques plages horaires les classes ordinaires⁴⁸.

À Cholet, en 1978, il existait deux classes d'initiation à l'école Europe située à proximité des logements HLM habités par les travailleurs migrants de la cité Bonneval. La présence d'élèves au sein d'une même école a dû faciliter la constitution de deux groupes d'élèves, selon la formule idéale proposée par la circulaire de 1970, regroupés en fonction de leur âge. Notons que le niveau de connaissances était assez homogène, ce qui a favorisé le regroupement par âge. La classe des plus jeunes était composée de 18 élèves dont 1 né en 1969, 3 en 1970, 9 en 1971 et 5 présumés nés entre 1970 et 1971.

46. Arch. dép. du Maine et Loire, fonds des inspections académiques, 2357 W 186, dossier scolarisation des élèves italiens, 1974.

47. Arch. dép. du Maine-et-Loire, fonds des inspections académiques, 2357 W 186, correspondance entre l'inspecteur départemental et le recteur d'Académie, 25 mai 1975.

48. Arch. dép. du Maine-et-Loire, 2357 W 186, rapport d'activités 1977-1978, 29 juin 1978.

La composition de cette classe en termes de nationalité était assez variée : 6 Turcs, 6 Marocains, 4 Cambodgiens, 1 Portugais et 1 Laotien⁴⁹.

Il nous est apparu au cours de ces années 1970, que la mise en place des classes d'initiation et des cours de rattrapage intégrés pour enfants primo-arrivants non francophones fut progressive et toujours réalisée dans une évaluation cohérente des besoins éprouvés par le public migrant. Il serait intéressant à présent de se pencher concrètement sur le fonctionnement des classes d'initiation et des cours de rattrapage intégrés et de se focaliser sur la dimension humaine, socio-culturelle, observée dans ce dispositif, entre les différents acteurs impliqués, parmi eux, les élèves et leurs enseignants.

De nouveaux rapports socio-culturels

L'analyse de la mise en place de dispositif, structure ou institution ne s'avère intéressante que si elle explore la voie des aspects humains et relationnels qui constituent des pistes d'observation et de compréhension indispensables à la lecture globale d'un fait social.

Statut, rôles, parcours de l'enseignant

Il nous paraît important d'évoquer le rôle des enseignants qui apparaissent d'emblée comme des rouages essentiels au bon fonctionnement des CLIN et des CRI. Plusieurs aspects importants propres aux enseignants, et à leur manière d'enseigner, doivent alors être présentés.

Nomination, formation de l'enseignant

L'affectation des enseignants à des postes en CLIN ou des postes en CRI ne s'est indubitablement pas effectuée sur les critères de l'expérience ou de l'ancienneté. La plupart n'avaient pas une expérience solide dans le domaine de l'enseignement aux enfants migrants ni au public migrant dans son ensemble. Ce fut le cas pourtant de l'enseignant titulaire de l'école Bodinier, Monsieur Ferrandez, dont nous avons déjà mentionné le nom, qui s'était spécialisé dans l'enseignement du français aux jeunes migrants avant de prendre en charge une classe d'initiation à la rentrée scolaire 1971-1972⁵⁰. Les deux enseignants-témoins, interrogés pour notre enquête, Jean Morille et Françoise Gagnard-Petiteau, n'ont connu quant à eux aucune disposition particulière, aucune formation préalable qui les aurait orientés vers cette voie d'enseignement. Jean Morille a obtenu ce poste en classe d'initiation sur une proposition de candidature de la part de l'inspecteur départemental Jacques Thomé :

49. Arch. dép. du Maine-et-Loire, fonds des inspections académiques, 2357 W 186, rapport d'activités 1977-1978, 29 juin 1978.

50. Arch. dép. du Maine-et-Loire, 2357 W 186, fonds des inspections académiques, retours d'enquête, 18 mai 1971.

« Mon inspecteur, Monsieur Thomé, qui est un homme que j'estimais déjà beaucoup et qui semblait en quelque sorte nous faire confiance m'a proposé de candidater pour cette classe de groupement d'enfants de migrants à l'école Jules Vernes, je n'ai pas hésité une seule seconde⁵¹. »

En ce qui concerne Françoise Gaignard-Petiteau, sa nomination sur ce poste fut le fruit du hasard. Sa nomination résulte en quelque sorte des choix effectués par l'Académie à l'égard de son personnel puisqu'elle fut nommée seulement après deux ans d'enseignement :

« Quand on débute, quand on enseigne, on ne choisit pas ses postes, donc j'ai été nommée d'office sur cette école [...]. Sur le coup, j'étais un petit peu inquiète, voire surprise. Et il s'est avéré que je n'étais pas titulaire complètement du poste au début⁵². »

Il est une autre caractéristique que l'on rencontre chez les enseignants des structures pédagogiques en direction du public scolaire migrant, constatée couramment au cours des années 1970, il s'agit de l'incessante mobilité des enseignants en poste en CLIN ou en CRI. Plusieurs indications nous signalent l'extrême mobilité de ces enseignants dans certaines écoles. Un rapport d'activités réalisé à la fin de l'année scolaire 1977-1978 apporte des éléments édifiants au sujet des changements de poste des enseignants. Les propos de Jacques Thomé nous éclairent sur cette situation :

« Chaque année les classes d'initiation de Cholet changent d'enseignants. Chaque année, surtout je dois reprendre le travail de préparation et d'orientation de la classe avec ces maîtres qui sont de plus des instituteurs remplaçants⁵³. »

Concernant la formation des enseignants, il semble qu'il y ait eu un manque réel. La circulaire du 13 janvier 1970 n'y fait qu'une brève allusion. Sur ce point, les dispositions prises par les pouvoirs politiques ont accusé une véritable défaillance ou plutôt une absence patente dans l'assistance et la formation pédagogique des enseignants. En effet, le texte officiel qui organise les Classes d'Initiation ne fait pas mention de la dimension formatrice. Il évoque simplement la tenue de stages de formation en direction des maîtres, organisés par le CREDIF⁵⁴.

Intérêt et motivation

La motivation des deux enseignants interrogés pour notre enquête paraît importante. Leur longévité relative dans les classes d'initiation s'expliquerait d'ailleurs par l'intérêt qu'ils éprouvèrent pour un tel travail. On peut supposer que leur motivation n'était pas innée, mais qu'elle se révéla progressive-

51. Témoignage de Jean Morille, dans ESNAULT, Silvère, *La scolarisation des enfants étrangers en Maine-et-Loire dans les années 1970-1980*, op. cit.

52. Témoignage de Françoise Gaignard-Petiteau, *ibidem*.

53. Arch. dép. du Maine-et-Loire, 2357 W 186, fonds des inspections académiques, rapport d'activités année scolaire 1977-1978, 1978.

54. Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970, BOEN, n° 5 du 29 janvier.

ment au cours de leur expérience. Sur ce point, les expériences relatées par nos deux enseignants-témoins offrent deux visions différentes. Les propos de Françoise Gagnard-Petiteau semblent pencher pour un intérêt survenu au cours de son exercice. Bien qu'elle fût grandement surprise d'être nommée sur un poste à mi-temps en CRI, elle ressentit rapidement une motivation particulière pour l'enseignement aux enfants primo-arrivant :

« J'ai été nommée d'office sur cette école [...]. Et bien j'ai découvert comme ça le monde des enfants d'origines étrangères et j'y ai pris vraiment goût⁵⁵. »

Le cas de Monsieur Morille est légèrement différent en ce qu'on lui proposa directement d'enseigner à un public d'enfants étrangers, ce qu'il accepta immédiatement car ce métier le passionnait réellement.

« Pendant ces année-là où j'étais passionné et où je ne regrette pas ce que j'ai fait avec ces élèves-là, je sais que j'aurais pu donner mieux de moi-même, je me donnais à fond mais je n'avais pas les priorités que j'ai aujourd'hui⁵⁶. »

Si l'intérêt et la motivation attachés à l'enseignement aux enfants étrangers sont symptomatiques d'une longévité dans ce domaine, il est probable que tous les enseignants n'ont pas pu, lorsque l'opportunité de travailler en CLIN ou en CRI leur fut offerte, apprécier un tel exercice.

Fonctionnement et relations au sein des CLIN et des CRI

Une journée type

En elle-même, la nature de l'enseignement spécifique dispensé aux enfants migrants incluait la mise en place d'une pédagogie différenciée qui ne pouvait être que très difficilement adoptée dans les classes classiques du fait des objectifs qu'elle était censée viser. La réalisation de la pratique enseignante, dans son cadre d'expression, à savoir la vie de la classe, ne peut s'effectuer correctement que si elle est régie par une organisation, un cadre défini à l'avance par l'enseignant. Nous nous faisons une petite idée de l'organisation d'une journée type en CLIN à partir du rapport d'activités établi en 1972. Cette journée type se présente comme suit⁵⁷ :

- 8h00-8h45 : Langage
- 8h45-9h15 : Lecture
- 9h15-9h30 : Récréation
- 9h30-10h15 : Langage
- 10h15-11h00 : Calcul
- 11h00-13h00 : Pause
- 13h00-13h45 : Langage
- 13h45-14h15 : Calcul

55. Témoignage de Françoise Gagnard-Petiteau, dans ESNAULT, Silvère, *La scolarisation des enfants étrangers en Maine-et-Loire dans les années 1970-1980*, op. cit.

56. Témoignage de Jean Morille, *ibidem*.

57. Témoignage de Jean Morille, *ibid*.

- 14h 15-14h 30 : Récréation
- 14h 30-15h 00 : Écriture (Graphie et orthographe)
- 15h 00-15h 30 : Lecture
- 15h 30-16h 00 : Chants, comptines, récitations

Nous pouvons remarquer d'une part, la faible durée des activités proposées, réduites à moins de trente minutes et ne dépassant pas plus de 45 minutes et, d'autre part, l'enchaînement voire la répétition des activités délimitées par des temps de récréation et la pause du déjeuner. On observe un temps plus long consacré à l'exercice du langage, forme d'apprentissage la plus importante au vu des objectifs fixés par la circulaire de 1970. Ce déroulement de classe semble quelque peu calqué sur celui des classes maternelles, en particulier le début de journée. C'est ce que nous confie Jean Morille, interrogé sur le contenu d'un déroulement de classe en CLIN :

« Je dirais que le début est presque un début d'école maternelle, c'est-à-dire il y a un moment d'accueil où on écrit la date, où on fait le relevé des absents et des présents, un enfant chaque jour s'occupe du relevé de la cantine des présences etc.⁵⁸. »

Françoise Gagnard-Petiteau avait une façon différente de commencer sa classe même si, rappelons-le, il s'agissait pour elle d'un cours de rattrapage intégré :

« À l'époque il y avait un accueil avec une projection de "Bonjour Line" qui était un support visuel après je laissais ce support là et c'est là que j'apportais mon thème autre, qui y était souvent lié⁵⁹. »

Ainsi, la pratique pédagogique ne semblait pas soumise à un programme établissant, de manière stricte, le déroulement des activités heure par heure. Les instituteurs disposaient d'une certaine liberté. Les activités organisées pouvaient consister tout aussi bien en du collage, en des jeux de cartes qu'en des ateliers théâtraux. Des thématiques autour de l'apprentissage du vocabulaire étaient développées afin de permettre aux élèves étrangers l'acquisition rapide des connaissances linguistiques fondamentales.

Le rapport du public migrant à l'école

La relation maître-élèves est un aspect majeur dans la réussite scolaire des enfants. Elle fait partie de l'ensemble du jeu des relations sociales dans la sphère scolaire, telles que celles qu'entretiennent les familles migrantes avec l'institution. La perception du système scolaire par les parents est souvent tributaire de l'importance qu'ils lui accordent dans leur pays d'origine. Selon les témoignages recueillis, il nous apparaît que le regard porté par les parents étrangers sur l'école était loin d'être méfiant ou dévalorisant. Prenons les propos de Françoise Gagnard-Petiteau :

58. Témoignage de Jean Morille, *ibid.*

59. Témoignage de Françoise Gagnard-Petiteau, *ibid.*

« Ces parents qui nous confiaient leurs enfants avaient confiance en nous, moi j'ai toujours eu des parents qui ont eu confiance, il y avait un respect de l'enseignant qui était véritable [...] c'est vrai que cela fait sourire maintenant, ils attendaient beaucoup de nous sur le fait que leurs enfants apprennent⁶⁰. »

Les propos des anciens élèves eux-mêmes révèlent cette posture de leurs parents vis-à-vis de l'école :

« En Turquie on n'a pas la même vision de l'école qu'en France. En Turquie, l'école c'est plus important que le foyer. Les professeurs sont très appréciés, respectés là-bas parce que c'est des gens qui viennent en première ligne. [...] En arrivant en France, mes parents ont gardé cette confiance⁶¹. »

Et Mohamed El Amraoui, écolier en CLIN à l'école Saint-Martin dans les années 1970, de poursuivre :

« Il n'y avait pas ce problème-là dans le temps. On était là pour apprendre. Le fait de ne pas comprendre la langue lorsqu'il y avait des réunions, ils faisaient acte de présence mais sans vraiment comprendre ce qui était dit⁶². »

Les relations entre les élèves

La question des rapports entre élèves étrangers et français est sans doute plus sensible et demanderait d'interroger un panel plus large d'enfants ayant connu une scolarisation en classe d'initiation. La distinction apparente entre ces élèves ne s'exprime que par leur langue qui marque une différence très nette et qui pouvait constituer un facteur de regroupement de ces élèves entre eux au sein de l'école qui les accueillait. Cependant, les témoignages nous informent de la relative bonne entente de ces élèves entre eux.

« Il n'y avait pas ce problème de mixité, de religion, de croyance, de n'importe quoi, de tout ce qu'on entend aujourd'hui [...]. On se voyait tous pareils. [...] Moi je suis musulman et quand on parlait de religion on était fier d'en parler et il y avait les Français qui étaient aussi fiers de nous entendre, d'être là, avec nous, et de nous connaître⁶³. »

Il semble que les différences culturelles entre ces élèves aux origines variées, se fondirent sans difficultés dans le grand bain de l'école. Nul doute que l'acceptation des différences, de « l'altérité », eut une grande influence dans les relations établies entre les élèves. La structuration des CLIN, en tant que structure pédagogique différentialiste, admettait *a priori* la tolérance de la différence au sein des écoles.

60. Témoignage de Françoise Gaignard-Petiteau, *ibid*.

61. Témoignage d'Yzzet Albayrak, ancien élève d'une classe d'initiation scolarisé à l'école Paul Fort à Trélazé, réalisé le 15 avril 2015, *ibid*.

62. Témoignage de Mohamed El Amraoui, ancien élève d'une classe d'initiation à l'école Saint-Martin à Angers, réalisé le 27 mai 2015, *ibid*.

63. Témoignage d'Yzzet Albayrak, ancien élève d'une classe d'initiation scolarisé à l'école Paul-Fort à Trélazé, réalisé le 15 avril 2015, *ibid*.

En ce qui concerne la relation des élèves étrangers entre eux, elle fut probablement dépendante de l'impact, positif ou négatif, du regroupement structurel auquel ils furent confrontés. Le rapport des enfants primo-arrivants entre eux n'était pas si simple dans des cas où, par exemple, les classes d'initiation étaient composées d'enfants de nationalités diverses que la culture, l'histoire ou la langue pouvaient, par la force des choses, opposer. De telles situations devaient arriver couramment sans altérer finalement l'ambiance de la classe. Les relations entre enfants turcs et kurdes illustrent les antagonismes qui purent transparaître au sein des classes d'initiation comme l'évoque Françoise Gagnard-Petiteau :

« Les relations des élèves entre eux n'étaient pas simples notamment les Kurdes, les Turques, les Marocains, ce n'était pas simple⁶⁴. »

Jean Morille, quant à lui, partage un point de vue légèrement similaire à ce qu'a pu ressentir Françoise Gagnard-Petiteau au sujet des relations des élèves étrangers entre eux :

« Je vais être assez tranchant, mes toutes premières années je n'avais pas besoin de calmer de tension, les enfants s'en chargeaient eux-mêmes parce qu'ils avaient à la fois en commun une sorte d'honneur à bien se comporter. Leur famille la leur avait enseignée, moi aussi évidemment⁶⁵. »

Ainsi, ces propos révèlent l'idée d'une certaine conduite, d'un comportement respectueux de l'enfant, induits par des valeurs culturelles spécifiques.

•

Peu approfondie d'un point de vue historique, la problématique scolaire chez les enfants allophones, nouvellement arrivés au cours des années 1970, a le mérite de faire affleurer des aspects peu ou mal connus de l'immigration. La prise de conscience du besoin de scolarisation chez le public migrant s'est réalisée très progressivement, parallèlement à la hausse des effectifs d'étrangers en Maine-et-Loire. Les enquêtes statistiques sur la présence d'enfants allophones en Maine-et-Loire, réalisées avec le concours des inspecteurs départementaux, ont rendu possible la mise en place des CLIN et des CRI dans les quartiers et les communes où le besoin s'en fit ressentir. La création ponctuelle de ces classes dans certaines écoles du Maine-et-Loire a été observée. Quelques structures ont ainsi existé temporairement avant de disparaître. Elles s'expliquent par la présence, à un moment donné, de groupes d'enfants étrangers arrivés temporairement, puis repartis dans leur pays d'origine, comme ce fut le cas à Cholet.

Parler de scolarisation nous a amené à évoquer la notion de socialisation qui est un des processus primaires associés à l'école. Or, si l'école ne constitua pas essentiellement l'instance unique par laquelle l'enfant étranger connut une forme d'éducation et une première forme de socialisation,

64. Témoignage de Françoise Gagnard-Petiteau, *ibid*.

65. Témoignage de Jean Morille, *ibid*.

elle n'en demeura pas moins une étape primordiale dans l'élaboration de son profil langagier⁶⁶. En dépit du peu d'intérêt accordé à la dimension didactique et, corrélativement, à l'assimilation, en tant que processus psycholinguistique, nous pouvons avancer, qu'au vu du problème linguistique que rencontraient les enfants primo-arrivants, la mise en place des CLIN et des CRI, fut fondamentale. Les différentes formes de relations que les élèves allophones ont entretenues avec leurs camarades francophones et avec leurs enseignants, ont contribué à faciliter leur intégration ou, du moins, à leur faire acquérir rapidement une base linguistique solide.

La présente étude n'avait pas la prétention d'évoquer exhaustivement tous les aspects liés à la problématique scolaire chez les enfants étrangers. Elle laisse de côté, par exemple, le rôle joué par certaines associations, telles que l'APTIRA (Association pour la promotion des travailleurs immigrés dans la région d'Angers). Pour autant, elle a identifié certains axes de recherche qui demanderaient à être traités dans le cadre d'un travail plus vaste et plus complet.

RÉSUMÉ

Cette étude concerne le développement du dispositif d'intégration scolaire en direction des enfants étrangers arrivés dans le Maine-et-Loire au cours des années 1970-1980. Dans un premier temps elle s'intéresse aux caractéristiques propres à ce public. Elle présente aussi les acteurs, de différentes sortes, impliqués dans le fonctionnement et l'existence des classes d'initiation ainsi que les partenaires sociaux qui constituent des relais importants entre le public migrant et les institutions. À travers différents témoignages recueillis à partir d'enquêtes orales, sont évoqués enfin les aspects humains et sociaux liés à la scolarisation des enfants étrangers en Maine-et-Loire.

ABSTRACT

This study focuses on school attendance of foreign children who integrated schools in Maine-et-Loire in the 1970s and 1980s. It addresses many issues linked to this problem, such as the particular traits of these pupils. It also looks at those who played a role in the operating and creation of initiation classes as well as social partners that represented important intermediaries between migrants and institutions. Thanks to accounts taken from oral interviews, it is possible to examine the human and social facets of educating foreign children in Maine-et-Loire.

66. Témoignage de Jean Morille, *ibid.*