Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

46 | 2011

Accueil et formation des enfants étrangers en France de la fin du XIX^e siècle au début de la Deuxième Guerre mondiale

Mise en regard : enseignement français et élèves étrangers 1900-1940

André Chervel

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfles/2099>

DOI : 10.4000/dhfles.2099

ISSN : 2221-4038

Éditeur

Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2011

Pagination : 145-159

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

André Chervel, « Mise en regard : enseignement français et élèves étrangers 1900-1940 », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 46 | 2011, mis en ligne le 30 janvier 2014, consulté le 31 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/2099> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.2099>

Ce document a été généré automatiquement le 31 mai 2021.

© SIHFLES

Mise en regard : enseignement français et élèves étrangers 1900-1940

André Chervel

- 1 1.- Dans l'état d'ignorance générale où l'on se trouve face au problème de l'histoire de la scolarisation des enfants de migrants ou des petits étrangers, l'initiative qu'a prise Gérard Vigner restera sans doute comme le point de départ pour un nouvel axe de la recherche en matière d'histoire de l'éducation. Elle sera également une contribution importante à l'histoire de l'enseignement du « français langue seconde », et les exposés que nous avons entendus aujourd'hui ont, dans leur diversité, parfaitement servi ce projet. On pourrait bien sûr regretter quelques absences : l'arrivée massive des Italiens dans le Sud-Est, dans le Sud-Ouest, dans les zones minières du Nord et de l'Est, l'immigration algérienne, d'autres encore : mais les conditions particulières de ces mouvements migratoires expliquent peut-être que la scolarisation des enfants n'ait pas suscité autant d'intérêt que ceux qui ont été présentés aujourd'hui.
- 2 Le propre de ces immigrations, c'est qu'elles sont toutes différentes les unes des autres, comme l'ont montré les exposés de la journée : il n'y a pas de modèle unique. Elles peuvent être familiales, mais souvent c'est l'homme qui vient chercher du travail pour envoyer une partie de son salaire à la famille avant de la faire venir sur place. Dans certains cas (les Polonais), l'immigrant vit dans l'espoir, ou sur l'illusion, d'un retour au pays d'origine alors que d'autres l'ont quitté pour n'y plus jamais revenir. Il peut y avoir plus ou moins d'affinité culturelle, surtout religieuse, avec le pays d'accueil : le catholicisme a peut-être pu parfois (Italie, Espagne) servir de lien ; alors que, inversement, l'Islam n'a pas manqué de susciter des réactions négatives dans la population « d'accueil », bien avant la création récente du terme d'« islamophobie ». En particulier, la langue d'origine de l'enfant immigré (ou les langues, puisqu'il y a parfois plusieurs langues dans la famille) joue chaque fois un rôle différent.
- 3 Tous ces enfants d'étrangers avaient vocation à rencontrer un jour l'école française, et c'est à ce titre que Gérard Vigner s'est adressé, pour clôturer la journée, à un historien

de l'enseignement, qui n'est par ailleurs nullement un spécialiste des problèmes de l'immigration en France, et qui n'a, à son actif, aucune recherche sur la question de la scolarisation des enfants d'immigrés. Il se contentera donc d'apporter, pour achever cette journée d'étude, quelques éléments de deux problématiques distinctes, dans la perspective de recherches ultérieures. Les propos qui suivent doivent donc être inscrits sur l'autre versant dans ce cheminement qui mène de l'immigration à l'intégration. Ces enfants qui arrivent de l'étranger, et qui vont tous (ou presque) être « scolarisés », dans quelle école vont-ils entrer ? Qu'est-ce que l'école primaire française au moment où ils arrivent de leur pays d'origine ? Que vont-ils demander à cette école, mais aussi en quoi vont-ils la modifier ? De quoi ont-ils besoin en matière d'éducation, et que va-t-il leur être proposé ? Et comme la première demande éducative que formulent les étrangers est celle de la langue, quel est l'état de l'enseignement du français dans l'école primaire française entre 1900 et 1940, période qui a été retenue pour les exposés que nous avons entendus ? Et quelle est la tradition de l'école française en matière d'enseignement du français en direction des élèves allophones ?

- 4 2.- Première problématique donc : celle qui concerne les enfants.
- 5 Présenter en quelques pages l'école primaire française depuis la Belle époque jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale oblige à se limiter aux quelques données qui ont une pertinence réelle pour la question qui nous réunit aujourd'hui. L'instruction primaire est, on ne le sait que trop, obligatoire, ce qui ne signifie pas, et cela on le sait beaucoup moins, que tous les petits Français de l'époque vont à l'école. D'abord parce que l'instruction peut être donnée dans la famille, qui n'est donc pas obligée d'envoyer les enfants à l'école : mais on imagine volontiers que cette possibilité a bien peu de chances d'être exploitée par les familles de l'immigration. Mais surtout, et longtemps encore après Jules Ferry, on a toujours besoin du travail des enfants dans les campagnes pour le travail des champs, pour les récoltes ou pour surveiller le bétail. Beaucoup de régions connaîtront jusqu'au XX^e siècle un absentéisme saisonnier, et certains départements comme le Morbihan conserveront même très tard un taux important d'absentéisme total. Les travaux récents¹ ont montré que la généralisation de la fréquentation scolaire ne date en réalité que de l'instauration des allocations familiales (loi de 1932), et du lien qui a été établi entre le versement des allocations familiales et la fréquentation scolaire (loi de 1946). Aussi bien, c'est seulement la loi du 9 août 1936 qui rendra l'instruction primaire obligatoire pour les enfants étrangers des deux sexes.
- 6 Le système scolaire français reste d'une étonnante stabilité tout au long de la période : on estime² à 80 000 à peu près le nombre des écoles en France de Jules Ferry jusqu'à 1940. Les grands changements ne se produiront qu'après la Seconde Guerre mondiale. C'est l'école publique, et donc laïque, que fréquenteront dans leur grande majorité les enfants de l'immigration. La durée de la scolarité obligatoire évolue au cours de la période : de 6 ans à 13 ans³ ; puis de 6 ans à 14 ans avec la loi Jean Zay du 9 août 1936 ; mais on peut passer le certificat d'études à 12 ans et quitter alors l'école. Le cadre administratif qui organise la répartition des élèves dans l'école primaire élémentaire est bien connu. L'école comporte en principe⁴, après une classe enfantine (ou « section enfantine » ; qui laissera la place à un « cours préparatoire »), trois « cours » de deux ans chacun, cours élémentaire (de 7 à 9 ans), cours moyen (de 9 à 11 ans) et cours supérieur (de 11 à 13 ans), ce qui donne en principe six classes (CE1, CE2, etc.). Mais dans la réalité, en particulier dans les villages, c'est la « classe unique » qui l'emporte la plupart du temps, aussi bien dans les écoles de garçons que dans les écoles de filles, et

un même maître s'occupe de tous les élèves, après les avoir répartis dans les différents cours. Comme les petits, au moment de leur scolarisation, ne peuvent pas encore être accueillis à l'école primaire, une structure nouvelle a été créée au XIX^e siècle, l'école maternelle. Le terme date de Jules Ferry, mais la réalité est bien antérieure : on l'appelait alors la « salle d'asile ». L'école maternelle est une institution indépendante de l'école primaire. Quand elle est intégrée à l'école primaire, on parle alors de « section » ou de « classe enfantine » (avant 7 ans). L'école maternelle joue, grâce à ses méthodes propres, un rôle très important pour l'acquisition des premiers éléments de la langue, et c'est dans ses murs que les petits étrangers qui ont la chance d'y pénétrer se familiarisent avec le français.

- 7 L'école publique est laïque, ce qui signifie qu'elle a cessé depuis 1882 d'enseigner la religion, que le curé du village n'y pénètre plus et qu'il enseigne le catéchisme à l'église, au presbytère ou dans la sacristie, mais en dehors des jours de classe, le jeudi qui est réservé à cet usage. Les conflits entre l'Église et l'institution scolaire ont été très vifs au début du siècle, mais la Première Guerre mondiale les a apaisés et les ennemis de la laïcité qui sont encore en activité constituent dans l'entre-deux-guerres une extrême droite catholique dont les dénonciations ne parviennent plus qu'épisodiquement jusqu'au grand public. En gommant les différences religieuses entre les individus, l'école laïque apprend aux enfants de toutes origines à vivre ensemble dans la société française, ce qui est une nouveauté considérable dans notre histoire. Elle est donc devenue un puissant facteur d'unification et de cohésion nationale. On peut s'attendre à ce que l'enfant étranger qui vient s'asseoir sur ses bancs y trouve un cadre très favorable à l'intégration dans la société, dans la citoyenneté et dans la nationalité française.
- 8 La tâche essentielle, la finalité ultime de l'école élémentaire est définie de manières différentes suivant les époques, mais généralement par opposition avec les objectifs fixés à l'enseignement secondaire. Les principales orientations de l'enseignement primaire qui prévalent pendant la première moitié du XX^e siècle sont étroitement tributaires de la pensée et de l'action des hommes et des femmes qui ont préparé la grande rénovation pédagogique des années 1880, ou qui l'ont plus tard animée autour de Jules Ferry : Victor Duruy, Marie Pape-Carpantier, Octave Gréard, Félix Pécaut, Pauline Kergomard, Ferdinand Buisson. Concernant les objectifs que doit se fixer l'école primaire, une formule de Gréard est constamment répétée : « L'objet de l'enseignement primaire n'est pas d'embrasser sur les diverses matières auxquelles il touche tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre dans chacune d'elles ce qu'il n'est pas permis d'ignorer »⁵. L'enfant apprend d'abord à l'école certaines bases de la vie sociale qui échappent souvent à l'éducation familiale, la vie dans une collectivité, le respect des autres, la discipline, l'obligation du silence, le travail intellectuel, le patriotisme. C'est dans ce cadre éducatif que se sont solidement constituées les « disciplines scolaires ». L'école française enseigne d'abord la langue française, la lecture du français (la précision n'est pas inutile car l'enseignement de la lecture s'est longtemps fait en latin), l'écriture du français et donc l'orthographe. Le calcul, le système légal des poids et mesures font également partie du socle primaire, ainsi que l'histoire et la géographie de la France (depuis la loi Duruy du 10 avril 1867). Mais depuis Jules Ferry, bon nombre d'autres enseignements ont trouvé une place régulière dans les classes, l'instruction morale, la lecture expliquée, la récitation, la composition de petits textes écrits, le dessin, le chant, la gymnastique (arrêté du 27 juillet 1882).

- 9 L'école primaire d'avant 1940 ne débouche pas sur l'enseignement secondaire. Elle est d'abord l'école du peuple et les enfants qui vont s'asseoir sur ses bancs, c'est-à-dire la grande majorité de la jeunesse du pays, doivent y trouver l'essentiel de leur instruction. Nous sommes encore, à l'époque, dans le cadre traditionnel qui oppose deux enseignements, deux filières presque totalement étanches, le « primaire » et le « secondaire », qui ne se rejoignent pas. Les deux termes ne datent que du ministère Guizot (1833), mais les réalités sont beaucoup plus anciennes. Jules Ferry n'a pas touché à ce cadre général, et ceux qui le lui reprochent aujourd'hui sont victimes d'une illusion idéaliste et angéliste lourdement anachronique. L'enfant fait sa carrière scolaire dans l'une ou dans l'autre et les passages de l'un à l'autre, sans être exceptionnels, sont peu fréquents, voire marginaux, et nullement favorisés par l'institution. C'est après la Première Guerre mondiale que l'on commence à préconiser l'« école unique » et l'« amalgame » des classes et des programmes. Il reviendra à Jean Zay (1936-1939) de bouleverser le cadre administratif traditionnel. Les mots « primaire » et « secondaire » disparaissent des textes officiels et l'« Instruction publique », qui a cédé la place à une « Éducation » désormais « nationale » (depuis le ministère Anatole de Monzie, en 1932) est structurée en « degrés ». Il y aura l'enseignement du premier degré, qui est donné jusque dans les petites classes des lycées, et un enseignement du second degré, qui englobe les « écoles primaires supérieures ». La terminologie officielle donne désormais un cadre formel à l'unification de l'enseignement, mais il faudra encore une bonne trentaine d'années pour voir cette unification commencer à entrer dans la réalité.
- 10 L'enseignement du français que vont recevoir les enfants et les adolescents issus de l'immigration est donc, sauf rares exceptions, l'enseignement « primaire » du français. L'enseignement du français « occupera tous les jours environ deux heures », indique le règlement⁶. Il s'agit d'une formation aux objectifs limités, qui préparerait insuffisamment l'élève à une scolarisation dans le secondaire, mais avant la Deuxième Guerre mondiale cela n'a pas grande importance. On s'en rendra compte seulement dans les années 1960 et 1970 quand tous les enfants de l'école élémentaire (on ne dit plus en principe « école primaire ») entreront en sixième après le CM2. L'apprentissage de la lecture, par exemple, vise la « lecture courante ». Il s'agit d'une lecture à haute voix⁷ qui se veut expressive, et non de la lecture silencieuse et réfléchie, la seule qui soit utile pour la continuation des études. L'accent est mis également sur l'apprentissage de l'orthographe ; et si l'on trace la courbe de la maîtrise de l'orthographe par les jeunes Français au cours de l'histoire, elle monte évidemment depuis le début du XIX^e siècle, avant de redescendre à la fin du XX^e, et c'est précisément pendant la première moitié du XX^e siècle qu'elle atteint son apogée.
- 11 L'institution phare de l'école primaire, c'est le certificat d'études primaires⁸, qui date des années 1870. Jules Ferry lui a donné un règlement national⁹ et souhaite le voir généralisé à l'ensemble de la population scolaire, mais il n'y aura au mieux jamais plus de la moitié de cette population pour décrocher le certificat. Les taux de succès au certificat d'études ne cesseront en effet de monter jusque vers 1940, pour atteindre et même dépasser les 40 % de la population scolaire, les candidats ayant déjà été étroitement sélectionnés par l'instituteur. Nous sommes donc au cœur de la période la plus florissante de l'école primaire de type traditionnel. Les enfants d'immigrés qui s'intégreront au système parviendront parfois au plus haut niveau de performance ; et il n'est pas rare que des enfants polonais ou italiens se hissent au premier rang le jour de l'examen. On touche ici un autre aspect particulièrement intéressant de la présence

des enfants de l'immigration dans l'école primaire française : le rôle de stimulant qu'il leur est arrivé de jouer dans l'atmosphère générale de la classe. C'est l'ancien ministre René Haby qui raconte son école primaire dans une petite ville de Lorraine des années 1930 : « les jeunes Italiens ou les jeunes Polonais voulaient tellement briller, progresser et rattraper les Français qu'ils faisaient beaucoup d'efforts et nous obligeaient nous autres Français de souche à en faire peut-être plus que nous ne l'aurions souhaité »¹⁰.

- 12 Lorsque l'école française est confrontée à l'arrivée des élèves étrangers dans les salles de classe, elle a déjà un très long passé d'enseignement du français à des « allophones »¹¹. La liste des langues qu'elle a trouvées sur son chemin en France (mais également dans les colonies) a été maintes fois dressée. On peut légitimement les classer en fonction de leur proximité linguistique avec le français. Les plus proches sont les dialectes de la moitié nord de la France, qui constituent le groupe des « langues d'oïl ». Mais un inspecteur général en visite dans des écoles de la Somme (à 80 kilomètres de Paris) en 1880 témoignait de la difficulté qu'il avait éprouvée à se faire comprendre des élèves et à les comprendre : « C'est sans doute pour cela que, dans la Somme comme ailleurs, il est si difficile de se mettre en communication avec les élèves des écoles ... », et se montrait surpris parce que « les enfants des écoles laïques d'Amiens, mieux commencés et mieux conduits, ont pu me comprendre et échanger des idées avec moi »¹². Les plus lointaines sont des langues non apparentées au français comme le basque, ou l'arabe et le kabyle après la conquête de l'Algérie. Les didactiques mises en œuvre pour enseigner le français ont parfois tenu compte de l'écart linguistique qui sépare du français ces « patois » ou ces « langues régionales ». Il est plus facile d'établir des correspondances phonétiques entre les formes picardes et les formes françaises, ou de corriger des « accents » régionaux comme ceux de la Beauce qui n'empêchent pas réellement la compréhension. De même un inspecteur d'académie de Marseille considère à la fin du XIX^e siècle que les instituteurs corses assez nombreux dans les Bouches-du-Rhône sont mieux à même de recevoir dans leur classe les enfants de l'immigration italienne. Mais faut-il partir de la langue de l'élève étranger pour lui enseigner le français ou le mettre d'emblée dans un bain linguistique ? C'est là un point de doctrine pédagogique qui ne semble pas fixé à l'époque. En 1867 le recteur de l'académie d'Aix vante les mérites de la méthode qui aurait été utilisée dans les Alpes-Maritimes depuis l'annexion de Nice en 1860 : « on a confié toutes les écoles à des maîtres qui ne comprenaient pas le patois, et aujourd'hui dans tous les villages l'intelligence du français est commune »¹³.
- 13 L'immigration apporte cependant à l'école française un problème éducatif nouveau : comment enseigner le français à des enfants allophones qui viennent se fondre dans la masse d'un public scolaire majoritairement francophone, ou qui forment dans les classes des groupes d'allophonie résistant aux enseignements couramment donnés par le maître. On sait que le système éducatif a apporté à cette question des réponses circonstanciées dans la seconde moitié du XX^e siècle, en particulier après 1970. Mais avant même l'arrivée des vagues d'immigrants, des traditions avaient été forgées par le corps enseignant et plus ou moins généralisées dans l'école s'agissant des élèves non francophones.
- 14 Mais que vaut l'image traditionnelle du maître d'école français, qu'il soit issu ou non de l'école normale du chef-lieu, lorsqu'il se trouve en milieu patoisant, ou breton, ou basque ? L'image est célèbre, complaisamment véhiculée par les polémiques, dans les deux sens d'ailleurs. C'est un maître qui, conformément à la méthode dite

« maternelle », ou méthode « directe », préconisée par l'inspecteur général Irénée Carré, refuse toute tentative de communication en patois avec ses élèves en difficulté, qui leur interdit la moindre utilisation de leur langue maternelle même en récréation et les punit avec la redoutable institution du « symbole » ; tout cela avec la bénédiction de sa hiérarchie qui a énoncé une fois pour toutes la règle selon laquelle « le français sera seul en usage dans l'école ». Qu'en est-il de cette image, qui vaut aujourd'hui à ces instituteurs le reproche d'ethnocentrisme de la part des partisans du « pluralisme » ou du « multiculturalisme » ? Allons-nous reproduire vis-à-vis des populations alloglottes actuelles les mêmes erreurs que celles commises autrefois à l'égard des minorités régionales ? demande même aujourd'hui l'un d'entre eux. Admettons que cette image est partiellement conforme à la réalité depuis la Troisième République. Encore faut-il la nuancer.

- 15 1°- La règle « le français sera seul en usage dans l'école », qui est considérée comme le principe fondateur de cette politique éradicatrice, est donnée pour la première fois par le « règlement modèle pour les écoles publiques »¹⁴ de 1851 dont la seule fonction est de servir de modèle aux règlements départementaux. Ces règlements départementaux¹⁵ sont rédigés par les conseils départementaux dans les années 1850, et sont seuls applicables sur le terrain. L'étude de cette documentation montre qu'ils introduisent en général de nombreuses altérations à cette formule apparemment impérative¹⁶. Le breton, le corse, le basque et l'alsacien échappent à la règle car tous les règlements des départements concernés accordent aux maîtres le droit d'utiliser la méthode des traductions et même, pour l'alsacien, la lecture dans les deux langues (français et allemand). Même dans les zones patoisantes, bien des départements évitent de répéter la formule ; et dans d'autres, elle est généralement assouplie par une seconde phrase : « Le maître s'efforcera, par des prescriptions, par de fréquentes explications, et surtout par son exemple, de former les élèves à l'usage habituel de cette langue ».
- 16 2°- Pénétrons maintenant dans la réalité scolaire de cette époque : on constate alors que le problème du patois à l'école se déplace immédiatement vers l'enseignement religieux, ce qu'ignorent la plupart des défenseurs actuels des langues régionales à l'école. Le maître, rappelons-le, est jusqu'à Jules Ferry, et même jusqu'en 1882, dans l'obligation de faire réciter le catéchisme sous le contrôle du curé du village. De nombreux instituteurs, dans le Rhône, dans la Gironde, ont été sanctionnés, ou même « interdits » (révoqués), dans les années 1870 pour avoir refusé d'enseigner l'instruction religieuse¹⁷. Or il y a une discipline et une seule qui utilise systématiquement le patois ou la langue régionale, c'est l'instruction religieuse. Et il y a une autorité et une seule qui est en droit de faire respecter cet usage, c'est l'Église, qui exige l'utilisation de la langue locale, consciente qu'elle est que l'enfant risquerait de ne pas comprendre le texte du catéchisme s'il lui était enseigné en français. La disparition du patois à l'école, c'est effectivement Jules Ferry qui la prononce en écartant l'instruction religieuse du programme de l'école primaire. Dans l'école publique du XIX^e siècle, le problème du patois est donc essentiellement un problème religieux. C'est seulement dans les écoles religieuses ou congréganistes de Bretagne ou du Midi de la France que se prolongeront à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e des didactiques du français fondées sur l'utilisation des langues locales. Quant aux maîtres d'école qui avaient fort à faire à enseigner le français à des classes entières de petits Bretons ou de petits patoisants, on comprend aisément qu'ils ne pouvaient faire progresser leurs élèves qu'en s'inspirant de la méthode « directe », ou « maternelle », laquelle plonge ses

racines non dans une idéologie liquidatrice mais dans la pratique pédagogique mise au point pour l'Alsace au cours de la première moitié du XIX^e siècle.

- 17 3°-Il n'est pas exact que les hommes qui ont dirigé l'instruction publique sous la Troisième République aient été systématiquement éradicateurs. L'historiographie récente et les linguistes spécialistes des langues de la France ont d'ailleurs prouvé que le jacobinisme à l'œuvre dans l'école primaire est resté contenu dans certaines limites. Jean-François Chanet a amplement montré¹⁸ que l'enseignement du provençal et des chansons provençales a été largement pratiqué dans les écoles normales du Midi entre les deux guerres, certains témoignages remontant même jusqu'aux années 1880. Et l'auteur de ces lignes est en mesure d'apporter un souvenir personnel : au « petit lycée » d'Aix-en-Provence où il était élève pendant l'année scolaire 1939-1940, la maîtresse de la classe de « huitième » (CM1) avait invité un jour dans la classe le « capoulié du félibrige » (c'est-à-dire le successeur de Frédéric Mistral dans cette noble institution provençale), Marius Jouveau, qui avait appris aux élèves un célèbre Noël provençal « La cambo mi fai mau, boutou sello a moun chivau »¹⁹. Et ce n'est pas une exception : à la même époque la même chanson était enseignée dans d'autres établissements publics de la ville.
- 18 4°- Dernier point : la sociologie du corps enseignant du primaire se transforme profondément dans les cinquante premières années de la Troisième République. Le maître d'école du XIX^e siècle a connu une enfance villageoise, a parlé le patois dans sa jeunesse, et doit bien souvent à l'école normale son entrée dans la langue et en tout cas dans la culture française. L'instituteur de 1930 est fils d'ouvrier ou d'employé²⁰, c'est souvent un citoyen qui n'a, au mieux, avec les langues et les patois locaux, qu'un rapport assez distant.
- 19 3.- La seconde problématique ouverte par l'accueil scolaire des enfants de l'immigration est celle qui concerne l'école. L'arrivée dans l'école primaire française de vagues importantes d'élèves étrangers pose à l'institution éducative un second problème bien différent du premier. Comment la rencontre avec ces élèves étrangers et non francophones est-elle vécue par l'école publique ? Quel effet cette rencontre a-t-elle sur le déroulement de la classe, sur la progression des élèves, sur l'organisation des différentes classes, sur le fonctionnement des enseignements et sur la répartition des maîtres à l'intérieur de l'école, sur les programmes éducatifs que le ministère cherche à mettre en place ? Deux témoignages suffiront pour montrer que le problème est réel et que, dès la fin du XIX^e siècle, l'administration s'est inquiétée d'une difficulté qu'elle était peu préparée à traiter.
- 20 Le premier exemple se situe à Marseille en 1888. L'école primaire marseillaise est, comme partout ailleurs, divisée en principe en trois cours, élémentaire, moyen et supérieur, ce dernier ne devant pas être confondu avec l'école « primaire supérieure », qui est une tout autre institution. Les deux premiers cours sont assurés dans toutes les écoles, mais qu'en est-il du « cours supérieur » où les élèves sont censés entrer après avoir obtenu le certificat d'études auquel les prépare le cours moyen ? Le règlement²¹ fixe en effet que « le certificat d'études donne droit à l'entrée dans le cours supérieur ». Mais, on le sait, les élèves qui ont obtenu cet examen cherchent surtout à le faire fructifier sur le marché du travail. Le résultat, c'est que, à Marseille comme dans le reste du pays, le cours supérieur n'existe que dans un nombre très limité d'écoles. C'est à titre de coquille vide qu'il figure la plupart du temps sur les affiches de l'enseignement primaire et cette situation déséquilibrée se prolongera pendant des

décennies. Dans beaucoup d'écoles le cours supérieur n'existe pas, reconnaît une circulaire du 21 décembre 1898, ou les élèves du cours supérieur sont confondus avec ceux du cours moyen qui préparent le certificat d'études²². « Le cours supérieur doit cesser d'être un mythe », écrit encore Paul Lapie vingt-cinq ans plus tard²³. Or toute la politique de Jules Ferry et de ses successeurs vise précisément à la promotion de cet enseignement primaire. En quelques années ont été créées des dizaines d'écoles normales de jeunes filles, deux écoles normales supérieures d'instruction primaire (Fontenay, Saint-Cloud), le brevet supérieur a remplacé le brevet élémentaire comme l'objectif des études dans les écoles normales, les grands écrivains français ont été introduits dans les programmes de l'école, etc., etc. Toute cette politique n'a de sens que si elle trouve un écho à l'intérieur des écoles du pays par la création d'un véritable cours supérieur, et c'est à cela que s'attachent les inspecteurs d'académie à l'échelon départemental.

- 21 Or que se passe-t-il à Marseille et très certainement dans bon nombre d'autres régions touchées par l'immigration ? C'est ce que nous apprend l'inspecteur d'académie Émilien Cazes²⁴. Il y a dans l'école publique marseillaise 17 000 élèves de 6 à 13 ans, dont 3 000 étrangers, presque tous italiens (2 838), soit près de 18 % de la population scolaire, proportion qui est naturellement bien supérieure dans un bon nombre de classes, en particulier les petites classes, et dans un bon nombre d'écoles. Les écoles maternelles hébergent déjà 20 % d'élèves italiens, et des classes d'initiation sont ouvertes dans les écoles primaires pour tous ceux qui ne sont pas passés par la maternelle. Cazes parle donc de créer dans les écoles des « sections spéciales » qui seraient confiées à des instituteurs d'origine corse, nombreux à Marseille, et dont il présume, peut-être un peu rapidement, qu'ils parlent (et comprennent) la même langue que les Piémontais ou les Siciliens. Mais son principal souci, c'est « qu'aucun étranger ne prenne la place d'un petit Français ». Si des choix doivent être effectués, c'est en faveur des élèves français qu'il faut arbitrer. Et l'inspecteur d'académie revient quelques mois plus tard sur le problème en rappelant aux inspecteurs primaires « la nécessité de réduire le plus possible les cours d'initiation qui sont établis dans nos écoles primaires publiques et de créer partout le cours supérieur, qui n'existe pas dans la plus grande partie des écoles ... ». Quant au cours d'initiation, il « ne devra comprendre désormais que les élèves absolument illettrés ; il deviendra une simple division du cours élémentaire ». Le dilemme est donc clair pour l'administration : on ne saurait privilégier les petits Italiens si l'on veut réellement installer des cours supérieurs dans les écoles : on ne peut pas faire les deux à la fois.

- 22 Un second témoignage fait apparaître des préoccupations identiques chez les inspecteurs de l'enseignement secondaire, trente ans plus tard. Il est emprunté à un carton des Archives nationales²⁵ où sont rassemblés les résultats d'une enquête sur l'enseignement du français à l'étranger, mais qui comporte également des documents sur les élèves étrangers dans les lycées de Paris. En 1927, l'inspecteur général Gendarme de Bévotte interroge les proviseurs des lycées parisiens à propos de la maîtrise du français chez leurs élèves d'origine étrangère. Son principal souci est de savoir si ces élèves retardent ou non leurs camarades dans la progression de leurs études. On apprend ainsi qu'au lycée de jeunes filles de Saint-Germain-en-Laye, il y a 102 étrangères sur 301 élèves en philosophie, et 75 pensionnaires sur 143. L'inquiétude que suscite la présence des élèves étrangers dans les lycées et les écoles ne date donc pas de la seconde moitié du XX^e siècle. On notera surtout que, à l'époque, l'état d'esprit les concernant est celui de la protection des études des élèves français, avec un brin de

xénophobie qu'on observe également à la même époque, si l'on en croit Gérard Noiriel²⁶, chez les élèves de ces écoles.

NOTES

1. Cf. *Ecoles publiques, écoles privées dans l'Ouest, 1880-1950* (Paris, L'Harmattan, 1987) de Jean Peneff, qui a étudié les registres matricules des écoles.
2. Prost (Antoine), *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*, Paris, Armand Colin, 1968, p. 276.
3. Loi du 28 mars 1882 (Jules Ferry), qui répartit les enfants dans les quatre classes, classe enfantine, cours élémentaire, cours moyen, cours supérieur.
4. Arrêté du 27 juillet 1882. Pour la mise en application de ce principe, voir ci-dessous.
5. *L'Instruction primaire à Paris et dans le département de la Seine en 1875. Mémoire adressé à M. le préfet de la Seine*, 1877, p. 104.
6. Arrêté sur l'organisation pédagogique et plan d'études des écoles primaires publiques (27 juillet 1882), art. 16.
7. Cf. Chartier (Anne-Marie), *L'École et la lecture obligatoire*, Paris, Retz, 2007.
8. Cf. Cabanel (Patrick), *La République du certificat d'études, Histoire et anthropologie d'un examen*, Paris, Belin, 2002.
9. Arrêté du 16 juin 1880.
10. René Haby par lui-même. *Un engagement pour la jeunesse. 1919-2003*, texte présenté par Marie-Thérèse Frank (avec la collaboration de Françoise Lepagnot-Leca et Pierre Mignaval), Paris, INRP, 2008, p. 18.
11. Ou « alloglottes », pour reprendre le terme qu'utilise Laurent Puren dans sa thèse *L'École française face à l'enfant alloglotte : contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIX^e siècle à nos jours*, thèse, Paris-3, 2004.
12. Rapport de l'inspecteur général Brouard (juillet 1880) sur l'instruction primaire dans la Somme, A.N., F/17/9275.
13. A.N., F/17/9147, réponse à la circulaire Duruy du 9 nov. 1866.
14. Règlement modèle pour les écoles publiques (17 août 1851).
15. Règlements scolaires départementaux (1851-1882), A.N., F/17/10350-10355.
16. Cf. *L'Enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours*, présentés par André Chervel, avec la collaboration de Pierre Coll, tome I, 1791-1879, p. 181-184 (Paris, Institut national de recherche pédagogique, Éditions Économica, 1993).
17. A.N., F/17/9202, F/17/12448.
18. *L'École républicaine et les petites patries*, 1996.
19. « La jambe me fait mal, mets la selle à mon cheval ».
20. Cf. Prost, *op. cit.*, p. 380.
21. Arrêté sur l'organisation pédagogique et plan d'études des écoles primaires publiques, 27 juillet 1882, art. 12.
22. Circulaire relative au cours supérieur des écoles primaires élémentaires (*Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique*, 1898, p. 1226).

23. Instructions sur les nouveaux programmes de l'école primaire élémentaire (20 juin 1923).
 24. Académie d'Aix. Département des Bouches-du-Rhône. Bulletin de l'instruction primaire (années 1888-1890).
 25. A.N., F/17/13954.
 26. Noiriel (Gérard), *Atlas de l'immigration en France, exclusion, intégration...*, Paris, éd. Autrement, 2002.
-

RÉSUMÉS

Les grandes vagues d'immigration qu'a connues la France entre 1900 et la Deuxième Guerre mondiale ont amené, soit avec elles, soit dans leur sillage, une quantité d'enfants étrangers non francophones qui, dans leur grande majorité, ont été accueillis par l'école primaire publique. Comment s'est effectuée la rencontre entre ces nouveaux élèves et l'institution scolaire républicaine ? L'école primaire remodelée par Jules Ferry était-elle équipée pour donner à ces petits étrangers la formation dont ils avaient besoin pour devenir des citoyens français ? L'enseignement du français « langue maternelle » qui y était dispensé pouvait-il se muer sans autre forme de procès en « français langue étrangère » ou du moins en « français langue seconde » ? Et, par ailleurs, la modernisation du système éducatif à laquelle la Troisième République s'est attachée depuis Jules Ferry jusqu'à Jean Zay n'a-t-elle pas été rendue plus difficile, voire parfois impossible, par l'arrivée en masse d'enfants qui condamnaient souvent les écoles primaires où ils entraient à s'en tenir aux enseignements les plus élémentaires ?

The large immigration waves in France between 1900 and World War II brought with them, or after them, a number of foreign non-French speaking children who attended public primary school. What was the interaction between these new pupils and the republican French scholar institution? Was the primary school system which had been reshaped by Jules Ferry able to give these young foreigners the education they needed to become French citizens? Was the teaching of the “French as a first language” as practiced in the schools ready to be made into “French as a foreign language”, or at least into “French as a second language”? Also, wasn't the modernization of the French educational system, fostered by education ministers, from Jules Ferry to Jean Zay, slowed down, or even hindered by the arrival of children who frequently compelled the schools to limit themselves to the most basic contents?

INDEX

Mots-clés : immigration, scolarisation, français, obligation scolaire, école maternelle, laïcité, lecture, certificat d'études primaires, multiculturalisme

Keywords : immigration, schooling, French, compulsory school attendance, nursery school, laicism, reading, primary school exam, multiculturalism

AUTEUR

ANDRÉ CHERVEL

Service d'histoire de l'éducation
andre.chervel@wanadoo.fr