VIGNER (Gérard) (coord.). *Accueil et formation des enfants étrangers en France de la fin du XIX^e au début de la Deuxième Guerre mondiale*

Actes de la journée du 7 mai 2010, Cité nationale de l'histoire de l'immigration, Paris. Documents pour l'histoire du français langue étrangère, n° 46, juin 2011, 221 p., (Documents SIHFLES)

Benoît Falaize

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/2685>

DOI : 10.4000/histoire-education.2685

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2013

Pagination : 187-191

ISBN : 978-2-84788-500-2

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Benoît Falaize, « VIGNER (Gérard) (coord.). *Accueil et formation des enfants étrangers en France de la fin du XIX^e au début de la Deuxième Guerre mondiale* », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 138 | 2013, mis en ligne le 15 décembre 2013, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2685> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2685>

très populaires chez les écoliers), sur l'équilibre entre exercice systématique et jeu pour acquérir les *kanji* (Kawakami Sachiko), sur la maîtrise précoce des *kana* syllabiques, acquis « bien plus facilement et plus précocement que l'analyse phonémique » (Amano Kiyoshi). Tsuhada Yasuhiko reproche aux manuels leur conception finalement très « passive » de la lecture, qui tient peu compte des savoirs préalables du lecteur, ni de ses compétences lexicales.

Ces articles contrastent avec le discours officiel qui continue de soutenir l'exception du Japon, pays « sans analphabètes ni illettrés ». À la lumière d'enquêtes comparatives (F. Furet et J. Ozouf pour la France), C. Galan retrace la construction du mythe, accrédité sous l'ère Meiji, réactivé après la guerre, d'un « peuple japonais, naturellement doué pour l'étude et que les performances académiques distinguent des autres peuples ». Les enquêtes disponibles montrent des résultats plus « normaux » (6 à 10 % d'analphabètes en 1950, 3 à 6 % en 1960). Qu'en est-il de l'illettrisme actuel ? Dès 1995, l'OCDE affirmait que « des niveaux de capacités inadéquats dans un vaste segment de la population pourraient menacer la solidité de l'économie et la cohésion sociale au sein du pays ». Mais ceux qui prônent l'école efficace et la culture des résultats sont aussi ceux qui rejettent l'école égalitariste, souhaitent déréguler le système et désengager l'État de son financement, à l'opposé de ceux qui cherchent à soutenir les élèves en échec et à maintenir les visées d'éducation à la citoyenneté. Au Japon comme ailleurs, les relations entre littératie, démocratie et économie sont entrées dans une zone de tempêtes. Retrouver *in fine* que ces défis concernent tous les pédagogues d'un monde globalisé n'est pas le moindre intérêt de ce voyage au pays du Soleil Levant.

Anne-Marie CHARTIER

VIGNER (Gérard) (coord.)

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

Actes de la journée du 7 mai 2010, Cité nationale de l'histoire de l'immigration, Paris

Documents pour l'histoire du français langue étrangère, n°46, juin 2011, 221 p., (Documents SIHFLES)

Avec le colloque de Grenade, la SIHFLES nous avait appris comment s'était forgé le mythe du français « langue idéale », « une et indivisible comme la république ».

Cette croyance partagée avait permis de proscrire les langues régionales des écoles, mais aussi de soutenir, sans y voir une atteinte à la laïcité, les bons Pères instruisant dans la langue de Victor Hugo les futures élites du Moyen-Orient ou des colonies. Cette publication de la SIHFLES complète le tableau, avec l'histoire de l'accueil réservé aux élèves étrangers. Pour les réformateurs des années 1960, un enfant ne peut apprendre à lire et écrire dans une langue qu'il ne parle pas et les allophones courent un grand danger d'exclusion et d'échec. Toutes sortes d'aides se mettent donc en place à partir des années 1970, au fur et à mesure que croît le flux d'immigrés : diffusion de méthodes de Français langue étrangère, ouverture de classes spéciales ou de classes d'accueil temporaire, soutien pédagogique ou aide psychologique individualisée, formation de personnel qualifié. Sont également ouverts les cours de langue des ELCO (Enseignants de langue et culture d'origine, missionnés par 9 pays d'émigration du pourtour de la Méditerranée) à une époque où semble prévisible un retour au pays.

Une telle situation semblait « inédite ». Pourtant, dans *Le Creuset français* (1988), travail pionnier suivi de beaucoup d'autres que G. Vigner passe en revue, G. Noiriel avait établi la présence ancienne d'immigrés dans les mines, les filatures, les chantiers. Leurs enfants étaient donc scolarisés, mais ils ne sont jamais évoqués, ni dans les directives officielles, ni dans les revues d'instituteurs, ni dans les bulletins pédagogiques départementaux. Ce silence des textes n'indique-t-il pas une grave « négligence éducative » (W. Kusters), dès lors qu'il n'y a aucune prise en compte de la question, aucune réflexion officielle sur le sujet, aucune mise en place de structures spécifiques ? Les six études de cas réunies ici mettent à mal ce jugement rétrospectif. Les difficultés découlant de l'écart entre langue maternelle étrangère et langue scolaire française ne sont pas des invariants pédagogiques, qui existeraient *a priori*. Ils ne sont perceptibles qu'en fonction des conjonctures historiques et sociales. Selon qu'on est en temps de paix ou de guerre, qu'on ne peut quitter l'école avant douze ou seize ans, qu'on est immigré (tchécoslovaque, polonais, flamand) ou réfugié (arménien, espagnol, juif allemand), imaginant un séjour tantôt provisoire (Tchèques, Polonais, Espagnols), tantôt sans retour (Flamands, Arméniens, juifs allemands), tout change.

Ainsi, malgré la « négligence » des autorités scolaires, les Flamands des filatures du Nord, étudiés par W. Kusters, sont socialement assimilés avant 1914. Chassés de Belgique par la famine, ces ruraux sans espoir de retour deviennent des Français à part entière avec la naturalisation accordée en 1889 : cette « générosité » avait une contrepartie (la conscription obligatoire), cruellement payée

dans les tranchées. Quant à leurs difficultés linguistiques, elles n'étaient sans doute pas pires que celles des jeunes Picards avec qui ils apprenaient le français scolaire. En revanche, les ouvriers polonais et tchèques ont bénéficié d'un dispositif du type «ELCO». D'après J. Ponty, les moniteurs envoyés par Varsovie après l'accord de 1924, touchent un quart des 35 000 enfants (en mettant à part «l'école polonaise» des Houillères, école privée financée par le patronat). Si leur nombre des «cours» croît (88 en 1926, 127 en 1939, 287 en 1945), c'est moins pour «apprendre *en* polonais» que pour «apprendre *le* polonais» qui disparaît peu à peu des échanges familiaux. La perte de leur langue est encore plus rapide pour les Tchèques : vers 1930, seulement 5% des 8 000 enfants tchécoslovaques suivent de tels cours, car ils sont trop disséminés pour former des classes qui devraient d'ailleurs se faire en trois langues, tchèque, slovaque, ruthène (J.-P. Namont). Les petites dizaines de boursiers internes au lycée de Dijon, retournés à Prague avec leur bac français, auront davantage œuvré aux relations franco-tchèques que les milliers d'enfants «assimilés».

Contrairement aux immigrés, les réfugiés viennent de toutes les couches sociales. Les Arméniens arrivent en 1922, après avoir transité par la Syrie ou le Liban, puis Marseille, sous l'égide d'organisations internationales (HCR, BIT). À Valence, les ateliers de construction de la Drôme qui les embauchent s'engagent à les loger pour un an. J.-S. Gauthier a commencé à reconstituer pour sa thèse les parcours scolaires des enfants dans cette ville. Les parents, qui ne parlaient souvent que le turc, refusent de le transmettre après les massacres et envoient leurs enfants aux cours d'arménien du jeudi. Une vie communautaire de quartier perpétue la culture arménienne (nourriture, fêtes, religion). À l'école, les arrivants sont placés dans les classes de CP, quel que soit leur âge, et les relations sont souvent tendues avec des autres enfants et les enseignants. Quand une directrice ouvre une «classe spéciale» de 30 filles, est-ce pour pratiquer une pédagogie de rattrapage ou pour maintenir ces élèves à part ? Leurs résultats au certificat ne semblent ni meilleurs ni pires que dans les autres écoles. Les plus jeunes, qui parlent vite français, ont des scolarités plus normales, selon les critères du temps, avec une sortie rapide vers le travail à 13 ans. Pourtant, il existe quelques trajectoires de réussite scolaire exceptionnelle : elles témoignent peut-être tout autant du niveau antérieur de culture familiale que de l'efficacité de l'école française.

En revanche, les enfants basques et castillans accueillis en 1937, accompagnés de leurs institutrices, sont des «évacués provisoires», qui suivent le

programme de la République espagnole (G. Dreyfus-Armand). Ils sont regroupés dans des « colonies » qui survivront parfois après la victoire de Franco, comme l'école de Montauban, financée par le Secours Quaker jusqu'en 1942. Les 500 000 réfugiés de la *Retirada* (février 1939) ont un sort plus dramatique, les hommes envoyés vers des camps, femmes et enfants répartis dans des hébergements provisoires. Les plus de dix ans seront rarement scolarisés, tandis que les plus jeunes finiront par fréquenter des écoles françaises, mais « dans la limite des places disponibles » (circulaire de 1939).

S'agissant des enfants juifs allemands (Sabine Zeitoun), la question de la langue française n'est qu'un souci annexe, eu égard aux traumatismes passés et aux dangers présents. Ceux qui sont pris en charge par l'OSE (Œuvre de secours aux enfants) sont regroupés dans des centres où divers éducateurs, comme Papanek, militant socialiste réfugié en France en 1937, le couple Brauner qui s'est déjà occupé des enfants espagnols, Georges Loinger, chef des Éclaireurs israélites de France, s'efforcent de pratiquer une pédagogie réparatrice. Valoriser l'identité juive (fêter Hanoukka), favoriser l'expression des expériences et des angoisses par le dessin, développer un esprit sportif combatif, tout cela peut se faire quelle que soit la langue des échanges avec les enfants. À partir de 1942, l'urgence est de faire sortir les adolescents internés dans les camps (Milles, Gurs, Poitiers) et de trouver des filières d'exfiltration vers la Suisse ou des familles d'accueil (s'ils parlent français) pour qu'ils échappent aux rafles.

Cette rétrospective nous apprend ainsi que les dispositifs d'aide supposés nouveaux (classes d'accueil, ELCO) avaient déjà existé par le passé. Ensuite, qu'avant 1945, la maîtrise de la langue orale n'était pas un préalable à l'alphabétisation : un enfant apprenait en même temps à lire et à parler en français. Enfin, que l'absence de directives officielles ne signifie pas l'absence d'initiatives pour accompagner les enfants allophones. Comment comprendre ce « silence des textes » ? André Chervel donne *in fine* quelques clefs d'interprétation. Il rappelle tout d'abord que des enfants étrangers ne perturbaient guère les instituteurs, habitués à des élèves ruraux non francophones : en 1880, un inspecteur général en tournée avoue n'avoir pu comprendre ce que disaient les élèves de la Somme. La méthode directe (« le Français sera seul en usage dans l'école »), imposée depuis 1851, semble alors à tous la voie la plus efficace vers le français parlé et écrit, mais elle autorise, contrairement à une légende noire, des ajustements pragmatiques qui ne sont pas inscrits dans les textes. Et là où on parle breton, basque, corse et alsacien, le maître peut d'ailleurs légalement

recourir à des traductions. Le rejet des patois vient surtout de ce que la seule discipline qui les utilise officiellement est le catéchisme, banni des classes en 1882. Le monopole du français n'interdit pourtant pas de prendre en compte des réalités locales. A. Chervel cite l'exemple de Marseille, où 18% des écoliers sont italiens en 1890 : on y ouvre des classes d'initiation en élémentaire pour ceux qui n'ont pas appris à parler français à la maternelle. L'inspecteur d'Académie envisage d'y affecter des instituteurs corses, supposés bilingues, mais il rappelle aussi que ces classes spéciales ne doivent pas s'ouvrir au détriment des cours supérieurs (pour les 12-13 ans, après le certificat), qui restent trop souvent vides malgré la pression des autorités scolaires.

Réparant notre amnésie collective, la SIHFLES montre ainsi à quel point sont récentes nos évidences actuelles sur l'apprentissage du français scolaire. Le colloque de 2008 montrait les racines de la défiance à l'égard du bilinguisme ; cette publication montre que les maîtres ont traité les enfants étrangers comme les petits Français patoisants, voués comme eux aux champs ou à l'usine. Mais lorsqu'on passe d'une époque d'embauche sans diplôme au temps de la scolarité secondaire longue, la façon de penser la relation entre oral et écrit doit alors être refondée. De quoi conforter l'idée que la difficulté linguistique est la cause première de l'échec scolaire de masse et le bilinguisme un handicap, au moment où sortent les premières statistiques des retards scolaires.

Benoît FALAIZE

SALAÛN (Marie)

Décoloniser l'école ? Hawaï'i, Nouvelle-Calédonie, expériences contemporaines

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2013, 303 p.

Marie Salaün étudie l'école en ethnologue et sociologue. De sa thèse sur « Les Kanaks et l'école » (2000, dirigée par C. Baudelot), elle a tiré en 2005 *L'école indigène. Nouvelle-Calédonie (1885-1945)*, retraçant l'histoire d'une école républicaine ségrégationniste. Aux écoles missionnaires où l'on pouvait christianiser les enfants dans leur langue, se sont adjointes les écoles pour Kanaks, encadrées par des moniteurs peu formés, enseignant le français aux « tribus » confinées dans les réserves par l'administration coloniale (8% des terres ancestrales en 1890). Quand l'indigénat disparaît en 1945, la ségrégation est condamnée, mais la voie