

# Familles d'ailleurs, école d'ici,

– *Un face-à-face d'histoires et de désirs*

Les valeurs, les objectifs, les ressentis des relations entre les familles et les écoles varient avec les lieux et les époques, la



famille étant tour à tour considérée comme porteuse d'archaïsmes ou de compétences, démissionnaire ou excessivement revendicatrice, l'école comme un vecteur d'ascension sociale, une structure d'ordre imposant une façon de voir et de parler, un creuset d'apprentissage des relations ou une source de répression violente. Autant de polarités qui traduisent la force et l'évolutivité de la tension qui les lie. En 2010, la diversification des modes familiaux et d'apprentissage de la socialisation impose de renouveler cette relation. Cette diversité, en se limitant à sa partie liée à l'histoire des migrations, est porteuse de représentations héritées de l'initiation des relations entre les peuples concernés. De ces fantasmes partagés, de ces idéaux qui se sont construits au fil des siècles, résultent des attentes réciproques qu'il est nécessaire de tenter d'éclairer.

Contrairement à ce que l'intuition pourrait prédire, la question de l'étranger ne se superpose pas avec celle de la migration qui, elle-

Deux institutions se font face autour de la socialisation de l'enfant : les familles et l'école. Elles entretiennent des relations ambiguës, imprégnées d'histoires et de contes reconstruits. Si la migration ne fait pas l'étranger, l'histoire des peuples structure leurs représentations réciproques, alimente les humiliations, renforce les stéréotypes. L'enjeu de l'école de 2010 est de parvenir à dépasser les particularismes sans les refouler, de ne pas se laisser enfermer dans des schémas caricaturaux pour mieux accompagner les enfants dans un processus d'intégration moins violent que l'assimilation. Dans cet objectif, l'investissement important des parents nouveaux arrivants dans la trajectoire scolaire est un atout essentiel qu'il conviendrait de ne pas décevoir.

même, se subdivise en multiples et très diverses situations. Certaines relèvent de l'exil forcé pour des raisons elles-mêmes multiples (politiques, économiques, familiales, traditionnelles...), d'autres d'une quête économique, d'autres de revanche historique, beaucoup d'un savant mélange entre ces diverses façons de voir le monde et de s'y situer. Ce qui fera du migrant un étranger, au même titre que d'autres « différents », sera une complexe mise à distance du « monde ordinaire », une assignation à identité, sur des critères identifiables, visibles ou audibles, des préjugés (Eliatcheff C., 2009), provoquant des attitudes et des comportements attendus.

Ainsi convient-il de distinguer quatre termes trop souvent utilisés sans discernement, provoquant amalgame et confusion : identité et appartenance (Abdallah-Preteille M., 2009), auxquels il convient d'ajouter communauté et culture. Le lecteur pardonnera le laconisme, mais on peut

convenir, pour le temps de cette lecture et sans vocation d'absolu, que le terme « identité » relève de ce qui est soi, distinctif de l'autre, la peau en fixant les frontières physiques, « l'appartenance » relève du sentiment de partage de valeurs avec d'autres, constitutifs d'un groupe qui peut lui-même se projeter en identitaire – et ce faisant rejeter l'autre groupe différent (Lorcerie F., 2009) et rejoindre la notion de communautarisme –, la « communauté » relève d'un partage d'intérêts communs – communauté qui peut être territoriale (Jacquier C., 2010), mais sans nécessairement jouer un rôle d'appartenance, ainsi les passagers d'un train avant qu'il tombe en panne –, la « culture » relève de la façon de voir le monde et de s'y inscrire, telles les différentes disciplines qui portent leur propre culture (Tessier S., 2009a). En somme, l'identité clive, la culture communie et rassemble, l'appartenance regroupe et étaye, la communauté partage et agit. Bien évidemment des passerelles existent entre ces différentes notions, mais leur distinction permet d'affiner l'analyse des situations et d'éviter les caricatures.

Pour comprendre les attentes des uns et des autres dans la complexe relation interculturelle, mais aussi pour bien distinguer ce qui relève de la culture au sens ci-dessus, et ce qui ressort d'autres champs (psychologique, social, etc.), il est nécessaire de creuser l'Histoire et les histoires. Il importe peu qu'elles soient vérifiées ou mythifiées – « hystoire » prenant le

préfixe d'hystérie (Picquart Y., 2009) – ou qu'elles nous apparaissent totalement irrationnelles, voire délirantes (Tessier S., 2009b). Ce qui compte est ce que ces romans induisent comme structuration des imaginaires, des discours et donc comme moteurs des actions. Au plan politique, les travaux postcoloniaux actuels tentent de décrypter<sup>1</sup> ces enjeux, mais nous nous attacherons plus ici à la microsociologie interagissante<sup>2</sup> décrivant ce que les représentations induisent, engendrent, provoquent à l'insu même des protagonistes.

Les empires coloniaux se fondèrent sur une certaine représentation de l'Autre qui cristallisa les hiérarchies imaginées entre les peuples, structurant durablement leurs relations. Le trait commun colonial (quelle qu'en fût l'origine) est l'imposition historique d'un ordre supérieur externe, incarné par le colon, être complexe s'il en est. À la fois brute épaisse et cupide qui n'a de but que son profit personnel et l'exploitation des ressources environnementales, il est aussi détenteur d'un pouvoir technologique redoutable et fascinant, affiche une absolue certitude spirituelle d'évangéliste, tout en forgeant les concepts moraux d'alphabétisation ou de développement. Entre violence agie et amélioration des conditions de vie, entre la révolte contre l'oppression et la promesse de lendemains meilleurs, s'est bâtie toute l'ambiguïté de l'image et des relations. Ainsi, focalisant les regards, le colon qui sait, qui voit, qui peut, qui frappe et qui commande est devenu une figure sur laquelle vont se concentrer des fantasmes contradictoires de domination, de mimétisme et de revendication.

L'école coloniale va pendant un siècle littéralement incarner cette hiérarchie, la transformer en une donnée devant être acquise par les élèves sans discussion, au même titre que les mathématiques, alors même que cette école prétendait être l'opérateur d'une entité républicaine une et indivisible où « les hommes naissent libres et égaux en droit » (Article 1 de la Déclaration des droits de l'homme). Il est vrai que le même article poursuit : « Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune. » Pour le coup, il était confortable d'être celui qui à la fois décide de l'utilité commune et professe la hiérarchie des distinctions. L'école républicaine (ou catholique) va monopoliser les clés permettant d'ouvrir les portes de l'espace de pouvoir colonial.

■ 1 Entre autres : Arjun Appadurai, *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Payot 2001.

Marie Claude Smouts (dir), *La situation postcoloniale. Les postcolonial studies dans le débat français*, Presses de Sciences Po, 2007. Sans omettre la polémique actuelle entre Jean François Bayart (*Les études postcoloniales. Un carnaval académique*, Karthala, 2010) et Nicolas Bancel et collègues (*Ruptures postcoloniales. Les nouveaux visages de la société française*, La Découverte 2010). Une synthèse est disponible en ligne : Béatrice Collignon, « Note sur les fondements des postcolonial studies », *EchoGéo*, N° 1/2007, mis en ligne le 6 mars 2008, consulté le 10 septembre 2010. <http://echogeo.revues.org/2089>

■ 2 Suivant en cela plus particulièrement la méthodologie d'Erwing Goffman.

Le passage des indépendances n'a pas toujours permis l'émancipation espérée des écoles pour des raisons trop longues à décrire, mais qui relèvent, au-delà de la sempiternelle question des moyens, de la multiplicité des acteurs (État, ONG, religions), des problèmes d'accessibilité géographique et surtout de la difficulté méthodologique de définir une pédagogie qui puisse se dégager de la reproduction des schémas antérieurs.

Ce rôle ambigu de l'école pendant et après la colonisation, et ses souvenirs laissés et reconstruits (Hampaté Bâ A., 1991) doivent donc être pris en compte pour comprendre les relations métropolitaines actuelles, et les raisons de certaines postures, certains silences, certains retraits.

De son côté, l'école métropolitaine a elle-même évolué dans ses représentations des familles. Après la phase de disqualification des parents du XIX<sup>e</sup> siècle, la quête de leur collaboration des années 1970-1980, laquelle, restée souvent infructueuse, a finalement motivé l'idée de la « démission des parents » remise en question par un rapport récent (Ichou M., 2010).

Deux questions peuvent éclairer le débat : que veut dire mettre ses enfants à l'école ? et que veut dire aller à l'école ? Nous limiterons les réponses aux situations extrêmes engendrées par une migration récente en provenance directe de zone rurale d'Afrique subsaharienne. Ces situations sont vécues et bien actuelles, mais elles ne peuvent évidemment pas être généralisées à l'ensemble des contextes migratoires car les migrants viennent souvent des grandes métropoles, sans parler des deuxième ou troisième générations qui tissent des rapports spécifiques avec la zone rurale d'origine. Le propos n'est donc pas de prétendre décrire en détail chaque posture ou chaque attitude auxquelles l'enseignant peut être confronté, mais, au travers de ces idées caricaturales, montrer toute la complexité fantasmatique des relations nouées et ce qui peut encore s'y jouer, avec plus ou moins de

force, plus ou moins de reconstruction, plus ou moins de croyances, selon la diversité de ces fameux contextes migratoires.

## METTRE À L'ÉCOLE ?

L'obligation scolaire n'est que rarement discutée en tant que telle. Certains parents maltraitants peuvent certes garder la petite bonne, nièce ou cousine éloignée, cloîtrée à la maison, mais même si elle est toujours trop fréquente, cette situation reste rare. Inscrire son enfant à l'école du pays d'accueil est néanmoins lourd de nombreux symboles. Le premier est d'accepter de confier sa progéniture à une autre entité que la famille élargie habituelle, prenant ainsi acte de son explosion sous la double pression de la modernité et de l'exil. Or, la réquisition forcée des écoliers à l'époque coloniale, décrite par Hampaté Bâ (1991) a laissé des souvenirs cruels, mais jamais formulés.

Aujourd'hui, l'imaginaire lié à l'école est intimement lié à celui des autres services publics, tels que la PMI, dont les mamans écoutent souvent scrupuleusement les conseils, avec des mises en œuvre parfois surprenantes. La croyance en leur caractère propitiatoire joue en effet un plus grand rôle que leur compréhension technique, ce qu'on retrouvera dans l'école. Inscrire son enfant fait retour sur l'image de sa propre enfance, de sa scolarité plus ou moins réussie, du sentiment de n'avoir pas eu toutes les chances et de vouloir les lui donner. Mettre à l'école mobilise donc la croyance en une école émancipatrice, mixte d'un creuset de la société métropolitaine et du souvenir des portes de la modernité que seule l'école de la colonie pouvait ouvrir.

Ce désir d'école se retrouve dans l'étude de Mathieu Ichou (2010) qui montre que plus de la moitié des parents tant en ZEP que hors ZEP souhaitent voir leur enfant poursuivre des études au-delà de vingt ans. Les aspirations de développement professionnel, bien que floues, se positionnent toujours en rupture avec la situation (mal) vécue au présent par les parents. Ce même rapport montre que les parents ont un investissement important dans la scolarité de leurs enfants, mais comme ils ne suivent pas les codes intelligibles par l'école, cet investissement reste invisible à l'institution. Plus surprenant pour celui qui se laisserait aller à écouter la litanie politique actuelle, Ichou constate un engagement massif des familles issues de l'immigration qui voient leurs aspirations scolaires pour leurs enfants croître fortement avec le nombre de ce que



l'auteur appelle les « attributs étrangers<sup>3</sup> » (p. 70). En d'autres termes, plus grande est la distance des parents à l'égard du pays d'accueil, plus fort est leur investissement dans la scolarité de leur enfant, toutes choses étant égales par ailleurs. Les parents ayant ainsi de 3 à 5 attributs étrangers ont 2,5 fois plus de chance d'accroître leur investissement.

L'auteur interprète ce résultat en faisant appel aux notions de minorités volontaires et involontaires de John Uzo Ogbu (1978) et en distinguant les nouveaux arrivants, plus zélés, des deuxièmes et troisièmes générations désabusées: « En France, les minorités involontaires correspondraient aux familles populaires autochtones et aux immigrés anciens, notamment d'origine européenne, qui ont fait l'expérience de la rigidité du système scolaire et social depuis plusieurs générations et qui, de ce fait, ajusteraient à la baisse leurs attentes. Les immigrés plus récents, minorités volontaires qui ont eu moins le temps d'intérioriser leur condition relativement dominée dans le pays d'accueil, pourraient, par une sorte de méconnaissance bénéfique, avoir des aspirations scolaires et professionnelles plus hautes. » (p. 84)

Ce faisant, il ne faut pas sous-estimer le corollaire immédiat de cet investissement des primo-arrivants, même s'il n'est jamais formulé directement, qui est le renoncement à la validité de leurs propres repères culturels. Le choix de confier son enfant à l'administration du pays d'accueil discrédite *de facto* sa propre histoire (même si elle est largement fiction), en faisant allégeance aux codes de l'ancien colonisateur pouvant être vécue de façon humiliante. Là encore, l'ambiguïté est de règle car un retour au pays à l'adolescence

ou la préadolescence est parfois programmé, reposant sur la circulation des enfants codifiée de façon traditionnelle, dans le but de maintenir le lien avec les familles et de garantir un mariage adéquat (Epelboin, 2010). L'impact d'une telle rupture sur la scolarité est bien évidemment désastreux.

L'humiliation peut aussi prendre d'autres formes, en particulier devant des modalités d'éducation qui ont grandement changé. Les châtiments corporels sont maintenant proscrits, allant jusqu'à condamner pénalement le père qui ose porter la main sur son fils agité. Dans l'espace rural, les enfants pouvaient être laissés à eux-mêmes car il y avait toujours l'œil d'un adulte pour surveiller, protéger et punir et, sur les méthodes de punition des enfants à l'époque coloniale, il y avait un total consensus entre le colonisateur et le colonisé. Les deux s'accordaient à considérer la chicotte comme principal outil pédagogique. Camara Laye décrivait ainsi sa relation à la calligraphie: « Notre maître avait les jambages irréguliers en spéciale horreur: il examinait nos copies à la loupe et puis nous distribuait autant de coups de trique qu'il avait trouvés d'irrégularités » (Laye C., 1953).

Aujourd'hui, non seulement dans l'espace public déserté aucun adulte ne s'interpose entre l'enfant et sa bêtise, mais, en outre, le père se voit dessaisi de sa capacité de traiter à sa façon son enfant. Ainsi privé de son autorité paternelle, donc de sa virilité, là où se nichait le seul accord pédagogique colon-colonisé, et démuné d'outils pour agir différemment, l'humiliation peut être dramatique.

Le constat d'échec de sa propre histoire peut ne poser aucun problème pour les migrations assumées ou revendiquées, souvent provoquées par des raisons politiques (fuite de la corruption, opposition, etc.), mais dans certains cas de migration purement économique et peu ou mal pensée, l'imaginaire pourra ranimer de vieux démons enfouis, d'autant plus inavouables qu'ils resurgissent au plus mauvais moment: celui de la transmission intergénérationnelle. L'enfant deviendra dès lors le vecteur inconscient de ces refoulés.

Bien entendu, cette description caricaturale occulte toutes les variations individuelles de sentiments, de formulations, qui résultent de la complexité humaine et ne peut être transposable à tous les contextes migratoires. Elle vise simplement à donner certaines clés pour expliciter de déconcertantes attitudes de rejet, de repli, de timidité voire même d'agressivité qui n'ont

■ 3 Échelle de 0 à 5 avec cinq items dont chacun vaut 1 point: être de nationalité étrangère, avoir des parents qui parlent assez régulièrement une autre langue que le français, n'avoir aucun parent ayant toujours vécu en France, avoir un père de nationalité étrangère, avoir une mère de nationalité étrangère.

pas l'école comme destinataire mais dont celle-ci est à son corps défendant le récipiendaire.

## ALLER À L'ÉCOLE ?

Le processus de scolarisation de l'enfant fait pour lui aussi retour sur son histoire fantasmée, qu'il s'est reconstruite. Entre la colonisation du pays racontée par les grands-parents, les difficultés politiques vécues aujourd'hui par les parents, l'image systématiquement dégradée transmise par les médias, le pays d'origine n'est pas toujours valorisé. De-ci de-là, un rite, une façon de procéder, les gestes quotidiens tels que l'alimentation ou le coucher font référence à ce fameux pays, dans une réinvention de ces actes afin de les rendre compatibles avec la vie en appartement. Mais, le principe même de cette nécessaire adaptation démontre une fois de plus aux yeux de l'enfant que le colonisateur est toujours le plus fort, et que, au travers de l'école, c'est sa façon de voir le monde qui est la bonne, celle qui lui est enseignée chaque jour qui passe. L'école détient la Vérité. Au demeurant, il est vrai que toutes les recommandations modernes concrètes du quotidien, les messages de prévention ont pour la plupart une explication hygiénique et, objectivement, améliorent la santé. Les souvenirs des épidémies de rougeole ou de choléra décimant des générations d'enfants sont aussi brûlants, justifiant que les mamans aient bien intégré la notion de prophylaxie des PMI. Cette amélioration sert de confirmation tangible à la véracité de l'ensemble du système et aller à l'école est donc se garantir un avenir sain.

## D' OÙ TU VIENS ?

Les choses vont parfois se gâter dans les premières minutes avec les meilleures intentions du monde, lorsque la petite Fatou se voit poser doucereusement la question : « D'où tu viens ? » à laquelle elle répond avec justesse « De l'avenue voisine. » Non satisfait de la

réponse, l'interlocuteur insiste lourdement, « Non, ce n'est pas ce que je te demande. D'où viennent tes parents ? » La petite Fatou devra s'habituer à cette question formulée avec la plus grande ingénuité qui se transforme en injonction identitaire. Elle traversera toute sa scolarité, tant du fait de ses pairs que des adultes, renforçant, si ce n'est créant son sentiment d'étrangeté. De par sa seule apparence physique, il lui sera dénié le droit de revendiquer une origine locale que toute petite blonde aurait pu faire sans contestation. Pourtant, elles sont nées dans le même berceau. D'emblée s'instaure une différence parmi les élèves : ceux qui sont d'ici et ceux qui potentiellement viennent d'ailleurs. Et parmi ceux-ci vont se créer dans les esprits des gradations entre les continents d'origine, les pays d'appartenance, les « ethnies » revendiquées, etc., aussi bien à l'école qu'à l'extérieur structurant une « étrangeté » que l'éventualité (même fantasmée) d'un retour au pays à l'adolescence renforcera.

Les personnalités vont se forger sous la pression de telles interactions, et, face à ces injonctions interrogatives répétées, vont se structurer des postures d'appartenance groupale qui peuvent aller très loin. On décrit ainsi des jeunes non musulmans qui observent le jeûne du ramadan pour confirmer leur appartenance au groupe. Ce faisant, ils se créent une sorte de nouvelle institution en opposition à l'école, calquée en négatif sur les schémas d'appartenance que les jeunes imaginent leur être imposés : le groupe des cancre, le groupe de la cité de..., le groupe africain, le groupe musulman, etc.

À ce stade, les élèves vont se distinguer, non pas tant selon leur origine que selon leurs capacités à résister aux pressions du groupe et à se bricoler un équilibre viable entre leur identité perçue et celle qui leur est renvoyée par l'environnement. Autant dire que les fonctions d'étayage de l'entourage adulte pédagogique sont ici capitales.

Un autre point qui fait sens pour l'enfant est la place physique de l'école dans les processus de socialisation. Familles rurales ou urbaines élargies offrent un cadre d'interactions humaines très riche et en permanente effervescence. Toutes les places centrales de village constituent un espace public humain perpétuellement interagissant. Or, la société métropolitaine moderne restreint ce type d'interaction par l'introduction des automatismes à tous les niveaux. Une fois le petit-déjeuner pris (dans les bons cas), l'enfant va traverser un hall d'immeuble désert, ou occupé par des personnes réputées non recommandables, va sauter dans un bus conduit par un



chauffeur qui n'a pas le droit de parler, valider sur un automate son bon de transport, descendre à la station égrenée par le haut-parleur. S'il discute avec ses copains, ses contacts adultes se réduisent au contrôle des tickets, voire au contrôle d'identité, c'est-à-dire sur le registre systématique de la suspicion et de la répression. L'école et son accueil seront donc le premier contact humain adulte *a priori* bienveillant après cette transition déserte ou méfiante. Dernier rempart devant la machine, l'école prendra tous les coups qui au départ ne lui étaient pas destinés, et sera victime d'un amalgame entre institutions.

## DES PISTES DANS LA JUNGLE DE LA VILLE

L'enjeu de l'accueil à l'école aujourd'hui serait donc d'être cet ultime contact humain qui se veut attentif, dans un univers politique où la stratégie du bouc émissaire visible est massivement utilisée. Les enfants en situation de migration attendent ainsi de l'école que leurs différences soient à la fois comprises et ignorées.

Comprises, car leurs univers de référence, la culture au sens défini en introduction comme façon de voir le monde et de s'y inscrire, n'ont pas les mêmes clés que les univers qui leur sont enseignés. Le propos n'est pas d'intégrer à l'école l'ensemble de ces différences, ce qui serait totalement impossible et absurde, mais de les percevoir et d'accompagner chaque élève dans son apprentissage, ce qui est déjà fait en fonction des moyens disponibles. Malheureusement, il est parfois difficile de laisser une place aux différences dans la dynamique « d'acquisition des fondamentaux », de « réussite aux examens », bref de la structure de la filière d'enseignement qui repose sur un objectif d'assimilation porteur d'une très forte violence symbolique. Assimilation ignorée, car chaque élève a le droit de ne pas être enfermé dans des carcans identitaires qu'ils soient « à risque », « à surveiller », « à reléguer » ! Certes, il est difficile de ne pas reproduire les stéréotypes producteurs de stigmatisation. Toute

expérience personnelle allant dans son sens les renforce, alors que les expériences les infirmant restent invisibles. Ainsi se souvient-on de la couleur de peau de son agresseur, mais personne ne retient celle du chauffeur courtis qui s'arrête pour laisser le piéton traverser. Dans cette perspective, une prise en compte protocolisée de différences précatégorisées a obligatoirement des effets inducteurs de ce que précisément elle prétendait prévenir, montrant à l'élève là où il doit aller, tout en confirmant de façon tautologique la pertinence de ces différences.

L'enjeu est aussi de réaliser l'importance de l'investissement des parents primo-arrivants dans l'école de leurs enfants et la *déception des générations qui suivent*. L'école n'y est certes pas pour grand-chose, le chômage, la ghettoïsation des quartiers, la stigmatisation à l'embauche et le discours politico-médiatique suffisent à expliquer cet échec, mais c'est elle qui sert de point d'ancrage de cette déception. Il lui faut assumer cette posture désagréable, sans se culpabiliser et sans se retourner contre les parents déçus.

Faire l'école dans ces quartiers n'est évidemment pas chose facile. Il est épuisant d'être face à des agressions qui retournent consciemment ou inconsciemment le couteau dans la plaie culpabilisée d'un passé avec lequel on se sent en profonde opposition, mais totalement impuissant à changer.

Malgré tout cela, face à ces enfants arrivants ou porteurs d'étrangeté visible, l'institution scolaire devrait poursuivre leur inscription dans le quartier, dans le monde et dans le temps. Elle devrait pouvoir assumer à la fois la géographie de son espace proche, l'Histoire et les hi-(y)-staires revisitées pour les travailler, les formuler, les dire avec les élèves. Dernier rempart de la citoyenneté pour tous dans une société qui se fragmente et se clive, l'école a devant elle un enjeu majeur de construction des personnalités qui lui sont confiées, en dépassant la seule assimilation. Il s'agit donc de découvrir de nouvelles méthodes pédagogiques, de nouvelles façons d'agir qui autorisent la prise en compte et l'accompagnement d'autres univers actuels, sans les pointer du doigt et sans les fossiliser.

■ DR STÉPHANE TESSIER

Médecin de santé publique, Doctorant en sciences de l'éducation, président de REGARDS  
(Repenser et gérer l'altérité pour refonder la démocratie et les solidarités)

<http://dautresregards.free.fr>