

# Enjeux de la transmission scolaire de l'histoire de l'immigration

*Benoit FALAIZE \**

**Resté longtemps un impensé scolaire, l'enseignement de l'histoire de l'immigration continue à connaître certaines difficultés : manque de formation des enseignants, manque d'outils pédagogiques... Ces difficultés attestent d'une absence de volonté d'inscrire la dynamique migratoire dans l'histoire nationale.**

**S'**interroger sur le statut de l'enseignement de l'histoire de tel ou tel phénomène historique en classe c'est, assurément, tenter de percevoir également le statut qu'accorde la société toute entière au phénomène lui-même, au-delà de sa transcription scolaire, quand transcription il y a. L'enseignement de l'histoire de l'immigration interroge non seulement les pratiques les plus quotidiennes de classe depuis une trentaine d'années, mais également, le regard que porte l'institution scolaire sur le phénomène migratoire dans son ensemble, représentations comprises des élèves reconnus comme faisant partie de cette histoire. Le nier reviendrait à mésestimer ce qui se joue en classe, précisément quand les notions de migration, d'émigration ou d'immigration interviennent. Reste que l'enseignement de l'histoire de l'immigration est resté longtemps un des cas typiques de l'impensé scolaire en matière d'identité nationale, matrice majeure de l'enseignement de l'histoire en France, depuis son origine.

## **Quatre maux de l'impensé scolaire**

Quatre termes permettent de rendre compte, en premier lieu, des difficultés à enseigner véritablement cette histoire trop souvent et trop longtemps perçue comme l'espace de

*\* Historien, Institut National de Recherche Pédagogique*

l'altérité. Illégitimité d'abord. Ce sujet fait partie, comme l'a toujours, et avec force, montré Abdelmalek Sayad, de ces sujets illégitimes, parce que renvoyant à l'illégitimité des personnes et de leur histoire. Quand il y eut une relative prise en compte de la question de l'immigration dans le système scolaire, cela a toujours pris la forme de pratiques, ou de dispositifs qui renvoyaient à l'irréductible différence entre « eux » (les migrants, d'une « autre culture »), et « nous », issus de la nation constituée. Cantonnées à de rares endroits du programme, les pratiques scolaires ont toujours posé la migration comme étant une histoire qui « leur » appartenait, sans percevoir, ou mettre en lumière (car il faut en accepter l'idée) d'une histoire commune, parfois longue et s'échelonnant sur plusieurs dizaines d'années, comme l'Algérie en fournit l'idéal typique, mais où la Belgique, le Luxembourg ou même encore la Pologne (pour ne pas parler des Antilles) pourraient fournir la preuve d'une continuité de relation entre la France terre d'accueil et les pays dits d'origine. Depuis plus d'un siècle, l'immigré est la figure de l'autre, de culture différente, d'une religion différente, de mœurs différentes...

Ainsi, à l'illégitimité de la position des personnes dans le pays d'accueil répond la question (second terme) de la communauté. C'est la manière dont la communauté historique en France a longtemps perçu l'histoire nationale. La tradition de l'école historique française a longtemps été fondée sur une conception de la nation enracinée dans le sol, véritable isolat de civilisation dans l'histoire mondiale (le « génie français »), qui faisait de son universalisme, une notion aussi béate que fondamentale de la façon dont la France en ses institutions les plus prestigieuses pensaient ses relations au monde. Gérard Noiriel dans son livre sur le *Creuset français*,<sup>1</sup> a montré comment Fernand Braudel et avec lui, beau-

coup d'historiens, ne pouvaient échapper à une vision de l'immigration comme étant, par nature, étrangère à la nation française et à son histoire. Dans le système scolaire, après des années de déni de cette histoire migratoire, l'« immigration » a connu, dès les années soixante dix, un traitement plus proche de la valorisation culturaliste que de la prise en compte réelle de son histoire. La communauté française a aussi beaucoup à voir avec le troisième terme qui handicape la prise en compte de l'histoire de l'immigration en classe : l'impensé.

Et pas le moindre. Car il s'agit de l'impensé colonial qui a fait, depuis une petite dizaine d'années couler beaucoup d'encre. Et sans doute n'est-il pas étonnant que cet impensé colonial s'exprime avec plus de force encore dans le lieu par excellence de la transmission républicaine. La colonisation est une part motrice de l'idéal républicain, dès le début de l'école de Jules Ferry. On y pense la patrie dans ses prolongements coloniaux, dans un universalisme de progrès consubstantiel à l'idéal moral et scolaire de la III<sup>ème</sup> république. Dès lors, et malgré les remises en causes de l'histoire enseignée des années soixante, cet impensé scolaire fonctionne comme un impensé permanent et surtout, occulte le lien entre la spoliation des terres, la prolétarianisation des personnes (avec la rupture de tout l'ordre social et symbolique de leur monde), et l'exil. Ne pas penser la colonisation a eu comme conséquence, dans l'école, de ne pas penser l'exil des personnes, malgré les travaux déjà existants de Sayad, Gillette ou même Bourdieu sur la société algérienne confrontée à la dépossession et au déracinement.

Enfin, dernier terme : le contexte. Il n'est pas besoin de dire ce que le contexte des dernières années peut avoir de structurant dans la représentation que chacun, enseignants compris, se fait des enfants dits « issus de

l'immigration ». Si la plupart s'inscrivent dans des schémas et des stéréotypes très largement vivants et structurés à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, force est de constater que pour les élèves maghrébins, le contexte international porte sur eux des stigmates parfois rédhibitoires. Tout porte à penser les choses en termes d'« intégration », jamais en termes de partie intégrante de l'identité nationale, alors même que, pour beaucoup d'élèves, la majorité, l'enracinement français a eu lieu depuis plusieurs générations maintenant. Au fond, la crise actuelle d'identité, présente en classe, est loin d'être le seul fait des seuls enfants de l'immigration mais bien celle de la société française toute entière, confrontée à ses propres valeurs (laïcité, nation, tolérance...) comme à ses horizons d'attente (socialismes, Europe...).

### En marge de l'histoire

Les difficultés ressentis de l'enseignement des questions vives de l'histoire, et l'histoire de l'immigration en fait absolument partie, sont de plusieurs ordres. La première tient à la formation des maîtres. Dans le cadre d'une enquête menée par l'INRP de 2000 à 2003<sup>2</sup>, beaucoup d'enseignants disent tous ou presque leur sentiment de ne pas être assez armés du point de vue des connaissances sur l'histoire de l'immigration comme sur celle de la colonisation de la décolonisation comme du reste sur l'histoire du conflit israélo-palestinien. Les supports pédagogiques, même s'ils apparaissent depuis une ou deux années, au compte goutte, manquent également : pas de musée de l'immigration à ce jour, pas de lieux de mémoire installés pédagogiquement pour recevoir les classes, rien en somme de spécifiquement pédagogique, sauf à la marge, pour enraciner par les visites, ou les témoignages, la mémoire de cette histoire de France dont peuvent être porteurs les élèves. Ces ques-

tions affleurent dans les entretiens montrant bien souvent le sentiment d'être démuné pour aborder ces questions.

Si la question de la formation est centrale, celle de l'attention au public scolaire ne l'est pas moins en tant qu'elle lui est liée. Nous avons constaté à quel point ces questions rendent attentifs aux conditions de réception de leur discours ainsi qu'aux réactions des élèves, quitte à supposer au préalable la réaction de tel élève ou tel en fonction de leur origine réelle ou fantasmée, comme un regard que Françoise Lorcerie n'hésite pas à présenter comme une ethnicisation des rapports scolaires. L'attention au public est omniprésente et incite plus volontiers à la prudence, voire à l'évitement du sujet, qu'à sa prise en charge assumée. Dans le même esprit, et toujours concernant la formation, les entretiens de cette enquête ont fait apparaître un flou lexical et sans doute sémantique particulièrement éclairant par ailleurs, notamment lorsqu'il s'agit de désigner les élèves dont on parle : « immigrés », « maghrébins », « élèves arabes », « élèves musulmans », « élèves d'origine arabe », « élèves d'origine maghrébine »... le flou et le nombre de désignations différentes, parfois au sein d'un même entretien, révèle à n'en pas douter quelque chose de plus profond qu'une simple hésitation lexicale. En effet, il semble que la plupart des enseignants interrogés (premier et second degré), ne sache comment les désigner, ces enfants français, « *ces immigrés qui ne sont pas, en dépit de cette désignation, des immigrés comme les autres, c'est-à-dire des étrangers au sens plein du terme* » ; ces élèves « *qui ne sont étrangers ni culturellement, puisqu'ils sont des produits intégraux de la société et de ses mécanismes de reproduction et d'intégration, la langue, l'école et tous les autres processus sociaux ; ni nationalement, puisqu'ils sont le plus souvent détenteurs de la nationalité du pays.* »<sup>3</sup> En classe aussi,

parfois, ces élèves ne sont pas des élèves comme les autres. Et cette histoire à faire, reste celle de l'autre.

Des lors, il n'est pas étonnant que l'observation des pratiques menées sur le thème de l'histoire de l'immigration et leur analyse (actuellement en cours<sup>4</sup>) apportent des résultats qui témoignent à bien des égards du désarroi des enseignants. Les pratiques nous semblent, à ce stade de l'étude, écartelées entre la volonté de faire en classe cette page de l'histoire nationale et la relégation de cette histoire à des portions marginales, ou congrues du programme. Paradoxalement, lorsqu'on interroge les enseignants sur leur pratique concernant l'histoire de l'immigration, ils répondent qu'ils la traitent, mais en géographie, ou en éducation civique. Tout se passe comme si, en effet, l'entrée privilégiée de cette histoire se faisait en dehors, précisément, du programme d'histoire. Ce sont les enjeux contemporains que le thème suscitent qui sous-tendent les pratiques, et moins la volonté d'inscrire la dynamique migratoire dans l'histoire nationale des derniers siècles.

### Faire oeuvre de travail d'histoire

On le comprend, pour une prise en compte de l'histoire de l'immigration, il faudra qu'à la fois les programmes adaptent ou réorientent certains intitulés, mais qu'également, les enseignants se saisissent avec formation à la clé et volonté de ce sujet de l'histoire nationale. « *Renouer les fils de l'histoire, restaurer la continuité, ce n'est pas seulement une nécessité d'ordre intellectuel. C'est aujourd'hui une nécessité d'ordre éthique* » disait Sayad dans un ouvrage posthume<sup>5</sup>. On ne fera pas l'économie d'une mise en perspective globale de l'histoire du fait migratoire sur le territoire national et européen. Ne pas restaurer la continuité de la construction de la

France, ce serait cantonner l'histoire de l'immigration au programme d'éducation civique ou de géographie, sans mesurer pleinement les relations entretenues entre la métropole et ses colonies ; sans voir les relations entre Français de métropole et travailleurs migrants de façon historicisées, dans son évolution, en prenant en compte les différents âges de l'immigration ; sans analyser la construction des identités mutuelles et le croisement des représentations de l'autre ; ou encore sans mettre en évidence qu'il n'y a pas d'histoire séparée, isolant un « nous » rassurant et un « eux » étranger, voire menaçant. Plus qu'un devoir de mémoire, les classes ont besoin d'un travail d'histoire, selon la formule heureuse de Philippe Joutard. Et ce travail peut se faire en pluridisciplinarité, en langue, en Lettres, en philosophie comme en histoire. Ce serait, assurément, une autre manière de traiter la question, en lieu et place de l'histoire familiale des élèves, régulièrement (et pas toujours adroitement) mobilisées dans les pratiques effectives, qui n'est jamais qu'une autre manière d'assigner les élèves à une identité mythifiée, fantasmée, et pensée comme étrangère à l'histoire nationale. L'enjeu de la prise en compte de cette histoire est bien là : faire en sorte de construire un espace savant et scolairement partagé, définissant la construction nationale dans toute sa complexité, sa richesse et ses interactions avec le présent.

(1) Gérard Noiriel, *Le creuset français*, Seuil, 1988

(2) L. Corbel, B. Falaize, et alii..., *Entre mémoire et savoir, l'enseignement de la shoah et des guerres de décolonisation*, Rapport INRP, 2003

(3) Abdelmalek Sayad, *La double absence*, Seuil, 1999

(4) Etude en cours, menée par l'Institut national de recherche pédagogique pour la Cité nationale de l'histoire de l'immigration. Les résultats de l'enquête seront disponibles à l'automne 2006

(5) Abdelmalek Sayad, *Histoire et recherche identitaire*, Editions Bouchene, 2002