

LA REPUBLIQUE, SON ECOLE ET « SES » ENFANTS DE MIGRANT-E-S  
Liberté, Egalité, Fraternité... réalités.

### Introduction

Depuis plusieurs années je m'attache à soutenir une réflexion à partir d'un questionnement dialectique : comment tenir compte à la fois des spécificités culturelles et linguistiques qui constituent l'univers symbolique d'un enfant migrant, et l'univers très codé de l'école ? Et aussi comment mettre en pratique des dispositifs, des outils dirigés vers les difficultés d'une population précise sans qu'ils mettent en branle des processus de stigmatisation, si souvent présents à l'école ?

Ma réflexion s'appuie aussi sur le fait que les enfants de migrants sont méprisés ou, pis encore, abandonnés des manuels de pédagogie et de psychologie scolaire, ceci depuis la création en France en 1882 de l'école laïque et obligatoire. Ces silences de l'histoire ont des conséquences non négligeables sur ces enfants scolarisés: les enfants migrants plus concernés par l'échec scolaire et l'orientation vers des cycles courts dont on connaît le peu de débouchés dans le monde du travail. C'est aussi pour lutter contre cet « oubli » qu'a été créée l'association Les chemins de la rencontre.

### Rappel historique et constat

L'école, lieu incontournable d'apprentissages disciplinaires, d'initiation des codes culturels et sociaux, se veut être le meilleur des outils d'insertion. Parée de ses idéaux républicains et de la rhétorique qui les accompagne, elle prétend s'adresser à tous dans le respect de ses principes. N'est-elle pas plutôt en train de bafouer cette idée d'égalité des chances qu'elle ne cesse de revendiquer ?

D'un désir d'égalité n'aboutit-on pas au paroxysme de l'uniformisation ? Ne sommes-nous pas dans une universalité aplatissante ?

Pourquoi les enfants issus de la migration sont-ils si souvent en échec scolaire ?

Pourquoi sont-ils sur-représentés dans l'enseignement spécialisé ? Pourquoi cette violence ? Pourquoi ces enfants sont-ils à la fois victimes et boucs émissaires ?

Ces questions suffisent à mettre en évidence la difficulté qu'éprouve actuellement l'institution scolaire à aider les enfants de migrants et leurs familles à s'inscrire positivement dans notre monde.

Cet échec scolaire est pour l'enfant de migrant, une cause majeure de souffrances, et enclenche des destins et des parcours de vie chaotiques voire dramatiques.

En termes d'économie psychique, ces échecs ont de graves conséquences aussi bien pour les enfants et leurs familles que pour les enseignants. Constat qui se cumule aux conditions sociales les plus défavorables.

C'est en analysant le contexte historique qui a vu la naissance de l'Ecole que je tente de comprendre sa difficulté, voire son incapacité, à prendre en compte l'altérité culturelle. Ce ne sont pas les images d'Epinal qui m'intéressent mais une histoire problématisée, une mise en perspective indispensable pour tenter de définir « l'identité » de notre Ecole et sa culture. L'enseignant comme le politique est le produit de cette culture, soumis à de multiples pressions et représentations, et en particulier à celles liées à la différence et à l'étranger.

Petit florilège de citations...

*« Ainsi disparaîtront insensiblement les jargons locaux, les patois de six millions de Français qui ne parlent pas la langue nationale car, je ne puis trop le répéter, il est plus important qu'on ne pense en politique d'extirper cette diversité d'idiomes grossiers qui prolongent l'enfance de la raison et la vieillesse des préjugés. »*

Abbé Grégoire devant le Comité de l'Instruction Publique (20 septembre 1793)

*« Surtout rappelez-vous, messieurs, que vous n'êtes établis que pour tuer la langue bretonne »*

Propos d'un sous-préfet du Finistère aux instituteurs (1845)

*« Caractère des élèves : manque de moralité, absence totale d'ardeur dans le travail, une conduite non chrétienne, notamment l'indiscipline, le vol, la malpropreté et le désordre. »*

Propos tenus dans un rapport d'enseignant français en Algérie (1923)

La 3<sup>ème</sup> République a permis l'implantation sur tout le territoire français d'une école laïque, gratuite, obligatoire. Cette politique d'éducation de masse relevait, et relève toujours, d'une grande et noble ambition que je partage pleinement.

Avec les mots d'aujourd'hui, on peut dire que l'école de l'époque avait pour fonction de permettre aux petits français d'acquérir des savoir-faire leur permettant de répondre rapidement aux exigences économiques, industrielles et militaires favorisant parfois une ascension sociale (éléments de base en mathématiques et lecture), et des savoir-être les menant vers le statut de citoyen (morale républicaine, valeurs et honneur de la patrie). Il s'agissait aussi de dégager une élite méritante, dynamisante, portée en exemple et choyée. Mais cette école fut aussi construite comme un outil devant servir à l'édification d'un Etat Nation centralisé et mono culturel. Donc, derrière des explicites humanistes se cachaient un tas d'implicites idéologiques, économiques et culturels.

Un de ces implicites consistait en une contrepartie, un contrat entre le citoyen et l'Etat. Celui-ci offrant les moyens au citoyen d'élever sa situation sociale, de son côté le citoyen devant abandonner toutes ses pratiques, coutumes et langues régionales.

En France donc, peut-être plus qu'ailleurs, l'école républicaine a éradiqué les langues régionales (basque, breton, corse, gascon) en obligeant les élèves à oublier et à mépriser leur propre langue et leur propre culture au nom d'une culture nationale que l'on décrète universelle.

L'honneur par exemple. Le système de l'honneur a été cassé. Pour construire la Nation il fallait créer un honneur national, l'honneur de l'armée, ceux qui gardent les frontières du dedans, et l'honneur individuel, celui du sujet qui soussigne sur l'honneur. Mais l'honneur du village, du clan, de la cité, il fallait le casser. Cela revient aujourd'hui par la Corse ou les manifestations sportives.

Les particularismes régionaux, et surtout ces langues, étaient considérés par l'Etat centralisateur comme des archaïsmes relevant de modes de vie, de pensée, d'organisations et pratiques sociales susceptibles de freiner l'unification républicaine et l'émancipation de l'individu (passage du monde de l'hétéronomie à celui de l'autonomie).

Dans ce sens, le succès scolaire ne pouvait se payer que par une « trahison » dans une école où il était interdit de parler sa langue. Tout le monde a encore en mémoire les témoignages de nos grands-parents évoquant les injonctions des instituteurs interdisant l'usage de la langue régionale dans la cour de récréation et jusqu'au sein de leur foyer. Il était même permis de dénoncer les parents qui s'adressaient à leurs enfants en patois.

Le même mécanisme s'est longtemps développé avec les identités et les cultures populaires que les élèves devaient abandonner puisqu'ils fonctionnaient, dans l'école, comme des handicaps.

Si l'on voulait résumer d'un mot le type d'épreuve individuelle qui procède de ce programme institutionnel, il faudrait parler de honte. L'individu non conforme était tenu de nier une partie de lui-même pour s'inscrire dans le modèle scolaire et s'il ne le faisait pas, il était soumis à la honte de voir son identité sociale et/ou personnelle niée et exposée comme un stigmate.

Il a fallu pour cela que l'Etat use de force pour parvenir à ses objectifs. Une force constituée de « hussards noirs de la République ». On perçoit là à quel point la question du conflit culturel est intrinsèque à l'école.

L'exemple de la langue est le plus connu mais toute une série de pratiques locales étaient aussi frappée d'interdiction ou bien publiquement disqualifiée (techniques thérapeutiques, etc.) Au-delà de la langue, c'était tout un système de transmission de la mémoire collective des différents groupes culturels qui était visé. Par l'intermédiaire de l'école, l'Etat a tenté et réussi la substitution à son profit d'une culture, d'une mémoire et de nouveaux mythes fondateurs.

Rappelons-nous que Jules Ferry n'a pas été uniquement le fondateur de l'école moderne. Il a été aussi un ardent promoteur et acteur de la politique coloniale de la France. C'est au cours de cette période coloniale (130 ans) que s'est renforcée dans les esprits la conviction de la grandeur de la mission civilisatrice de la République Française, c'est-à-dire ce sentiment de toute-puissance, d'arrogance et finalement de mépris qui rend impossible de penser la différence de manière positive et enrichissante.

De tous temps la République a eu besoin de ses régions, ses colonies, ses bidonvilles, ses banlieues, comme d'une altérité exotique et radicale pour croire encore en sa mission universelle.

L'Ecole a donc été, dès ses débuts, un lieu d'affrontements et d'assimilation brutale de la culture dominante. Nous verrons un peu plus loin qu'elle l'est restée.

Cette croisade républicaine de conquête culturelle était inattaquable car protégée et justifiée par toutes les vertus de l'Universalisme. En fait, un universalisme érigé en religion ou mythe dominateur, un et unitaire.

Et aujourd'hui... ça continue.

Me promener dans les écoles, collèges et lycée me permet de surprendre quelques paroles fréquentes : « Alors là, pour moi, les enfants sont tous égaux... blancs ou noirs, je ne fais pas de différence ! » Ou encore : « Ils feraient mieux d'oublier au plus vite d'où ils viennent, qui ils sont et ce qu'ils parlent pour rentrer dans les apprentissages et s'intégrer ! »

*« Entre 1 et 3 ans : Seuls les parents, et en particulier la mère, ont un contact avec leurs enfants. Si ces derniers sont d'origine étrangère elles devront s'obliger à parler le Français*

*dans leur foyer pour habituer les enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer (...). Si elles sentent dans certains cas des réticences de la part des pères, qui exigent souvent le parler patois du pays à la maison, elles seront dissuadées de le faire. Il faut alors engager des actions en direction du père pour l'inciter dans cette direction ».*

Commission « prévention du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure » présidée par Jacques-Alain Benisti a rendu à D. de Villepin son rapport, octobre 2004.

Point d'existence donc pour l'étranger qui n'a le choix qu'entre la soumission, l'abjuration, la disparition ou le reniement.

#### Sur le terrain : des rôles d'élèves pour les parents.

Après l'abandon d'une solution civique volontariste dans les zones en difficulté, l'Éducation Nationale, qui est le service d'État instructeur des projets relevant du volet éducation-formation de la politique de la ville, s'est retrouvée très naturellement placée à la commande du réseau élargi des opérateurs intervenant dans le domaine éducatif (qui comprend aussi les associations dispensant l'accompagnement scolaire, notamment).

Ce positionnement hégémonique, dans un contexte favorisant l'octroi de ressources sur une base locale pour des actions "parents/parentalité/réussite éducative", a induit des opérations éparées qui manifestent une forte résurgence de l'idéologie scolaire "républicaine" à l'endroit des parents. L'argument ethnique y sert de justification, dans une approche à la fois généreuse, condescendante et assimilationniste.

Les inventaires d'actions école-parents montées dans les ZEP montrent ainsi une variété d'expériences tendant à instruire les parents ou à les éduquer à leur "métier de parents". Citons, pour donner idée de l'éventail des actions montées dans ce cadre : des opérations d'alphabétisation pour les mères, l'information sur l'école avec traduction, l'accueil en maternelle, l'éducation nutritionnelle, l'incitation à l'usage du jouet, l'information sur le système scolaire, l'information sur le travail de l'élève par carnet de correspondance adapté, le carnaval interculturel, etc.

Nombre d'actions se présentent sous l'emblème de la "médiation" entre parents et école, mais relèvent d'une attitude de démarchage, plutôt que de l'engagement dans un processus de rencontre et de gestion de conflit.

Et si cela ne suffit pas il y a cette nouvelle loi qui donne pouvoir aux inspecteurs d'académies de suspendre les allocations familiales en cas d'absentéisme.

Les actions inventoriées sont donc ponctuelles, utilitaristes dans la perspective de l'école, et souvent indirectement stigmatisantes. Le parent (ordinairement la mère) est dans la plupart des cas invité à se reconnaître comme manquant de quelque chose d'utile pour la scolarité de son enfant, il lui est proposé de se placer en position de bénéficiaire (ou victime) d'une action spécifique, sans qu'il ait à faire valoir son propre avis sur la question.

Le paradoxe est qu'il ne peut répondre à ce genre d'invite que s'il est en réalité déjà proche de la perspective scolaire, et capable de surmonter son appréhension pour s'en approcher encore. Mais ses propres compétences éducatives, ses efforts et ses ambitions sont largement méconnus ou tenus en suspicion dans le type de dispositif mis en place.

D'autant que le "problème immigré" se formule avec plus ou moins de retenue dans la motivation des actions et dans leur orientation : la catégorisation ethnique concourt à naturaliser implicitement l'imputation de handicap.

### Des parents, des enseignants et des enfants/élèves.

Enseignants et familles migrantes sont traversés respectivement par deux conceptions de l'éducation – pédagogique et initiatique - qui s'opposent au sujet de la nature et du mode de transmission de la culture. Nous avons schématiquement d'un côté, une société qui pense forger le caractère et édifier la personnalité de l'enfant par un savoir conceptuel, transparent et en croissance continue ; de l'autre, des communautés où l'enfant apparaît comme un « étranger » qui doit se révéler, un être encore « voilé » au début de son existence, et qui doit à la manière d'une graine ou d'un bourgeon germer ou éclore pour se déployer au grand jour.

Si le pédagogue moderne se demande « tel enfant a-t-il les compétences propres à tel moment de sa croissance ? », les parents aidés par les matrones et les guérisseurs ont besoin de réponses aux questions qui portent essentiellement sur la nature de l'enfant :

Qui est-il ? D'où vient-il et quelles sont ses intentions ?

De ce fait les enfants de migrants sont pris entre deux modèles identificatoires.

L'un les pousse vers l'amont : celui de leur monde d'origine, qui les incite à s'identifier à leurs pères, grands-pères, ancêtres fondateurs et divinités.

L'autre, celui de l'Ecole, les contraint à une cascade d'identifications en aval, dont les référents sont les professeurs, les contenus et niveaux d'études.

Plus tard ces élèves risquent de rejeter violemment l'une ou l'autre de ces appartenances, voire même les deux. En effet pour affronter ce pot de fer que représente l'appartenance à une puissante civilisation française et occidentale qu'il leur arrive de contester à l'adolescence, ils ne peuvent opposer le pot de terre qu'est à leurs yeux leur village ou leur ethnie. Alors ils tentent de s'identifier à une autre imposante civilisation, idéalisée et fantasmée, telle que le monde musulman.

Cette quête d'une nouvelle affiliation les rend vulnérables aux prédicateurs totalitaires, qui leur offrent une nouvelle appartenance aussi factice que violente, où les ancêtres sont remplacés par des figures archétypales religieuses. Ils se tournent alors vers des livres religieux, qu'ils ont tendance à lire comme des manuels scolaires scientifiques d'où sont exclus toute polysémie, niveaux d'interprétations et métaphores.

Evidemment cette substitution d'ancêtres fait l'économie des rites complexes et singuliers provenant de leur culture d'origine, où les énoncés religieux sont transmis de manière contextuelle et symbolique avec l'affection, l'intonation et « la salive » des anciens, si l'on peut dire.

Quant aux parents migrants de culture totalement orale, ils continuent de fonctionner en France avec un modèle d'éducation ancien : celui de l'enseignement global (Grèce antique et Moyen Age musulman), où Savoir, Savoir-faire et Savoir être sont complètement imbriqués. « Nos enfants vont à l'école, donc ils vont être instruits » disent-ils inlassablement, dans des langues où sagesse et savoir sont exprimés par le même vocable.

C'est pour cette raison qu'ils délèguent une autorité totale à l'école, pensant de manière un peu naïve que celle-ci pourrait remplacer l'initiation, qui elle vise la construction du noyau de l'Être de l'enfant.

En France, le concept d'initiation est quasi inexistant. On trouve quelques équivalences comme l'école maternelle qui ne semble plus jouer ce rôle. Il reste le baccalauréat mais aussi pour les chrétiens le baptême, la communion, la confirmation. Néanmoins, le rôle de ces initiations est très atténué. Le monde moderne se méfie quelque peu de l'initiation car cela génère des traumatismes ayant comme fonction de provoquer une brusque mutation chez la personne pour la remodeler, la restructurer autrement. Ici, la transformation est plutôt progressive, lente, contrairement aux cultures des pays du Sud où le passage d'un état à un autre est rapide mais étayé par le groupe.

### Retour à l'école... à l'élève et son maître.

Une grande partie du malaise des enfants de migrants provient de la confrontation entre leurs cultures d'origine et la culture savante véhiculée par l'Ecole.

Malgré leur dévouement, des enseignants réalisent face aux difficultés des enfants qu'ils sont confrontés à des logiques culturelles contradictoires, source de nombreux malentendus entre eux et leurs élèves.

Si l'échec scolaire marque l'incapacité d'un individu à acquérir les connaissances et compétences assignées à sa classe d'âge, il est tout autant caractérisé par les conséquences de l'impossibilité de l'institution à les lui faire acquérir !

Et plutôt que d'attribuer l'échec scolaire à une socialisation familiale mal adaptée aux contraintes de l'enseignement, doit émerger l'hypothèse tout aussi pertinente de l'inadéquation des pratiques scolaires aux usages familiaux ! Pour autant, cette nouvelle collaboration se heurte à bien des obstacles tant chez les familles que chez les professionnels.

Nous devons donc renverser l'expertise. Ce ne sont pas ces enfants, que leur double inscription culturelle rend vulnérables, qui sont en échec. En fait ils agissent comme les révélateurs des dysfonctionnements de l'institution scolaire et de son inadéquation dans le domaine pédagogique.

L'enfant issu des migrations est un véritable analyseur de l'institution scolaire qui oublie ou refoule la réalité psychique et culturelle de l'élève, ce qui provoque résistances et défenses.

Travailler au sein de nos écoles à la construction d'une citoyenneté commune nécessite de revoir en profondeur une multitude de concepts et de théories qui nous animent afin d'en diminuer les effets iatrogènes. Il est aujourd'hui indispensable de penser les différences culturelles tout en visant une universalité d'arrivée.

A l'évidence que nos habitudes de travail, les outils théoriques et pratiques dont nous disposons sont bien insuffisants, voire inefficaces et parfois même contre indiqués, pour opérer une médiation entre les institutions, en particulier l'école, et les migrants, même de troisième génération.

Certes, ces élèves peuvent fonctionner un temps dans le clivage, mais bien souvent un symptôme finit par apparaître : échec scolaire, violence... entraînant une désinsertion scolaire.

La psychologie propose le concept de clivage culturel. Devant deux langues et deux structures cognitives l'enfant de migrants est contraint au clivage, un clivage entre deux référentiels culturels. Un tel clivage se manifeste sur le plan cognitif par l'impossibilité d'établir des médiations entre ces deux univers référentiels. L'enfant de migrant est obligé par la pression de l'école à faire « deux avec un » et ceci dès son plus jeune âge. Ce fonctionnement l'oblige à se couper en deux.

Il a le sentiment que l'École lui demande d'abraser ses différences, de devenir autre, de faire taire cette langue maternelle qui n'a pas d'écho dans la société. Ce qu'il ressent comme une négation de lui-même et interroge la filiation, la transmission, les questions de loyauté envers ses origines, envers son histoire, envers les siens. On en revient à ces éprouvés de honte et de trahison évoqués plus haut. Seul un processus de médiation entre les deux cultures peut permettre de ne pas nier une des deux. En quelque sorte, remettons-les à l'honneur (corolaire de la honte) !

« Le problème, pour ces enfants, est donc celui d'une déprivation de la langue (et, à travers elle, de la culture) maternelle liée à son exclusion totale de l'appareil pédagogique à un moment où les structures linguistiques et les capacités cognitives ne sont pas encore fixées »  
Robert Berthelie (1988)

Pour apprendre, il faut d'abord être quelqu'un et être de quelque part : un élève qui ne s'identifie pas est un élève qui n'apprend pas, du moins pas ce que l'école a pour mission de lui apprendre.

Des normes scolaires qui ignorent la diversité conduisent un nombre important d'élèves à construire un espace/temps « en dehors », une espèce de no man's land dans lequel les repères, notamment linguistiques, risquent de se perdre.

Bien circuler au sein de ses structures de parenté et dans sa filiation permet de circuler plus aisément dans les structures scolaires et donc sociales.

A l'école, l'enfant de migrant est l'objet d'une attente très forte, notamment celle d'apprendre à lire et à écrire pour devenir un bon citoyen. Mais un citoyen d'où ?

Ne disposant pas d'un ensemble de représentations culturelles cohérent, il est plutôt assailli par des affects contradictoires qui ne lui permettent pas d'anticiper, de comprendre qui il est et où il peut aller. Pris entre deux mondes étanches qui se rencontrent peu, l'élève ressent une fracture entre le dedans et le dehors qui peut constituer un obstacle à la réussite scolaire et entraîner un repli sur soi, des dysfonctionnements linguistiques, cognitifs, psychiques ultérieurs.

Dans ces situations difficiles à conjuguer, ils parviennent donc très difficilement à se construire un projet personnel qui leurs permettent d'apprendre.

L'enseignant peut et doit être un « passeur de frontière ». Cette frontière entre le dedans et dehors, participant ainsi à la réduction de ce clivage dans lequel l'enfant se débat.

Il me semble qu'en tant qu'enseignant, c'est notre processus de décentration qui est véritablement prometteur d'une plus grande efficacité relationnelle et pédagogique, et donc porteur d'un espace scolaire excluant moins les différences donc plus inclusif...

Inclure ne signifiant pas absorber mais entrer dans la dynamique de l'accueil: il s'agit d'accueillir le nouveau.

## Apprentissages ?...

« Entrer/rentrer dans les apprentissages » formule bizarre, ambiguë ; en tout cas pas ou mal comprise par les parents.

Pour entrer dans un espace inconnu, il faut y être invité, rassuré. Et pour oser ouvrir la porte, il faut savoir que l'on va être accueilli.

Que fait-on quand on invite, pour accueillir ? Chez vous, chez nous ?

Quand on utilise la force, ce qui est souvent le cas, (la pédagogie du chausse-pied) on exerce une violence implicite voire explicite et puis après... on crée des Zones Violence !

C'est-à-dire que l'on stigmatise. Mais la violence vient d'où ?

En retour « ils nous rentrent dedans... » à défaut de rentrer dans les apprentissages.

Ils explosent ou font exploser nos cadres par réflexe de défense.

L'école est le lieu des apprentissages, lieu où l'on apprend, ou l'on est sommé d'apprendre mais aussi, un peu, un lieu de transmission mais pas d'initiation au sens anthropologique du terme. La transmission a quelque chose à voir avec le don, l'engagement personnel et professionnel.

Mais introduisons ce concept d'initiation dans la réflexion qui nous occupe. Qui dit initiation dit transformation dans l'accompagnement, l'étayage, les rites, le respect de la Loi et de l'autorité. Une autorité que l'enseignant est censé détenir, mais de qui ? d'où ? pourquoi ?

En répondant à ces questions on peut trouver les moyens de se faire reconnaître et légitimer dans notre fonction, accordant ainsi à l'enseignant le droit de « faire autorité » et obtenant cette « soumission » de l'élève permettant l'établissement d'une véritable relation pédagogique. Il n'est pas d'élève sans maître.

Tous ces éléments de réflexion, je le regroupe dans ce que j'appellerai le cadre où peut s'exercer la pédagogie. Ensuite viendront les techniques et outils pédagogiques.

Ceux-ci auront d'autant plus de sens, pour le futur élève et l'enseignant, qu'ils seront élaborés à partir d'une pensée « écologique » cohérente.

Écologique !? Et bien oui. L'écologie c'est penser et agir en tenant compte et respectant son environnement. Donc il faut que l'École et ses acteurs prennent en compte et respectent leur environnement. Aujourd'hui il est multiculturel; c'est un monde à univers pluriel. Pour nous, c'est presque un acte anti-culturel, une transgression. Mais la réalité nous l'impose.

C'est donc en amont qu'il faut donc trouver les solutions. Les apprentissages purement scolaires ne venant qu'après ce que j'appellerais la constitution d'un espace et d'une relation pédagogique métissés.

Je me suis rendu compte qu'en modifiant le cadre et la relation pédagogique classiques, en les métissant, j'obtenais, de la part des élèves que je suivais, des réactions positives immédiates. Comme si, d'un seul coup, je répondais à une attente jamais formulée bien sûr, mais bien réelle.

Aussi faut-il quelque part dans notre esprit, dans notre façon d'être et d'agir, ménager un "sas", pour que l'enfant qui se socialise et qui est en situation d'apprentissages scolaires puisse aller vers l'autre et construire des savoirs sans trop de reniements, en douceur. Ce « passage » ne s'inscrivant pas, bien évidemment, dans un schéma évolutionniste (sauvage => civilisé).

On doit donc imaginer un type d'accueil différent pour les élèves en général et pour ceux porteurs d'une autre culture en particulier. Un accueil qui favorise l'échange culturel entre le monde de l'école et celui de la famille. Je n'évoque pas là les manifestations folkloristes et au final dévalorisantes du type « couscous-partie » lors de la fête de l'école, mais la construction d'un espace-classe métissé, fruit d'une élaboration minutieuse, débouchant sur des pratiques pédagogiques adaptées.

J'ai mis en œuvre cette démarche avec des élèves en situation d'handicap psychique et scolaire. Ces élèves se saisissent immédiatement de ce cadre. Cette école devient la leur. C'est comme si en manifestant mon véritable intérêt pour la richesse culturelle dont ils sont issus, je pouvais faire valoir, de manière légitimée et crédible, celle que ma mission d'enseignant m'impose de leur transmettre.

Un exemple parmi d'autres : la constitution collective de lexiques langues maternelles/français.

Roland Barthes dit que le langage est une législation et que la langue en est le code. Chaque langue déforme et emprisonne une partie de la réalité qu'elle tente de désigner. Chacune d'elle crée un monde. J'ajoute que jouer collectivement avec les mots qui désignent un monde fait écho dans tous les mondes.

Ce simple outil a pour effet de réduire les clivages permettant l'établissement d'un dialogue d'une grande richesse ainsi que d'un climat de confiance (enseignant/élèves/parents) propice à la mise en place d'apprentissages.

Je constate que, sans même les pousser, les élèves travaillent à la transcription phonétique de leurs mots à l'aide de l'alphabet latin.

Ils cherchent « naturellement » à articuler leurs mondes et donc ces langues les unes aux autres, et ce faisant, rentrent dans l'écrit et la lecture. Les élèves français de plus longue date participent activement et profitent aussi pleinement de ce type de démarche. La tâche de l'enseignant consistant à les accompagner, les guider dans leurs découvertes.

Du côté des parents c'est d'abord l'étonnement puis le plaisir du partage et de l'échange avec l'enseignant-e et leurs enfants qui se manifestent. La culture fonctionne ici comme un espace transitionnel et médiateur.

Tout enfant attend des modalités d'apprentissage proches des représentations qu'il reçoit de son milieu d'appartenance. Or, s'il y a proximité sémantique entre la culture familiale et les rencontres conceptuelles proposées par l'école pour les enfants occidentaux, il n'en va pas de même pour les enfants issus des migrations.

L'enseignant, quant à lui, attend un élève prêt à apprendre tel qu'on le lui a décrit ou tel qu'il le conçoit à la lumière de son expérience. Le refus de prendre en compte tout particularisme culturel l'empêche de comprendre une absence de motivation qu'il attribue à de la mauvaise volonté, à des déficits, voire à l'origine ethnique.

Il ne s'agit pas là du produit d'une quelconque carence ou déficience mais bien le résultat d'une situation d'interculturalité. La personnalité de l'enfant se structure à partir des concepts de sa langue et de sa culture d'origine et la culture construit une perception du monde.

L'obligation dans laquelle il se trouve de les abandonner pour en adopter d'autres le contraint à adopter, seul, des traductions et adaptations qui vont appauvrir son appréhension du monde. Albert Camus disait : « mal nommer les choses, c'est ajouter au malheur du Monde. » On le constate tous les jours.

A un des moments de grande vulnérabilité psychologique, celui des grands apprentissages – lecture et écriture – de 6 à 8 ans, on demande à l'enfant de migrants d'effectuer un choix impossible et traumatique: tourner le dos à ses parents en prenant le risque de perdre leur amour pour s'intégrer dans son pays d'accueil.

Cette situation crée chez l'enfant un clivage entre le monde du dedans – la famille – et celui du dehors représenté par l'école – et provoque parfois une inhibition qui bloque les apprentissages et le potentiel créatif.

Pourtant, in fine, les enfants de migrants sont en avance sur les autres. Ils ont naturellement une grande agilité intellectuelle et la capacité d'avoir une réflexion sur le langage puisqu'ils naviguent entre deux langues. Mais ils sont placés dans une situation intenable par un système scolaire qui les conduit à renier une partie d'eux-mêmes. La seule solution pour gérer ces deux éléments contradictoires est d'essayer de transformer ce bilinguisme souvent passif désorientant et néfaste en un bilinguisme actif structurant et utile. Cela pose le problème de la capacité des parents à adopter une vision métalinguistique de leur propre langue. On doit pour cela les aider à créer des ponts entre les mondes et les savoirs.

En France, l'apprentissage est structuré selon un certain rapport au savoir qui appartient au monde occidental et qui s'appuie fortement sur la langue française et l'école, comme nous l'avons vu précédemment, ne reconnaît pas à l'enfant de migrants son bilinguisme, son statut transculturel le privant ainsi de compétences, notamment linguistiques, qui sont essentielles pour son parcours scolaire futur.

Sa culture et sa langue d'origine – le bambara, le turc ou l'arabe – sont reléguées à un statut mineur ou ignorées par l'école, alors qu'il faut au contraire donner à l'élève l'envie d'atteindre une rive en s'appuyant sur celle qu'il connaît, qui lui est familière.

La médiation linguistique et culturelle est un outil fondamental de prévention de l'échec scolaire qui, encore une fois, dépasse de loin la question de la performance linguistique.

Un enfant qui ne peut pas se reconnaître dans l'école ne peut y construire du sens et ne peut donc y apprendre les normes dominantes qui l'excluent, lui et sa famille.

Il ne s'agit cependant pas de créer un cours de français pour arabophone, un autre pour turcophone, un troisième pour berbérophone...

Il s'agit de développer des stratégies transversales d'apprentissage qui tiennent compte de la non-universalité des normes implicites de la langue.

Cette approche est en outre tout aussi pertinente pour l'élève autochtone monolingue, qui est amené à relativiser sa propre perception des « évidences » et donc à développer une compétence transversale de décentration.

L'éducation à la diversité concerne ici autant les élèves que les enseignants et débouche très souvent sur un chantier de questionnements et de recherches en commun. C'est donc toute l'approche pédagogique qui est affectée positivement par le travail sur l'arbitraire des signes.

Une réflexion s'impose dès lors sur la perception que nous avons des langues d'origine. S'agit-il de la langue officielle du pays d'origine de la famille ?

Pour certaines communautés, la réalité linguistique peut être extrêmement complexe. Suivant les stratégies identitaires privilégiées par les familles, parle-t-on à la maison la langue d'origine ou la langue du pays d'accueil ? Si l'on parle la langue dite d'origine, s'agit-il d'une langue officielle, d'un dialecte plus ou moins standardisé, d'une production locale modifiée par le contact avec la langue du pays d'accueil, d'une langue de minorité nationale comme le kabyle, par exemple, etc. ? Souvent, nous constatons que la langue dite d'origine (l'arabe pour un kabyle) est elle-même une langue étrangère pour l'élève.

Souvent ces enfants sont des bilingues passifs, entendant la langue d'origine de la bouche de leurs parents mais ne l'articulant plus. On observe parfois un défaut de compréhension du lexique entre une mère parlant soninké ou tamoul face au jeune répondant en français. Je me suis aperçu en effet que cette compréhension de la langue d'origine devient essentiellement instrumentale : "fais ceci, fais cela". Subsistent les verbes d'action tandis que tout ce qui concerne les affects est perdu (par exemple, certains enfants ne savent pas exprimer certains sentiments tels que la tristesse, la jalousie, la colère, la honte, etc.). Tout ce qui concerne le domaine de l'expression des émotions, des sentiments est complètement laminé.

Pourquoi s'intéresseraient-ils à une langue nulle et non avenue dès le seuil de la porte franchi ?

J'ai évoqué tout à l'heure l'importance de l'enjeu identitaire et celui-ci pose la question des violences symboliques infligées par l'école aux personnes dont les codes sont perçus comme une menace ou comme un handicap. Un travail de réhabilitation des langues maternelles s'impose à nous sous des formes parfois inattendues. Comment expliquer que le bilinguisme français-anglais ou français-allemand soit valorisé, voire conseillé par l'école aux parents anglais ou allemand, mais que le bilinguisme français-kurde ou français-arabe soit habituellement considéré comme un frein à l'apprentissage et à l'intégration scolaire ? Cette violence symbolique sournoise qui consiste à hiérarchiser la pertinence et la valeur des langues témoigne de puissants réflexes identitaires et ethnocentrés. Elle est une atteinte grave aux valeurs et aux objectifs d'un enseignement humaniste et pluraliste. Elle est en outre un signe fort de déni pour des milliers de familles que nos discours de bienvenue convaincront moins que l'arrogance universaliste des implicites dominants.

Il me semble justement que si l'école s'intéressait aux langues parlées et transmises dans l'environnement familial, elle permettrait aux élèves d'une part de mieux assumer leur héritage linguistique et culturel, de mieux construire leur identité et d'autre part d'envisager leurs différences comme des richesses à partager.

Pourtant les talents et difficultés spécifiques des enfants de migrants sont souvent négligés par le système scolaire qui exclut rapidement un très grand nombre de ces élèves.

Je pense qu'il nous faut travailler activement à réhabiliter les langues d'origine et à promouvoir l'idée que c'est l'amélioration de la structuration dans les deux langues qui donne le plus de chance à la performance linguistique.

Il est temps de passer d'une perception « handicap » à une perception « ressource » des compétences sociolinguistiques des enfants de migrants : ce n'est pas la diversité des codes qui freine l'apprentissage, c'est sa non prise en compte. Il ne faudrait donc plus parler de culture et de langue d'origine mais de culture et de langue d'apport voire de support.

Nous sommes aujourd'hui, me semble-t-il, à une croisée de chemins. Respecter la langue et/ou la culture maternelle des jeunes issus de l'immigration n'est pas militer pour un illusoire « droit à la différence » dont on sait pertinemment qu'il est la porte ouverte à toutes les ségrégations.

C'est au contraire leur donner les outils opérants de leur intégration, de la double possibilité d'un choix ou d'une synthèse, les aider à être mieux dans leur(s) langue(s), leur(s) culture(s), leur tête et leur corps, faire en sorte que se réalise autant que faire se peut cet idéal écrit par Fatiha, brillante universitaire de parents kabyles : « Pour moi, avoir deux langues et deux cultures, ce n'est pas être assise entre deux chaises, c'est avoir une chaise dans chaque pays. »

### Conclusion provisoire 1

L'échec scolaire d'un enfant peut être vécu par toute une famille comme une exclusion très violente qui a des répercussions sur l'ensemble de sa vie, et le mener vers le handicap. Et aujourd'hui la frontière est de plus en plus étroite entre échec scolaire et handicap.

Pour le prévenir :

- Il faut notamment reconnaître qu'il existe d'autres rapports au savoir – l'initiation et l'oralité des Soninkés du Mali par exemple – et valoriser les parents à l'école.
- Il faut prendre en compte le fait que l'enfant aura peut-être du mal à réussir en s'identifiant à des parents trop souvent humiliés par l'exil.
- Il faut former les enseignants, qui sont d'ailleurs très demandeurs, à l'anthropologie, au plurilinguisme, à la philosophie du lien.

Quelques pistes :

*En direction des parents :*

- 1) Scolarisation précoce à la maternelle, accompagnée de groupes de paroles
- 2) L'école ne doit pas être un lieu étrange/étranger.
- 3) Les amener à ce qu'ils n'aient pas honte de ce qu'ils sont, les respecter jusques dans leur écart avec la « norme ».
- 4) Les encourager à parler leur langue à leurs enfants.

*En direction des enseignants :*

Comment articuler l'enseignement de la langue de l'école, le développement des langues familiales et l'apprentissage des langues étrangères ?

- 1) Prendre en considération les diverses formes de capital linguistique et culturel des élèves dans nos pratiques pédagogiques.
- 2) Aider l'entrée dans la langue de scolarisation par la prise en compte des compétences plurilingues des élèves.
- 3) Encourager les élèves à s'appuyer sur leurs langues et sur leurs connaissances des langues comme ressources positives pour l'apprentissage.
- 4) Développer en classe des tâches tournées vers la réflexion et la prise de distance par rapport aux langues et aux cultures.

### Raisons cognitives

- Faciliter les transferts de compétences interlinguistiques.
- Réduire les distances entre les langues en présence.
- Favoriser le développement d'un bi/plurilinguisme harmonieux.

### Raisons éthiques

- Reconnaissance de l'altérité linguistique et culturelle.

De nombreuses études en Amérique du Nord et en Europe démontrent que l'apprentissage d'une langue seconde est souvent corrélé avec la valorisation de la langue d'origine. Plus la langue d'origine est dévalorisée et minorée dans la société d'accueil, plus l'apprentissage et la maîtrise d'une langue seconde seront problématiques.

### Conclusion provisoire 2

Une dernière question. Comment vivre, travailler, enseigner, dans un monde à univers pluriels tout en préservant le principe de l'égalité ? La France et son école sont soumises à ce dilemme.

L'universalité abstraite qui imprègne les politiques de l'intégration en France retarde la prise en charge efficace des migrants. Les acteurs de l'École sont fortement imprégnés par l'idée que la prise en compte des différences des origines culturelles contredit le principe de l'égalité. Mais ce dernier se signifie au départ !

C'est-à-dire la même chance pour tous au-delà des différences d'origine et de fortune.

Le principe de l'égalité, support de la citoyenneté, doit absolument être mis en œuvre de façon... équitable. Des moyens supplémentaires culturels et matériels doivent être offerts aux migrants et aux couches françaises défavorisées pour rectifier et compenser les inégalités flagrantes (linguistiques, sociales, matérielles ...) de départ.

Aujourd'hui, l'école aurait à construire à partir des différences pour tendre vers quelque chose qui soit de l'ordre du général, du droit commun. C'est ce que j'appelle tendre vers une universalité d'arrivée. Il y a donc à construire une pédagogie en mouvement qui intègre les élèves et leurs réalités. Non pas procéder à une pédagogie au rabais, mais à une pédagogie de qualité dont ont justement besoin les milieux concernés.

En tant que professionnels de l'éducation, il ne faut ne pas réduire nos pratiques à de la technique, mais les poser systématiquement dans leurs dimensions éthiques (les valeurs) et politiques. On peut à ce sujet interroger nombre de formations et référentiels de compétences qui en morcelant l'activité occultent ces dimensions.

Plus globalement, il s'agit de réfléchir à la façon dont une société peut faire une place aux personnes venant d'ailleurs, et comment celles-ci peuvent la prendre, c'est-à-dire aux moyens que peut mettre en place la société française (et plus particulièrement l'école pour ce qui concerne les enfants) pour se construire avec eux, dans un processus de co-évolution mutuel.