
Discours officiel français sur les élèves (ex-) étrangers et leur apprentissage de la langue française

Official discourse on foreign (or formerly foreign) pupils learning French in the French school system

Discurso oficial francés sobre la escolarización de los alumnos (antiguos y actuales) extranjeros inscritos en clase de iniciación a la Lengua francesa

Gabrielle Varro

 <https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=425>

DOI : 10.57086/cpe.425

Référence électronique

Gabrielle Varro, « Discours officiel français sur les élèves (ex-) étrangers et leur apprentissage de la langue française », *Cahiers du plurilinguisme européen* [En ligne], 4 | 2012, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 26 octobre 2023. URL : <https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=425>

Droits d'auteur

Licence Creative Commons – Attribution – Partage dans les mêmes conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

Discours officiel français sur les élèves (ex-) étrangers et leur apprentissage de la langue française

Official discourse on foreign (or formerly foreign) pupils learning French in the French school system

Discurso oficial francés sobre la escolarización de los alumnos (antiguos y actuales) extranjeros inscritos en clase de iniciación a la Lengua francesa

Gabrielle Varro

PLAN

Introduction

1. Le leitmotiv du discours officiel : la « maîtrise de la langue française »

1.1. Les années 1970

1.2. Le tournant des années 1980

1.2.1. L'interculturel et le « modèle républicain »

1.2.2. Les ZEP

1.3. Les années 1990

1.3.1. La position des enseignants dans les années 1990

1.3.2. Le retournement de la rhétorique

2. Les années 2000, notre temps

2.1. La rhétorique dans les circulaires préparant les rentrées scolaires

2.2. La question des langues sort du seul domaine national

Conclusion

TEXTE

Introduction

- 1 Quelles représentations le législateur français se fait-il des langues des enfants étrangers (ou de parents étrangers) fréquentant l'école de la République ? En fait, si on en cherche des représentations dans le discours officiel, il faudrait plutôt parler soit de représentations négatives, soit de la représentation d'une *absence* de langue – comme si, ne possédant pas la langue française, ces enfants n'auraient pas de langue du tout ! – et des conséquences graves qu'une telle « lacune » entraînerait.

- 2 De la part des décideurs français, c'est là une approche non seulement ethnocentrique mais véritablement « culturaliste », puisque le postulat sous-jacent est qu'il y a chez l'enfant étranger non pas la potentielle richesse d'une autre langue et culture et donc d'un bilinguisme éventuel, comme on serait tenté de le dire (voir ici-même la communication de Jacqueline Billiez), mais un *manque* – puisqu'il ou elle ne posséderait pas la langue et la culture françaises.
- 3 Comme l'échec scolaire et l'échec de l'école en général sont au premier rang de nos préoccupations aujourd'hui – en 2009 – il est instructif de voir comment cette représentation négative des élèves (ex-) étrangers a été officiellement construite et entretenue par le discours officiel depuis une quarantaine d'années et si elle se répercute – ou non – dans les discours des enseignants.
- 4 Les représentations officielles peuvent s'étudier en examinant dans le détail les circulaires ministérielles sous l'angle des désignations des publics concernés – « enfants ou élèves étrangers ou issus de l'immigration » – comme le fait ici même Stéphanie Galligani et comme je l'ai moi-même fait à plusieurs reprises (cf. Varro, 1994, 1997, 1999, 2001) mais aussi sous l'angle de ce qui est exigé d'eux, à savoir la *maîtrise de la langue française*.

1. Le leitmotiv du discours officiel : la « maîtrise de la langue française »

- 5 Quels que soient les gouvernements et les réformes qui se succèdent en France¹, un facteur persistant de la politique scolaire est l'insistance du discours officiel sur le nécessaire apprentissage de la langue officielle (le français), mais avec une intensité variable. En 1925, dans une circulaire réglementant la présence des moniteurs étrangers de langues vivantes en France, l'ambition du législateur concernant l'enfant étranger était modeste : « Il ne peut s'agir que d'*initier* les enfants étrangers à l'usage des mots courants de notre langue pour leur permettre d'entrer le plus rapidement possible dans les classes françaises » (circulaire du 21.12.1925 ; dans les citations, c'est moi qui souligne).

- 6 Une présentation chronologique nous permettra de repérer la continuité et les changements dans le discours officiel. Ne souhaitant pas répéter ce que j'ai déjà écrit ailleurs et dans le but d'avancer dans la réflexion (en actualisant l'histoire de cette construction sociolinguistique), je passerai rapidement et pour mémoire sur les trois premières décennies.

1.1. Les années 1970

- 7 L'ambition à l'endroit des jeunes étrangers d'alors est restée modeste : on leur demandait d'acquérir « rapidement l'*usage* du français, ce qui leur permet de s'intégrer au milieu scolaire et de poursuivre *normalement* leurs études » (circ. du 13.01.1970 instituant les CLIN²), visée plutôt terre-à-terre (« donner aux élèves la connaissance d'un *français courant* indispensable pour faire face aux *problèmes de la vie quotidienne...* », circ. du 25.09.1973 instituant les CLAD³) et « assurer le plus tôt possible, mais surtout le mieux possible une insertion *satisfaisante* des enfants étrangers nouveaux arrivants dans l'école et la société française, en particulier par une saisie de la langue orale et écrite française qui *permette l'accès* à l'enseignement commun de l'âge considéré » (texte inaugurant les futurs CEFISEM⁴, note du 25.06.1975). Mais, si l'on prête attention aux pronoms et adjectifs employés par les rédacteurs (signalés par les caractères en italique), on voit que si l'ambition restait modeste, le ton n'était pas neutre : « ... amener [les enfants étrangers] à une connaissance suffisante de *notre* langue pour faciliter *leur* adaptation à l'enseignement dispensé dans les classes normales (texte d'orientation générale, circ. du 25.07.1978).
- 8 Le dispositif des ELCO⁵, créé à la même époque, pourrait dénoter un intérêt des décideurs français pour les langues d'origine des élèves ; mais de fait, le dispositif avait deux objectifs précis tout à fait autres : il devait certes faciliter l'adaptation des enfants étrangers en France, mais aussi, au cas où la famille repartirait – l'incitation au retour faisant partie de la politique gouvernementale de l'époque – leur « réintégration » au « pays d'origine » – fiction maintenue, alors que beaucoup étaient déjà nés en France...

1.2. Le tournant des années 1980

- 9 L'élection de François Mitterrand en mai 1981 et l'alternance politique qui s'en suivit apporta des changements notables dans le système éducatif, en particulier grâce à la création des Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) (cf. *infra*), mais aussi à cause de l'ambition cette fois immodérée (dans les années 1980) exprimée à l'égard de tous les élèves issus de l'immigration. La « maîtrise de la langue française » devient l'antienne du discours officiel de cette période – et l'est restée jusqu'à nos jours. Il faut signaler l'intensité avec laquelle elle s'exprimait alors : le projet d'intégrer les élèves étrangers à l'école se transforma en une exigence d'apprentissage de la langue et de la culture françaises en vue d'intégrer le corps national. « ... Il est *indispensable* qu'ils acquièrent une *parfaite maîtrise* de la langue et de la culture française. L'apprentissage du français, y compris pour les enfants immigrés, est un facteur essentiel de réussite » (Note d'information de 1984 intitulée « La politique du ministère de l'Éducation nationale en faveur de l'intégration scolaire des enfants d'immigrés »). Remarquons toutefois que le ton reste ethnocentrique, comme le montre d'ailleurs la suite du texte : « C'est le seul moyen pour eux de connaître la façon dont nous vivons... » (*ibid.*).
- 10 Quant au texte fixant les programmes pour l'École élémentaire en 1985, il est remarquable par sa rhétorique vibrante, proche d'un manifeste du siècle des Lumières proclamant l'amour de la République (*École élémentaire. Programmes et instructions*, arrêté du 23.04.1985) :

La maîtrise de la langue française commande le succès à l'école élémentaire. Elle est d'une part le préalable à tous les apprentissages ; elle forme d'autre part une pensée claire, organisée et maîtresse d'elle-même ; elle favorise enfin la réussite dans la vie sociale et professionnelle. C'est pourquoi elle est le premier instrument de la liberté [...] Dans la vie à l'école et dans l'enseignement dispensé seront cultivées les vertus qui fondent une société civilisée et démocratique : la recherche de la vérité et la foi dans la raison humaine, la rigueur intellectuelle et le sens des responsabilités, le respect de soi et d'autrui, l'esprit de solidarité et de coopération, le refus des racismes, la reconnaissance de l'universel présent dans les différentes cultures, l'amour de la France qui se confond avec l'attachement à la Liberté, à l'Égalité, et à la Fraternité [...].

- 11 Répondant à la pression identitaire ambiante et face à la diversité des populations, la « gauche » avait rejeté la version restrictive du modèle républicain pour réinterpréter plus largement le principe de la laïcité (Henry-Lorcerie, 1996) et pour affirmer la viabilité du « vivre ensemble » qui, dans le système scolaire, avait aussi pris la forme d'une *éducation interculturelle*.

1.2.1. L'interculturel et le « modèle républicain »

- 12 Promu par l'Europe (Conseil de l'Europe, 1983), l'interculturel figure explicitement dans les textes français depuis les années 1970. Plusieurs auteurs considèrent que les dispositifs CLIN et ELCO en relèvent. Interprétation quelque peu hâtive, parce que ce que ces dispositifs visent, c'est le retour des étrangers au pays d'origine. En outre, seule la fraction étrangère de la population scolaire est concernée, sans réciprocité (il n'y a donc pas d'*inter-*). D'ailleurs, tout dispositif spécifique ne constitue pas une rupture par rapport aux principes républicains : devant la volonté d'intégrer les enfants étrangers, ces choix ne sont que des moyens provisoires. Les décrire comme « interculturels » indique seulement qu'il s'agit de mesures dérogeant un temps au principe d'égalité de traitement de tous les enfants.
- 13 Approche et état d'esprit plus que dispositif précis, la pédagogie interculturelle a fait l'objet d'expérimentations en France. Pour certains, elle représentait la reconnaissance de l'identité culturelle indispensable pour que des « jeunes d'origine étrangère assument leur différence et n'y trouvent pas motif à dépréciation à leurs propres yeux et vis-à-vis des nationaux » (Marangé, 1982). Dans un arrêté de 1985 édictant les programmes et instructions pour l'école élémentaire, la variation langagière et culturelle est officiellement reconnue, y compris pour les élèves « français » : face à la diversité, le rôle de l'école est de permettre à tous de maîtriser « la langue commune, orale et écrite ». Un an plus tard, une circulaire visant à améliorer l'intégration des étrangers dans les écoles fait un pas de plus, en affirmant que leur présence est à la fois « une chance pour la France moderne » – mais une circonstance fortuite :

Les nouveaux programmes des écoles et des collèges, ceux en préparation pour les lycées, comportent un objectif d'ouverture sur d'autres cultures, nécessaire dans un monde où tout se passe de plus en plus à l'échelle internationale. La présence des enfants étrangers dans les classes constitue de ce point de vue une chance pour la France moderne. Cependant, ces élèves ne constituent ni le seul public bénéficiaire de cette ouverture, ni son seul support ; l'application des nouveaux programmes est indépendante du seul nombre d'enfants étrangers dans les classes et de leur nationalité (circ. n° 86-119 du 13.03.1986).

- 14 Aboutissement de la prise en compte de la diversité, l'opération interministérielle signée en 1989 par MM. Jospin, Lang et Evin, joliment intitulée « Composition française : les apports étrangers dans le patrimoine français », prendra en compte la diversité annoncée par « la reconnaissance de l'universel présent dans les différentes cultures » (cf. circ. n° 86-119 citée ci-dessus) : « Dépassant les premières initiatives centrées sur la seule découverte des différences, s'attachant à l'histoire des communautés immigrées en France », renouvelée les années suivantes, l'opération apparaît comme un triomphe de la notion de l'interculturel. La volonté des ministres signataires de « faire progresser l'esprit d'ouverture et de tolérance » s'exprime en termes suffisamment généraux pour que les principes d'égalité et de laïcité soient préservés. Mais, comme l'intégration souhaitée demeure à sens unique, elle ne suffit pas à réduire le fossé entre les deux termes de l'équation : « nous, Français » / « eux, communautés immigrées ».
- 15 Si la capacité de communiquer en français était en 1986 « une condition indispensable à l'intégration de l'enfant étranger dans l'école française » (circ. du 13.03.1986), l'approche récupérait du même coup le thème de l'interculturel (que la droite républicaine avait rejeté comme étant contraire au principe de l'égalité de traitement de tous les enfants). Personne n'avait plus besoin de faire table rase de son passé pour être français. Mais, ayant transformé l'identité française en un *nouvel universalisme*, ce discours, quoique de « gauche », restait à la fois ethnocentrique et paradoxal, réconciliant des positions autrefois antinomiques, puisqu'il réaffirmait tout à la fois 1) l'unité de la Nation, 2) l'intégration des immigrés et 3) la légitimité des communautés.

1.2.2. Les ZEP

- 16 Tous les textes réglementant les ZEP depuis 1981 insistent sur les apprentissages de base et l'apprentissage du français pour les élèves issus de l'immigration ainsi que l'enseignement de la lecture (1985) et rappelleront toujours la priorité à donner à la maîtrise de la langue (B.O. n° 7 du 15.02.1990 et B.O. n° 47 du 10.12.1992). En 2002, J. Lang invita des représentants des ZEP-REP⁶ à participer à un colloque international sur la discrimination positive en France et dans le monde. Dans son discours, le bilan des ZEP était contrasté. Et pourtant, il semblait que les ZEP, sans toutefois avoir réduit l'écart entre les résultats des enfants de milieux populaires à la moyenne nationale dans son ensemble, avaient fait progresser les élèves dans certains domaines : les résultats semblaient meilleurs dans la maîtrise de la langue que dans les activités scientifiques – néanmoins, l'éducation prioritaire continua comme par le passé à mettre l'accent sur la *maîtrise de la langue*, de la lecture et de l'écriture dès l'école maternelle (2003), comme si c'était toujours le « problème » majeur des quartiers populaires.
- 17 Cette rigidité apparemment constitutive des représentations dans le discours officiel est d'autant plus dramatique lorsque l'on approfondit l'historique des ZEP : comme elles devaient répondre à une approche globale de l'échec scolaire, les enfants d'immigrés n'y apparaissent théoriquement pas *ès qualité*. Cependant, le bref délai qui séparait la décision de créer ce dispositif du moment de la rentrée en 1981 ne laissait pas le temps de réellement étudier le terrain de près. On se rend compte alors que c'étaient donc les rapports et observations des inspecteurs, chefs d'établissement, partenaires du système éducatif et organisations représentatives, qui ont servi à découper la carte scolaire. Or parmi les personnes à statut économique faible (ouvriers non qualifiés, manœuvres, chômeurs), il se trouvait (comme encore de nos jours) un pourcentage significatif de familles de nationalité ou d'origine étrangères.
- 18 Ainsi, par manque de temps, un des arguments érigé en « critère » par le ministre Savary est devenu *la présence d'enfants étrangers ou non francophones dans un établissement* : le nombre de classes élémentaires comportant plus de 30 % d'étrangers ou de non franco-

phones et le pourcentage global d'élèves étrangers ou non francophones dans les collèges et Sections d'Éducation Spécialisée (SES) a été retenu pour déterminer les besoins de toute une population économiquement défavorisée et en échec scolaire. Sans doute involontairement, le dispositif a ainsi nourri l'amalgame entre difficultés scolaires et origines étrangères et consolidé pour longtemps les représentations officielles des élèves concernés.

1.3. Les années 1990

- 19 Qu'il soit de gauche ou de droite, le discours officiel a inscrit la présence des enfants d'immigrés dans un paradigme encadré de part et d'autre par les notions d'*accueil* – sans condition, bien sûr, car l'obligation scolaire est la loi⁷ – et d'*intégration*, dont la preuve résidait dans le degré de maîtrise du français scolaire. En 1990, le ministre Jospin reprenait cette exigence à son compte, en rappelant qu'elle constituait toujours l'objectif prioritaire de l'enseignement primaire :

Maîtriser la langue, c'est, pour un élève, pouvoir accéder à tous les savoirs dispensés à l'école élémentaire. C'est également avoir toutes les chances de réussir sa scolarité ultérieure, au collège puis au lycée... Pour toutes ces raisons, ainsi que le prévoit le rapport annexé à la loi d'orientation, je mets en place un plan pour la lecture, élément essentiel d'une action plus large en faveur de la maîtrise de la langue (Une nouvelle politique pour l'école primaire, B.O. n° 9 du 01.03.1990)

- 20 Certes on peut débattre, dans ce contexte, du sens du mot « maîtrise » et objecter que ce n'est qu'une manière de dire « se débrouiller » ou « communiquer », sans qu'une véritable domination de l'outil linguistique ne soit réellement sous-entendue. Mais l'examen de la situation sur le terrain et du discours des enseignants donne un autre son de cloche.

1.3.1. La position des enseignants dans les années 1990

- 21 La réticence des enseignants des classes ordinaires à intégrer les « ex-non francophones » dans leurs classes semblerait indiquer qu'ils

souhaiteraient bel et bien exiger une véritable *maîtrise de la langue française* (bien sûr rapportée à l'âge des élèves) : ils ne sont d'accord pour admettre dans leur classe les élèves ayant fréquenté la CLIN que s'ils estiment que ceux-ci « possèdent la langue » – et la métalangue – aussi bien qu'un locuteur natif du même âge (Varro et Mazurkiewicz, 1997). Or le problème d'une telle attente, même si elle honore l'enfant étranger jugé apte à la satisfaire après un laps de temps aussi court (le temps alloué en CLIN ne doit pas dépasser une année en principe), est double : elle ne tient pas compte du fait – aujourd'hui reconnu – que la langue scolaire est un facteur d'exclusion pour la plupart des élèves des classes populaires, y compris pour ceux des familles françaises où le français académique ressemble à une langue « étrange (re) » (cf. *infra*).

- 22 L'exigence ne tient pas compte non plus de l'absurdité du fait de séparer d'abord les non francophones des autres (sur la base de leur « déficit » linguistique ou « manque de langage ») pour ensuite exiger d'eux, comme condition d'intégration aux classes « banales », une compétence aussi grande voire *plus grande* que celle des « francophones ». Or c'est un réel problème sur le terrain, car certains enseignants des classes ordinaires freinent par cette attitude (le plus souvent inconsciente ou inavouée) l'intégration des élèves passés par une CLIN (« ils ont une étiquette sur le dos »).
- 23 La langue française apparaît ainsi comme le lieu d'une double contrainte : *destinée à les intégrer, la langue – puisque défaillante – sert en même temps à les maintenir à l'écart.*

1.3.2. Le retournement de la rhétorique

- 24 En décembre 1992, l'ambition sous-jacente à l'égard de ces élèves était encore perceptible : « La *maîtrise de la langue* est la *première condition* de la *réussite scolaire* (et ultérieurement sociale) de l'élève ». Mais dans les instructions du ministère pour l'année scolaire 1998-1999, co-signées par C. Allègre (ministre de l'Éducation nationale) et S. Royal (ministre déléguée à l'enseignement scolaire), la perspective était renversée. On y lit : « les *faiblesses* dans la maîtrise de la lecture et les *insuffisances* dans la connaissance du français à l'écrit et à l'oral sont à l'origine de la plupart des échecs scolaires ». Toute velléité d'ambition (ou d'optimisme) est écrasée sous ce constat sans appel.

- 25 Une nouvelle notion est apparue : la maîtrise *des langages*, à laquelle toutes les matières devaient contribuer, afin de rattraper les lacunes identifiées au moment de l'évaluation individuelle des élèves : « mettre l'accent, fortement et à travers toutes les disciplines, sur la maîtrise des langages et l'éducation à la citoyenneté » (circ. du 09.01.1998). La « maîtrise de la langue comme outil transversal » sera continuellement reprise depuis (cf. les instructions ministérielles pour la rentrée 2007), solution impliquant tous les acteurs et l'ensemble de l'institution scolaire dans cette mission d'urgence nationale.
- 26 La maîtrise de la langue française à l'écrit et à l'oral a donc été englobée par la maîtrise des langages, sans que l'on ait précisé ce qu'il fallait entendre exactement par là. En même temps, concernant la désignation des élèves, la rupture avec le discours officiel classique – où les enfants d'immigrés figuraient comme les destinataires principaux de la fonction intégrante de l'école – semblait consommée ; on ne parlait plus que de *jeunes* et d'*adolescents*. La catégorie discriminée par l'origine disparaît ainsi au profit d'une population scolaire indifférenciée sauf par l'existence de difficultés scolaires (« jeunes déscolarisés »). La prise en compte de l'âge permettait d'intégrer tous les jeunes dans la catégorie unique des *adolescents*, approche qui *normalisait* la situation de tous les élèves au sein de l'institution, au nom d'une appartenance (biologique) universelle :

N'oublions pas que le collège accueille des *adolescents en pleine mutation personnelle*. Leur soif de dialogue et de considération ne peut, pour certains d'entre eux, trouver de réponse qu'au collège. L'éducation par l'exemple revêt une importance de premier plan. L'écoute, le respect, la prise en compte du besoin de mouvement d'*adolescents toniques*, la tolérance d'une susceptibilité excessive *propre à cet âge*, qui n'est pas exclusive de mesures de fermeté lorsqu'elles sont nécessaires, doivent permettre d'*obtenir d'eux* des comportements respectueux des adultes et l'apprentissage de la *maîtrise de leurs pulsions* et du respect des règles... Il est nécessaire d'inscrire ces démarches dans une logique de prise en charge personnalisée mais temporaire, l'objectif étant le retour vers une scolarité ou une formation dans un circuit ordinaire » (*Organisation de la rentrée scolaire...*, circ. du 09.01.1998).

- 27 À remarquer que même la maîtrise des langages se trouve ici surclassée par la *maîtrise des pulsions*, laissant transparaitre le (nouveau ?) problème lancinant de l'école : la violence. Dans un texte ultérieur, il sera « recommandé qu'un spécialiste des questions d'adolescence accompagne les équipes en charge des classes relais » (circ. du 12.06.1998).
- 28 On peut s'interroger quant à l'applicabilité de principes imposés par décret, mais l'équipe Allègre-Royal a toujours présenté sa politique comme étant une « reprise en main » suite aux dérapages qui auraient entraîné la « crise de l'École ». Cette impression se dégage de leur insistance explicite et implicite sur la nécessaire *normalisation* des situations, concrétisée par la mise en place de dispositifs relais destinés à permettre aux élèves qui connaissent une difficulté (supposée provisoire) de « (re)gagner » leur classe d'âge au plus vite et/ou de décrocher une qualification par une « formation de type alterné comportant des stages en milieu professionnel » (*Classes relais*, circ. du 4.10.1999).
- 29 Un retournement remarquable de la rhétorique administrative s'est donc opéré, par lequel *le discours officiel s'est résolument séparé de l'approche différentialiste à base identitaire* : là où la circulaire du ministre Chevènement avait vocation à renforcer l'intégration des enfants d'immigrés en déclarant que « la présence des enfants étrangers... constituait... une chance pour la France moderne » (circ. n° 86-120 du 13.03.1986), c'était maintenant au contraire aux élèves de reconnaître *la chance qu'ils ont d'être à l'école française* :
- Ces élèves [en situation de rejet de la scolarité, voire déscolarisés], dont l'itinéraire est un souci pour l'équipe éducative, doivent comprendre que *l'école est une chance pour eux* et qu'elle fait tout pour lutter contre leur exclusion et pour reconnaître chaque élève dans sa dignité » (*Organisation de la rentrée scolaire...*, circ. du 09.01.1998).
- 30 En 1999, cinq collèges et deux lycées professionnels de la Région parisienne accueillait dans des classes spécifiques une nouvelle catégorie, les ENSA (Élèves Non-Scolarisés Antérieurement) « peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine et présentant des retards scolaires importants » (Rectorat, 1999). Dans l'espace public, d'ailleurs — cf. la question écrite posée à l'Assemblée Nationale en février 2000 par une

députée de l'Hérault – l'insuffisance des structures d'accueil est dénoncée, et une « augmentation progressive de jeunes d'origine étrangère, primo arrivants, en âge de scolarisation obligatoire et sans aucune connaissance de la langue française » est signalée comme une menace (Lazerges, 2000).

2. Les années 2000, notre temps

- 31 Decrescendo donc de la rhétorique concernant le devenir des « jeunes d'origine étrangère », puisqu'on (re) trouve en 2002 la volonté d'obtenir d'eux seulement une maîtrise *satisfaisante* du français et la désignation désabusée (réaliste ?) : « élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages... ». Sentiment de fatalité aussi : les décideurs ont-ils tiré un trait sur les élèves issus de la migration ? ou en tout cas sur ce que l'on pourrait en attendre ?
- 32 En avril 2002, apparaît le dernier texte officiel concernant les CLIN sur lequel l'école fonctionne encore de nos jours : « Scolarisation des *nouveaux arrivants* et des *enfants du voyage* » (circ. 2002–100 du 25 avril 2002). Voilà du nouveau ! On ne sait plus quel biais va être pris pour marginaliser les uns et/ou les autres... Les autres appellations sont : *élèves de nationalité étrangère* (circ. 2002–063 du 20 mars 2002) et *élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*.
- 33 Les deux points principaux qui ressortent de ce texte sont 1) l'affirmation du droit de tous les enfants sur le territoire français d'être scolarisés, quel que soit leur statut administratif par ailleurs et 2) l'objectif d'intégration dans un « cursus de réussite » comportant une véritable qualification professionnelle.

2.1. La rhétorique dans les circulaires préparant les rentrées scolaires

- 34 Survolons ces textes qui émanent du ministère de l'Éducation nationale à chaque rentrée scolaire, donnant la philosophie du ministre du moment et énumérant ses priorités pour l'année.

- 35 En 2003, Luc Ferry souhaite *améliorer la maîtrise de la langue française et du langage*, condition nécessaire de la *prévention de l'illettrisme*. L'échec scolaire s'enracine très tôt (insiste sa circulaire) et trop souvent de façon irréversible, dans l'insuffisante *maîtrise de la langue*. L'accent mis sur la prévention de l'illettrisme à l'école primaire constitue une première étape (selon lui) vers la réduction de la fracture scolaire. Le plan de prévention mis en place doit trouver un prolongement dans la formation des collégiens et sous-tendre l'exigence de réussite générale, avec une attention particulière pour la *maîtrise de la langue*. Outre la priorité à accorder à la *maîtrise de la langue française* dans toutes les disciplines... on doit répondre sans délai aux besoins des élèves les plus vulnérables face à la *maîtrise de la langue et du langage*...
- 36 En 2004, François Fillon évoque « les enfants et les jeunes nouveaux arrivants en France et non francophones », en précisant que pour tous ces élèves, la *maîtrise de la langue* constitue la priorité.
- 37 En 2005, Gilles de Robien déclare que la *maîtrise de la langue* constitue la priorité absolue de l'enseignement du premier degré. La priorité est à donner à la *maîtrise de la langue française*. Tous les enseignants, quelle que soit leur discipline, sont concernés par cette priorité. Toujours ministre en 2006, il le réaffirme : la *maîtrise de la langue* reste la première priorité de l'école primaire et, conformément à l'article 9 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, le décret définissant le Socle commun précisera... les connaissances et les compétences à prendre en compte dans chacun de ses cinq volets. Le premier est la *maîtrise de la langue française*.
- 38 En 2007, Xavier Darcos rappelle que, concernant la *maîtrise de la langue*, l'année scolaire 2007-2008 est la deuxième année de mise en œuvre des principes définis par la circulaire « Apprendre à lire » et par la modification des programmes du 24 mars 2006 en matière d'enseignement de la lecture. La *maîtrise de la langue* comme *outil transversal* est désormais à considérer par les enseignants dans toutes les disciplines. En 2008, le ministre enfonce le clou : « L'École doit se donner comme premier objectif la *maîtrise* par tous les élèves de la *langue française*, pivot de tous les *apprentissages* et condition de toute expression démocratique ». Et il introduit ce qui fait figure de

nouvelle thématique, le *bilinguisme*, mais – ne nous réjouissons pas trop vite – bordée d'un côté par la restriction sur le type de langues concernées (« langues vivantes étrangères », celles qui sont étudiées à l'école), de l'autre par son côté optionnel (« peut ») : « La pratique des *langues vivantes étrangères* pour soutenir et renforcer le bilinguisme de certains élèves *peut* être proposée »... En 2009, Xavier Darcos érige la langue des signes française en priorité (« Améliorer la scolarisation des élèves handicapés ») du plan *Espoir banlieue* (« Lutte contre le décrochage scolaire »). La Priorité n° 12 (« Assurer la réussite scolaire des élèves socialement défavorisés ») ne contient plus aucune mention ni de langue, ni du français, ni de l'immigration : il n'y a plus d'étrangers, il n'y a plus que des « défavorisés ». La circulaire de préparation de la rentrée 2009 et, depuis juin 2009, le ministre de l'Éducation nationale, Luc Chatel, n'ont pas mentionné ces sujets non plus.

2.2. La question des langues sort du seul domaine national

- 39 Concernant l'enseignement des langues, que ce soit par l'ELCO ou comme langues vivantes étrangères – qui tendent à se rapprocher – le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) sera généralisé en France, ainsi qu'à toute l'Europe. Les programmes de langues étrangères pour l'école primaire et la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences (<http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>) (*Bulletin officiel hors série* n° 8 du 30 août 2007), précisent les langues concernées : allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, portugais, russe.
- 40 On constate donc que les langues de la plupart des élèves non francophones ne sont mentionnées nulle part dans les textes officiels, ou seulement de façon allusive (voir tableau). Or s'il y a une chose que les recherches sociolinguistiques ont démontré depuis longtemps, c'est que les élèves venus d'ailleurs, quelle que soit leur provenance, parlent rarement la langue standard de leurs « origines ». Eh bien, qu'ils soient donc trilingues !

- 41 La maxime « donner plus à ceux qui ont moins » figurait dans les textes fondateurs des ZEP de 1981 ; elle encadrait toujours la circulaire organisant la rentrée de 1998. Le discours officiel de l'institution scolaire à la fin du XX^e siècle réitérait aussi le « principe républicain de l'égalité et de l'universalité de l'instruction » :

Au cours de leur scolarité en collège, les élèves doivent acquérir une culture et une formation *communes*, ainsi que les fondements de leur vie citoyenne... Il s'agit aujourd'hui de construire effectivement un collège *pour tous*, c'est-à-dire de conduire l'ensemble d'une classe d'âge jusqu'en troisième en écartant la structuration en filières d'exclusion (circ. du 09.01.1998).

- 42 Cependant, depuis le lancement en Europe des dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves étrangers non francophones, les contextes scolaires nationaux ont beaucoup changé, sous les effets conjugués de la massification, du regroupement familial et des demandes d'asile. En France, de grandes enquêtes ont confirmé que la performance scolaire est liée aux conditions socio-économiques des élèves plus qu'à leurs origines nationales (Vallet & Caille, 1996). Les situations scolaires ont dû être redéfinies. Pour les élèves allophones qui arrivent aujourd'hui, en petit nombre dans l'ensemble, mais dont la présence peut être localement significative (Francequin 2000), des structures d'initiation et de soutien – dont ils devraient pouvoir bénéficier pendant toute leur scolarité – existent. En ce qui concerne les enfants de parents ou grands-parents immigrés, ils sont comptés comme « francophones » et ne sont pas distingués des « tout venants ». Mais beaucoup de « tout venants » ont des problèmes liés à la *langue scolaire* et devraient pouvoir bénéficier des structures officiellement destinées aux seuls « non-francophones ». En fait, c'est le contraire de la pratique des dispositifs spéciaux réservés aux « non-francophones » qui devrait devenir la règle pour tous : au lieu de chercher à les intégrer au plus vite aux classes banales, mieux vaudrait étendre à ces dernières les conditions favorables des CLIN et des CLAcc : effectif réduit, espace plurilingue, latitude pédagogique.
- 43 Puisque les textes ne mentionnent pratiquement plus de manière spécifique les élèves « étrangers ou issus de l'immigration », l'objectif politique d'incorporer tous les éléments allogènes et allophones à la Nation semblerait aujourd'hui atteint, du moins en paroles. Ces élèves

sont désormais inclus dans les dispositifs visant les milieux défavorisés. Certes, tout le monde ne se satisfait pas de ce constat : si certains sont d'accord avec le fait qu'il s'agit effectivement de la fin d'une stigmatisation et de l'aboutissement logique du modèle français d'intégration, d'autres craignent au contraire qu'il s'agisse d'un abandon pur et simple (« on ne s'en occupe plus »). Une telle crainte pourrait paraître infondée, étant donné que l'ancien dispositif existe encore et a même été étendu.

Conclusion

- 44 Pour analyser la situation des élèves « d'origine étrangère » associés à la question de l'échec scolaire, les chercheurs se sont divisés en deux camps : les économistes marxisants et les culturalistes psychologisants. L'articulation des deux pans de l'identité des élèves est sans doute la difficulté la plus délicate à traiter, à savoir leur identité sociale (milieu socio-économique) et leur identité culturelle (milieu familial), sans réduire l'une à l'autre mais sans nier l'une par l'autre, difficulté d'arriver à reconnaître, accepter et valoriser leur (et notre !) « mixité ».
- 45 Notre conclusion en 2001 tentait de répondre à la question de savoir pourquoi le débat sur l'échec scolaire et les origines ne s'était toujours pas éteint et comment interpréter ce qui apparaît aujourd'hui comme une « impasse de la réflexion » non seulement dans les textes officiels mais dans les sciences humaines et sociales en France. L'aporie dans ce débat semble résider dans 1) l'impossibilité de *faire advenir l'idéale* « égalité des chances pour tous les enfants » puisqu'on n'arrive pas à réduire les deux catégorisations (socio-économique et socioculturelle) et qu'on n'arrive pas à supprimer la catégorie « enfants défavorisés en échec scolaire » et 2) parallèlement, l'impossibilité de *reconnaître l'inégalité sociale* – c'est-à-dire d'en tirer toutes les conséquences (notamment financières).
- 46 Notre conclusion aujourd'hui, plus pragmatique, consiste à dire : en effet, la difficulté sociolinguistique est celle de l'écart entre la langue normée de l'école et la langue de la « vraie vie ». Il semblerait qu'aujourd'hui les autorités tiennent compte de la complexité et de la diversité à la fois des situations de terrain et des publics. Le ministre de l'Éducation nationale (Darcos, 2007) semblait en avoir pris

conscience, précisant qu'il fallait accorder une attention particulière aux besoins des publics pour lesquels « la langue de l'école » est « éloignée » de la langue « habituellement parlée ». C'est par ce constat laconique que le discours officiel reconnaît que des enfants issus de l'immigration peuvent posséder d'autres langues.

Nombre d'occurrences du mot « langue » dans les circulaires 1970-2007 et les réalités auxquelles il se réfère d'après le contexte

Langue = le français	Nbre occ.	Langue = une autre L	Nbre Occ.	Langue = L des « immigrés »	Nbre occ.	%
Langue française	22	La langue	3	Langue et culture d'origine	5	
Français langue seconde	7	autre(s) Langue(s)	3	Cette langue	5	
Langue nationale	5	Langue vivante	2	Langue première	2	
La/une langue	5	L vivante étrangère	2	Langue d'origine	2	
Français langue étrangère	4	Langues vivantes I, II, III	2	Langue première de scolarisation	2	
Français langue de scolarisation	2	Langues régionales ou étrangères	1	L de scolarisation antérieure	1	
Cette langue	2	les Langues	1	Langues dites d'origine	1	
Langue orale	1	une ou deux Langues	1	Langue maternelle	1	
Langue du pays hôte	1	Langues diversifiées	1	Langue habituellement parlée	1	
Langue de l'école	1	Langues de communication et de culture	1			
Langue de la société d'accueil	1					
Notre langue	1					
Portfolio des langues	1					
Total nbre occurrences	53		17		20	90
(%)	-60 %		-15 %		-25 %	-100%

BIBLIOGRAPHIE

- Conseil de l'Europe, 1983, *L'éducation des enfants migrants. Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle, Division de l'enseignement scolaire, 211 p. multig.
- Francequin Ginette, 2000, *Lettre au Ministre de l'Éducation nationale*, Grenoble, Projet Socrate Comenius (15 février), Paris, CEFISEM (documentation).
- Henry-Lorcerie Françoise, 1996, « Laïcité 1996. La République à l'école de l'immigration », dans *L'école et la question de l'immigration*, *Revue Française de Pédagogie* 117 (oct.-déc.), p. 53-86.
- Lazerges Christine, 2000, *Question écrite*. Paris, Assemblée nationale, 11 février (question formulée par la députée de l'Hérault, vice-présidente de la Commission des lois, conseillère municipale de Montpellier).
- Marangé James, 1982, *L'insertion des jeunes d'origine étrangère dans la société française*, Rapport au ministre du travail, président du haut comité de la population et de la famille, La Documentation Française.
- Rectorat, 1999, *Classes d'accueil pour les enfants primo arrivants non-francophones, accueil, affectation, enseignement, orientation, suivi*, ministère de l'Éducation nationale : Académie de Paris (lettre du directeur, 25 août).
- Varro Gabrielle, 1994, « Enfants étrangers à l'école publique et intégration : les méfaits d'une catégorisation sociale », dans *Revue de l'Institut de Sociologie* n° 1-2 : 117-134, Université Libre de Bruxelles.
- Varro Gabrielle, 1997, « Les élèves "étrangers" dans les discours des institutions et des instituteurs », dans *Langage et société* n° 80 (juin) : 73-99.
- Varro Gabrielle, 1999, « La désignation des élèves étrangers dans les textes officiels », dans *Mots / Les langages du politique* n° 61 (décembre) : 49-66.
- Varro Gabrielle, 1999b, « L'(in)égalité à l'école républicaine. Discours officiel et de terrain », dans FIALA Pierre (dir.), *(In)égalité(s). Usages lexicaux et variations discursives (18^e-20^e siècles)*, Paris, L'Harmattan (coll. « Sémantiques »), p. 169-199.
- Varro Gabrielle, 2001, « Immigrés à l'école. L'argumentation officielle : une analyse sociologique et diachronique », dans Desmarchelier, D., Doury, M. (coord.). *L'argumentation dans l'espace public contemporain : le cas du débat sur l'immigration*, Rapport final, CNRS-ENS Fontenay-Saint-Cloud, p. 129-178.
- VARRO Gabrielle & MAZURKIEWICZ Marie-Christine, 1997, « Les non-francophones, leurs cultures et la culture scolaire », dans J.-L. CHISS & D. BOYZON-FRADET (dir.), *Enseigner le français en classes hétérogènes. École et immigration*. Paris, Nathan Pédagogies, p. 190-214.

NOTES

1 Rappel : ministres de l'Éducation (Nationale) depuis quarante ans : O. Guichard (1969-72), J. Fontanet (1972-74), R. Haby (1974-78), C. Beullac (1978-21 mai 81) ; /alternance « de gauche »/ : A. Savary (1981-84), J.-P. Chevènement (1984-86), /alternance « de droite »/ : R. Monory (1986-88)/ ; L. Jospin (1988-92), J. Lang (1992-93) ; F. Bayrou (1993-97) ; C. Allègre (1997-2000) ; J. Lang (2000-02) ; /alternance « de droite »/ : L. Ferry (2002-04) ; F. Fillon (2004-05) ; G. de Robien (2005-07) ; X. Darcos (2007-09) : L. Chatel (depuis juin 2009).

2 Classes d'Initiation à la langue française dans l'école primaire.

3 Classes d'Adaptation dans le collège

4 Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants

5 Enseignement des Langues et Cultures d'Origine : accords bilatéraux signés avec huit pays exportateurs de main d'œuvre à l'époque, à savoir le Portugal (1973), l'Italie, la Tunisie (1974), l'Espagne, le Maroc (1975), la Yougoslavie (1977), la Turquie (1978), l'Algérie (1982).

6 REP : Réseaux d'éducation Prioritaire

7 « Tout enfant français ou étranger résidant en France et âgé de 6 à 16 ans a le droit à l'instruction » (Loi du 18 mars 1882, ordonnance du 6 janvier 1959). L'inscription au sein de l'école ne saurait donc être subordonnée à la présentation d'un titre de séjour.

RÉSUMÉS

Français

Si l'on cherche à savoir comment les autorités françaises se représentent les langues des enfants issus de l'immigration, il y a fort à parier que l'on trouvera, dans le discours officiel, soit des représentations négatives, soit une *absence* de représentation, comme si, ne possédant pas la langue française, ces enfants n'auraient pas de langue du tout. Cet ethnocentrisme à l'égard des élèves (ex-) étrangers prévaut en France depuis longtemps, comme en atteste l'étude de quatre décennies de circulaires, instructions ministérielles et autres décrets. Le facteur persistant de la politique scolaire, quels que soient les gouvernements qui se sont succédés, même si les attitudes et

motivations n'étaient pas identiques à « droite » et à « gauche », a été l'insistance sur le nécessaire apprentissage, voire la maîtrise, de la langue officielle (le français). Le discours officiel a inscrit la présence des enfants d'immigrés dans un paradigme encadré par les notions d'*accueil* et d'*intégration*, dont la preuve résiderait dans le degré de maîtrise du français scolaire. Le français apparaît ainsi comme le lieu d'une double contrainte : puisqu'ils ne la « maîtrisent » pas, la langue – en théorie instrument de leur intégration – sert en même temps à les tenir à l'écart. L'article se termine par une analyse des raisons pour lesquelles cette situation a si peu changé malgré le temps long qui s'est écoulé, entre 1969 et 2009.

English

[Official discourse on foreign (or formerly foreign) pupils learning French in the French school system] When looking through French official texts to see what French administrators think of immigrant children's languages, one must admit that either they hold a rather negative view of them or have no opinion at all. It is as if, since those children do not possess a mastery of the French language, they had no language at all. That ethnocentric attitude has been long dominant in France, as perusing four decades of government instructions, decrees, etc. shows. The most persistent approach in school policies regarding those pupils has been to insist on their learning, even mastering, the official language (French), whatever the administration in place, even though attitudes and motivations are not exactly the same on the "right" and on the "left". Official language has framed the presence of immigrant children in a paradigm bordered by the notions of *welcoming* them and *integrating* them, and the proof of the latter resides in how well they master school French. French thus becomes a double bind: since these pupils do not perfectly "master" the language – in theory the instrument of their integration – French is also what keeps them at a distance from the mainstream. The article ends with an analysis of the reasons why the situation has evolved so little over such a long period of time (1969-2009).

Español

[Discurso oficial francés sobre la escolarización de los alumnos (antiguos y actuales) extranjeros inscritos en clase de iniciación a la Lengua francesa] Si queremos investigar cómo las autoridades francesas se representan las lenguas de los niños de familias de inmigrantes, es muy probable que encontremos, en las representaciones oficiales, o bien representaciones negativas, o bien una ausencia total de representación, como si al no dominar la lengua francesa, estos niños ni siquiera conocieran un idioma. Este etnocentrismo hacia los alumnos (ex-) extranjeros ha prevalecido en Francia desde hace mucho tiempo, tal y como lo demuestra el estudio de cuatro décadas de circulares, instrucciones ministeriales y otros decretos y textos oficiales. El rasgo común de la política educativa, a pesar de los sucesivos gobiernos, aun si las actitudes y motivaciones no hayan sido idénticas a "derecha" y a "izquierda", fue la insistencia acerca de la necesidad del aprendizaje, o mejor de la posesión, de la lengua oficial (el francés). El discurso ofi-

cial incluyó la presencia de niños inmigrantes en un paradigma enmarcado por las nociones de acogida e integración, cuya prueba resulta del nivel de competencia en el francés escolar. El francés reviste entonces una doble obligación: si los alumnos no lo dominan, la lengua -teóricamente el instrumento de su integración - sirve al mismo tiempo para aislarlos. El artículo termina con un análisis de las razones por las cuales esta situación ha cambiado muy poco a pesar del tiempo transcurrido entre 1969 y 2009.

INDEX

Mots-clés

discours officiel français, élève (ex-)étranger, maîtrise de la langue française, système scolaire, représentation

Keywords

French school system, immigrant child, mastering the French language, official discourse, representation

Palabras claves

discurso oficial francés, dominio del idioma francés, alumno (ex) extranjero, sistema escolar, representación

AUTEUR

Gabrielle Varro

Gabrielle VARRO est chargée de recherche au CNRS en retraite et HDR (Habilitée à diriger des recherches). Elle se consacre à l'étude des mixités (conjugales, sociales, linguistiques et culturelles) et assure également des traductions du français vers l'anglais d'articles et ouvrages de sciences sociales (notamment sociologie, anthropologie, ethnologie, histoire et sciences du langage).

IDREF : <https://www.idref.fr/027177858>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0002-2014-893X>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000110251899>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/11927715>