



HAL
open science

Mémoires familiales et histoire de l'immigration en cycle 2

Boris Rousseau

► **To cite this version:**

Boris Rousseau. Mémoires familiales et histoire de l'immigration en cycle 2. Education. 2021. dumas-03254776

HAL Id: dumas-03254776

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03254776v1>

Submitted on 21 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles
Site de Hirsch

Année universitaire 2020-2021

MÉMOIRE

présenté en vue d'obtenir le **Master**

Mention : « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et la Formation »

Spécialité : « Professeur des écoles »

Parcours : « Premier degré »

Option : « Histoire »

Mémoires familiales et histoire de l'immigration en cycle 2

Boris ROUSSEAU

Directeur de mémoire : **Monsieur Charles WANECQ**

Jury :

Monsieur Charles WANECQ Enseignant d'histoire-géographie, INSPE de Cergy-Hirsch.

Madame Anne REBOUILLAT Enseignante d'histoire-géographie, INSPE de Cergy-Hirsch.

Date de soutenance : 05/2021

Remerciements

Je tiens à remercier l'ensemble des personnes qui m'ont aidé de près ou de loin dans la réalisation de ce travail qui s'est fait sur plusieurs mois. En premier, Monsieur Charles WANECQ, directeur de mémoire, qui m'a aidé à m'orienter tout au long du travail de conceptualisation, de recherche et d'écriture de ce mémoire. Je le remercie pour sa disponibilité, sa patience et ses précieux conseils qui m'ont permis d'enrichir ce travail.

Je tiens également à remercier l'ensemble des professeurs de l'école des Genottes et en particulier la directrice Mme KERVRAN pour m'avoir conseillé et soutenu dans mon choix de sujet de mémoire.

Je remercie également les parents et les élèves pour avoir délivré une part de leur vie personnelle à travers les questionnaires sur leurs mémoires familiales et sans quoi la séquence sur laquelle repose ce mémoire n'aurait pas pu avoir lieu. Je remercie aussi les élèves pour leur investissement en classe et leur enthousiasme à travailler sur ce thème.

Résumé

Le concept de temps historique est en pleine construction chez les élèves de CE2 âgés de 8 à 9 ans. En plus du repérage dans le temps qui est un des objectifs principaux des programmes de cycle 2 dans le domaine questionner le monde, il me semble important de faire comprendre aux élèves qu'ils sont liés de par leurs mémoires familiales au temps historique que l'on étudie en classe. Pour cela, une séquence riche mobilisant divers outils : questionnaires, planisphères et frises chronologiques, a été réalisée. Le travail sur les mémoires familiales a permis d'aborder l'histoire de l'immigration en France. A travers cette séquence les élèves ont été amenés à utiliser des compétences interdisciplinaires et, cela a ainsi mis en lumière des difficultés mais aussi des réussites chez les élèves.

Mots-clés : CE2, histoire de l'immigration, frise chronologique, planisphère, interdisciplinarité.

Abstract

The historical time concept is under construction for CE2's pupils. In addition to knowing how to be located in the time, which is one of the principal's objectives in cycle 2's school programs, it seems important to me to make them understand that they are linked with their family's time memories that we are studying in class. In this aim, a rich sequence mobilizing different teaching tools: a survey, a world map, historical timeline, was realised. The work on historical family memories allowed us to work on the story of French immigration. Through this sequence, pupils could use interdisciplinary skills that put into light the successes but also the failures for pupils.

Keywords: CE2, history of immigration, historical timeline, world map, interdisciplinarity.

Table des matières

Remerciements.....	2
Résumé	3
Abstract.....	4
Table des matières.....	5
Liste des tableaux.....	7
Liste des figures.....	8
Liste des annexes.....	9
Introduction.....	10
I. Enseigner l'histoire de l'immigration.....	12
I.1. Qu'est-ce que le temps historique ?.....	12
I.2. La construction du temps chez l'enfant :.....	13
I.3. Retour sur l'histoire de l'immigration en France	14
I.3.1. <i>La première « vague » d'immigration.....</i>	<i>14</i>
I.3.2. <i>L'immigration dans l'entre-deux guerres : une impossible intégration ?</i>	<i>15</i>
I.3.3. <i>L'immigration après la Seconde Guerre mondiale : le début d'une véritable reconnaissance</i>	<i>16</i>
I.4. L'histoire de l'immigration à l'école.....	18
I.4.1. <i>Absence dans les programmes et approche culturaliste.....</i>	<i>18</i>
I.4.2. <i>Un changement à partir des années 2000.....</i>	<i>19</i>
I.5. La question mémorielle	20
I.5.1. <i>Les relations entre histoire et mémoire en France.....</i>	<i>20</i>
I.5.2. <i>La transmission des mémoires des immigrations.....</i>	<i>21</i>
I.6. Entre assignation et revendication identitaire	22
I.7. Exclusion de certains élèves ?.....	23
II. Proposition de séquence	25
III. Mémoires de l'immigration et temps historique en classe	28
III.1. Enquêter dans l'entourage	28
III.1.1. <i>Questionner les familles.....</i>	<i>28</i>
III.1.1.1. Solliciter les familles, un défi.....	28
III.1.1.1.1. <i>Un contexte défavorable.....</i>	<i>28</i>
III.1.1.1.2. <i>Ethique et pudeur, parler de soi.....</i>	<i>28</i>
III.1.1.2. Des retours nombreux mais incomplets.....	29
III.1.1.3. Des questions ambiguës ou trop précises.....	30
III.2. Recontextualiser les histoires familiales	31
III.2.1. <i>Le planisphère.....</i>	<i>31</i>
III.2.1.1. Le travail réalisé.....	31
III.2.1.1.1. <i>Situer géographiquement les mémoires familiales.....</i>	<i>31</i>
III.2.1.2. Les difficultés	33
III.2.1.2.1. <i>Une mauvaise lisibilité.....</i>	<i>33</i>

III.2.1.2.2. <i>Des flux migratoires simplifiés</i>	35
III.2.2. <i>Les frises chronologiques</i>	36
III.2.2.1. Créer des repères temporels contemporains.....	36
III.2.2.2. Un décodage hétérogène de la frise.....	36
III.2.2.2.1. <i>La compréhension de la représentation symbolique du temps</i>	36
III.2.2.2.2. <i>Les difficultés mathématiques</i>	39
III.3. Mettre en lien mémoires familiales et temps historique	40
III.3.1. <i>Découverte de grands évènements contemporains</i>	40
III.3.1.1. Coupe du monde et premier pas de l'homme sur la lune	40
III.3.1.2. L'immigration.....	41
III.3.1.2.1. <i>Représentations des élèves</i>	41
III.3.1.2.2. <i>Enrichissement par la littérature de jeunesse</i>	43
III.3.1.3. L'entrée de la petite histoire dans la grande histoire.....	44
III.3.1.4. Mise en couleur de la frise chronologique.....	46
III.4. Mobilisation des mémoires familiales, quelles conséquences en classe ?.....	47
III.4.1.1. Motivation et réussite.....	47
III.4.1.2. Questions vives et revendication identitaire dans la classe.....	49
Conclusion	50
Bibliographie	51
Annexes	53

Liste des tableaux

Aucune entrée de table d'illustration n'a été trouvée.

Liste des figures

Production d'élève 1 sur planisphère :.....	33
Production d'élève 2 sur planisphère :.....	34
Production d'élève 3 sur planisphère :.....	35
Production d'élève sur les frises chronologiques :.....	38
Production finale d'élève sur les frises chronologiques :.....	46

Liste des annexes

Annexe 1 : Questionnaire aux familles	54
Annexe 2 : Mot d'explication pour les familles	56
Annexe 3 : Frises chronologiques vierges	57
Annexe 4 : Textes de littérature de jeunesse.....	59
Annexe 5 : Travail sur les durées	62
Annexe 6 : Exemple de productions d'élèves.....	63
Annexe 7 : Exemple d'une évaluation	68

Introduction

L'histoire est une discipline qui recouvre des sujets de recherche vastes, certains comme l'histoire de l'immigration en France, sont encore peu étudiés dans les classes. Ce thème d'histoire contemporaine m'intéresse tout particulièrement, car il fait écho à des dynamiques sociétales actuelles ou récentes qui permettent de comprendre le présent et ses enjeux. Ce qui est intéressant avec cette histoire proche de notre temps, selon moi, c'est d'avoir accès à des sources et pouvoir les interroger. Les programmes de cycle 2 s'y prêtent très bien grâce à la compétence « repérer et situer quelques événements dans un temps long » et la proposition de travailler sur « les générations vivantes et la mémoire familiale ».

L'école où j'ai enseigné pendant cette année de stage m'a particulièrement entraîné vers ce thème. J'avais été informé dès le début de l'année qu'une grande partie des familles de l'école étaient issues d'une immigration très récente. Je m'étais alors renseigné plus amplement auprès de l'équipe éducative sur les possibilités de réaliser un travail sur ce thème en collaboration avec les familles. Malgré un risque de manque d'implication des familles, la richesse que pouvait apporter ce travail au sein de la classe m'a poussé à poursuivre sur ce sujet.

Cela dit, je me suis très vite retrouvé face à un problème, comment créer une séquence sur ce thème, que cibler précisément comme contenu d'apprentissage ? Je me suis ainsi tourné vers des lectures et des recherches sur le site du musée de l'histoire de l'immigration qui m'ont permis d'avoir des aperçus de séquences réalisées sur ce thème en classe. Pour autant, pour rester en accord avec les programmes de cycle 2, ce thème devait être traité en lien avec la construction du temps et la création de repères temporels chez les élèves. Je me suis alors posé le questionnement suivant : comment faire prendre conscience à des élèves de CE2 que leurs histoires familiales s'inscrivent dans le temps historique ?

J'ai émis l'hypothèse que partir des mémoires familiales (environnement proche des élèves) pour les mettre ensuite en parallèle avec des événements contemporains, permettrait aux élèves de comprendre que leurs histoires familiales s'inscrivent dans le temps historique.

J'ai aussi émis l'hypothèse que l'utilisation des mémoires familiales, serait un facteur stimulant et permettrait une meilleure réussite aux élèves ayant rempli leur questionnaire sur les mémoires de leurs familles.

Ce mémoire est organisé en trois grandes parties, la première « enseigner l'histoire de l'immigration » permet de définir quelques notions importantes, de contextualiser et de préciser le travail qui a été fait jusqu'à aujourd'hui sur ce sujet. La seconde partie consiste à présenter la séquence qui a été réalisée dans

ma classe de CE2 cette année. Enfin, la dernière partie « Mémoires de l'immigration et temps historique en classe », est une analyse de la séquence à travers les supports utilisés, et du travail réalisé par les élèves.

I. Enseigner l'histoire de l'immigration

I.1. Qu'est-ce que le temps historique ?

La notion de temps semble difficile à définir, les propositions de définitions sont multiples et diverses. Il est défini dans le dictionnaire Larousse comme « notion fondamentale conçue comme un milieu infini dans lequel se succèdent les évènements »¹. Il existe une multitude d'autres définitions due à la polysémie du mot mais qui ne correspondent pas à la conception du temps tel qu'on l'entend dans ce sujet.

Pour le philosophe Ricoeur², le temps historique se définit comme un ensemble de deux conceptions ; à la fois du temps vécu et du temps du monde. Il existe ainsi plusieurs types de temps. Le temps vécu est défini comme « vécu, le temps actuel du discours et de l'initiative ». Tandis que le temps du monde se caractérise « par le rapport entre un avant et un après ».

Ainsi, toujours selon ce philosophe, le temps historique est caractérisé par 3 conditions :

- Le calendrier qui permet d'avoir un point de départ pour calculer le temps et des durées.
- « La succession des générations qui comporte un aspect biologique et un sens culturel ou social ».³
- L'idée de trace qui « dans le présent indique une réalité produite dans le passé ».⁴

Dans le cadre de cette séquence, il fallait faire prendre conscience aux élèves que leurs mémoires familiales font partie du temps historique. En effet, les mémoires familiales impliquent la question de la transmission d'une génération à l'autre et elles peuvent être considérées comme des traces du passé puisqu'elles content des évènements vécus. Ces derniers étant plaçables historiquement sur une frise chronologique, la notion de temps historique peut bien s'y appliquer.

¹ Définition extraite du dictionnaire Larousse en ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/temps/77238>

² Pellauer David, « Temps historique, connaissance historique », Études théologiques et religieuses, 2005/4 (Tome 80), p. 515-524.

³ Pellauer David, « Temps historique, connaissance historique », Études théologiques et religieuses, 2005/4 (Tome 80), p. 515-524.

⁴ Pellauer David, « Temps historique, connaissance historique », Études théologiques et religieuses, 2005/4 (Tome 80), p. 515-524.

I.2. La construction du temps chez l'enfant :

D'après Valérie Tartas⁵ qui se base sur les travaux de Piaget et de Friedman, il existe 3 périodes de développement qui permettent la construction du temps chez l'enfant.

- Le premier temps entre la naissance et 2 ans où l'enfant commence une construction temporelle liée aux rythmes et à son environnement immédiat : les siestes, le moment de manger, les moments où un adulte lui parle. D'après Valérie Tartas cette construction temporelle est liée à la stimulation sonore de chaque temps.
- Le second temps de 2 à 6 ans. C'est le moment où l'enfant commence à acquérir la langue, il fait des récits liés à sa propre personne et se repère grâce aux événements en situant l'avant et l'après.
- Enfin, le dernier temps correspond à « l'âge scolaire » entre 6 et 10 ans. C'est à ce moment que l'enfant apprend à comparer des durées, des âges. Il commence aussi à concevoir le passé lointain, et c'est le début d'une « compréhension du temps comme une construction humaine ».

Ainsi, jusqu'à 2 ans, l'enfant appréhende uniquement le « temps vécu. », c'est-à-dire les événements qu'il vit à l'instant. Il développe ensuite entre 2 et 6 ans, la notion de « temps proche ». C'est-à-dire qu'il perçoit un avant et un après des événements. Il se repère ainsi dans son environnement le plus proche, celui de la famille, du cocon familial en se détachant peu à peu de sa vision autocentrée du monde. Enfin, à partir de 6 ans, il commence à concevoir le temps long. De cette manière, on peut dire qu'avec l'âge et l'évolution des compétences qu'il implique chez l'enfant, ce dernier élargie sa vision et conception des notions. Il passe d'un temps vécu à l'instant vers un temps proche pour ensuite aller vers un temps qu'il n'a pas vécu, qui est lointain. Cette construction se réalise à l'école sur l'ensemble des cycles 1, 2 et 3. Il y a une continuité de cet apprentissage. Le temps long est considéré comme le plus difficile à concevoir car il implique des durées très importantes qui vont bien au-delà de la durée de vie humaine.

La séquence traitée ici en classe de CE2 avec des élèves âgés de 8 à 9 ans s'adresse ainsi à des élèves qui en sont au troisième stade de développement ; celui de l'âge scolaire.

Ce travail permet de créer un pont entre le temps vécu par la famille et le temps long universel. Elle part de l'environnement familial à travers ses histoires et ses mémoires liées à des événements contemporains

⁵ TARTAS Valérie, « Le développement de notions temporelles par l'enfant », *Developpements*, n°4, 2010, p17-27

vécus et en particulier à l'immigration, pour s'inscrire dans le temps long à travers la frise chronologique et tout le travail de comparaison des durées et des événements entre le présent et le passé. Cela permet alors d'introduire la notion de siècle qui permet de travailler sur les mémoires familiales sur plusieurs générations. Ainsi, ce travail développe chez l'élève le temps construit, celui qui relève de la construction humaine et qui implique des comparaisons de durées. Il s'oppose au temps subi.

I.3. Retour sur l'histoire de l'immigration en France

Le travail sur cette construction du temps avec mes élèves de CE2 a été réalisé en lien avec l'histoire de l'immigration qui est présente chez la majorité des élèves de la classe. J'ai donc décidé de revenir sur les différentes étapes de l'histoire de l'immigration en France⁶ pour contextualiser le sujet.

I.3.1. La première « vague » d'immigration

Le terme d'immigration concerne une période récente, les phénomènes migratoires ayant lieu dans l'antiquité, au Moyen-Âge et à l'époque moderne ne portent pas ce nom. On parle à l'époque d'étranger, terme difficilement définissable dans la mesure où l'état nation n'existe pas encore et qu'il y a une multitude de peuples aux coutumes différentes qui vivent dans l'espace géographique de l'actuelle France. Déjà à ces époques, s'ils sont les bienvenus et plus ou moins bien intégrés en fonction des régimes, les étrangers sont constamment pris pour cible lors de crises, de moments où la nation est en danger.

L'immigration telle que l'on en parle aujourd'hui, est née de la transformation économique et sociale des sociétés par l'industrialisation. Ces changements ont entraîné le déplacement de nombreuses populations de pays non-industrialisés vers des pays industrialisés ou en cours d'industrialisation. Ces personnes sont qualifiées dans le pays où elles arrivent « d'immigrés ». Dans les années 1860-1870, les premiers à arriver en France sont italiens. Ce ne sont pas les seules populations qui se déplacent puisqu'au sein même du territoire français, des migrations comparables de populations des campagnes vers les villes se produisent. Ce phénomène semblable, appelé « exode rural », est étudié parallèlement à l'immigration.

Jusqu'en 1914, il y a une liberté de circulation et d'installation d'un pays à un autre. Les populations peuvent facilement se déplacer. A cette époque on distingue ainsi deux types d'immigration :

⁶ A partir du livre de BLANC-CHALEARD Marie Claude, Histoire de l'immigration, Paris, La Découverte, 2001.

l'immigration de travail et de peuplement. La première est temporaire tandis que la seconde implique une installation sur le long terme.

Dès le XIXe siècle, les immigrés sont victimes de tensions xénophobes en particulier dans les usines. Des chasses à l'homme et des affrontements meurtriers impliquent français, belges et italiens. Ces violences sont exécutées sous couvert de nationalisme, parfois sous l'étendard tricolore français. Les plus grandes victimes de ces violences durant ce siècle sont les italiens, ce sont aussi eux qui sont parmi les populations les plus pauvres. Les Juifs sont quant à eux inquiétés par une xénophobie liée à leur religion puis à la fin du siècle par des préjugés racistes. C'est d'ailleurs en 1894 qu'éclate l'affaire Dreyfus.

Face à cela, l'Etat légifère pour faciliter l'assimilation des immigrants. En 1889 une loi reconnaît le droit du sol. Il est donc possible d'acquérir la nationalité française en étant né sur le territoire national. Tandis qu'avant cela il n'y avait que le droit du sang qui permettait à chaque individu né d'un ascendant français d'obtenir la nationalité française.

Dans le contexte de la Première Guerre mondiale, la France fait face à une économie désorganisée, elle a besoin de troupes et de travailleurs. Cependant en raison du contexte militaire, des craintes d'espionnage et de manigance avec l'ennemi, ces derniers sont surveillés et encadrés par la création du titre de séjour. La France profite également de son empire colonial en recrutant de nombreux soldats et travailleurs dans ses colonies. Ils sont enrôlés de force et maintenus dans l'isolement en France pour empêcher leur assimilation et intégration au sein de la société. Autrement dit, ils sont voués à retourner dans leur pays à la fin de la guerre. C'est d'ailleurs ce qu'il se passe en 1918. Cela dit, des travailleurs algériens continuent à migrer vers la métropole après la fin de la guerre.

1.3.2. L'immigration dans l'entre-deux guerres : une impossible intégration ?

Dans les années 1920 de grandes migrations ont lieu, il faut reconstruire la France qui a été dévastée par la guerre et a perdu une grande partie de sa main d'œuvre. A divers endroits du globe des tensions, violences et instabilités politiques poussent des populations à se déplacer massivement. C'est à ce moment qu'est créé le passeport Nansen pour les Arméniens et les Russes afin qu'ils se déplacent plus facilement. L'Etat entretient une législation qui lui permet d'avoir un certain contrôle sur l'immigration mais dans la réalité ce sont les employeurs qui la contrôlent en allant chercher les travailleurs et en leur faisant des contrats qui leur permettent de s'installer un temps en France.

On compte 2,7 millions d'étrangers en 1931, soit 6,6% de la population française. Alors que les immigrés se cantonnaient à des régions limitrophes d'autres pays européens, les années 30 marquent un

changement important puisqu'ils s'installent de plus en plus à l'intérieur des terres. Ces individus vivent dans des conditions très précaires, ils sont mal lotis, visés par la xénophobie à la moindre crise et craignent d'être expulsés. Ils sont en revanche soutenus et défendus par la Ligue des droits de l'Homme.

C'est aussi la période pendant laquelle se pose la question de l'assimilation des étrangers. Ils sont classés en fonction de leurs origines (selon des préjugés racistes). En 1927 est votée une nouvelle loi permettant de faciliter la naturalisation des étrangers. Il suffit de rester 3 ans en France pour demander une naturalisation et contrairement à la législation en vigueur avant cette loi, les femmes épousant des étrangers peuvent rester françaises. Cette loi est qualifiée de « la plus libérale de l'histoire de l'immigration ».

La crise des années 30 réactive finalement une ambiance xénophobe en France. Un parallèle est fait entre chômage et immigration. L'idée véhiculée est que s'ils partaient ce serait un problème en moins, car il y aurait moins de chômage. Les lois deviennent ainsi de plus en plus hostiles à leur présence, de nombreux métiers leur sont interdits. Tout cela vise à empêcher une concurrence dans un contexte de crise.

En parallèle, les ouvriers étrangers s'intègrent aux luttes syndicales et politiques du PCF, jusqu'à leur accès au pouvoir avec le gouvernement de Léon Blum. Ce dernier ne leur apporta pas de véritable reconnaissance. A la fin des années 1930 juste avant la guerre, la population de gauche comme de droite devient complètement hostile à la présence d'étrangers, certains craignent des connivences notamment avec les ennemis. Cela dit, face à la situation en Espagne, de nombreux Espagnols se voient tolérer leur immigration en France.

Pendant l'occupation, le gouvernement français livre les immigrés venus avec un droit d'asile qui avaient fui auparavant. Des Français naturalisés sont dénaturalisés pour des raisons racistes, ou politiques. Dans la résistance, la place des étrangers est très importante, ils infiltrent, font du renseignement et pratiquent la guérilla urbaine. La résistance est considérée comme un milieu d'intégration dans le sens où les résistants se mélangeaient quelle que soit leur origine.

I.3.3. L'immigration après la Seconde Guerre mondiale : le début d'une véritable reconnaissance

Après la guerre certains immigrés déchu de leur nationalité sont réintégrés. De plus en plus de « mariages mixtes » ont lieu. Les générations qui naissent en France sont bien intégrées et sont celles parmi lesquelles on observe le plus de mariages mixtes. Des avancées importantes sont faites pour les droits des étrangers avec l'accès facilité à des cartes de séjour et à la sécurité sociale.

Les recrutements des travailleurs immigrés sont encadrés par l'ONI (Office National de l'Immigration). Durant les années 50 l'arrivée d'immigrés a été bien en deçà des attentes. Cet office étant vécu comme une entrave, la plupart des recrutements d'immigrés finissent par passer outre ce système.

Pour les émigrés des années 60, il n'est pas question d'intégration, on n'y pense même pas, ils sont considérés comme des « nomades » voués à rentrer dans leur pays. Avec la guerre d'Algérie, les Algériens sont particulièrement mal vus en métropole. Les pieds-noirs, également, bénéficient d'une image négative au sein de la société. En revanche, le gouvernement met en place des mesures pour leur intégration dans l'hexagone. Des accords sont passés avec le gouvernement algérien pour limiter à un certain nombre l'immigration algérienne en France. A côté de ça, l'immigration tunisienne et marocaine est favorisée. Ces années sont surtout marquées par « les vagues du sud »⁷, avec une importante immigration espagnole et portugaise. Il n'y a à ce moment presque plus d'étrangers possédant un statut de réfugié (réservé aux Européens). C'est le protocole de New York en 1971 qui ouvre le statut de réfugié aux non-européens et permet aux populations du « tiers monde » de s'y rendre. Des régularisations massives ont lieu et des droits notamment de représentation syndicale sont accordés aux travailleurs immigrés après 1968. En parallèle les manifestations anti-racistes se multiplient et une loi condamne en 1972 le racisme, ce dernier devient un délit.

Avec à la crise de 1973 suite à la guerre du Kippour, de nouvelles tensions touchent les immigrés et on assiste à un retour de la xénophobie à l'image des années 1890 et 1930. Valéry Giscard d'Estaing met finalement fin à l'immigration en pensant que la crise ne durerait pas. C'est le début du développement des filières illégales. La loi est modifiée pour faciliter les expulsions. En 1976 sous le gouvernement de Jacques Chirac, une loi autorisant le regroupement familial sous certaines conditions est promulguée avant d'être suspendue en 1977. Il est de nouveau autorisé en 1978.

Dans les années 80 malgré une politique socialiste en faveur des droits des immigrés, leur situation reste précaire avec beaucoup de violence : assassinats, émeutes, on parle alors du « mal des banlieues »⁸. Les immigrés sont les plus touchés par le chômage. En parallèle, le Front National, parti politique opposé à l'immigration, apparaît dans le paysage médiatique. Son représentant Jean Marie Le Pen arrive au dernier tour des élections présidentielles en 2002.

Les années 2000 sont marquées aussi par la création de la cité nationale de l'histoire de l'immigration transformée en 2012 en musée national de l'histoire de l'immigration. On parle d'un « réveil mémoriel »

⁷ BLANC-CHALEARD Marie Claude, Histoire de l'immigration, Paris, La Découverte, 2001.

⁸ BLANC-CHALEARD Marie Claude, Histoire de l'immigration, Paris, La Découverte, 2001.

qui est accompagné par d'autres faits symboliques comme la sortie du film « indigène » qui illustre une part de l'histoire de France encore sensible.

Bien que l'immigration des travailleurs ait été arrêtée, il existe toujours divers moyens pour immigrer en France : le regroupement familial, l'obtention d'un statut de réfugié, ainsi que les filières illégales. Enfin, les débats persistent dans le paysage politique sur la place des enfants d'immigrés en France.

I.4. L'histoire de l'immigration à l'école

I.4.1. Absence dans les programmes et approche culturaliste

Le thème de l'immigration est présent dans les écoles depuis les années 1970. A cette époque, la politique de regroupement familial permet aux travailleurs immigrés de faire venir leurs enfants. Le principe de leur intégration à l'école primaire fait débat à ce moment-là. Il y a une volonté de favoriser leur scolarisation. Cependant, ils sont considérés comme « de passage », une politique particulière est ainsi mise en place pour ces enfants avec la création de classes d'insertion (Clin) dans le primaire et d'adaptation (Clad) dans le secondaire. Il s'agit ainsi de les prendre en compte dans leur altérité. Dans l'après 68 deux visions de l'enseignement de l'histoire s'opposent, une tendance en faveur d'une histoire plus contemporaine mettant en avant l'environnement des élèves et « l'histoire récente des familles », opposé à un enseignement d'une histoire nationale jugée « capitaliste et chauvine »⁹. Face à cela, l'Education Nationale fait un « état des lieux de l'enseignement de l'histoire en classe ». Le rapport Girault est ainsi le premier à mettre en avant l'idée qu'avec l'augmentation du nombre d'enfants d'immigrés dans les classes, les programmes doivent être repensés pour prendre en compte cette nouvelle donne. En revanche, il n'est pas question de créer un enseignement spécifique à une communauté. Ils sont ainsi perçus comme un problème pour la société.

Les instituteurs abordent le sujet assez « naturellement », les enfants de l'immigration deviennent l'objet de questionnements, d'interrogations et de tout un travail sur l'interculturalité sans que cela soit inscrit dans les programmes scolaires. Il s'agit de démarches individuelles visant à promouvoir la tolérance. Dans les années 80 – 90 quelques travaux sur ces pratiques dites d'une « pédagogie interculturelle » émergent à travers les écrits de Martine Abdallah-Préteceille et de Dominique Glasmann. En 1985 est publié le

⁹ FALAIZE Benoît, Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école, Paris, INRP, 2009.

rapport Berque *les enfants de l'immigration à l'école*, commandé par le ministère de l'Éducation Nationale, il met en garde contre ces « pratiques culturalistes ». Il considère que ces pratiques revêtent un véritable danger puisqu'elles font des particularismes un objet universel. Ainsi, ce rapport propose la création d'un enseignement spécifique des langues et cultures d'immigration pour un format horaire de 3 heures par semaine. Les programmes mis en place par Jean Pierre Chevènement ne prennent pas en compte l'histoire de l'immigration, on se rend compte petit à petit que ces familles ne sont pas vouées à retourner dans leur pays d'origine et donc, c'est l'enseignement de l'histoire nationale qui est renforcée dans un objectif de renforcer une culture commune.

Les travaux de Suzanne Citron sur la mémoire permettent de mettre en avant l'histoire de l'immigration. Elle est l'une des premières à revendiquer l'intégration de cette histoire aux programmes scolaires. En effet, dans son essai *Le Mythe national* (1987), elle montre que l'histoire de France est fabriquée sous un angle mythique dont l'historicité peut être remise en cause. Elle explique que cette histoire est centrée sur un soi français qui rejette ce qui l'entoure. Bien que cette parution ait suscité des débats, l'histoire de l'immigration n'est pas intégrée dans les programmes à ce moment-là.

I.4.2. Un changement à partir des années 2000

Dans les années 2000, le thème de l'immigration commence à être présente dans les programmes scolaires à travers diverses disciplines. Dans les programmes de 2002 c'est à travers l'« acceptation de la différence » et l'initiation « aux différences culturelles » que l'on peut retrouver ce thème. Dans les programmes d'histoire, il est aussi question de migrations antiques, médiévales et contemporaines, mais rien ne concerne l'histoire de l'immigration. De manière générale, il ressort que le thème de l'immigration et les migrations sont étudiées notamment en géographie sur des questions sociales, mais l'histoire de l'immigration reste la grande absente. A partir de 2008, dans les programmes de l'enseignement secondaire, l'histoire de l'immigration apparaît clairement dans les pages à travers une étude « des apports successifs de l'immigration ». Il y a également une partie sur la géographie de l'immigration. Les enseignements linguistiques l'abordent aussi à travers le contenu culturel. En revanche, jusqu'à aujourd'hui l'école élémentaire ne mentionne pas clairement dans les programmes une étude de l'histoire de l'immigration. Cela dit, plusieurs thématiques peuvent s'y prêter :

- Enseignement moral et civique (cycle 2 et 3) : Respecter autrui et accepter les différences. Des principes pour vivre avec les autres.
- En français (cycle 3) à travers les thèmes suivants : La morale en questions. Imaginer, dire et célébrer le monde.

Selon moi, les programmes de 2020 permettent également d'aborder l'histoire de l'immigration en cycle 2 et 3 à travers les enseignements d'histoire et de questionner le monde.

- Questionner le monde (cycle 2) : Le temps des parents. Les générations vivantes et la mémoire familiale.
- Histoire (cycle 3) le thème de l'âge industriel en France peut permettre en partie d'aborder l'histoire de l'immigration.

I.5. La question mémorielle

Comme cela a été indiqué dans les parties précédentes le travail réalisé avec les élèves s'est basé sur les mémoires familiales qui ont été interrogées à partir de questionnaires. Pour cela, je souhaite refaire un point sur le travail autour des mémoires en histoire dans la partie suivante.

I.5.1. Les relations entre histoire et mémoire en France

Depuis les lois Jules Ferry, l'historien a toujours été confronté à des difficultés dans son enseignement avec des passages de l'histoire qui ont voulu être dissimulés ou pour le moins mis sous silence dans les classes de France. Ce sont des sujets pour lesquels les mémoires sont vives comme les guerres de religion, la Vendée et la Révolution Française¹⁰. Chaque fois que des mémoires antagonistes peuvent être impliquées, il y a un risque de heurter, de créer un mécontentement ou de raviver des plaies bien mal cicatrisées. Cela rejoint à mon sens les propos de Marc Ferro dans son livre *comment enseigne-t-on l'histoire : à travers le monde ?* Dans ce dernier, il met en opposition une construction universelle de l'histoire tirée par les occidentaux et les histoires « locales » ou pour le moins non reconnues institutionnellement. Au sein des pays, cela se traduit par une opposition entre histoire nationale (institutionnelle) et histoire véhiculée plus au sein des familles ou par des populations minorées. En France, comme partout dans le monde, cette opposition existe bel et bien et s'est renforcée à partir des années 1970. Patrick Michel Noël parle de « révolution mémorielle » à partir de cette date. Face à une transformation de la structure sociétale suite au début de la crise, les relations entre histoire et mémoires se sont compliquées. A cette période alors que l'on avait été habitué à un roman national idyllique, la reconnaissance de l'implication de la France dans les déportations de juifs pendant la Seconde Guerre mondiale a fait ressurgir d'autres mémoires. Une concurrence mémorielle s'est ainsi installée, chaque victime souhaitant mettre en avant

¹⁰ Patrick-Michel Noël, « Entre histoire de la mémoire et mémoire de l'histoire : esquisse de la réponse épistémologique des historiens au défi mémoriel en France »

sa mémoire : esclavage, colonisation, mémoires des peuples régionaux. Jacques Le Goff parle de « l'enjeu-mémoire »¹¹ qui traverse le second XXe siècle. Ainsi le travail autour des mémoires en classe n'est pas aisé, car il peut impliquer des mémoires antagonistes et créer des tensions.

I.5.2. La transmission des mémoires des immigrations

Pour pouvoir travailler autour des mémoires familiales en classe, il faut encore que celles-ci soient transmises, or cela n'est pas toujours une évidence.

Pour Benoit Falaize¹², il faut parler « des mémoires familiales » et « des immigrations » au pluriel, car ce sont des histoires personnelles, privées qui bien que témoignant de similitudes, présentent pour chacune des singularités essentielles à la compréhension de ces phénomènes dans leur globalité. D'après lui, l'utilisation des mémoires familiales implique une double difficulté. Tout d'abord cette mémoire s'exprime dans le cadre privé au sein des familles dans des situations exceptionnelles. C'est une mémoire qui « se transmet dans l'intimité » ainsi, les utiliser pour objet historique c'est entrer dans l'intimité des familles. De plus, les travaux d'Annick Percheron ont montré que les familles situées au bas de l'échelle sociale sont les moins aptes à transmettre les mémoires familiales aux générations futures. Or, une partie de l'immigration est liée à la main d'œuvre ouvrière, donc issue des classes situées en bas de l'échelle sociale.

Concernant la transmission des mémoires d'une génération à une autre, Benoit Falaize émet l'hypothèse que selon la réalité du vécu de l'immigration au sein de la famille, cela amène ou non à une transmission de cette histoire dans le cadre familial. Il est notamment question de la perception du phénomène migratoire par la société, s'il est pointé du doigt, décrié, les familles n'auront pas tendance à mettre en avant leur histoire liée à l'immigration. Il souligne également qu'il y a une importance accordée aux mémoires familiales liées à l'immigration qui est variable en fonction des événements auxquelles elles se rattachent. Les immigrations vécues suite à des événements traumatisants véhiculent des mémoires plus fortes, plus vives.

Les valeurs selon les différentes cultures peuvent aussi expliquer ce silence sur le passé des familles. Zahra Boudjemai¹³, élue de la ville de Nanterre, à propos d'un projet autour de l'histoire de l'immigration, parle

¹¹ FALAIZE Benoit, Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école, Paris, INRP, 2009

¹² FALAIZE Benoit, « Histoire, Mémoire, Transmission », Migrations Société, 2011/6, n°138, p159-166

« Histoire et mémoire de l'immigration. Propositions méthodologiques et exigences éthiques », *VST - Vie sociale et traitements*, 2014/1 (N° 121), p. 47-52.

d'une histoire qui nécessite d'en parler mais dont la pudeur entrave le legs d'une génération à une autre. David Le Poutre et Isabelle Cannodt¹⁴ dans *souvenirs de familles immigrées* montrent que la majorité des adolescents dont les parents sont immigrés sont incapables d'expliquer les raisons de leurs migrations. Ils soulignent également que certaines des sociétés desquelles sont issus les parents, sont orales et ne transmettent l'histoire que par la métaphore à travers les proverbes et les contes notamment. Ainsi, sans les interroger directement avec des questions précises, il est souvent impossible de connaître les trajectoires de ces familles.

En somme, ce que soulignent ces chercheurs, sociologues, anthropologues et historiens, c'est qu'il n'y a pas de « mauvaise » transmission de la mémoire ni de « bonne » transmission, il y a des mécanismes de transmission très différents à mettre en lien avec les logiques des individus et leurs stratégies au sein de la société qui fait que dans une même famille la connaissance de l'histoire migratoire familiale peut être connue, parcellaire ou inconnue. Ainsi, quand on engage un travail mobilisant les mémoires familiales, il faut être prêt à rencontrer des situations de refus ou d'ignorance de cette histoire.

I.6. Entre assignation et revendication identitaire

Aborder les mémoires familiales des élèves au sujet de l'immigration implique forcément d'aborder les pays ou régions d'origine des ascendants. D'après Benoit Falaize dans *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, la plupart des pratiques d'enseignant en classe tendent à renvoyer l'élève à l'origine de ses parents notamment par la typique question « tu es de quelle origine toi ? ». Cette assignation identitaire attribuée à des élèves des caractéristiques pouvant découler de préjugés. Il est imaginé que les enfants véhiculent une certaine culture qui elle-même est le résultat d'une construction « mythifiée » de l'enseignant sur la personne de l'élève. C'est-à-dire que le simple nom de l'élève ou des caractéristiques physiques peuvent amener à penser qu'il porte une identité, une culture particulière. Or, ce qui a été montré dans les parties précédentes et que souligne également ce même ouvrage, c'est que les générations qui naissent en France ont tendance à être porteurs des « us et coutumes » du pays. Il n'y a pas de transmission automatique de la culture d'origine des parents. Ainsi, Benoit Falaize parle de « double confusion » face à l'objet de l'enseignement qui s'inverse. Ce n'est plus l'histoire de l'immigration qui est l'objet mais l'histoire familiale. Deuxième confusion sur le statut de l'élève à qui on considère qu'il est en mesure d'apporter le savoir sur l'histoire de l'immigration sous prétexte que lui-même est issu de l'immigration. Benoit Falaize parle de « d'inversion pédagogique », c'est l'élève qui apprend à l'enseignant. En somme, il est montré

¹⁴ Charles-Henry Pradelles de Latour, « David Lepoutre, avec la collab. d'Isabelle Cannodt, Souvenirs de familles immigrées »

que l'enseignant ne sait pas vraiment comment se positionner et positionner ses élèves face à ce sujet, ce qui amène à des maladresses qui incitent à la réification d'une identité.

En parallèle de cette assignation identitaire, peut s'exprimer parfois une revendication identitaire. Cela se traduit par la phrase « moi je suis ... (nom d'un gentilé de pays). » A ce sujet sur son analyse¹⁵ du livre de David Lepoutre et Isabelle Cannoodt *souvenirs de familles immigrées*, Charles Henry Pradelle de la Tour identifie deux types de comportements chez les enfants d'immigrés. Il y a d'un côté ceux qui vont porter haut leur histoire familiale et l'identité qui s'y rattache par « opposition à la norme sociale dominante ». Il s'agit donc de montrer publiquement son altérité face à la société. Puis il y a également ceux qui à l'inverse vont créer une rupture avec la culture et l'histoire familiale de sorte à « se créer une personnalité en réaction contre leur propre famille ». Ce par quoi il conclue que l'ensemble de ces réactions sont en réalité le fruit d'un rapport à la société et d'échanges sociaux. Pour Benoit Falaize, « la revendication de soi par l'histoire de la famille est aussi, bien souvent, comme la récupération symbolique d'une dignité perdue ». Il s'agirait ainsi pour l'enfant de donner de valeur à son identité ou à celle de ses parents face aux attaques dont ils peuvent faire l'objet dans l'espace public. En effet, les médias nous rappellent souvent de par les multiples polémiques (joueurs qui ne chantent pas la Marseillaise, célébrations avec des drapeaux étrangers, diverses polémiques liées à l'Islam) que l'identité des descendants d'immigré est encore une question vive qui suscite les passions.

I.7. Exclusion de certains élèves ?

La séquence proposée¹⁶ peut poser plusieurs problématiques quant à sa réalisation. On peut en effet se demander si elle ne serait pas excluante envers une partie des élèves qui n'auraient pas d'ascendants immigrés. A mon avis, il s'agit d'un sujet tout à fait réalisable dans n'importe quelle classe de la République puisque l'histoire de l'immigration fait partie de l'histoire de France et que le phénomène migratoire encore actuel, aurait le mérite d'être étudié dans les classes pour être compris. Il est nécessaire de comprendre l'histoire et le fonctionnement de ce phénomène pour comprendre notre société actuelle. On tend à éviter de mélanger l'histoire et l'éducation civique, cela dit, ce sujet est transdisciplinaire et implique autant la géographie, l'histoire que l'éducation civique puisqu'il permet de comprendre historiquement pourquoi des personnes différentes dans les coutumes, dans la langue, parfois physiquement, vivent toutes ensemble dans un même pays. Ainsi, s'il s'agit d'un sujet qui permet de

¹⁵ Charles-Henry Pradelles de Latour, « David Lepoutre, avec la collab. d'Isabelle Cannoodt, Souvenirs de familles immigrées »

¹⁶ Voir à la page suivante.

comprendre la société française actuelle, alors, c'est un thème qui a son intérêt auprès de chaque enfant de la République.

De plus, dans cette séquence, lorsque l'on aborde l'immigration, certes dans le cadre de ma classe cela a concerné essentiellement des individus venus de pays étrangers mais dans sa construction, la séquence a été pensée pour englober également les individus venant de diverses régions de France métropolitaine ou non. Dans le cadre de ma classe, une élève a eu un ascendant venant de Normandie, nous avons aussi, grâce à la littérature de jeunesse, étudié le témoignage d'une enfant dont les grands-parents étaient originaires de Bretagne. Les dynamiques et flux qui ont lieu en France font partie du phénomène et sont tout autant intéressants pour le comprendre dans sa globalité.

II. Proposition de séquence

Objectif de la séquence : Faire comprendre aux élèves que leurs histoires familiales font partie du temps historique.

Compétences travaillées :

- Repérer et situer quelques événements dans un temps long
- Se repérer dans l'espace
- Lire pour rechercher des informations.

Compétence associée : Les générations vivantes et la mémoire familiale.

Cette séquence est composée de 5 séances de questionner le monde et de 3 séances transversales de compréhension de lecture. Cette dernière a permis d'aborder à travers la littérature de jeunesse, le parcours de certaines familles immigrées, leurs conditions de vie en France, le voyage et les raisons du départ vers la France.

La séquence a été précédée par la réalisation d'un questionnaire¹⁷ qui a été donné aux familles et qui était la base pour un travail sur les mémoires familiales liées à l'immigration. Ce travail a été construit pour mettre en lumière deux notions majeurs : immigration et exode rural. N'étant pas en responsabilité en classe lors de la remise de ces questionnaires, un petit mot d'explication a été écrit pour les familles.¹⁸

Deux outils ont été utilisés pour réaliser ce travail. Dans un premier temps un planisphère puis des frises chronologiques couvrant une partie de la période contemporaine.

L'objectif était d'étudier les mémoires familiales à travers leurs parcours migratoires ainsi que des événements historiques contemporains dont les familles ont été témoins pour les mettre en lien et faire comprendre aux élèves que leurs histoires familiales font partie du temps historique.

Ci-dessous la fiche de séquence :

¹⁷ Voir annexe 1

¹⁸ Voir annexe 2

<u>N° de séance :</u>	<u>Objectif :</u>	<u>Travail :</u>	<u>Matériel :</u>
1	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir les différents lieux d'origine des individus interrogés (des générations antérieures). - Emettre des hypothèses aux flux migratoires de ces personnes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture des questionnaires, questionnement sur les difficultés rencontrées à interroger les familles. - Réalisation d'un code couleur sur les individus questionnés : <p>Faire un petit rond violet à côté du grand-parent 1 sur le questionnaire.</p> <p>Faire un petit rond vert foncé à côté du grand-parent 2 sur le questionnaire.</p> <p>Faire un petit rond bleu clair à côté du parent 1 sur le questionnaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyse des différents lieux de provenance des grands-parents et parents. - Identifier les lieux sur une car du monde et tracer des flèches du pays de départ vers le pays d'arrivée. - Emettre et lister des hypothèses à ces flux. 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionnaires des élèves sur leurs familles. - Photocopies de planisphères. - Crayons de couleur.
2	<ul style="list-style-type: none"> - Réaliser de frises chronologiques générationnelles à partir des informations recueillies des élèves dans leur entourage. - Placer des informations sur une frise chronologique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Réalisation d'une frise chronologique pour chaque individu questionné. - Placement des informations personnelles de chaque individu sur la frise (date de naissance, date de décès, date d'arrivée en région Parisienne). - Création d'un code couleur liée au lieu de résidence : <p>Jaune pour la partie vécue en dehors de la France.</p> <p>Rouge la partie vécue en région parisienne.</p> <p>Vert la partie vécue dans une autre région française (dont départements d'outremer).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Frises chronologiques pour les élèves. - Questionnaires des élèves sur leurs familles. - Crayons de couleur.

3	<ul style="list-style-type: none"> - Intégrer de nouveaux repères événementiels sur la frise chronologique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recherche des événements vécus soit apportés par les familles à travers les questionnaires, soit par l'enseignant à travers des documents vidéo ou photographiques. - Placement des événements retenus sur la frise chronologique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Frises chronologiques pour les élèves. - Questionnaires des élèves sur leurs familles.
Transversal	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les raisons du départ d'un lieu pour la région parisienne. <p>(Séances transversales de littérature de jeunesse).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trouver des réponses à nos hypothèses sur les raisons de l'immigration des générations antérieures à travers les témoignages du livre : enfants d'ici, parents d'ailleurs. 	Livre : enfants d'ici, parents d'ailleurs.
4	<ul style="list-style-type: none"> - Se questionner sur la perception du temps et comparer les durées à partir d'une frise. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer des questionnements temporels sur la frise : Quel âge avait tel parent lors de tel événement ? Depuis combien de temps la famille vit-elle en France ? Combien de siècles sont présents sur la frise chronologique ? Combien de décennies a vécu tel parent ? 	
5	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluer l'acquisition des compétences chez les élèves. 	<p>Evaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposer une fiche d'identité d'une famille, les élèves doivent lire les informations pour les replacer sur une frise chronologique - Questions temporelles, durées. - Question sur les raisons des migrations. 	<p>Frises chronologiques. Feuille d'évaluation.</p>

III. Mémoires de l'immigration et temps historique en classe

III.1. Enquêter dans l'entourage

J'ai décidé d'aborder dans un premier temps dans mon analyse, l'enquête auprès des familles, à travers les difficultés rencontrées, les aspects positifs et les résultats de l'enquête.

III.1.1. Questionner les familles

III.1.1.1. Solliciter les familles, un défi

III.1.1.1.1. Un contexte défavorable

L'enquête auprès des familles s'est avérée être « un véritable défi » d'après les collègues de l'école. En effet, de manière générale, les familles du quartier ont peu de relations avec l'institution scolaire. L'implication des parents dans les différents aspects de la vie de l'établissement laissait perplexe l'équipe éducative quant à une possibilité d'obtenir des réponses à notre enquête. Le quartier dans lequel se trouve l'école est défavorisé, avec une forte proportion (environ 50%) de familles liées au SAMU social et ayant parfois des histoires familiales très vives et fractionnées. Pour cette raison, j'ai décidé de réaliser un questionnaire assez large et presque libre quant à la personne à interroger. La démarche visée étant en premier lieu la démarche de l'historien : l'enquête, la possibilité d'interroger toute personne de son entourage (voisin, famille éloignée...) a été laissée en libre-choix aux élèves et à leur famille. De sorte à ce que des élèves qui vivaient dans un schéma familial particulier (famille d'accueil, avec un seul parent...) ne se sentent pas obligés d'aborder une partie de leur histoire qu'ils ne souhaiteraient pas introspecter. C'est aussi une manière d'offrir une autre possibilité aux élèves qui ne souhaiteraient pas dévoiler leurs informations personnelles par pudeur ou toute autre raison.

III.1.1.1.2. Ethique et pudeur, parler de soi

Le questionnement personnel des familles pose des questions éthiques. Parler de soi n'est pas toujours facile et aborder l'histoire familiale en classe, c'est entrer dans leur intimité. J'ai d'ailleurs assisté à une scène qui témoigne de cette difficulté à parler de soi en classe. Une élève avait renseigné dans son questionnaire l'arrivée en France d'un de ses parents avec quelques détails sur les conditions de vie difficiles. Lorsque cette question a été abordée en classe, je lui ai proposée de nous lire ce témoignage de

son parent mais par pudeur, elle a refusé, préférant que quelqu'un d'autre le lise à sa place. Pourtant, il ne s'agit pas d'une élève timide, elle participe volontiers en classe et prend la parole de manière aisée en temps normal. Cela dit, c'est un phénomène variable d'un élève à un autre car, certains au contraire, parlent très ouvertement, et même avec fierté de leurs mémoires familiales.

III.1.1.2. Des retours nombreux mais incomplets

Sur les 21 élèves que compte la classe, 15 élèves ont répondu au questionnaire. Six élèves n'ont pas donné du tout de réponse. Parmi eux, trois élèves ont indiqué que leurs parents refusaient catégoriquement de répondre au questionnaire, les trois autres ont dit avoir perdu la feuille, oublié de questionner leur famille ou que leurs parents n'ont rien compris car ils ne parlent pas bien le français. Il y a donc eu un total de 71,4% de retours des questionnaires. Cependant, les questionnaires ont été remplis de manière très inégale. Seuls 2 élèves l'ont entièrement rempli. Le reste de la classe avait plus ou moins d'informations manquantes. Ainsi lors de la première séance j'ai dédié les 5 premières minutes pour discuter du questionnaire et comprendre les difficultés que les élèves ont pu rencontrer. Il en est ressorti 3 situations :

- « C'était facile car nos parents savaient tout. »
- « Ce n'était pas facile parce que par exemple, il y a des choses que mes parents ne savent pas de mes grands-parents, ou peut-être qu'ils ont oublié. »
- « Ce n'était pas facile car mes parents n'ont pas compris car ils ne parlent pas bien le français ».

Si cela a permis d'aborder les difficultés du travail de l'historien et de l'enseignant face au parcellement et la disparition des sources notamment orales, cet échange a aussi mis en lumière des points de difficulté. Notamment, concernant la dernière question « raconte un évènement marquant vécu par la personne (une coupe du monde, arrivée en région parisienne, une élection, une guerre). » De nombreux élèves ont fait la remarque « pour cette question, mes parents ne savaient pas quoi répondre ». La notion d'évènement avait déjà été abordée avec les élèves lors de l'étude grandes dates historiques sur chacune des grandes périodes de l'histoire. Cela dit n'étant pas de responsabilité lorsque le questionnaire leur a été donné, je n'ai pas pu faire de rappel avec eux. La notion a ainsi été revue au cours de la séquence. Ainsi, seulement 8 élèves ont répondu au moins une fois à cette question. Voici leurs réponses :

- Dionatan : « Coup d'état de 2006 à Haïti »
- Yazid : « Il était très respecté par les villageois et très très historien. », « il était professeur d'une école coranique. »

- Islam : « Je n'ai pas compris. »
- Hérina : « mon papy est venu en France en 1995, il était professeur d'art en côte d'ivoire et a eu une bourse d'étude pour apprendre plus dans un autre pays, donc il a décidé de venir en France. Il a eu un tuteur français et il est venu chez lui. L'évènement marquant de sa vie c'est qu'il avait le droit d'avoir un titre de séjour et la préfecture de Versailles ne voulant pas lui délivrer, la vie a été difficile, très difficile. »
- Ibrahim : « Coupe du monde de 1998 en Côte d'Ivoire », « arrivée pour la première fois en Europe en 2001 », « Naissance de mes enfants ».
- Mohamed : « Arrivée en région parisienne en 1964 pour travailler. », « assisté à la coupe du monde de 1998 ».
- Soraly « La coupe du monde 1998 » (2 parents), « elle a vécu mais n'a pas fait » (l'élève n'a pas su dire de quel évènement il était question).
- Ylane : « Aucune »

III.1.1.3. Des questions ambigües ou trop précises

Quand on analyse les réponses indiquées dans la partie précédente, on remarque bien sûr l'élève qui a répondu que la question n'était pas comprise, mais il y a également la réponse de l'élève qui a répondu « aucune », qui est intéressante. Autrement dit la personne n'a vécu aucun évènement marquant. Or, nous sommes tous des témoins de notre temps et avons tous assisté de plus ou moins loin, directement ou indirectement à des évènements. Je pense ainsi que le blocage sur cette question vient de là. La question laisse sous-entendre que la personne doit avoir participé dans la réalisation d'un évènement marquant. Or le rôle et la perception d'un témoin, d'une personne extérieure à l'évènement peut aussi avoir toute son importance historique. De plus, j'émet l'hypothèse que les exemples proposés entre parenthèse dans la question, et qui avaient pour but d'aider les parents à raconter un évènement, les ont limités dans les apports évènementiels qu'ils auraient pu faire. Je pense qu'ils se sont focalisés seulement sur les exemples proposés et se sont probablement dit qu'ils n'avaient rien vécu de tout cela. En effet, parmi les parents qui ont répondu à la question, la plupart des évènements contés et réitérés sont des évènements proposés parmi les exemples. La coupe du monde de 1998 et l'arrivée en région parisienne sont ainsi réitérées à trois reprises. Un seul évènement historique marquant proposé n'était pas parmi les exemples : le coup d'état à Haïti en 2006. Enfin, des évènements beaucoup plus personnels ont été proposés. Cela pose ainsi la question « qu'est-ce qu'un évènement marquant ? ». Certains ont ainsi répondu par des évènements liés

à leur situation familiale (naissance des enfants) ou leur situation professionnelle (enseignant dans une école coranique).

Cela s'explique par la formulation de la question qui a été problématique et le fruit d'un dilemme. En effet, j'ai fait le choix de parler « d'évènement marquant » plutôt que « d'évènement historique » pour pouvoir ouvrir la question à l'arrivée en région parisienne de certaines familles de sorte à travailler par la suite sur le thème de l'immigration. Cependant, la formulation telle que proposée a ouvert de manière trop importante le champ des évènements. La difficulté du traitement des évènements très personnels tel que la profession ou la situation familiale, est qu'ils ne peuvent pas être mis en réseau avec les autres réponses. Or, il s'agissait de l'objectif de cette question : pouvoir mettre en réseau des évènements vécus par les familles et pouvoir potentiellement mettre en avant des perceptions différentes de l'évènement.

Parmi les autres questions où il y a eu des difficultés à répondre, il y a la date liée au déménagement de l'individu. La question a été simple pour les personnes qui ont déménagé récemment mais pour les grands-parents, il est arrivé que les élèves n'aient pas à leur connaissance l'année en question. En effet, l'ensemble des élèves de la classe a rempli le questionnaire par le biais des parents. Ils les ont questionnés sur eux-mêmes puis sur les grands-parents. L'enquête a donc été réalisée par le biais d'intermédiaires et cela explique que les questions liées aux parents soient beaucoup mieux renseignées que celles liées aux grands-parents.

III.2. Recontextualiser les histoires familiales

III.2.1. *Le planisphère*

Le premier outil de travail a été le planisphère, je vais revenir sur l'objectif de son utilisation, les difficultés, les réussites et ce qui aurait pu être fait autrement à partir de celui-ci.

III.2.1.1. Le travail réalisé

III.2.1.1.1. Situer géographiquement les mémoires familiales

Le travail sur le planisphère avait pour but de contextualiser et visualiser les flux migratoires qui ont pu avoir eu lieu dans les familles des élèves. Il s'agissait donc de mettre en valeur les lieux de départ et les lieux d'arrivée. C'était aussi l'occasion de voir que beaucoup d'élèves avaient des ascendants originaires d'un même pays ou de pays proches et ainsi comprendre qu'il s'agit d'un phénomène migratoire historique.

Nous avons à cet effet repéré une grande zone de départ : le continent africain d'où sont originaires 34/40 des parents/grands-parents interrogés. Une seconde zone un peu moins représentative au sein de la classe correspond aux Antilles et Haïti avec 4/40 parents ou grands-parents qui en sont originaires. Deux parents étaient originaires d'une région de France métropolitaine. Nous avons ensuite repéré en classe entière quelques pays et découvert les sonorités de certaines langues grâce à la banque de donnée de l'atlas linguistique en ligne localingual.com.

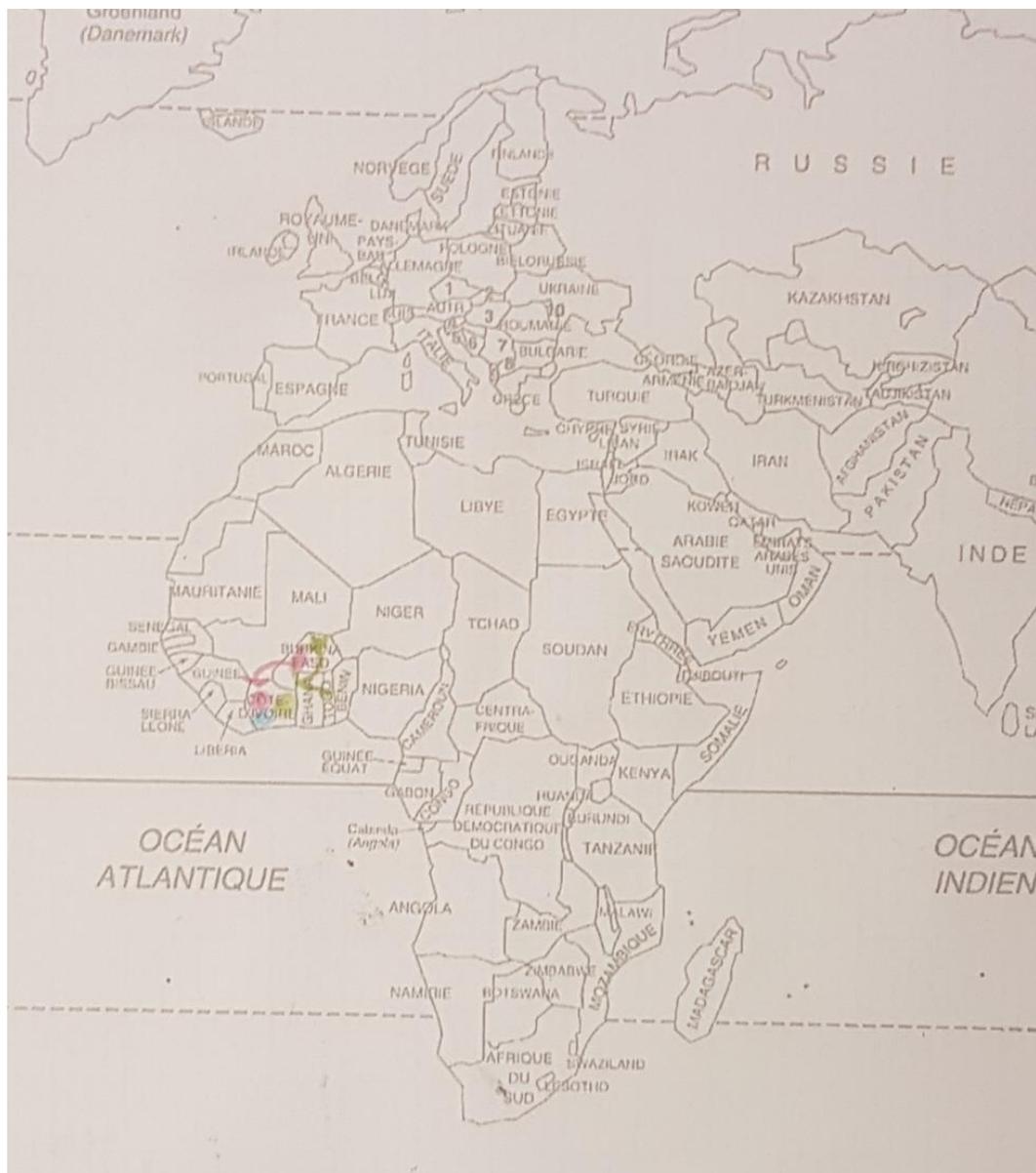
Lors de la réalisation de cette séquence, les élèves avaient déjà travaillé plus tôt dans l'année sur les cartes et représentations du monde et avaient notamment identifiés les océans et les différents continents. Il s'agissait donc d'un réinvestissement de la compétence « se repérer dans l'espace : se repérer sur des cartes » de questionner le monde. Ainsi, le repérage sur les cartes a été aisé, d'autant que les noms des pays étaient écrits. Il y a eu simplement quelques difficultés à repérer des îles non-mentionnées sur la carte (les Comores et le Cap Vert), dans ce cas-là, les élèves ont repéré l'endroit sur l'atlas projeté au tableau et l'ont reporté sur leur propre planisphère.

Chaque individu a été marqué d'un point d'une couleur donnée et celle-ci a été reportée dans le pays de naissance. Les élèves ont ensuite tracé une flèche en direction du lieu de déménagement si tel avait été le cas pour l'individu. Il a ainsi été mis en évidence que pour la majorité, ces flux se dirigeaient vers la France. Cela dit dans quelques cas, les flux se sont dirigés vers des pays voisins en Afrique ou bien dans d'autres régions du même pays. Cette démarche m'a semblée importante pour visualiser un phénomène qui s'inscrit dans le temps historique et qui a concerné au moins 1 individu interrogé par chaque élève.

III.2.1.2. Les difficultés

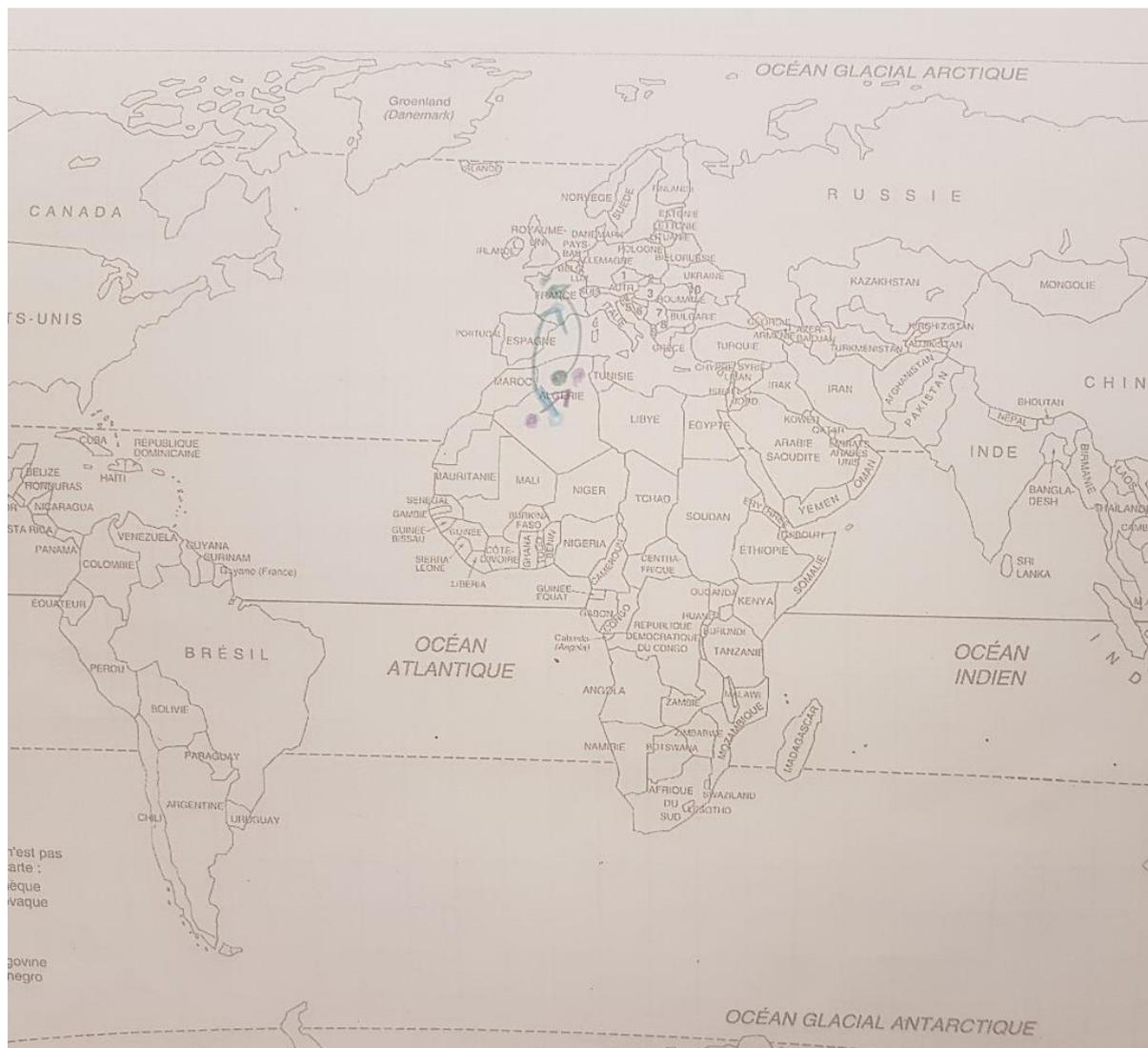
III.2.1.2.1. Une mauvaise lisibilité

Production d'élève 1 sur planisphère :



Le problème majeur a été la lisibilité sur le planisphère. En effet, comme on peut le voir sur le document ci-dessus, l'élève a marqué d'un point le lieu de naissance de ses deux grands-parents au Burkina Faso puis a réalisé des flèches liées à un déménagement en direction de la Côte d'Ivoire. L'élève, appliqué, a réussi à rendre le phénomène lisible. Cependant on se rend bien compte que dans cette partie du monde où les états sont petits, les différents flux peuvent être difficilement représentables.

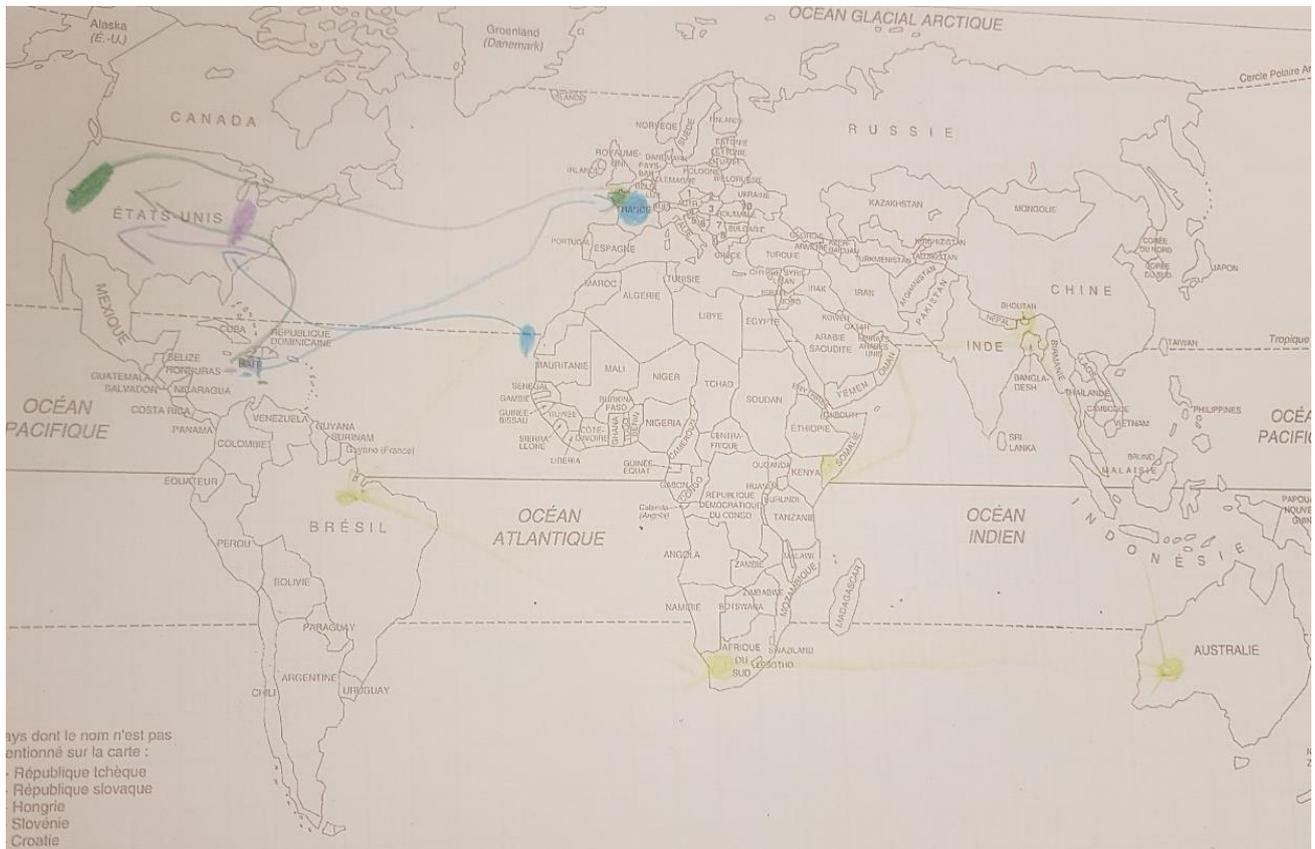
Production d'élève 2 sur planisphère :



Sur ce document par exemple, on peut voir que l'élève a son grand-parent 1 qui a déménagé au sein du même pays, dans lequel est né son grand-parent 2 et son parent 1. Ces deux derniers ont ensuite déménagé en direction de la France. Cela implique beaucoup de représentations au sein d'un même pays. Dans le cas de cet élève, il n'y a pas eu de problème, l'Algérie étant un grand pays, la représentation des flux qu'il en a fait est très lisible. En revanche on peut imaginer cette situation dans le cas d'un élève dont les ascendants seraient originaires d'un petit Etat, la représentation des flux de manière lisible aurait été difficile si ce n'est impossible. De plus, lorsqu'on regarde le planisphère dans l'ensemble, il paraît vide. Il aurait ainsi pu être intéressant de réaliser ce travail sur les planisphères sur lesquels avaient travaillé les élèves (où ils avaient dû placer les continents et les océans) lors de leur séquence sur les différentes représentations du monde. Ainsi, cela aurait pu permettre de réactiver les notions apprises et de réinvestir le travail dans une nouvelle activité et avec un nouvel objectif. Cela permet ainsi de créer du lien entre les différents apprentissages réalisés par les élèves.

III.2.1.2.2. Des flux migratoires simplifiés

Production d'élève 3 sur planisphère :



Sur ce document, on peut voir un élève qui a voulu réaliser l'ensemble des déplacements réalisés par ses ascendants. De premier abord ce qui m'a interpellé, c'est que des informations qui n'étaient pas présente sur les questionnaires de l'élève ont été représentées. La véracité de ces informations m'a posé question et l'élève a rétorqué « non mais c'est ma mère qui s'est trompée ». Ainsi, on observe que le grand-parent 2 est parti du Cap-Vert pour aller aux Etats-Unis puis des Etats-Unis vers Haïti et enfin de Haïti vers la France. Cet élève n'a absolument pas respecté la consigne puisqu'il n'était pas question de représenter autant de flux, un seul était demandé. En effet, c'est un travail qui avait pour but de simplifier la notion de migration. Il y a certes, suite à cela, une perte de la dynamique des flux migratoires qu'aurait pu permettre le questionnaire de par les différentes questions liées au lieu de vie, mais j'ai souhaité simplifier le travail par pragmatisme, à un lieu de naissance et un lieu de déménagement. La séquence déjà bien chargée pour une classe de CE2 a dû être réalisée sur une période de deux semaines et demi. Il était donc difficile de réaliser un travail complet et précis en si peu de temps. Il est à noter que c'est au CE2 que les élèves découvrent la périodisation historique et le repérage dans l'espace notamment sur des cartes. Ils découvrent des compétences liées aux disciplines de l'histoire et de la géographie : lecture d'une carte,

lecture d'une frise, repérage dans le temps. Bien que certaines compétences soient un réinvestissement de séquences passées, il n'est à mon avis, pas envisageable au CE2 d'avoir une séquence trop ambitieuse sur le thème de l'immigration. Il est à mon sens plus pertinent de se cantonner à une découverte du phénomène migratoire et de laisser l'approfondissement de la notion pour les années futures. La séquence n'avait donc pas pour but d'être exhaustive.

III.2.2. Les frises chronologiques

Le second autour de travail a été la frise chronologique. Comme pour le planisphère, je vais revenir sur ce que l'on a pu tirer de son exploitation en classe.

III.2.2.1. Créer des repères temporels contemporains

Les frises avaient pour but de visualiser les repères chronologiques et les mettre en relation avec les mémoires familiales liées à l'immigration. Pour cela, un premier de repérage sur les frises a été réalisé. Je tiens à préciser que nous avons déjà travaillé sur la frise chronologique à travers la frise de classe lors de l'étude des différentes périodes de l'histoire. La différence étant que cette fois la frise était centrée sur une partie de l'époque contemporaine de (1900 à 2021).

III.2.2.2. Un décodage hétérogène de la frise

III.2.2.2.1. La compréhension de la représentation symbolique du temps

Notre premier échange sur la frise a consisté à expliquer à une élève qui venait d'arriver dans la classe, l'intérêt et le fonctionnement d'une frise chronologique. Voici un extrait de l'échange :

Professeur : « Qui peut expliquer à Aïchat à quoi sert une frise chronologique ? »

Aboudou « C'est pour se repérer dans le temps ».

Neyba : « Dans une frise il y a des époques, des dates ».

Professeur : « Que marquent les dates ? »

Frederic : « Les grands événements qui se sont passés. »

Dionatan : « Ou des petits ».

Professeur : « Comment lit-on une frise chronologique ? »

Océane : « Ça se lit de gauche à droite ».

Professeur : « Comment on le sait ? »

Neyba : « Bah ça commence par 1900... »

Idir : « Non ! C'est dans le sens de la flèche ! »

Professeur : « Très bien, et à quelle date commence notre frise chronologique ? »

Idir : « 1900 et c'est l'époque contemporaine ! »

Professeur : « A quelle date se termine notre frise chronologique ? »

Plusieurs élèves en même temps « 2020 ! ».

Plusieurs autres élèves en même temps « Non ! Non ! 2021 parce qu'il y a un petit trait ! »

Professeur : « Alors qu'est-ce que ça signifie les petits traits ? »

Mohamed : « C'est les années ! Tous les petits traits en haut et en bas c'est les années et les grands traits c'est tous les dix ans. »

Professeur : « Comment ça s'appelle lorsqu'on a des périodes de dix ans ? »

Aboudou : « Des décimètres ? »

Professeur : « Presque... c'est des décennies, et quand on a une période de 100 ans c'est ? »

Mohamed : « Des siècles ! »

A travers ces échanges, on peut voir que certains repères fondamentaux de lecture d'une frise sont déjà ancrés chez une partie des élèves mais pas tous. Il y a eu notamment un désaccord entre deux parties de la classe sur l'année de fin de la frise chronologique. La première partie a instinctivement dit que la date de fin était « 2020 », l'autre partie de la classe a dit « 2021 ». Ceux qui ont répondu 2020 se sont en réalité laissés trahir par l'aspect visuel de la frise. Ils ont vu qu'au plus à droite de leur frise, la date écrite était 2020. Or, comme l'a indiqué Mohamed, il y a un petit trait après 2020, c'est l'année 2021. Les élèves se sont fiés à la dernière décennie indiquée sur la frise.

D'autres difficultés de repérage sont apparues par la suite lorsqu'il s'est agi de dénombrer les décennies présentes sur la frise chronologique. La classe s'est à nouveau divisée en deux avec d'un côté ceux qui

clamaient qu'il avait 13 décennies (de 1900 à 2021), les autres affirmant qu'il y en avait 12. Un élève est venu au tableau montrer comment il dénombrait les décennies. L'erreur qu'a fait l'élève était de compter 1900 comme la première décennie. C'est un autre camarade qui a expliqué qu'il fallait compter de 1900 à 1910 la première décennie. Un des éléments importants de cette séance, a été les riches échanges entre les élèves. Ils se sont opposés à plusieurs reprises, et ont échangé des arguments pour se convaincre les uns les autres. Ils ont ainsi commencé à construire leurs repères fondamentaux à travers ces échanges et mon intervention n'a été que marginale.

Sur le vocabulaire nouveau, j'ai été surpris par la réponse d'Aboudou sur le terme approprié à une période de 10 ans. L'élève a fait le lien avec une mesure de 10 centimètres dont il sait que ça s'appelle des décimètres. Cela montre bien encore une fois la transdisciplinarité, ou pour le moins la mobilisation de connaissances diverses, impliqué dans cette séquence.

Production d'élève sur les frises chronologiques :



Les élèves ont ensuite cherché sur leurs fiches de renseignement les dates de naissance de chaque individu et ont dû les replacer sur la frise chronologique, comme présenté sur le document ci-dessus. Dès le début de ce temps de recherche, une élève dit « Maître ma grand-mère est née en 1934 mais il n'y a pas 1934 sur la frise ». Aucune réponse ne lui est donnée sur ce temps. Elle a finalement fini par trouver toute seule. Lors de la mise en commun, les élèves ont replacé la date de naissance 1934 sur la frise projetée au tableau et ont expliqué la démarche pour retrouver une date non écrite. Pour autant, lors de la séance

3 lorsqu'il a été question de colorier les parties vécues à l'étranger, en île de France ou dans une autre région française, une élève qui cherchait des repères par rapport aux dates indiquées sur sa frise m'interpelle « maître, c'est où ? Il n'y a pas écrit 2006 sur la frise ». Cette étape réalisée par groupe de 4 a permis de revoir avec les élèves de manière plus individuelle le fonctionnement de la frise chronologique. L'élève avait bien compris que chaque petit trait indiquait une année, en revanche, elle n'avait pas eu le raisonnement de compter les petits traits pour compter les années. Lorsqu'elle l'a compris, elle a commencé à compter à partir de 1900. Je lui ai dit que sa démarche était beaucoup trop longue et demandé comment elle pourrait faire pour que ce soit plus rapide à compter ? Après un temps de réflexion l'élève a compris qu'il fallait partir de la décennie la plus proche de la date pour ensuite compter les petits traits.

III.2.2.2. Les difficultés mathématiques

Le problème pour les élèves ayant des difficultés en mathématiques, a été de savoir encadrer des nombres. Savoir si un nombre est plus grand qu'un autre et s'il en est plus ou moins proche. Or, dans cette classe, quelques élèves ont eu du mal avec ce raisonnement. Pour ces élèves en difficulté, soit cela a demandé une réflexion longue, soit pour 2 élèves, il s'agissait d'une compétence non acquise. La difficulté relevait aussi du fait que les années en question étaient de l'ordre des milliers avec lesquelles certains n'étaient pas encore très à l'aise. C'est pourquoi avant de réaliser cette séquence, il me semble nécessaire d'avoir travaillé avec eux sur les nombres supérieurs à 1 000, à travers la suite numérique, mais également des encadrements (« plus grand ou plus petit que »).

Les mathématiques ont à nouveau été sollicitées lors de la dernière séance qui consistait à calculer un nombre de décennies, siècles et l'âge d'individus lors d'un évènement donné sur la frise chronologique¹⁹. A nouveau, des difficultés ont été constatées de différents ordres. Il y a eu des erreurs de calcul, mais aussi pour certains trop d'informations à prendre en compte puisqu'il fallait chercher la date de naissance de l'individu et partir de cette année-là pour aller jusqu'à l'année de l'évènement donné afin de calculer l'âge de l'individu. Un élève n'a pas manqué de faire la remarque « mais maître ça dépend de son mois de naissance ». Il en est ressorti la technique suivante : Date de l'évènement – date de naissance de l'individu. Cela permet d'obtenir l'âge de l'individu lors de l'évènement.

¹⁹ Voir annexe 5.

III.3. Mettre en lien mémoires familiales et temps historique

Le travail qui suit concerne la mise en lien des mémoires familiales à partir de l'histoire de l'immigration, des événements marquants qu'ils ont déclaré avoir vécu et la frise chronologique.

III.3.1. Découverte de grands événements contemporains

III.3.1.1. Coupe du monde et premier pas de l'homme sur la lune

Cette démarche avait pour but de faire comprendre que les familles ont vécu à l'époque où se sont déroulés certains événements et que même s'ils n'en sont pas des acteurs directs, certains en ont des souvenirs, et peuvent avoir vécu les événements d'une manière indirecte si ces derniers ont eu un impact sur eux. Pour cela, nous avons ciblé des événements fixes pour tout le monde « le premier pas de l'homme sur la lune » et « la coupe du monde 1998 ». Les témoignages n'ont cependant pas été très riches pour ces deux événements. Nous nous sommes donc appuyés sur des témoignages vidéo disponibles sur internet pour prendre connaissance du vécu de ces événements chez des individus. Pour la coupe du monde, les scènes visionnées ont rappelé aux élèves un événement qu'eux-mêmes avaient vécu : « maître, on dirait quand on a gagné la coupe du monde en 2018 ! Les gens étaient devenus fous ! ». L'avantage de cette séance a été de créer beaucoup d'interrogations chez les élèves et un grand intérêt quant à la découverte de ces événements.

L'objectif était de les découvrir très brièvement de sorte à les inscrire sur notre frise chronologique, de savoir de quoi il s'agit et pouvoir s'interroger sur le vécu des familles. Ainsi, bien que les élèves n'aient pas apporté de réels témoignages quant au vécu de leurs parents sur ces événements, j'ai suscité l'interrogation en leur demandant si leurs parents étaient déjà nés au moment de ces événements et s'ils s'en souvenaient. Je n'ai rien pour le vérifier, mais je suppose que certains élèves ont questionnés leurs parents sur ces événements après cette séance. Ainsi, dans le cadre de la séquence, peut-être aurait-il été plus judicieux de questionner directement les familles sur ces événements ciblés. Il y aurait peut-être eu plus de réponses au questionnaire avec des détails plus importants. Il aurait également pu être intéressant, des conditions sanitaires plus favorables, d'inviter des parents à apporter de vive voix leur témoignage en classe.

III.3.1.2. L'immigration

Nous sommes également partis des témoignages sur l'arrivée en France des parents pour aborder le phénomène migratoire et les conditions de vie des immigrés en France.

III.3.1.2.1. Représentations des élèves

Extrait d'une séance de littérature de jeunesse :

Professeur : « Qu'est-ce que l'immigration ? »

Dionatan : « C'est quand beaucoup de personnes partent » .

Hérina : « C'est beaucoup de personnes qui partent pour trouver à manger ».

Frédéric : « A la campagne n'y a pas beaucoup d'argent, ils n'ont pas beaucoup à manger donc ils partent en ville ».

Ibrahim « Parfois ils meurent sur le trajet, surtout dans les barques ! ».

Durant cette séquence et à travers les différentes activités que nous avons réalisées, nous avons été amenés à parler d'immigration. Nous avons abordé le concept en lui-même, ce qu'il signifie, mais aussi l'immigration d'un point de vue historique avec les raisons liées à l'arrivée en France, et les conditions de vie. J'ai été surpris à de multiples reprises par les bribes de connaissances dont disposaient les élèves, ils ont témoigné d'une grande maturité sur le sujet pour des enfants de leur âge. Tous avaient déjà entendu parler d'« immigration », « immigré » mais ils ne savaient pas vraiment comment le définir.

A travers cet échange on voit très rapidement à quoi sont rattachés ces mots dans l'esprit des élèves. Ils ont très bien identifié la caractéristique du déplacement, dans les quatre réponses proposées ci-dessus, la notion de « partir », « trajet » revient à chaque fois. Ce premier élément est important, mais il ne permet pas d'avoir une réponse complète, l'immigration ; c'est entrer dans un pays étranger pour s'y établir, après avoir quitté celui/elle dans lequel/laquelle on vivait. La manière dont les élèves se placent à travers leurs définitions, correspond à l'explication du terme « migration », c'est-à-dire se déplacer d'un espace vécu vers un autre. Or, ces termes-là sont très souvent employés de manière confuse, on les entend régulièrement sans pour autant percevoir la nuance entre eux. La nuance relève en réalité simplement de l'endroit où l'on se place par rapport au déplacement. Est-ce dans le pays d'arrivé ou dans le pays de départ ?

Deuxièmement, d'après les représentations des élèves, l'immigration, c'est aussi le fait de mourir sur un trajet. Je trouve cette phrase très importante car elle montre les images que les élèves rattachent à ce mot. Selon moi cette représentation vient de ce qu'ils ont pu entendre ou voir à la maison et notamment à travers la télévision. En effet, ces dernières années ont été marquées par des drames en Méditerranée dans lesquels des migrants ont péri en mer. On se souvient également de l'image de l'enfant syrien Aylan retrouvé mort sur une plage.

Enfin, le troisième élément important dans les représentations du mot immigration, ce sont les détails apportés. Pour certains, l'immigration est liée à la quantité, « c'est beaucoup de personnes qui partent » pour d'autres, c'est lié à la faim et c'est un déplacement de la campagne vers la ville. S'immisce ainsi à travers ces réponses, la notion d'exode et particulièrement d'exode rural. L'ensemble de ces éléments démontrent de bribes de connaissances importantes chez les élèves, cependant, elles sont à ce moment-là de la séquence, à préciser, approfondir et réorganiser.

D'autres représentations ont émergé plus tard dans la séquence, liées aux raisons du déplacement des immigrés. Voici un extrait d'échanges qui ont eu lieu en classe :

Extrait échanges oraux en fin de séance 1 (QLM) :

Professeur : A votre avis « Pour quelles raisons autant de personnes se sont déplacées, ont changé de lieu de vie ? »

Dionatan « Ils sont parti à cause d'une guerre ».

Moi : « Pourquoi ils déménageraient à cause d'une guerre ? »

Dionatan : « Ils pourraient se faire tuer ! »

Aboudou : « L'autre camp a gagné et ils ont perdu leur territoire ».

Mohamed : « Pour fonder une famille »

Ibrahim : « Pour avoir assez d'argent pour manger ».

Moi : « Ils n'avaient pas d'argent dans leur pays d'origine ? »

Ibrahim : « Si ! mais ils n'étaient pas payés beaucoup ».

Neyba : « Pour connaître les villes, pour voyager ».

Néné : « Parce qu'il n'y avait pas assez de place »

Mohamed : « Ils ont fui. Ils ont pu être traumatisés [...] Des choses qui l'ont traumatisées et qui sont encore là donc il est parti ! [...] des violences ».

Dionatan : « Ils ont fui parce qu'il y avait de l'esclavage et qu'eux étaient des esclaves ».

Il est intéressant de voir que les élèves ont évoqué des raisons multiples et diverses quant aux départs liés à l'immigration. On peut voir encore une fois qu'ils disposent déjà de connaissances liées à ce phénomène contemporain. Il est important de noter que l'ensemble des élèves de la classe a des ascendants concernés par une période d'immigration en France. Certains ont questionné leur famille à ce sujet suite au questionnaire, et cela peut expliquer la richesse de leurs réponses. La majorité des migrations dans leurs familles sont originaires d'Afrique. Or, on retrouve dans leurs représentations des éléments liés aux migrations d'Africains vers la France. En premier lieu la mention de guerres et d'évènements traumatisants. Les élèves ont ici fait ressortir des notions de rapport de force, certains ont quitté leur pays car ils en ont été chassés en perdant une guerre. Cela peut ainsi faire écho à des guerres civiles ou des guerres de décolonisation. On retrouve aussi des raisons pécuniaires et vitales (la faim). Ainsi, la majorité des raisons évoquées sont des cas de force majeure, où les populations sont contraintes de migrer, fuir. Deux élèves évoquent une raison de départ volontaire « pour fonder une famille », « pour connaître les villes, pour voyager ». Cela reflète encore une fois, je suppose, ce qu'ils entendent autour d'eux, dans l'environnement dans lequel ils grandissent à la fois familial et médiatique. Ainsi, les raisons du changement de pays des immigrants évoqués par les élèves semblent concerner essentiellement le cas des immigrants arrivés dans un pays riche après avoir quitté un pays en développement. Les raisons liées aux études ou à la recherche sont par exemple complètement évincées des échanges.

Enfin, l'évocation de l'esclavage démontre que les élèves ont entendu parler de nombreux phénomènes historiques mais ne savent pas encore les situer historiquement dans le temps.

III.3.1.2.2. Enrichissement par la littérature de jeunesse

Nous avons travaillé en lecture-compréhension sur un livre portant sur le thème de l'immigration. Ce livre classé « littérature de jeunesse », est en réalité dédié à un public de cycle 3. Le vocabulaire et les références ne sont en effet pas évidentes à comprendre pour les élèves. C'est pourquoi j'ai pris l'initiative de modifier légèrement certains passages des textes étudiés²⁰ pour les rendre accessibles. Le livre intitulé

²⁰ Voir annexe 4

« enfants d'ici, parents d'ailleurs » écrit par Carole Saturno, nous a permis de découvrir le parcours de différents personnages originaires de divers pays et régions. Grâce à ce livre et aux témoignages qui y sont rapportés, les élèves ont pu créer des liens avec les échanges et ce qu'ils ont appris pendant les séances de questionner le monde. Notamment, ils ont découvert des raisons de l'arrivée en France de certaines familles, qui souvent rejoignaient les hypothèses qu'ils avaient faites et qui ont été analysées précédemment. Ils ont également découvert au travers de ces témoignages les difficiles conditions de vie des immigrés en arrivant en France, et cela a pu être mis en lien particulièrement avec le témoignage d'un des grands-parents d'une élève de la classe. Les élèves ont accueilli avec joie ces témoignages car certains se trouvaient des points communs « Oh moi aussi mes grands-parents viennent du Mali », « mon père est né en Algérie lui aussi ! ». Le fait de créer des ponts entre ces différents domaines a permis aux élèves de faire des liens et réagir en réinvestissant leurs connaissances à la fois personnelles, et celles liées aux leçons de questionner le monde ou aux lectures.

Cela dit, en raison du temps imparti pour réaliser cette séquence (deux semaines et demi), il n'a pas été possible de lire une grande diversité de témoignages. Ainsi, seulement 3 textes ont été travaillés par les élèves. Cela n'a pas permis d'avoir un échantillon large. Ils ont néanmoins découvert un cas de migration d'une région française (la Bretagne) vers la région parisienne en raison de l'exode rural.

Ces lectures ont bien marqué les élèves puisqu'ils ont été capables à la fois lors des autres séances de questionner le monde et lors de l'évaluation, de réinvestir des éléments concrets liés aux conditions de vie des immigrés, tirés des lectures de ces récits.

D'autres livres de littérature de jeunesse traitant du sujet de l'immigration étaient exploitables, notamment sous la forme de bande dessinée sans écrits, mais cela me paraissait plus complexe pour des élèves de CE2. Des films documentaires sur Arte, ou encore des films drames sur l'immigration et une découverte du musée national de l'histoire de l'immigration auraient pu très clairement enrichir cette séquence en permettant aux élèves d'avoir une plus large vue du phénomène.

III.3.1.3. L'entrée de la petite histoire dans la grande histoire

Extrait séance 1 questionner le monde :

Moi : « Nos histoires familiales font elles parti de l'histoire comme sur notre frise chronologique ? »

Classe : « moui » « hmm non » « pas trop » « oui » « non »

Dionatan : « Ca fait partie du temps le mot histoire familiales »

Mohamed : « bah maître, on sait tous que nos parents et grands-parents vivaient à l'époque contemporaine »

Ibrahim « Certaines oui, certaines non, si c'est une coupe du monde oui, si on a planté le premier arbre du monde oui, mais si on a bu du pepsi, si ça n'a rien à voir avec le temps, ça ne fait pas parti de l'histoire ».

Cet échange qui a eu lieu lors de la première séance de questionner le monde a permis de faire émerger des notions importantes en histoire et pour le traitement de ce sujet. J'ai souhaité interroger les élèves sur les événements qui faisaient partie de l'histoire telle qu'on l'enseigne à l'école, ceux qui sont présents sur la frise chronologique de classe, et savoir s'ils avaient un lien avec nos histoires individuelles, personnelles. Tout d'abord il y a eu un grand brouhaha de « oui » et « non » puis un temps de réflexion des élèves. La question semble les avoir bousculés dans leurs représentations. Leurs stratégies ont ainsi été différentes pour y répondre. Comme on peut le voir ci-dessus, le premier élève s'est appuyé sur le sens des mots. Pour lui « histoires familiales » est composé du mot « histoire » donc il y a forcément un lien avec le temps qui s'écoule, or ils ont appris que le temps qui s'écoulait pouvait être représenté par une frise chronologique qui elle-même représente le temps historique.

Pour le second élève, si on peut replacer des individus dans une période de la frise chronologique alors on peut y inscrire leur histoire, donc ils font partie du temps historique.

Pour le dernier, les événements vécus par les individus sont plus ou moins importants. C'est cette importance des événements qui permet de considérer qu'une partie de l'histoire personnelle puisse faire partie ou non du temps historique. Pour cet élève, appartiennent au temps historique seulement les événements uniques et marquants.

La majorité des autres élèves a répondu négativement à la question mais ayant du mal à argumenter, ce qu'il en ressort, c'est que pour eux, ce qui fait partie du temps historique, c'est les guerres. Je pense que cette réponse est entièrement liée au contexte scolaire qui met en avant des personnages et dates marquants, souvent associés à des batailles et guerres. L'histoire des guerres est certainement la plus représentée, ce qui trahit les représentations des élèves.

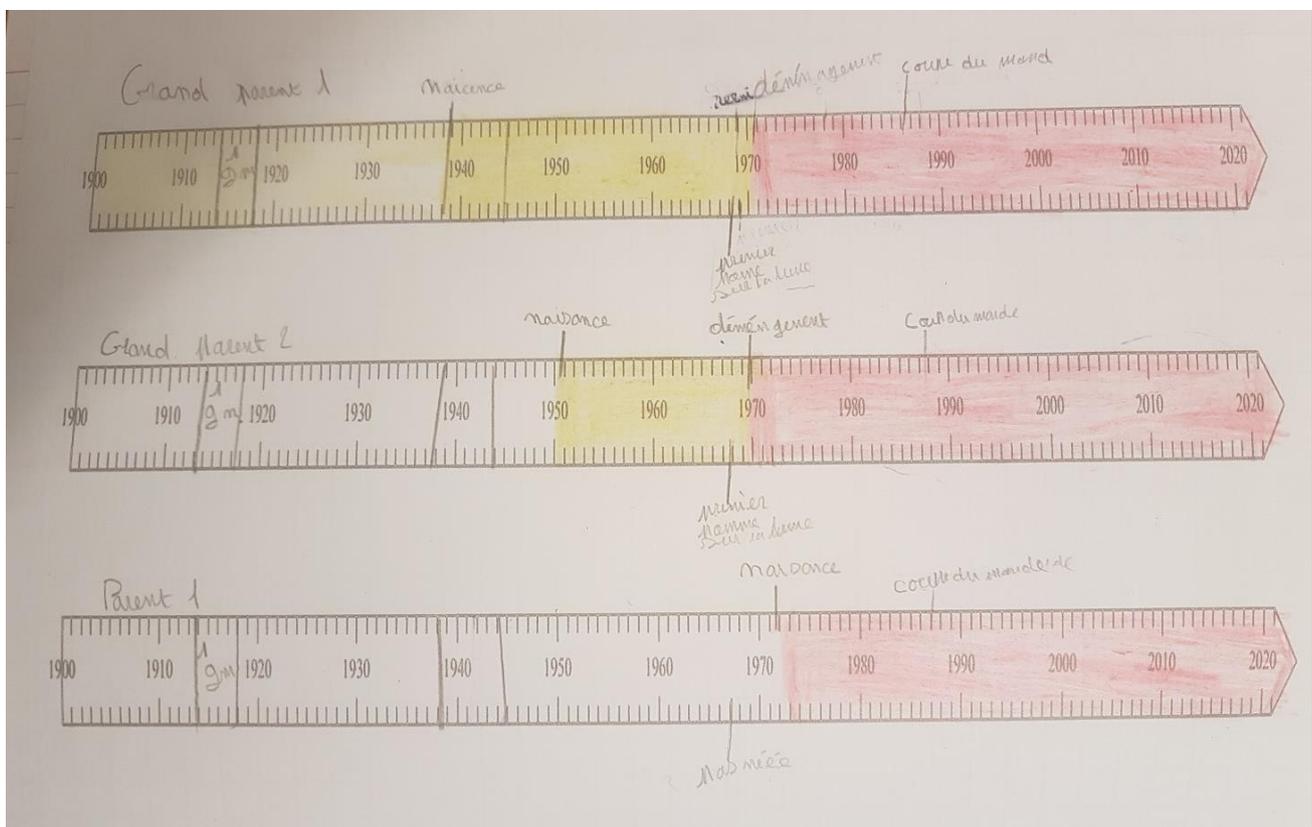
A la fin de la séquence, j'ai reposé la même question aux élèves, à l'écrit. 7 élèves n'ont pas su répondre, 12 élèves ont répondu que les histoires familiales faisaient partie du temps historique, certains sans justification d'autres en argumentant. L'argument le plus réemployé par les élèves est le suivant : « s'ils ont vécu des événements importants oui, sinon non. ». Un autre élève a réinvesti les éléments historiques contemporains que l'on a vu en les mettant en lien avec l'ensemble du travail réalisé sur la frise chronologique familiale et a déclaré ceci « oui parce qu'ils ont vécu le premier pas de l'homme sur la lune,

la coupe du monde et les grandes vagues d'immigration ». Cette dernière réponse est très satisfaisante et répond à mes attentes concernant cette séquence. A travers le terme « ont vécu » l'élève sous-entend que les familles sont témoins d'évènements qui ont un impact sur leurs vies et qui les marque, ils ont donc une histoire personnelle liée à ces évènements.

Cela dit, je pense que certains ont eu du mal à répondre à cette question car elle leur a été posée cette fois à l'écrit, avec lequel ils ne sont pas forcément très à l'aise.

III.3.1.4. Mise en couleur de la frise chronologique

Production finale d'élève sur les frises chronologiques :



Pendant la séquence, lors du travail sur les frises chronologiques en séance 3, alors que nous replaçons sur les frises les grands évènements contemporains que l'on avait découvert, un élève dit « Oh ! mais ça veut dire que mon père avait 10 ans lors du premier pas de l'homme sur la lune, il doit s'en souvenir s'ils avaient réveillé tous les enfants ! » D'autres ont ainsi reproduit la même chose pour l'évènement de la coupe du monde de 1998 à propos de leurs parents et grands-parents, ils avaient ainsi pris un temps d'avance puisque c'était là le travail planifié pour la séance 4.

Ainsi, les frises chronologiques comme celle complétée ci-dessus, ont permis de mêler visuellement mémoires familiales et temps historique, puisque la vie des ascendants des élèves y était représentée et mêlée à des événements historiques internationaux. Ils ont donc bien compris que leurs parents ont été témoins d'évènements (pas tous) mais au moins d'une partie d'évènements majeurs.

Cette visualisation a été facilitée par le code couleur²¹ adopté : jaune sur la partie vécue dans un autre pays que la France. Rouge la partie vécue en île de France. Vert la partie vécue dans une autre région de France (dont DOM-TOM). Grâce à cela les élèves ont pu voir où leurs parents étaient lorsque se sont déroulés quelques événements historiques. Cela a permis de faire aussi des comparaisons entre les différents grands-parents puisque les élèves pouvaient ainsi identifier quel parent est arrivé en premier en France ou s'ils sont arrivés en même temps. Ainsi à travers ce travail une multitude d'informations était exploitable.

Ce travail sur les couleurs a perdu certains élèves dans un premier temps, ils ont mélangé les couleurs, coloriés du début de la frise jusqu'à la fin. Ils n'avaient ainsi pas compris que la partie coloriée représentait la vie de l'individu, que cela devait donc commencer à partir de la date de naissance et aller jusqu'à la date de décès. Pour réaliser ce travail j'ai ainsi décidé de mettre les élèves par groupe de 4 pour qu'ils puissent s'entre-aider et bénéficier des conseils des uns et des autres.

III.4. Mobilisation des mémoires familiales, quelles conséquences en classe ?

III.4.1.1. Motivation et réussite

Je me suis demandé si un travail impliquant les élèves et leurs familles permettrait de les faire s'investir de manière plus importante, autrement dit que cela leur procurerait de la motivation. Pour juger de cela, je me baserai à la fois sur les échanges oraux et les résultats sur le travail réalisé. En premier lieu, je dois dire que les échanges ont été nombreux dans cette séquence et ils ont été d'une grande richesse. J'ai senti un grand investissement d'une bonne partie de la classe, ce n'était pas toujours les mêmes élèves qui participaient. Un certain nombre avait fierté à parler d'eux et de leur famille, ils ont apprécié pouvoir s'appuyer sur des supports personnels dans le cadre scolaire. Cela dit, les élèves discrets, dispersés le sont restés et n'ont pas plus participé que d'habitude. Une partie d'entre eux n'avait pas répondu au questionnaire mais même ceux qui s'étaient investi dans la tâche n'ont pas forcément participé à l'oral. Ils se sont contentés d'écouter avant de passer au travail individuel. En conclusion, la participation me

²¹ Voir plus de productions d'élèves dans l'annexe 6.

semble avoir été légèrement plus importante avec des discussions plus animées que d'habitude. Cela dit, ces constatations relèvent entièrement du ressenti et ne s'appuient pas sur des sources analysées concrètement puisqu'il aurait fallu que j'enregistre les échanges lors d'une autre séquence pour essayer de comparer la quantité et la qualité des échanges.

Concernant les résultats sur le travail à réaliser, les élèves sont tous entrés dans les tâches de travail lors des séances. Cependant, lors de l'évaluation²², le bilan à l'échelle de la classe est mitigé. 8/19 élèves (2 absents) semblent avoir acquis les compétences travaillées. Un seul des élèves qui n'avait pas rempli le questionnaire est parmi ces 8 élèves ayant acquis l'ensemble des compétences travaillées. Parmi les élèves qui ont tout validé, se retrouvent les élèves qui avaient le mieux rempli leurs questionnaires. Cela dit, à quelques exceptions, ces élèves sont souvent parmi ceux qui sont à l'aise dans les autres apprentissages. Ainsi, je pense que certains élèves bien que motivés par le sujet de séquence n'ont pas réussi leur travail car ils ont des difficultés qui se sont accumulées au sein de cette séquence. En effet, comme expliqué dans les parties précédentes, ces séances ont proposées un travail transdisciplinaire avec des compétences géographiques, historiques, mathématiques très diverses. En raison de la richesse de cette séquence, le travail aurait à mon avis gagné en efficacité à être réalisé en fin d'année, une fois que certaines compétences mobilisées auraient été acquises ou renforcées.

Pour conclure, on peut dire que les élèves qui avaient bien rempli leur questionnaire de manière complète ont mieux réussi que les autres et se sont plus investis dans les échanges. Parmi les élèves ayant reçu une personnalité publique (car ils n'avaient pas répondu au questionnaire), 1 a acquis l'ensemble des compétences. Cela est d'autant plus étonnant que c'est un élève qui avait mal vécu le fait de ne pas avoir comme les autres un questionnaire sur des membres de sa famille.

Face à ces résultats, on pourrait affirmer que les élèves ayant rempli leurs questionnaires de la manière la plus détaillée ont mieux réussi que les autres et ont été plus investis. Cela dit cela ne met pas en lumière les élèves qui ont été investis mais qui ont simplement des difficultés dans les apprentissages scolaires. Je veux dire par là que les élèves ne démarrent pas tous à armes égales pour pouvoir affirmer clairement que les uns ont mieux réussi que les autres parce qu'ils y ont impliqué leurs familles dans leur travail.

Pour impliquer encore plus les élèves dans ce travail, peut-être aurait-il été intéressant de créer avec eux le questionnaire avant qu'ils aillent interroger leurs familles. Ils l'auraient certainement mieux compris celui-ci et se seraient plus motivés pour présenter et défendre face leurs parents un travail qu'ils ont eux-mêmes planifié.

²² Voir annexe 7 : l'exemple d'une évaluation

III.4.1.2. Questions vives et revendication identitaire dans la classe

Cette séquence est intéressante car elle a fait émerger des questions dites « vives » et nous a permis de les aborder brièvement car elles n'étaient pas l'objectif initial. Cela dit, à travers les divers échanges ont été mentionnés l'esclavage et la colonisation. Les élèves ont déjà des représentations liées à ces événements historiques, en revanche ces connaissances sont parfois erronées ou partielles. Il m'a été nécessaire lors de la première séance alors que nous abordions les raisons de l'arrivée en France des immigrants d'apporter quelques précisions sur l'esclavage. Je leur ai notifié qu'il était vrai que si on remontait encore plus loin dans le temps, certains pourraient trouver des personnes ayant été esclaves dans leurs familles mais que cela ne concernait pas la période que l'on étudiait dans cette séquence. Il n'y a pas eu de difficultés à aborder ces questions-là en classe, les élèves se sont montrés très intéressés et loin de toute réaction vive ou émotionnelle. En revanche ils ont marqué un rejet de ces pratiques-là, une incompréhension.

C'est aussi une séquence qui a fait apparaître des « appartenances » identitaires puisque certains élèves en parlant entre eux disaient « moi je suis Malien » ou encore « moi je suis Comorien ». Je tiens à préciser que lors de cette séquence il n'a jamais été fait allusion à une origine des élèves mais bien aux lieux de provenance de leurs ascendants de sorte à ne pas les assigner à une identité qui n'est peut-être pas celle dans laquelle ils se reconnaissent. Alors que nous placions la première guerre mondiale sur la frise et que nous avons fait un petit rappel historique, une élève dit « moi ça ne me concerne cette guerre, je suis Sénégalaise ». Cette réaction révèle une non-connaissance de cette guerre et du rôle des armées coloniales dont les tirailleurs sénégalais. Elle démontre aussi selon moi un malaise, une incompréhension quant à sa place dans la société française dès le plus jeune âge. Or, l'histoire peut permettre de comprendre l'état actuel de la société, comprendre les phénomènes historiques qui ont abouti à cela, et je suppose que cela pourrait permettre à certains élèves de comprendre en partie leur place dans la société dans laquelle ils vivent, sans pour autant leur imposer une identité unique.

Conclusion

Pour conclure, la réalisation de cette séquence a été précipitée par les délais de réalisation du mémoire et le temps imparti en classe. L'ensemble des séances a dû être réalisé en deux semaines. Ainsi, la première remarque vers laquelle cela me mène, c'est la nécessité d'un temps de réalisation plus important. Cette séquence pourrait constituer un véritable projet à réaliser à l'année avec la création par exemple de questionnaires avec les élèves en classe pour faciliter leur compréhension auprès des familles. De plus la multitude de compétences que ce travail mobilise, nécessite une aisance des élèves avec un certain nombre de notions comme par exemple : connaître les nombres supérieurs à mille et savoir les ranger du plus grand au plus petit. En effet, cette séquence mobilise des compétences mathématiques, géographiques et historiques.

Nous avons pu travailler avec différents supports ; planisphère, frise chronologique, littérature de jeunesse, témoignages des familles, et cela aurait pu être encore enrichi par des romans, des films documentaires ou de fiction. Les supports pour un travail sur le thème de l'immigration sont nombreux, pour autant, on trouve essentiellement des exemples de séquences pour des classes de l'enseignement secondaire. En réalité, ce travail pourrait commencer dès l'école primaire puisque les programmes s'y prêtent de par leur ouverture et grâce à la liberté pédagogique. Aborder l'histoire de l'immigration c'est travailler sur des processus qui permettent de comprendre la société actuelle. Or comme on a pu le voir dans cette séquence, certains élèves se posent des questions sur leur identité, ils expriment des appartenances et parfois en s'appuyant sur des affirmations historiques biaisées. L'histoire est souvent reliée à l'enseignement civique et bien que certains historiens souhaitent en partie s'en défaire, ce sujet pourrait parfaitement être prolongé par une étude des principes de la citoyenneté (qu'est-ce qu'un français ?). La multitude des supports et des disciplines mobilisées permet de varier les activités et favorise ainsi le travail des élèves. Leur implication dans ce travail s'est ressentie à travers les échanges oraux nombreux et particulièrement intéressants. Je peux donc en partie valider la seconde hypothèse que j'avais formulée.

L'idée de partir des histoires familiales pour aller vers un temps universel à travers l'étude d'événements historiques contemporains semble avoir montré tout son intérêt. Les élèves ont bien compris la relation entre leurs mémoires familiales et le temps historique. Ils ont saisi que leurs parents avaient vécu de près ou de loin des événements historiques et qu'ainsi leurs histoires familiales n'étaient pas déconnectées du temps historique, bien au contraire elles s'y intègrent. Le travail sur la frise a permis de faire corrélérer la vie des individus (membres de la famille) et le temps historique tandis que le travail sur le planisphère a permis de contextualiser la notion d'immigration en la faisant partir des mémoires familiales.

Bibliographie

Ouvrages :

- AUDIGIER, François.(2007). *Questions de temporalité : Les méthodes de recherche en didactiques*.Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- BLANC-CHALEARD Marie Claude. (2001). *Histoire de l'immigration*. Paris : La Découverte
- DE COCK Laurence (dir.). (2017). *La fabrique scolaire de l'histoire*. Marseille : Agone.
- FALAIZE Benoit. (2009). *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*. Paris : INRP.
- FALAIZE Benoit. (2015). *Enseigner l'histoire à l'école*. Paris : Retz.
- FERRO Marc. (2004). *Comment on raconte l'histoire aux enfants : à travers le monde entier*. Paris : Payot.
- REA Andrea, TRIPIER Maryse. (2009). VI. Classe, genre et ethnicité en France. Dans Andrea Rea éd., *Sociologie de l'immigration* (p. 71-85). Paris : La Découverte.

Articles :

- CRAJEP Île de France. (2014). Histoire et mémoire de l'immigration. *VST - Vie sociale et traitements*, (N° 121), p. 47-52.
- Département Education du Musée de l'histoire de l'immigration. (2016). *La place de l'immigration dans les programmes scolaires*.
- FABBIANO Giulia. (2009). Mémoires familiales en question. *Revue Projet*, (n°311), p49-57
- FALAIZE Benoit. (2001). Mémoire privée, histoire publique. *Informations sociales*, (n°89), p12-31
- FALAIZE Benoit. (2011). Histoire, Mémoire, Transmission. *Migrations Société*, (n°138), p159-166.
- Noiriel Gérard. (2010). Une histoire du modèle français d'immigration. *Regards croisés sur l'économie*, (n° 8), p. 32-38.

Patrick-Michel Noël. (2011). Entre histoire de la mémoire et mémoire de l'histoire : esquisse de la réponse épistémologique des historiens au défi mémoriel en France, *Conserveries mémorielles*, (n°9).

PELLAUER David. (2005). Temps historique, connaissance historique. *Études théologiques et religieuses*, (Tome 80), p. 515-524.

PRADELLES DE LATOUR Charles-Henry. (2007). *David Lepoutre, avec la collab. d'Isabelle Cannoodt* « Souvenirs de familles immigrées. L'Homme

TARTAS Valérie. (2010). Le développement de notions temporelles par l'enfant. *Developpements*, (n°4), p17-27

Acte de colloque :

Actes du Colloque *Éducation et communication*, Université de Lausanne, Institut des sciences sociales et pédagogiques, 1992, pp. 37-48. Repris dans Perrenoud, Ph. : *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1994, chapitre 9.

Programmes :

Ministère de l'Éducation Nationale, Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). BO n°31 du 30 juillet 2020.

Ministère de l'Éducation Nationale, Programme d'enseignement de l'école maternelle. BO n°31 du 30 juillet 2020.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire aux familles

Grand Parent 1 :

- Nom : _____
- Prénom : _____
- Année de naissance : _____
- Si la personne est décédée, en quelle année ? : _____
- Ville/Village de naissance : _____
- Pays : _____

- A-t-il/elle déménagé vers une autre ville ou village ? *Oui / Non*
- Si oui, en quelle année ? _____
- Dans quelle ville/village ? _____
- Ville actuelle ou dernière ville de résidence : _____

- Raconte un évènement marquant vécu par la personne (une coupe du monde, l'arrivée en région parisienne, une élection, une guerre...)

Grand Parent 2 :

- Nom : _____
- Prénom : _____
- Année de naissance : _____
- Si la personne est décédée, en quelle année ? : _____
- Ville/Village de naissance : _____
- Pays : _____

- A-t-il/elle déménagé vers une autre ville ou village ? *Oui / Non*
- Si oui, en quelle année ? _____
- Dans quelle ville/village ? _____
- Ville actuelle ou dernière ville de résidence : _____

- Raconte un évènement marquant vécu par la personne (une coupe du monde, l'arrivée en région parisienne, une élection, une guerre...)

Parent 1 :

- Nom : _____
- Prénom : _____
- Année de naissance : _____
- Si la personne est décédée, en quelle année ? : _____
- Ville/Village de naissance :

- Pays : _____

- A-t-il/elle déménagé vers une autre ville ou village ? *Oui / Non*
- Si oui, en quelle année ? _____
- Dans quelle ville/village ?

- Ville actuelle ou dernière ville de résidence : _____
- Pays : _____

- Raconte un évènement marquant vécu par la personne (une coupe du monde, l'arrivée en région parisienne, une élection, une guerre...)

Annexe 2 : Mot d'explication pour les familles

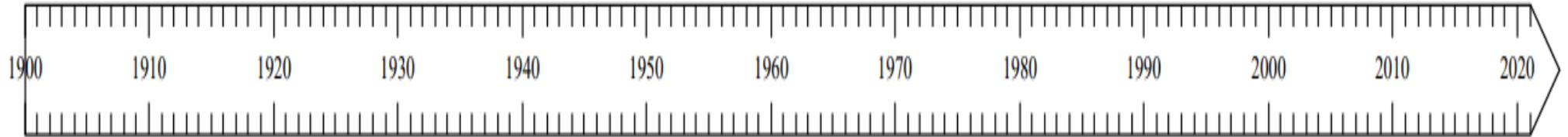
Chers parents dans le cadre d'un travail sur « les générations vivantes et la mémoire familiale » (lié à la compétence repérer et situer quelques événements dans un temps long dans le domaine « questionner le monde »), nous aurions besoin de votre contribution pour apporter à vos enfants les informations nécessaires au remplissage de leur questionnaire sur une partie de leur famille ou entourage. Si vous n'avez pas la réponse ou ne souhaitez pas répondre à certaines questions, laissez un blanc. En revanche n'hésitez pas à inscrire même des informations qui seraient approximatives. Le travail consistera à mettre en relation les mémoires familiales et le temps historique pour créer une frise chronologique de la famille ou de l'entourage afin de mieux se repérer dans le temps.

Je vous remercie d'avance,

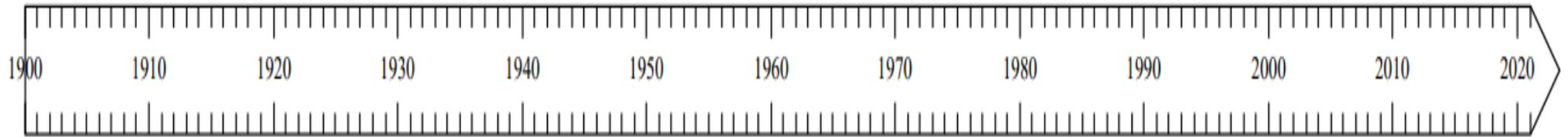
Mr Rousseau.

Annexe 3 : Frises chronologiques vierges

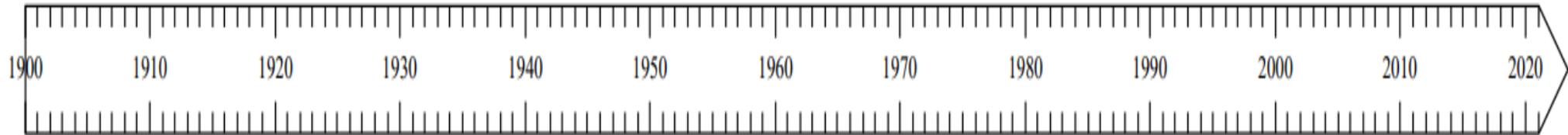
Grand parent 1 :



Grand parent 2 :



Parent 1 :



LEGENDE :

Annexe 4 : Textes de littérature de jeunesse

Le témoignage d'Abou :

Cet été, je rentre au pays. C'est comme ça que je l'ai annoncé à mes professeurs, qui nous ont demandé ce qu'on allait faire pendant les vacances. Ça fait maintenant trois ans que je suis en France. Je suis malien, de l'ethnie soninké. Ma famille est originaire de Kayes, une grande ville située 500 km au nord-ouest de Bamako, la capitale. Je suis l'aîné des garçons de la famille et mon père, qui est arrivé en France il y a plus de dix ans, avait décidé il y a quelques années déjà que je le rejoindrais. Je ne parlais pas français mais mon père a demandé à des cousins qui avaient vécu à Paris de m'apprendre le minimum pour me présenter, quelques mots. Et c'est comme ça que je suis arrivé à Paris, un jour tout gris, j'avais appris par cœur : « Bonjour, je m'appelle Abou, je suis malien, j'ai 9 ans » Le reste, je l'ai appris ici, à l'école.

Mon on père a vécu pendant des années dans un foyer à Montreuil. Quand il venait au Mali, il allait donner des nouvelles des amis, des Soninkés comme lui; aux femmes, aux mères, il rapportait des cadeaux. Il nous racontait qu'il travaillait sur des chantiers, par-ci, par-là, qu'il changeait toujours de patron, qu'il ne s'ennuyait jamais. Il a même participé au chantier d'Eurodisney ! Avec l'argent qu'il envoyait, on ne manquait de rien.

Quand je suis arrivé, il a quitté le foyer et il a obtenu des papiers. On est allés vivre à Paris, dans l'appartement de mon oncle et de ma tante. Ce n'est pas très grand, mais on est bien tous ensemble. Je dors dans la même chambre que mes cousins, et mon père s'est installé sur le canapé dans le séjour. J'aimerais qu'on ait une maison rien qu'à nous. Il dit qu'il y pense, qu'il faudra faire venir ma mère et mes sœurs et frères aussi, mais que c'est difficile. En trois ans, je n'ai vu leurs visages qu'en vidéo et on leur téléphone une fois par semaine. Au début, quand je voyais ces films, j'avais le cœur serré. Je me suis habitué. Le plus étrange, c'est d'entendre parler soninké. Ici, je ne le parle qu'avec mon père, mon oncle et ma tante.

Le témoignage de Kenza:

Djamila c'est ma petite cousine qui a 10 ans. Elle est arrivée à Lyon il y a deux ans, avec ses parents et son petit frère. Ils sont partis d'Algérie parce que la situation était devenue difficile pour eux. Son père travaillait dans un journal et il nous a raconté qu'il a préféré partir avant que ce soit plus grave encore et que sa famille soit en danger. Pendant six mois, on a partagé ma chambre, avec Djamila, je l'aidais pour ses devoirs, pour qu'elle fasse des progrès en français, et elle m'a appris des mots en arabe. C'est comme une petite sœur pour moi... Je n'avais pas compris pourquoi ils étaient partis alors que moi je rêvais d'y

retourner pour les vacances. Mon père m'avait expliqué que Tizi, ce n'était pas pareil qu'Alger, et que les vacances, ce n'était pas pareil que la vraie vie. Que nous, quand on y est allés la dernière fois, c'était pour revoir les cousins, nous reposer, faire la fête avec eux... mais que travailler en Algérie, surtout dans la presse, avec ce qu'il se passe en ce moment, presque une guerre, c'était compliqué.

Mes parents sont tous les deux d'origine algérienne. Mon père est né à Tizi quand l'Algérie était encore française. Ma mère, elle, est née juste après l'indépendance. Ils sont arrivés à Lyon quand ils étaient enfants, ils ont grandi tous les deux dans une cité puis sont partis.

Mes grands-parents maternels, eux, n'ont jamais quitté la cité. Ils s'y sont faits, après toutes ces années, même s'ils disent que ça n'est plus comme avant. Avant, c'était mélangé, ça parlait kabyle, arabe, français bien sûr, il y avait des Blancs, des Noirs, des gens de partout. Maintenant, ma grand-mère dit que les jeunes s'ennuient, qu'ils ne trouvent pas de travail, que le vieil Aziz va devoir fermer son épicerie parce qu'il s'est fait agresser, que personne n'a envie de rester. Quand mon père entend ça, il s'agite, il dit qu'il y a vingt ans, c'était pareil, mais qu'à son époque, les jeunes se remuaient, qu'ils avaient marché jusqu'à Paris pour se faire entendre et que même si ça n'avait duré qu'un temps, on avait parlé d'eux, que la France avait vu que ça ne pouvait pas durer. Lui qui travaille dans un foyer pour enfants dit toujours que le vrai malheur, ça n'est pas de s'appeler Nour, Samir ou Djamila, c'est de ne même pas savoir d'où on vient.

Le témoignage d'Alice :

La Bretagne, c'est toute l'histoire de la famille de mon père. Il se défend toujours d'être breton bretonnant, mais il ne faut pas trop le pousser pour le faire réagir. En fait, il est assez fier de ses origines, et moi aussi sans doute. Mes arrière-grands-parents étaient tout jeunes mariés quand la Première Guerre mondiale éclata. Elle était enceinte, lui n'est jamais rentré du front. Prenant son courage à deux mains, elle a quitté sa campagne pour aller à la ville gagner de quoi élever son fils. Elle était bonne à Paris, comme beaucoup de jeunes femmes de l'époque. Dix ans plus tard, elle connut enfin un nouvel amoureux, ils se marièrent et mon grand-père est né. Mon prénom, Alice, vient de là : c'était le prénom de cette arrière-grand-mère courageuse. La légende veut qu'elle ne parlait pas un mot de français quand elle est partie, elle ne parlait que breton ; à la descente du train à Paris, elle se jura de ne plus ouvrir la bouche en breton. C'est une légende, il a bien fallu qu'elle apprenne ; en tout cas, aucun de ses deux garçons n'a jamais parlé breton. C'est à la génération suivante qu'ils sont revenus en Bretagne, pas pour y vivre, il n'y avait pas de travail, mais pour retaper la petite maison qui est restée dans la famille. Mon grand-père bricolait, ma grand-mère cuisinait, cueillait des myrtilles, faisait des confitures, et mon père vivait sa vie, jouait avec ses cousins, avait des petites amies.

Elle m'a souvent raconté, ils se moquaient de son nom, elle leur répondait en les injuriant dans sa langue maternelle, les mots qui viennent du cœur, et se faisait aussitôt dénoncer d'avoir parlé breton puis bien

sûr punir par l'instituteur qui se devait de faire respecter les lois républicaines. « Il est interdit de parler breton et de cracher par terre. » Sentiments d'injustice ! FRILOUZ !!!

Annexe 5 : Travail sur les durées

Décennie : période de 10 ans.
Siècle : période de 100 ans.

Quel âge avait mon grand parent 1 lors de la coupe du monde de 1998 ? 63 ans

Quel âge avait mon grand parent 2 lors de la coupe du monde de 1998 ? 55 ans

Quel âge avait mon parent 1 lors de la coupe du monde de 1998 ? 33 ans

Quel âge avait mon grand parent 1 lors du premier pas de l'homme sur la lune ? 30 ans

Quel âge avait mon grand parent 2 lors du premier pas de l'homme sur la lune ? 24 ans

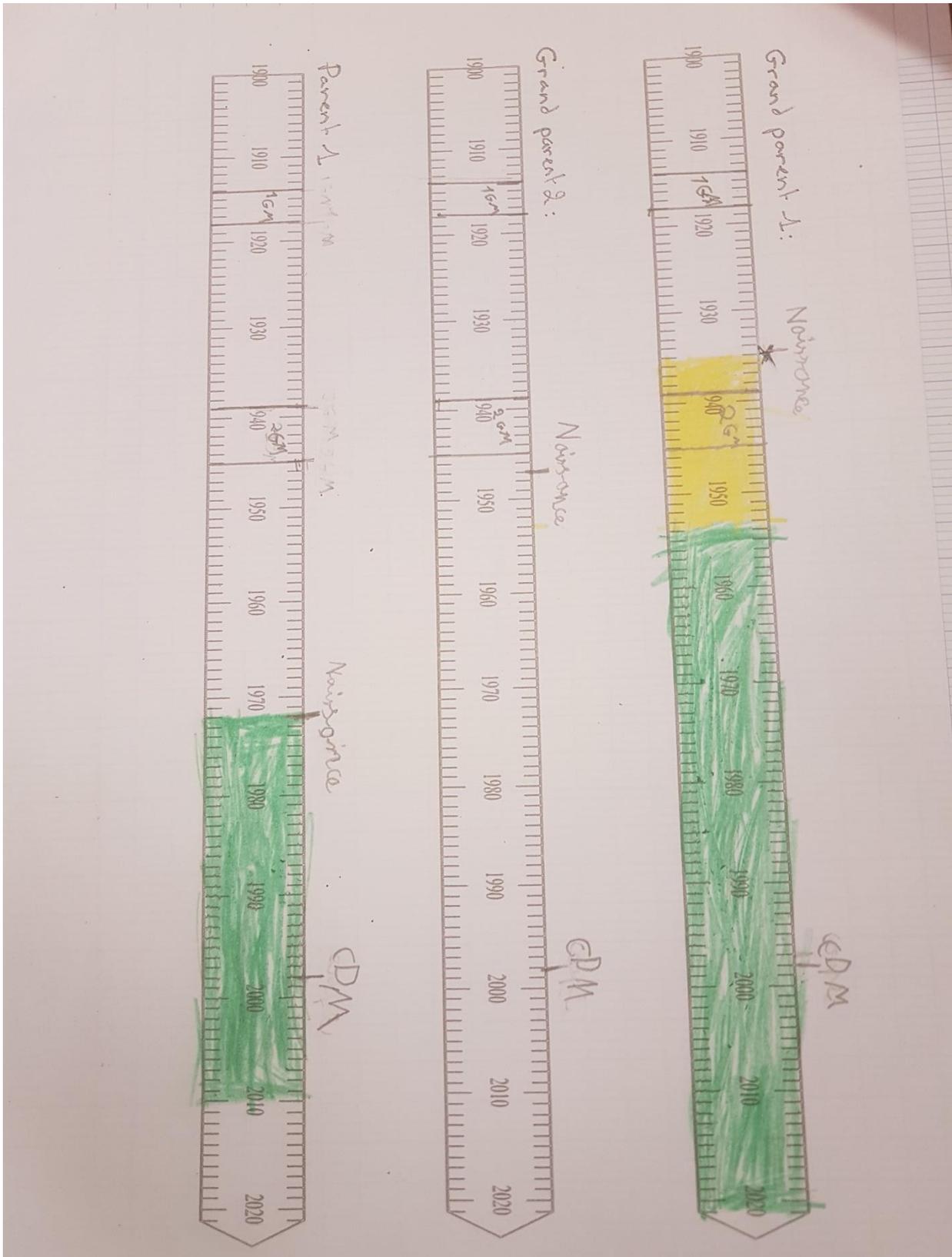
Quel âge avait mon parent 1 lors du premier pas de l'homme sur la lune ? 2 ans

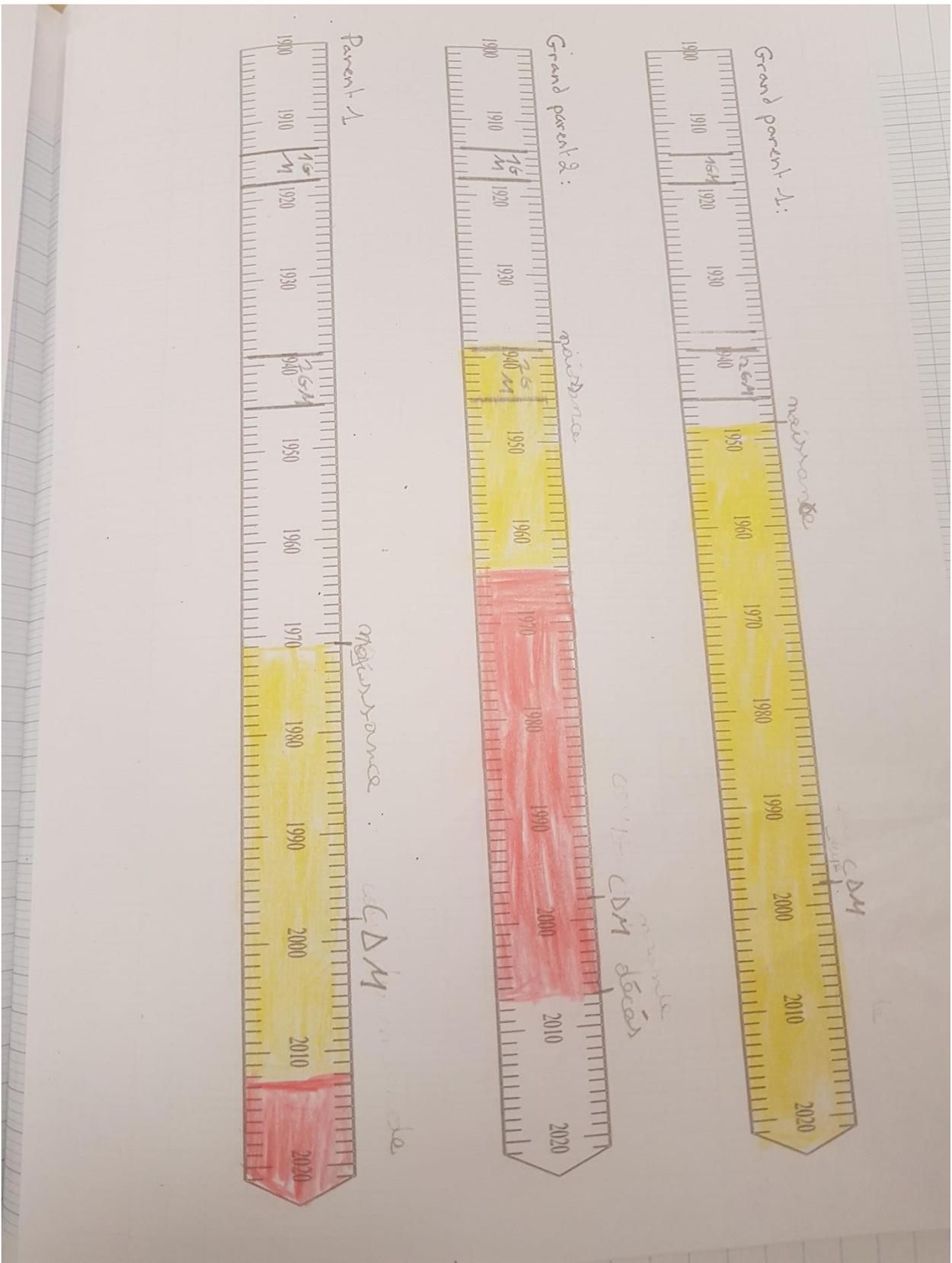
Combien de décennies a vécu mon grand parent 1 ? 6 décennies

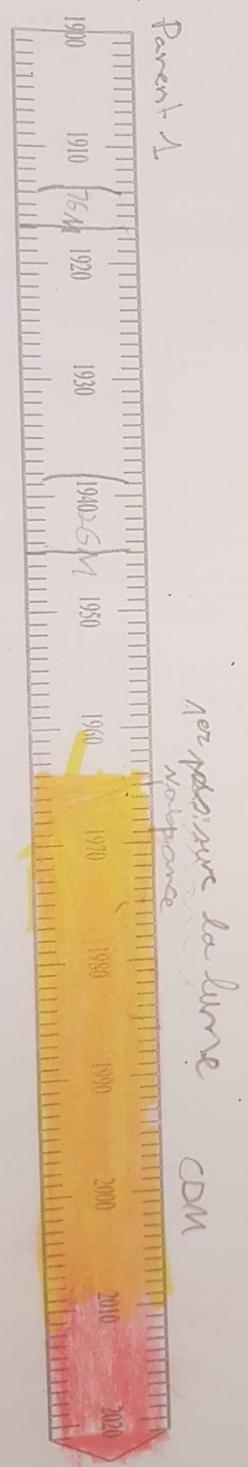
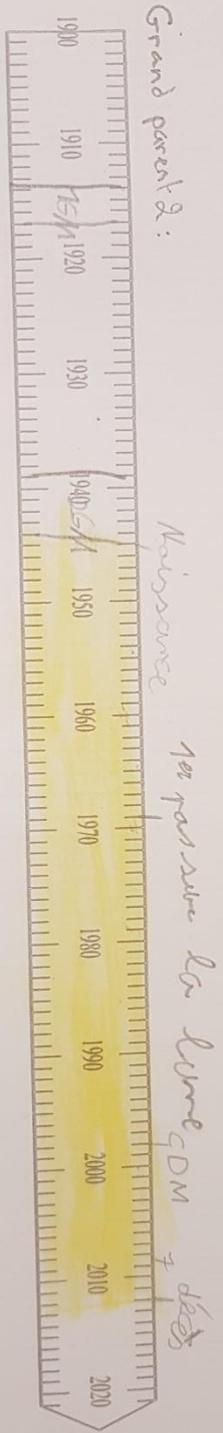
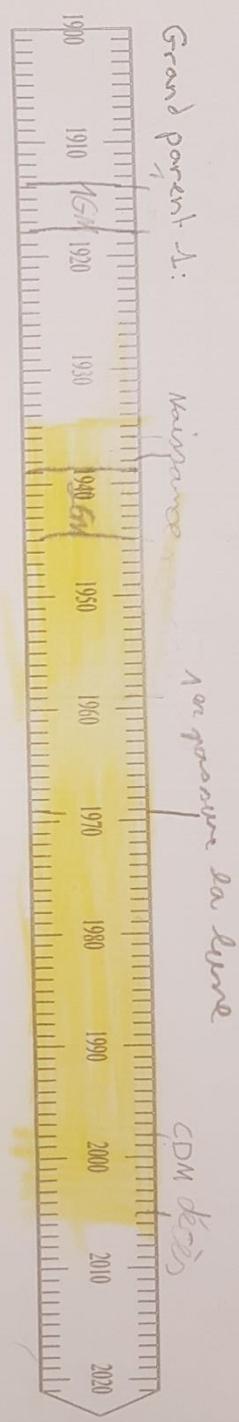
Combien de décennies a vécu mon grand parent 2 ? 7 décennies

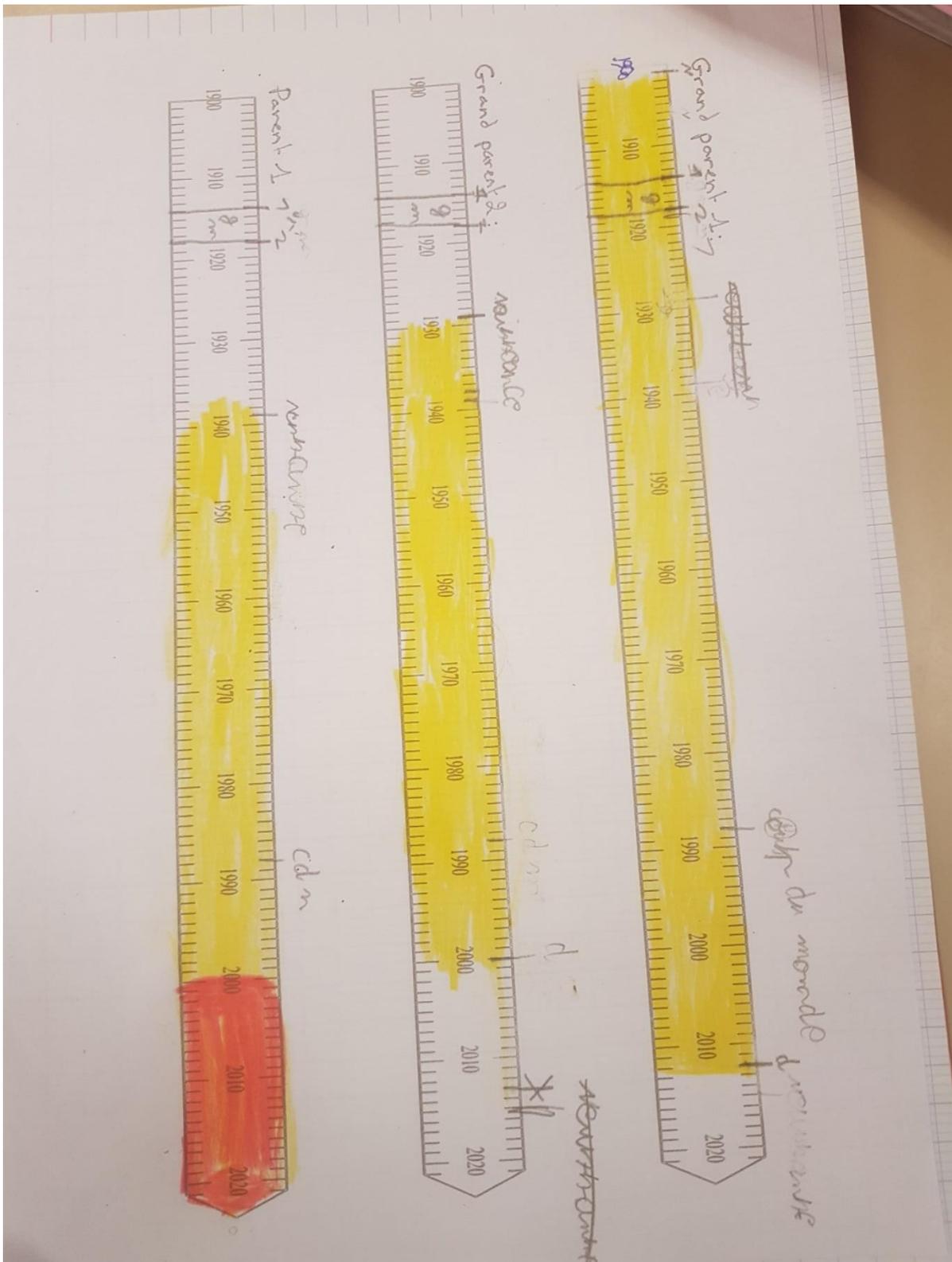
Combien de décennies a vécu mon parent 1 ? 5 décennies

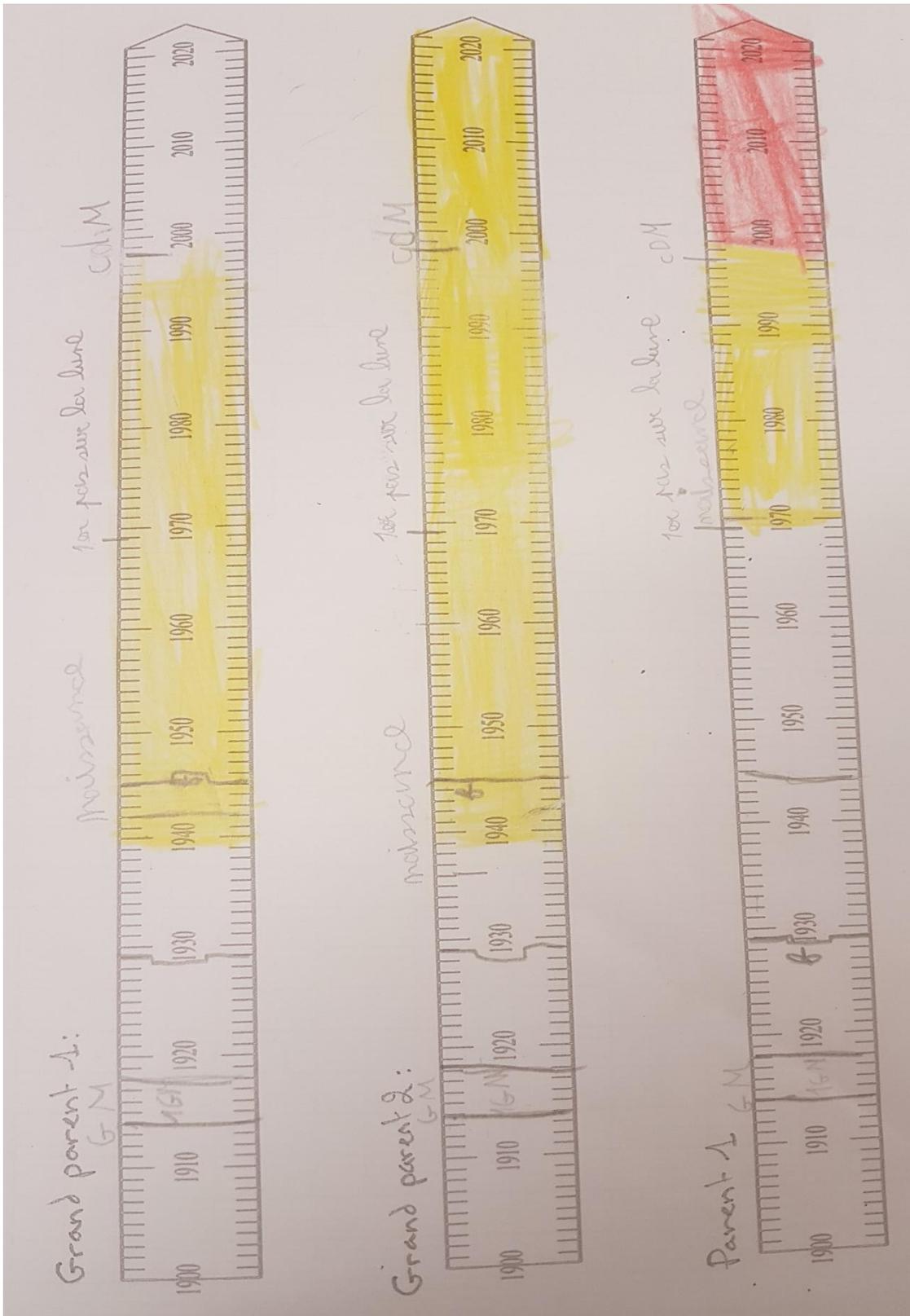
Annexe 6 : Exemple de productions d'élèves



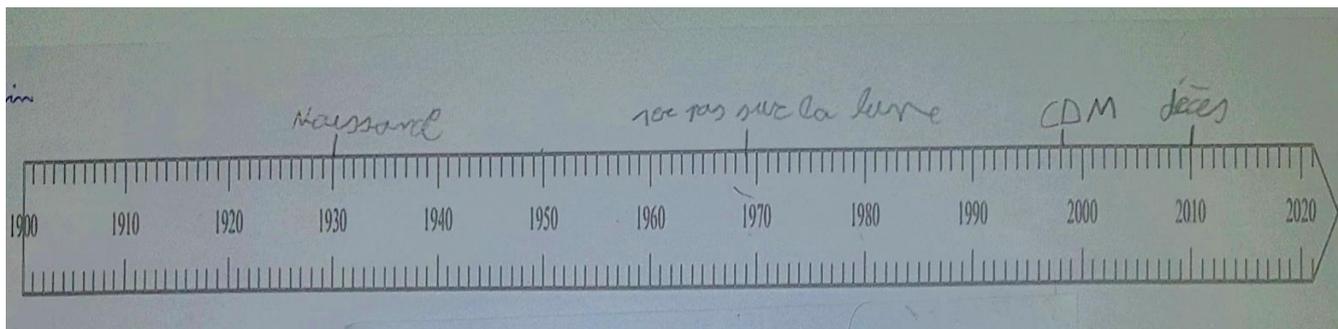








Annexe 7 : Exemple d'une évaluation



Place les dates suivantes sur la frise :

- 1) La date de naissance : 1930 /
- 2) La date de décès 2010 /
- 3) L'année de la coupe du monde : 1998 /
- 4) L'année du premier pas de l'homme sur la lune : 1969 /

Répond aux questions :

a) Combien de siècles sont représentés sur cette frise ?

il ya 1 siècle /

b) Combien de décennies a vécu cette personne ?

il a vécu 8 décennies /

c) Quel âge avait-il lors du premier pas de l'homme sur la lune ?

il avait 39 ans /

d) Pourquoi certaines personnes ont quitté leur pays de naissance pour aller vivre dans un autre ?

parce que la vie était trop dure parfois à cause d'une guerre /

e) Nos mémoires familiales font-elles partie de l'histoire ? Explique ta réponse avec des exemples s'il le faut.

certaine oui par exemples si une personne vient d'inventé une boisson ou mes si quelqu'un va au marché vendre son /