



HAL
open science

Pourquoi n'ont-ils pas appris à lire? : analyse transculturelle des facteurs de vulnérabilité et de protection dans le rapport aux savoirs

Adeline Sarot

► To cite this version:

Adeline Sarot. Pourquoi n'ont-ils pas appris à lire? : analyse transculturelle des facteurs de vulnérabilité et de protection dans le rapport aux savoirs. Psychologie. Université Sorbonne Paris Cité, 2016. Français. NNT : 2016USPCB245 . tel-02076660

HAL Id: tel-02076660

<https://theses.hal.science/tel-02076660>

Submitted on 22 Mar 2019

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.

UNIVERSITE PARIS DESCARTES, Sorbonne Paris Cité
IUPDP - Institut Universitaire Paris Descartes de Psychologie
Ecole Doctorale 3CH : Cognition, Comportements, Conduites Humaines
Laboratoire de Psychologie Clinique, Psychopathologie et Psychanalyse
PCPP - EA 4056 - ED 261

T H E S E
Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PARIS DESCARTES
Discipline : Psychologie
Présentée et soutenue publiquement
Par
Adeline SAROT

Le 30 novembre 2016

Titre :

POURQUOI N'ONT-ILS PAS APPRIS A LIRE ?
ANALYSE TRANSCULTURELLE DES FACTEURS DE VULNERABILITE ET DE PROTECTION
DANS LE RAPPORT AUX SAVOIRS

Directeur de thèse :

Madame le Professeur Marie Rose MORO, Université Paris Descartes

JURY

Monsieur le Professeur François MARTY, Président du jury, Université Paris Descartes

Madame le Professeur Cécile ROUSSEAU, Rapporteuse, Université McGill, Canada

Monsieur le Professeur Daniel DERIVOIS, Rapporteur, Université de Bourgogne

Madame le Professeur Muriel MOLINIE, Université Paris 3

Monsieur le Professeur Abdessalem YAHYAOUI, Université de Savoie

Madame Martine CHOMENTOWSKI, invitée, MCF Université de Fribourg, Suisse

A mon grand-père.

"Nous ne sommes pas un musée, mais une puissance,
qui tient debout malgré son histoire autant que grâce à elle.
Nous ne sommes ni les plus riches ni les plus raisonnables,
ni les plus modernes, mais on dit : heureux comme Dieu en France.
Nous sommes ainsi parce que la puissance du lieu et du temps
nous ont rendu tels, par un creuset alchimique sans pareil,
qui fait un français de celtes et de francs,
comme de romains, d'ibères, de grecs,
et de toutes les origines méditerranéennes
– grâce aux maghrébins géniaux
qui structurent notre culture, comme Saint-Augustin –
et nordiques,
– l'unité nationale c'est beurre et huile d'olive,
oc et Oil,
Jeanne d'Arc et Saint-Just,
Henri IV et Clémenceau".

Thierry Tuot (2013)

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier en tout premier lieu Marie Rose Moro, sans laquelle rien de tout cela n'aurait été possible. Ce qu'elle m'a transmis et permis d'élaborer, par une bonté suffisante et une authenticité incomparables, n'a pas de prix.

Je tiens à remercier également chaleureusement Martine Chomentowski, Brigitte Rebmeister et Claire Perrin, qui m'ont ouvert les portes de l'éducation nationale et du dispositif très intéressant de *Maîtrise De la Langue*.

Je remercie vivement l'ensemble des enseignants rencontrés sur ma route et qui m'ont permis d'accéder à ce savoir primordial qu'est le savoir inconscient, porte d'accès à tous les autres savoirs : tous les enseignants du Diplôme Universitaire de psychiatrie transculturelle des Universités Paris Descartes et Paris 13 et de l'équipe transculturelle (Paris 5 et Paris 13) – et plus particulièrement Thierry Baubet, Olivier Taïeb, Yoram Mouchenick, Isam Idris, Malika Mansouri, Cristina Figueiredo, Marion Feldman, Jonathan Ahovi, Jean-Pierre Vallat, Dalila Rezzoug, Amalini Simon, Muriel Bossuroy, Hawa Camara, Laura Rakotomala, Coralie Sanson, Fatima Touhami, Malika Bennabi, Stéphane Di Méo et Alice Rizzi –, les enseignants du Master recherche de psychologie clinique, psychopathologie et psychanalyse de l'Université Paris Descartes, mais aussi les plus anciens enseignants que j'ai eu la chance de rencontrer, tels que Yann Legoff, Christelle Roustit et tant d'autres.

Je remercie aussi toute l'équipe de Centre Babel - et plus particulièrement Serge Bouznah pour la confiance et le soutien qu'il ne cesse de m'accorder, et Talia Lerin pour sa précieuse collaboration – et tous les membres de l'équipe Métisco, pour leur conviction et leur investissement sans lesquels ce dispositif n'aurait pas pu voir le jour.

Je remercie aussi l'équipe INSERM de l'unité 1178, et tout particulièrement Bruno Falissard, ainsi que Lisa Christine Girard.

Je remercie chaleureusement Serge Hefez de m'avoir accompagnée dans ce long processus d'élaboration.

Je remercie infiniment chacun des adolescents et leurs familles, qui ont tous et toutes contribué à cette élaboration, ainsi que chacun des professionnels scolaires que j'ai eu la chance de rencontrer dans le cadre de cette recherche et depuis, avec une attention particulière à Marielle Lemaire, qui a largement contribué à la naissance de Métisco.

Je remercie également l'ensemble de ma famille - désormais retrouvée -, et tout particulièrement ma mère, pour tout ce qu'elle m'a transmis.

Je remercie enfin mes proches et amis, qui ont également grandement contribué à cette élaboration, et plus particulièrement Delphine Brucella et Yoni Zarka.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	4
I. INTRODUCTION	8
II. REVUE DE LA LITTÉRATURE	13
1. L'illettrisme : de quoi parle-t-on ?	13
2. Le rapport aux savoirs	20
a. Théories génétiques et styles d'apprentissage	20
b. La reproduction sociale	22
c. Le rapport subjectif au savoir scolaire	23
d. Prise en compte de l'ethnicité	25
e. Conflits entre savoirs	31
3. Le rapport aux langues	38
a. Enseigner la langue de l'école aux enfants allophones	39
b. L'avantage bilingue	40
c. Enseigner les langues maternelles	42
4. Les trois périodes de vulnérabilité des enfants de migrants	46
5. Le rapport à l'enseignant	49
a. Le contre-transfert culturel de l'enseignant	49
b. Le rapport à l'autorité épistémique	51
6. Biais d'évaluation	54
III. METHODOLOGIE	62
1. Fondements épistémologiques	62
a. La théorisation ancrée	62
b. Le complémentarisme	64
c. La triangulation	65
2. Protocole de recherche	66
a. Rigueur méthodologique	66
b. Terrain de recherche	69
c. Recrutement des sujets de recherche	69
d. Processus de recherche	71
	4

e.	Méthode d'analyse des résultats : guides T.FAME et T.FAME sco	72
	Guide T.FAME (Sarot et Lerin, 2016)	73
	Guide T.FAME sco (Sarot et Lerin, 2016)	75

IV. RESULTATS LONGITUDINAUX 79

1.	Dix portraits d'adolescents	79
a.	Driss	79
b.	Ali	80
c.	Duma	81
d.	Louis	83
e.	Marine	85
f.	Isa	87
g.	Eva	90
h.	Nora	93
i.	Honoré	95
j.	Geraud	97
2.	Fiches synthétiques sur chaque adolescent	100
a.	Driss	100
b.	Mickael	100
c.	Charles-Henri	101
d.	Djibril	102
e.	Aboubakar	102
f.	Seykou	103
g.	Luc	104
h.	Ali	104
i.	Kali	105
j.	Kofi	105
k.	Duma	106
l.	Louis	107
m.	Mody	107
n.	Dalia	108
o.	Marine	109
p.	Fatima	110
q.	Isa	110
r.	Eva	111
s.	Nora	112
t.	Amalini	112
u.	Serge	113
v.	Honoré	113
w.	Géraud	114
3.	Légende concernant la dénomination des enseignants	115

V. ANALYSE TRANSVERSALE DU MATERIEL RECUEILLI 117

1.	Une fonction parentale mise à mal dans la migration	117
a.	Des affiliations parentales complexes	117
	La peur d'un monde extérieur que l'on ne maîtrise pas	117

La colère contre le monde d'origine _____	118
Vous avez eu tout ce dont on a été privés _____	121
Difficultés de métissage, des lignées, des générations et des cultures _____	122
b. Ambivalence des parents quant à l'accès aux savoirs de l'enfant _____	125
Transmission et initiation entravées _____	125
Mise en concurrence des savoirs _____	128
Ambivalence quant au mandat transgénérationnelle de l'enfant _____	129
c. Présenter le monde scolaire à petites doses _____	132
Une rencontre traumatique avec l'école _____	132
Difficulté à protéger les enfants _____	134
Les malentendus scolaires _____	138
2. Rapport de l'enfant aux savoirs _____	140
a. Rapport au savoir familial _____	140
L'enfant protège ses parents _____	140
Identification difficile aux parents _____	144
Mise en concurrence des savoirs _____	147
Un processus de séparation/individuation entravé _____	149
b. Rapport au savoir scolaire _____	150
Une rencontre traumatique avec l'école _____	150
Rencontre traumatique avec l'écrit _____	152
Résistances au changement _____	153
Insécurité scolaire en écho à l'insécurité familiale _____	155
Difficulté d'accès aux aides extérieures _____	159
Un désengagement scolaire défensif _____	161
Réinvestissement en lycée professionnel _____	167
Besoin d'enseignants suffisamment bons et authentiques _____	171
3. Des enseignants co-parents _____	174
a. Des professionnels qui ont connu la difficulté scolaire _____	175
b. Des injustices scolaires qui persistent _____	177
c. Un rapport au savoir scolaire ambivalent _____	179
d. L'écart culturel entre famille et école _____	181
e. L'alliance éducative _____	182
f. Relation aux parents d'élèves _____	187
g. Elaboration du métissage culturel, générationnel et filiatif _____	189
VI. DISCUSSION _____	195
1. Des ruptures transgénérationnelles _____	195
2. La question de l'évaluation _____	200
3. L'illettrisme : une stratégie de résistance face à une école vécue comme coloniale ? _____	202
4. Vers une éducation plurilingue ? _____	208
VII. PERSPECTIVES ET CONCLUSION _____	213
1. La médiation scolaire transculturelle _____	213

2.	"Décoloniser les imaginaires" (Simon, 2005)	215
3.	Un enjeu majeur aujourd'hui : la prévention du terrorisme	221
VIII.	BIBLIOGRAPHIE	226
IX.	ANNEXES : les guides T.FAME et T.FAME sco	250

I. INTRODUCTION

Le choix d'un objet de recherche n'est jamais anodin et il est important, particulièrement au sein du courant ethnopsychanalytique initié par Georges Devereux, d'analyser le contre-transfert du chercheur quant à son objet de recherche. C'est l'accès du lecteur à ces éléments subjectifs concernant l'auteur qui confère à l'œuvre de ce-dernier l'objectivité scientifique requise. C'est pourquoi nous présenterons en tout premier lieu l'histoire de cette thèse et le travail d'élaboration du métissage aux trois niveaux identifiés par René Kaës – sexuel, générationnel et culturel - dont elle constitue l'aboutissement.

L'école fût ma première demeure, auprès de mes parents et de mes grands-parents maternels, qui y résidaient également. En effet, rendue veuve par la première guerre mondiale, la mère de ma grand-mère maternelle, issue d'une famille bourgeoise de l'est de la France, s'était remariée avec un paysan normand. Cette migration, tant géographique que sociale, constitua un choc culturel qui n'avait jusqu'alors pas pu trouver de solution par le métissage. Ma grand-mère maternelle, héritière de ce clivage, "se sauva" alors d'un monde paysan perçu comme maltraitant pour trouver refuge au sein de l'école : après avoir lu une rédaction où elle écrivait rêver de devenir institutrice, son enseignante la prit sous son aile et lui permit d'accéder à cette fonction alors considérée – et toujours aujourd'hui dans la mythologie familiale – comme la plus prestigieuse après celles du maire et du curé. Ma grand-mère maternelle épousa tout de même un paysan normand et donna naissance à une première fille handicapée suite à une erreur médicale, puis à ma mère, brillante et appelée à reprendre le flambeau maternel au sein d'une institution scolaire également investie comme demeure familiale. Elle fût donc aussi la mienne, celle où j'ai fait mes premiers pas, où j'ai construit mon premier bonhomme de neige, où j'ai appris à faire du vélo. Elle fût aussi le lieu de ma première cicatrice, du fait de l'incompréhension d'une enseignante de maternelle quant à la perspective de mon dessin. J'ai grandi dans cette école, associée à la fois à un refuge et à la souffrance familiale liée à la rupture dans la transmission transgénérationnelle d'origines dénigrées, prix à payer pour ce refuge et cause d'incessantes migrations familiales d'une région à l'autre de la France faute de racines. Mais cet héritage m'est tout de même parvenu, constituant un savoir inconscient qu'il me fallait préserver face à la menace constante de "colonisation" psychique par la culture scolaire, la seule à m'avoir été transmise. Maîtrisant parfaitement les codes scolaires, je savais comment réussir tout en préservant ce savoir inconscient – ou peut-être rapidement refoulé face aux blessures narcissiques insufflées par certains contenus scolaires, tels que l'enseignement des invasions "barbares". Je choisis la filière scientifique, que j'estimais davantage préservée de la subjectivité des enseignants, puis, ayant à peine fêté mes 17 ans et mon bac en poche, je m'empressais donc de quitter les bancs de l'école auxquels je préférais l'expérimentation personnelle par la rencontre et le voyage, emportant dans mes bagages seulement trois livres qu'une professeure de français m'avait permis de découvrir : *La trahison des lumières*, *La défaite de la pensée* et *Les enfants de Jocaste*. Mes pérégrinations me menèrent à Londres, où j'ai retrouvé l'héritage viking sans le savoir alors, au Maroc, où j'ai retrouvé mes origines berbères alors tout autant ignorées. Conformément à l'idéal républicain

particulièrement présent au sein de l'institution scolaire, j'étais française et n'avait donc pas d'origines.

Particulièrement sensibilisée à la souffrance identitaire induite par une telle position – dont je rendais mes ascendants responsables pour ne découvrir que bien plus tard qu'ils l'avaient subi autant que moi - j'entrepris ensuite une première vie professionnelle en protection de l'enfance à Marseille, qui me permit de découvrir l'ethnopsychiatrie et d'entamer la réflexion dont ce travail est le fruit sur la culture et sa prise en compte par les institutions françaises, donnant lieu à une première recherche sur "les enjeux de l'interculturalité en protection de l'enfance : entre loi et droit à la différence culturelle"¹. Cette expérience m'a menée à Paris où, incitée par les psychiatres et psychologues de mon équipe à poursuivre dans cette voie, j'entrepris ma formation de psychologue. Contrainte de poursuivre mon activité professionnelle tout en étudiant, je m'inscrivis d'abord à l'institut d'enseignement à distance de Paris VIII. Pendant quatre longues années, je ne vis quasiment aucun enseignant, les livres constituant l'essentielle source de savoir, ce qui n'était pas anodin compte tenu de ma méfiance particulière quant à cette autorité épistémique dépersonnalisée et ne permettant donc pas d'évaluation par le récepteur. Je me spécialisai rapidement en clinique transculturelle, en intégrant l'équipe de recherche pour la validation de l'ELAL d'Avicenne² et en participant au DU de psychiatrie et compétences transculturelles. C'est ainsi que je rencontrai Marie-Rose Moro, qui venait d'instaurer un premier partenariat avec l'éducation nationale, et plus particulièrement avec Martine Chomentowski du dispositif *Maîtrise De la Langue* (MDL), clef de la réussite en lycée professionnel, et cherchait alors des étudiants intéressés par des recherches sur ce thème. J'y vis l'opportunité d'apporter ma contribution à la compréhension des enjeux du multiculturalisme par l'institution française si particulière à mes yeux : l'école.

Ma première recherche fût consacrée aux enseignants, l'accès aux élèves suscitant alors encore certaines résistances institutionnelles. Ma proximité filiale avec ces enseignants constitua une source de contre-transfert massif, particulièrement du fait de la prise de conscience d'un certain "racisme institutionnel", mais c'est aussi cette proximité qui me permit et m'obligea à élaborer ces mouvements contre-transférentiels négatifs pour en faire une source de connaissance unique, tant sur le plan personnel que scientifique (Sarot et al. 2012 ; 2013). Je poursuivis cette recherche, cette fois également auprès des élèves et de leurs parents, dans le cadre de ma dernière année de formation que j'eus la chance de pouvoir effectuer en présentiel sous la direction de Marie Rose Moro. Egalement stagiaire au sein de ses consultations transculturelles, je faisais, semaine après semaine, l'expérience d'une frustration croissante en entendant les co-thérapeutes commencer leurs interventions par "Chez moi, on comprendrait les troubles comme ceci", "chez moi on les soignerait comme cela" – frustration que je retrouvais également chez mes sujets de recherche et mes patients. C'est elle qui finit par permettre un nécessaire retour du refoulé qui me fit me

1 Mémoire de fin d'études pour l'obtention du Diplôme d'Etat d'Assistant de Service Social, 2004.

2 Recherche PHRC "D'une langue à l'autre", sous la direction du Professeur Marie-Rose Moro et coordonné par Dalila Rezzoug, 2016.

souvenir enfin de mes origines vikings. J'entrepris alors un nouveau voyage, beaucoup plus initiatique cette fois, au Danemark, toujours "à la recherche des origines"³.

C'est ainsi que je commençai cette recherche de Doctorat, ciblée cette fois sur la question de l'illettrisme – sans conscience alors de mon propre rapport à l'écrit -, celui-ci ayant été déclaré grande cause nationale 2013 : 10% des adolescents français de 17 ans sont en effet handicapés par des difficultés en lecture et 4,1% peuvent être considérés comme étant en situation d'illettrisme⁴, dont beaucoup d'enfants de migrants, et ce malgré leur scolarisation dès la maternelle. La clinique transculturelle était alors particulièrement convoquée sur ce thème, bien que très peu d'études en psychologie se soient consacrées à ce symptôme dans la mesure où il n'appartient pas aux catégories nosographique en psychopathologie. La compréhension du phénomène m'a amenée à m'intéresser, de manière plus large, à la question du rapport aux savoirs – scolaire versus familial - de manière transversale, en croisant les apports de multiples champs disciplinaires tels que les sciences de l'éducation, l'histoire, la psychologie, la philosophie et la sociologie et les regards de l'ensemble des acteurs concernés – adolescents en situation d'illettrisme en fin de scolarité, parents et professionnels scolaires. Pour ce faire, j'ai opté pour une méthodologie au plus proche de la démarche clinique et exploratoire, la théorisation ancrée, qui place la rencontre de l'autre et l'analyse des résultats de recherche en amont de toute référence à la théorie pré-existante, ce qui correspondait parfaitement à mon rapport à l'écrit dans la mesure où ce n'est qu'une fois les analyses consolidées qu'elles étaient mises à l'épreuve des autres auteurs. "D'abord la pratique, ensuite la théorie", dit Colette Chiland. Au fil des entretiens, j'ai pu affiner un guide d'entretien inspiré du guide d'entretien parents de la recherche ELAL d'Avicenne mais étendu pour pouvoir s'appliquer à l'étude du rapport de chacun – enfants, parents, enseignants, concernés ou non par une problématique migratoire - aux cultures et à la culture scolaire, en interrogeant les dimensions identifiées par la clinique transculturelle comme étant déterminantes : la filiation, les affiliations, la transmission transgénérationnelle et le processus de métissage – des cultures, mais aussi ici des lignées et des générations. Nous avons alors élaboré, en collaboration avec Talia Lerin, les guides T.FAME (*Transcultural Filiation, Affiliation and Metissage Evaluation*) et T.FAME sco (*Transcultural Filiation, Affiliation and Metissage Evaluation for school*), qui sont présentés en annexes. Cette méthode a permis d'identifier les facteurs de vulnérabilité et de protection des enfants dans leur rapport au savoir scolaire. Les résultats de la recherche ont permis de mettre en évidence la dimension coloniale du savoir scolaire, pour les familles migrantes mais aussi pour les "autochtones" français, et de poser l'hypothèse de l'illettrisme comme acte de résistance face à ce risque de colonisation, prise dans le sens des rapports de domination réelle ou symbolique entre les peuples et leurs cultures – ethnique mais aussi sociales et régionales. Cette perspective s'avère particulièrement intéressante en regard de l'actualité plus récente et notamment des préoccupations quant au terrorisme et à la radicalisation, ici abordée sous l'angle d'une problématique contemporaine de la transmission transgénérationnelle, en lien avec une hiérarchisation arbitraire des savoirs et compétences devenue insoutenable.

3 Mémoire professionnel de Master 1 de psychologie clinique. Université Paris VIII.

4 Ministère de la défense - DSN, MENESR-DEPP. Note d'information n° 16 - mai 2015.

Parallèlement à cette recherche, j'ai été amenée à intervenir au sein d'un collège parisien, une enseignante-coordinatrice d'un dispositif d'aide aux élèves, Marielle Lemaire, ayant sollicité notre expertise transculturelle⁵. Avec le professeur d'histoire et archéologue Jean-Pierre Vallat, nous avons entrepris de travailler autour des langues maternelles et de la généalogie avec un groupe de huit élèves, intégrés à un Dispositif de Socialisation et d'Apprentissage pour cause de résultats inférieurs à 8/20. Nous nous sommes rapidement heurtés aux réticences des élèves à aborder ces questions, du fait de leur manque de connaissance ou de l'interdit scolaire – très ancré – concernant les autres langues que le français à l'école. Une adolescente d'origine tamoule par exemple refusait d'évoquer sa langue maternelle à l'école alors même qu'elle la maîtrisait à l'écrit comme à l'oral. Riches des premiers résultats de la présente recherche, nous avons alors sollicité ses parents et avons organisé une rencontre entre élève, parents et enseignants, en présence d'un interprète-médiateur culturel. Nous avons utilisé la même méthode que pour la recherche, fondée sur les guides T.FAME et T.FAME sco, mais cette fois en réunissant l'ensemble des acteurs concernés - en effet, j'avais déjà pu observer l'effet thérapeutique des entretiens de recherche : après avoir seulement questionné un adolescent puis chacun de ses parents, séparément, quant à sa nomination, il était revenu me voir pour me remercier car, suite à ces entretiens, son père lui avait montré la vidéo de son mariage. Il avait alors pu mettre un visage sur l'oncle dont il portait le prénom et avait bénéficié d'une transmission jusqu'alors absente qui lui permis de s'apaiser et de devenir le meilleur élève de sa classe. Suite à cette rencontre, l'adolescente tamoule est revenue dans notre atelier avec son tout premier cahier pour apprendre le tamoul, que son père était allé rechercher au grenier, et s'était mise à partager ses connaissances et compétences linguistiques, désormais valorisées dans le cadre scolaire, avec l'ensemble du groupe. La rencontre avait permis une autorisation conjointe des parents et enseignants à utiliser et valoriser la langue maternelle au sein de l'école, mettant ainsi un terme au tiraillement identitaire de l'adolescente qui en fût transformée. La première médiation scolaire était née⁶. Nous avons depuis développé le dispositif Métisco du Centre Babel, premier dispositif de médiation scolaire transculturelle. Il offre, au sein de l'institution scolaire, un lieu d'élaboration des tensions actuelles et favorisant l'instauration d'une nécessaire alliance éducative entre parents et enseignants, conçus comme partenaires éducatifs autour de l'enfant, dès lors autorisé à prétendre au savoir scolaire en dehors de tout conflit de loyauté entre savoirs. Les premières analyses des actions menées dans le cadre de ce dispositif nous permettent d'étayer les hypothèses issues de la recherche et de confirmer l'efficacité des applications pratiques proposées.

C'est la rencontre avec chacune des familles concernées par cette recherche puis par les médiations qui en ont découlé, ainsi qu'avec les professionnels scolaires, qui m'a peu à peu permis de retrouver l'ensemble de mes origines – viking, berbères, juives -, d'entreprendre pour chacune un réel processus initiatique de réenculturation, de comprendre les injonctions institutionnelles implicites subies par ma mère et ma grand-mère maternelle et de finalement pouvoir les dépasser par une réconciliation entre savoirs et

⁵ Collège Georges Brassens, 75019 Paris.

⁶ Dispositif animé par un psychologue clinicien spécialisé en clinique transculturelle, réunissant au sein de l'école – de la maternelle au lycée – un élève en difficulté, sa famille et des membres de son équipe éducative, en présence d'un interprète-médiateur culturel. <http://www.centrebabel.fr/metisco>.

entre cultures – ethniques, sociales et régionales -, non seulement pour moi-même mais aussi pour mes ascendants, mettant ainsi à un terme à un siècle de déracinement et d'errance.

Au-delà de l'immense apport personnel qu'a constitué ce processus, c'est aussi un apport professionnel considérable et à mon sens aujourd'hui nécessaire dont il s'agit : pourquoi Eva peut-elle me parler librement de racisme ? Pourquoi certains s'adressent-ils à moi, blanche, blonde, manifestement franco-française, en me disant "Eux les Français" et non pas "Vous les Français" ? La pluralité interne et la possibilité de recourir à différentes affiliations selon les contextes permet en effet de sortir d'une assignation culturelle unique, de ne plus faire partie d'aucun camp et de pouvoir, dès lors, réellement rencontrer l'autre, quel qu'il soit et favoriser une parole désormais entendable. C'est aussi ce qui permet par exemple face à un patient adolescent noir, d'être à certains moments investie comme un père noir, à d'autres moments comme une mère blanche. Mais ce n'est que très récemment que j'ai pu dépasser le tabou scolaire concernant les origines et m'autoriser à évoquer mes origines au sein de l'institution scolaire autrement que par un pendentif regroupant une couronne danoise, une croix berbère et une étoile juive, ce "symbole" venant là aussi jusqu'alors signifier une impossibilité à mettre en mots cette dimension identitaire. Cette mise en mots s'est pourtant avérée extrêmement bénéfique, tant pour les élèves que pour les enseignants, qui ont alors pu faire de même et ainsi avancer considérablement dans l'élaboration du métissage actuel.

Ainsi, les résultats de cette recherche sont avant tout le fruit d'une expérience éminemment subjective, objectivée par une élaboration constante dans l'introspection comme dans la rencontre de l'autre, pour pouvoir ensuite être mise au service de l'autre et constituer une contribution personnelle à l'avancée scientifique.

II. REVUE DE LA LITTÉRATURE

1. L'illettrisme : de quoi parle-t-on ?

L'illettrisme qualifie la situation de personnes qui ne maîtrisent pas la lecture, l'écriture, le calcul, soit les compétences de base pour être autonomes dans des situations simples de la vie quotidienne, et ce malgré la scolarisation⁷. Il s'agit donc non seulement d'être capable de déchiffrer le texte mais aussi d'en extraire le sens. Cette définition exclut les personnes ayant appris à lire et à écrire dans une autre langue que celle dans laquelle ils sont évalués. Ainsi, les migrants évalués en français et ayant appris à lire et à écrire dans une autre langue ne peuvent pas être considérés comme illettrés. On parlera pour eux d'illettrisme fonctionnel⁸. Ceux n'ayant pas bénéficié d'un enseignement de la lecture et de l'écriture, quelle que soit la langue considérée, sont analphabètes. Dans la littérature anglo-saxonne, le vocable "illiteracy" correspond à la fois à l'analphabétisme et à l'illettrisme. En 1991, le congrès des Etats-Unis étend même sa définition à l'incapacité de parler anglais et aux capacités de résolution de problèmes de haut niveau, nécessaires au fonctionnement professionnel et social de l'individu (Ellis, 2012). Les individus qui peuvent remplir un papier d'identité, signer un document, saisir la signalisation ou un programme à la télévision, mais qui ne sont pas à même de remplir eux-mêmes un chèque, un formulaire d'inscription ou lire la notice d'un médicament sont alors appelés "*semiliterates*" (semi-lettrés).

La revue de la littérature internationale fait ressortir la préoccupation croissante des pays dits développés quant à l'augmentation du taux d'illettrisme au sein de leurs populations. Pour certains, comme les Etats-Unis⁹, le Canada¹⁰ et les pays européens (Viehoff, 1982), cette préoccupation date de quelques décennies ; pour d'autres, comme l'Australie (Khaldoun, 2002), le Brésil (Messias, 2003), l'Inde (Mishra, 2005), la Russie (Gavriliuk, 2007), l'Asie centrale (Laruelle, 2009) et le monde arabe (Eldakak, 2010 ; Rezaii et Izadi, 2012), elle semble plus récente. Pour beaucoup, elle est surtout liée au coût économique de l'illettrisme pour la société et notamment à ses conséquences en termes de productivité. Selon les rapports précités, aux Etats-Unis, les 23 millions d'illettrés auxquels s'ajoutent 45 millions de personnes qui lisent avec une compréhension réduite, accéderont de plus en plus difficilement au marché de l'emploi, seulement 10% des nouveaux emplois prévus en l'an 2000 étant dans le champ de la manufacture par exemple. L'illettrisme fonctionnel des employés coûte de plus 4 milliards de dollars par an au Canada et le coût social de l'illettrisme global est estimé à 8 milliards de dollars au Canada, ce qui inclut le coût du décrochage scolaire, du chômage et de la délinquance, mais a aussi des conséquences sur la santé, en termes d'accès au soin, d'observance mais aussi de prévention des risques. Pour

7 Définition de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme.

8 UNESCO (1958). http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chap6_fr.pdf.

9 Rapport "Eliminationg illiteracy" au sous-comité pour l'éducation, les arts et les humanités du comité pour le travail et les ressources humaines, le sénat et le congrès des Etats-Unis d'Amérique (1989).

10 Deslauriers (1990). The impact of employee illiteracy on canadian business. Conference board of Canada, Ottawa.

exemple, aux Etats-Unis, une personne sur six de plus de 18 ans ne peut pas lire les mises en garde contre le poison sur les bouteilles de pesticides. Le monde anglo-saxon s'intéresse ainsi à de nouvelles formes d'illettrisme : health illiteracy, mais aussi computing illiteracy et information illiteracy (Green, 2010), traduisant les difficultés de certains à s'adapter aux nouvelles exigences induites par les avancées technologiques.

Les préoccupations croissantes face à ces enjeux sociétaux ont entraîné de nombreux travaux de recherche, visant à "éliminer"¹¹ cette "épidémie silencieuse" (Marcus, 2006). Cependant, très peu s'intéressent à ses causes, ni même à la nature-même de cette catégorie, qui semble discutable et sujette à controverse. Le courant anglo-saxon de sociologie dénonce en effet le caractère normatif des évaluations officielles qui "sous-estiment sérieusement les différences culturelles telles que le genre, l'ethnicité et la classe sociale" (Payne, 2006, p. 219). De même, les chiffres parfois extrêmement inquiétants présentés à l'opinion publique – 7 millions en Grande-Bretagne, soit 20% de la population des 16-65 ans - ne correspondent pas à la réalité, qui demanderait davantage de précisions, notamment quant à la distinction entre illettrisme et illettrisme fonctionnel. Seul le courant sociologique des *New Literacy Studies*, initiées par Gee (1991) et Street (1995), s'est intéressé à la dimension sociale et culturelle de la littératie, "aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités"¹², en commençant par l'utiliser au pluriel et par la mettre en lien avec les rapports sociaux de domination culturelle, présentant alors la littératie communément prise en compte comme étant celle des dominants, norme par rapport à laquelle les illettrés sont soit marginalisés, soit résistants (Street, 2003 ; Collins and Blot, 2003). Ce courant de recherche propose ainsi de s'intéresser aux pratiques de littératie ou aux littératies, pratiques à resituer dans leur dimension culturelle et notamment dans le contexte de multilinguisme actuel. Certains vont même jusqu'à remettre en question l'obligation de littératie, qui devrait davantage constituer un droit (Ellis, 2012). Il n'en demeure pas moins que l'ensemble des individus formant une société, y compris les migrants, restent confrontés à un contexte social global qui impose ses pratiques de littératie qu'il faut maîtriser pour pouvoir y agir (Brandt and Clinton, 2002). Le contexte français rencontre les mêmes difficultés dans la compréhension et l'appréhension du phénomène d'illettrisme, qu'il s'agit dès lors de resituer dans sa complexité historique et culturelle.

En France, l'illettrisme concerne 4,1% des jeunes français de 17 ans, évalués par l'armée lors de la journée défense et citoyenneté, et un peu moins de 10% peuvent être considérés comme handicapés par des difficultés en lecture¹³. Cette évaluation a porté sur 750 000 adolescents âgés de 17 ans et de nationalité française, c'est-à-dire ceux nés en France de parents français et ceux nés en France de parents étrangers mais ayant demandé la nationalité française par anticipation à l'âge de 13 ans. Les chiffres de l'armée ne précisent

11 Rapport "Eliminating illiteracy" au sous-comité pour l'éducation, les arts et les humanités du comité pour le travail et les ressources humaines, le sénat et le congrès des Etats-Unis d'Amérique (1989).

12 OCDE (2000). La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes. <http://www.oecd.org/fr/edu/innovation-education/39438013.pdf>.

13 Ministère de la défense - DSN, MENESR-DEPP. Note d'information n° 16 - mai 2015.

par leur proportion mais les élèves issus de l'immigration sont au moins deux fois plus susceptibles de compter parmi les élèves en difficulté, et ce même après contrôle des variables socio-économiques (PISA, 2012)¹⁴. Selon l'enquête, ceux de la deuxième génération, pourtant nés en France et scolarisés dès la maternelle, accusent en France des scores inférieurs de 60 points à ceux des élèves autochtones, contre 30 points en moyenne dans les pays de l'OCDE. L'INSEE précise que 15% des illettrés franciliens ont leurs parents nés à l'étranger mais que 80% parlaient le français à la maison à l'âge de 5 ans¹⁵. Pourtant, le fait d'utiliser le français dans les interactions précoces, alors qu'il ne s'agit pas de la langue maternelle, reste perçu comme un facteur de réussite scolaire.

En 2004, l'enquête Information et Vie Quotidienne (IVQ) a évalué les compétences en français à l'écrit de 10 000 adultes âgés de 18 à 65 ans. Il s'agit de la première recherche quantitative ayant mesuré ces compétences de manière objective et non simplement selon la déclaration des sujets eux-mêmes. Le test, conçu par des équipes de chercheurs en psychologie, a d'abord évalué l'identification de mots et la compréhension. En fonction des résultats, les sujets ont été orientés vers deux modules différents pour évaluer précisément leurs compétences en lecture. Quatre principaux types d'exercices sont alors effectués : lecture de mots, compréhension d'un texte, production écrite et compréhension orale. Dans un troisième temps, leurs compétences en numératie ont été mesurées. En juin 2006, les premiers résultats de l'enquête IVQ révèlent que 9 % de la population française âgée de 18 à 65 ans et ayant été scolarisée en France est en situation d'illettrisme, ce qui représente plus de trois millions d'adultes. Les chiffres présentés ne portent que sur les personnes ayant débuté leur scolarité en France et ayant appris à lire et à écrire en français. Parmi elles, 8% sont des enfants de migrants, 78% sont des enfants de parents nés en France, ce qui n'exclut pas les petits-enfants de migrants. Les chiffres englobent ainsi les autochtones, les enfants de migrants et les enfants migrants arrivés avant 6 ans. De même, les difficultés répertoriées relatives à l'enfance ne font pas mention du contexte linguistique et sont rapportées à d'autres dimensions, scolaires ou familiales (changements d'école, violence, séparation conjugale, conflit armé, précarité matérielle) : 61 % des personnes illettrées ont un père qui exerçait comme ouvrier (contre 42 % pour les autres), et plus particulièrement comme ouvrier non qualifié dans le secteur industriel. Les personnes en difficulté à l'écrit sont également plus souvent originaires du milieu agricole puisque 17 % d'entre eux avaient un père agriculteur et 21 % une mère agricultrice contre 10 % pour le reste de la population. Enfin, 23 % des mères étaient employées comme personnel de services directs aux particuliers (contre 17 % en moyenne). Les parents des adultes en situation d'illettrisme ont majoritairement peu fréquenté l'école. Environ six sur dix n'ont pas été scolarisés ou n'ont pas obtenu de diplôme. Parmi les personnes illettrées, 10% déclarent que leur famille ne s'en sortait pas financièrement, ce qui constitue parfois un motif décisif pour l'arrêt précoce des études et ce même si les parents accordaient une place importante à celles-ci. Seuls 57% déclarent avoir eu une enfance heureuse (73% chez les lettrés). Plus de la moitié des personnes évaluées en grande difficulté face à l'écrit par l'enquête IVQ (Murat, 2005) possèdent un emploi et semblent surmonter leurs difficultés dans leur vie quotidienne et

14 Program For International Student Assessment (PISA). Regards sur l'éducation, OCDE, 2012.

15 http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=20&ref_id=11012&page=alapage/alap278/alap278_encad1.htm

relationnelle, d'autres vivent dans une situation de repli social et de plus ou moins grande précarité (Guérin-Pace, 2009). De plus, il est important de préciser que l'illettrisme complet n'existe pas : "les illettrés n'en sont pas à un "degré zéro" du savoir lire et écrire – qui n'existe pas d'ailleurs - parce qu'ils ont conservé de leur passage à l'école un certain nombre de savoir-faire et de savoirs relatifs à l'écrit" (Besse, 2001), qui leur confèrent une base de connaissances propre à chacun. Ainsi, il n'existe pas un mais des illettrismes, à manifestations variables et à causalités diverses (Besse, 1995). Guérin-Pace (2009) distingue alors six profils.

- Contexte économique difficile dans l'enfance pour des personnes en situation d'illettrisme (20%)
- Parcours sans heurt, difficultés modérées face à l'écrit (15%)
- Enfance douloureuse, difficultés importantes face à l'écrit, sociabilité réduite (11%)
- Enfance très heureuse, difficultés modérées face à l'écrit sans conséquences sur le quotidien (29%)
- Enfance heureuse, difficultés face à l'écrit sans conséquences sur le quotidien (15%)
- Contexte familial violent, enfance difficile, difficultés moindres (10%)

Selon l'auteur, la part des personnes souffrant d'illettrisme et de ses conséquences sociales lourdes (isolement, chômage, précarité) représente 3% de la population française des 18-65 ans. Mais il est frappant de constater que les difficultés face à l'écrit sont apparues pour un grand nombre très tôt dans l'enfance – un tiers étaient en difficulté dès le CP - le plus souvent dans un contexte familial difficile et lors de la survenue d'évènements douloureux, ce qui nécessite un meilleur repérage quant à l'acquisition des savoirs de base indispensables à la poursuite des apprentissages, mais aussi une attention plus avisée quant aux difficultés familiales vécues par les enfants. Une recherche qualitative complémentaire a alors été réalisée auprès d'une vingtaine d'adultes illettrés en Ile-de-France, arrivés en France avant l'âge de sept ans et ayant appris la lecture et l'écriture dans le cadre de leur scolarisation en français (Filhon, 2014). Elle avait pour objectif d'appréhender les trajectoires biographiques de personnes évaluées comme étant en difficulté dans leur rapport à l'écrit en français. Elle s'est donc intéressée au parcours migratoire et scolaire de ces adultes, au contexte familial et linguistique au moment de l'apprentissage du français et aux pratiques quotidiennes de la lecture et de l'écriture. L'hypothèse était que la socialisation dans une autre langue que le français a pu faire l'objet d'une stigmatisation dans leur enfance et avoir eu des conséquences négatives dans les apprentissages scolaires. Les résultats montrent que ces personnes sont majoritairement inscrites dans la culture de l'écrit - lisent par exemple des quotidiens ou des magazines - et ne se considèrent pas elles-mêmes comme illettrées. Malheureusement, les données relatives aux langues parlées pendant l'enfance et au parcours langagier des personnes concernées ne sont pas communiquées par l'auteur. Pourtant, le fonctionnement préscolaire, sur les plans cognitif et comportemental, est particulièrement prédictif du développement de la littératie, après contrôle des variables environnementales – logement, configuration familiale et taille de la fratrie, niveau d'instruction de la mère, revenus (Baydar et al., 1993). Par ailleurs, de nombreux travaux chez l'enfant faible lecteur mettent en évidence des déficits dans les compétences sous-

jaçentes à l'acquisition du langage écrit, en langage oral notamment - phonologie, compréhension orale, grammaire (Catts, Adlof et Weismer, 2006 ; Nation, Clarke, Marshall et Durand, 2004 ; Vellutino, Fletcher, Snowling et Scanlon, 2004). Billard (2001) souligne l'importance du repérage précoce des troubles du langage. L'auteur considère la dyslexie développementale – qui toucherait 20% des jeunes en situation de précarité socio-économique - comme l'une des causes de l'illettrisme. Mais l'évaluation de ces troubles, particulièrement pour les enfants plurilingues, pose problème et très peu d'études prennent en compte le contexte linguistique dans lequel grandit l'enfant, notamment le bilinguisme ou plurilinguisme des enfants de migrants, nés en France et considérés de ce fait comme francophones (Chomentowski, 2010). De même, l'illettrisme ne saurait être considéré comme une simple absence de littératie. Il repose sur un rapport particulier à l'écrit, et plus largement au savoir et à l'institution scolaires. Malheureusement, l'étude du rapport à l'institution scolaire des personnes concernées ne prend en compte qu'une seule variable : la personne juge-t-elle que l'école lui a été utile ? (Fihon, 2014). Dans des contextes familiaux marqués par la précarité, l'école était parfois considérée comme une échappatoire et nombreux sont les adultes qui ont un souvenir positif de leurs études mais un tiers pense que l'institution scolaire n'a pas représenté une chance dans leur vie (deux fois plus que chez les lettrés). Malgré parfois plusieurs redoublements dès l'école primaire, rares sont les témoignages qui donnent une image négative du système scolaire. Mais ces données sont loin de rendre compte de la complexité du rapport à l'institution scolaire française et à son savoir, qui sont pourtant intrinsèquement liés à la définition du concept d'illettrisme lui-même.

En France, la catégorie "illettrisme" a été créée par ATD Quart Monde, fondée à partir de 1957 par l'abbé Joseph Wrésinski, un disciple de l'abbé Pierre recruté pour œuvrer dans les camps, cités et bidonvilles de la région parisienne. Elle est donc emprunte de la rhétorique militante de ce mouvement, associée à - et souvent perçue comme une conséquence de - la pauvreté, l'exclusion, aux difficultés d'insertion et à la délinquance, dans des discours de type stigmatisant (Lahire, 1999) et qui donnent une vision homogène erronée de la population concernée (Frier, 1999). Par ailleurs, l'illettrisme est, dans sa genèse même, associé aux populations migrantes (Lahire, 1999) puisque ce sont les travailleurs venus des pays en voie de développement qu'il s'agit d'alphabétiser (Catani, 1970). L'alphabétisation de la population française étant considérée comme acquise grâce à l'instruction obligatoire et au développement de l'école, la France mais aussi l'Allemagne et le Luxembourg déclarent en 1982 ne pas compter d'analphabètes sur leur territoire (Viehoff, 1982). C'est d'ailleurs ce qui justifiera alors la création du néologisme "illettrisme", qui vise à protéger des connotations négatives associées à l'"analphabétisme", mais qui crée du même coup un clivage social, alors inexistant dans le débat politique public, entre pays en voie de développement versus pays industrialisés et entre étrangers versus Français (Lahire, 1999). Selon l'auteur, la création de ce barbarisme vise à éviter un quelconque rapprochement avec les "barbares", considérés à tort comme vierges de toute scolarisation antérieure. Une controverse oppose alors les constructeurs et les déconstructeurs du problème, les premiers s'attachant à montrer que l'illettrisme est une réalité cachée découlant de l'incapacité de l'école républicaine à tenir ses promesses, les seconds à montrer le caractère politiquement

construit de l'illettrisme. A partir de 1962, les nombreuses associations ayant vu le jour¹⁶ lancent alors la lutte contre "l'échec scolaire" et le "handicap scolaire", qui se politise peu à peu et se déploie au niveau national dans le cadre de campagnes de sensibilisation et d'action. En 1984, un nouveau rapport officiel¹⁷ inscrit le débat dans le champ des affaires sociales et non pas celui de l'éducation nationale, les auteurs prônant la déscolarisation de la lecture et dénonçant la délégation de la famille à l'école, qui amènerait la société à se retirer progressivement de l'éducation des enfants. L'École est donc désignée comme responsable de la croyance en l'existence d'une alphabétisation généralisée et les recherches sur l'analphabétisme sont abandonnées. Ainsi, depuis 1946, la France ne dispose plus de données globales sur l'analphabétisme. Les regards se tournent alors vers l'illettrisme, dont le rapport précise qu'il n'est plus considéré comme l'apanage d'une population issue de l'immigration, ni celui d'une tranche d'âge. Il s'agit donc de s'intéresser aux adultes français d'origine et élevés dans la langue française. L'accent est alors mis sur les difficultés relatives à la "lecturisation", qui s'étend aux lecteurs caractérisés par leur éloignement des réseaux de la communication écrite, l'absence de familiarité avec les livres et les journaux, l'exclusion des préoccupations et des réponses contenues dans l'élaboration de la chose écrite. Elles concerneraient alors les trois-quarts de la population française (Foucambert, 1988). La lutte pour la lecturisation, considérée comme sous-tendant l'accès au pouvoir, se déploie alors par le biais de structures et d'outils tels que l'Association Française pour la Lecture (AFL) créée en 1957 et le logiciel d'entraînement à la lecture sur micro-informatique (ELMO) en 1980. Mais les pouvoirs publics se saisissent alors également de la lutte contre l'illettrisme, avec la création, quelques mois après le rapport de 1984, du Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (GPLI), remplacé en 2000 par l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI), et du Groupement d'Intérêt Public (GIP), associant professionnels et pouvoirs publics. L'Education Nationale entre dans le débat public en 1999, avec Ségolène Royale conseillée par Alain Bentolila. L'accent est alors mis sur les actions au sein des écoles élémentaires et du collège pour prévenir l'illettrisme des jeunes adultes qui ont peu appris ou désappris à lire. L'illettrisme concerne désormais des populations encore scolarisées, y compris en primaire, et se détache alors de la notion d'échec scolaire. L'année 1999 marque ainsi un tournant décisif : contrairement aux idées reçues, les personnes illettrées ne semblent pas avoir oublié les compétences en lecture faute d'usage mais ne jamais avoir vraiment acquis ces compétences, et ce malgré la scolarisation (Besse, 2001 ; Guérin-Pace, 2009). L'illettrisme reste considéré comme un "problème" majeur par de nombreux experts qui estiment que cette moindre maîtrise de l'écrit nuit à la libre pensée et à l'autonomie intellectuelle. Or, l'oralité donne accès à la raison, à l'abstraction et à la réflexivité (Terrail, 2009) et c'est faire preuve d'ethnocentrisme que de considérer que les compétences intellectuelles s'acquiert uniquement à travers l'écrit (Filhon, 2014). Il n'en demeure pas moins que ces personnes ont traversé l'ensemble de leur scolarité, de 6 à 16 ans, sans maîtriser le code nécessaire à sa réussite, étant ainsi maintenues en situation d'échec pendant 10 ans. La construction du phénomène d'illettrisme est donc indissociable de l'histoire de l'institution scolaire, censée faire de tous les enfants des lettrés.

16 Confédération Syndicale des Familles, le CLAP qui regroupe 70 associations, la Fédération nationale Léo Lagrange.

17 Espérandieu V, Lion A et Bénichou JP (1984). Des illettrés en France. Rapport officiel.

La définition de l'illettrisme a ainsi progressivement évolué entre le XIX^{ème} et le XX^{ème} siècle, parallèlement à la mise en place de l'instruction publique (Chartier 1993). En 1833, le ministre Guizot impose aux communes de plus de 500 habitants l'ouverture d'une école publique. En 1867, la loi Duruy institue l'école primaire gratuite pour les pauvres. En 1880, l'école devient gratuite pour tous, mais aussi laïque. En 1890, 90% de la population française est considérée comme alphabétisée, avec toujours des écarts importants entre hommes et femmes, entre urbains et ruraux, et entre milieux sociaux favorisés et défavorisés. Cet accès à l'écrit ne passe pas alors nécessairement par la lecture de textes. Il s'agit davantage d'être capable de lire les enseignes, affiches et caricatures, les livres restant réservés à la population aisée - un livre revient à près d'un tiers de la paye mensuelle d'un ouvrier agricole (Corbin 1986). Jusque dans les années 1930, le système scolaire français est divisé en un enseignement primaire gratuit, qui mène au certificat d'études primaires, et un enseignement secondaire payant, réservé aux classes sociales favorisées, qui mène au baccalauréat. En 1930, la classe de 6^{ème} devient également gratuite, suivie de l'ensemble du secondaire en 1933, avec l'instauration d'un examen d'entrée en 6^{ème}, qui sera supprimé en 1956. L'instruction est rendue obligatoire jusqu'à 14 ans par Jean Zay en 1936, puis jusqu'à 16 ans en 1959, avec la réforme Berthoin. Les CES – Collèges d'Enseignement Supérieur – sont créés en 1963 et réunissent dès lors l'ensemble d'une classe d'âge mais répartie en filières différentes. En 1975, la réforme Haby instaure le collège unique. Ainsi, tout au long du 20^{ème} siècle, des enfants jusqu'alors séparés par leur appartenance sociale, vont se mettre à fréquenter les mêmes collèges, où ils seront jugés selon les mêmes catégories scolaires d'entendement (esprit pratique/esprit intellectuel ; concret/abstrait ; peu doué/doué ; peu intelligent/intelligent, etc.), et ce par les mêmes enseignants. C'est alors qu'apparaît le problème de l'"échec scolaire", comme échec des enfants d'origine populaire confrontés à de nouvelles exigences scolaires (Lahire, 1999). En effet, "lorsque les filières correspondaient de façon "légitime" à des publics presque totalement disjoints, où donc aurait-on vu échec massif, rejet, relégation ?" (Isambert-Jamati, 1984, p.162). Le profond changement alors vécu par les enseignants de collège, confrontés à une toute nouvelle population d'élèves qui quittaient jusqu'alors l'école en fin de primaire, suscite aujourd'hui encore de nombreuses difficultés pouvant mener à la remise en question du collège unique. Et on retrouve aujourd'hui un phénomène fort similaire chez les enseignants de lycée professionnel, confrontés à l'arrivée massive d'adolescents primo-arrivants encore en cours d'acquisition de la langue française, qu'ils prennent à tort pour des illettrés. C'est ce qui a relancé la lutte contre l'illettrisme, avec la création du dispositif "Maîtrise De la Langue, clef de la réussite en lycée professionnel" à partir de 2007 et la consécration de l'illettrisme comme grande cause nationale en 2013.

C'est donc surtout à partir des années 1960 que le fait de ne pas accéder au lycée va devenir synonyme d'échec scolaire, qui se traduit en échec social, l'accès à l'emploi dépendant alors du degré de qualification suite à l'apparition du chômage de masse des années 1970. L'échec scolaire découle ainsi de la démocratisation de l'école, les élèves de toutes origines sociales passant par les mêmes lieux de formation encore ancrés dans des pratiques, critères d'évaluation et jugements jusqu'alors réservés aux classes sociales supérieures. Echec scolaire et illettrisme deviennent alors non seulement des objets de lutte mais également des moyens de lutte contre la hiérarchisation des classes sociales et pour l'accès au pouvoir politique, lutte qui se traduit en conflits d'écoles au niveau des corps

professionnels, des types de formation et des méthodes mais aussi des enseignants et des travailleurs sociaux. L'illettrisme devient un moyen de défendre une position institutionnelle, d'attaquer des concurrents éducatifs, d'obtenir des crédits, de remettre en cause l'école et de lutter contre une administration étatique trop lourde, mais sans souci réel de traiter le problème (Lahire, 1999). L'institution scolaire est alors particulièrement attaquée. L'Association française pour la lecture prône la déscolarisation de l'apprentissage de la lecture, d'autres mettent plus directement en cause la responsabilité des enseignants et, notamment, leurs méthodes pédagogiques ou leurs orientations idéologiques. Selon les cas, sont incriminés : la centralisation étatique des décisions pédagogiques, la baisse du niveau de culture générale des enseignants, l'augmentation du nombre d'élèves issus de l'immigration, l'école publique, la méthode globale. Mais l'éducation nationale reste peu remise en question en tant que telle, au niveau de sa structure-même. L'illettrisme devient davantage un problème de société, mais aussi une "*catch-all category*", qui englobe les anciens anormaux, inadaptés et débiles (Lahire, 1999, p.194). Selon l'auteur, ce flou sémantique n'est pas un défaut ou le signe d'un dysfonctionnement social, mais la condition même de la rentabilité et de l'utilité sociale de la notion. L'illettrisme est aussi instrumentalisé par l'extrême droite dans sa lutte contre l'immigration-invasion¹⁸, les enfants de migrants restant davantage concernés par les difficultés scolaires. La France est régulièrement pointée du doigt par la Commission européenne comme étant le pays le moins propice à l'ascension sociale, celui où l'école permet le moins de contrecarrer les inégalités sociales de départ (OCDE, 2015). Ce constat est particulièrement douloureux compte tenu de l'ambition initiale de l'école de la III^{ème} République fondée par Jules Ferry, qui visait précisément à permettre l'accès de tous à la culture de l'élite et ainsi au pouvoir politique. Mais d'autres pays occidentaux sont confrontés à des problématiques similaires, qu'ils ne parviennent toujours pas à dépasser après parfois plus d'un siècle de recherches sur le sujet. C'est le cas des Etats-Unis, confrontés très tôt aux difficultés scolaires des Indiens et descendants d'esclaves africains.

2. Le rapport aux savoirs

a. Théories génétiques et styles d'apprentissage

Au début du XX^{ème} siècle, l'échec scolaire des minorités ethniques aux Etats-Unis était attribué à des traits génétiques, les noirs étant par exemple perçus comme ayant un cerveau et une intelligence moins développés. Ces théories, notamment avancées par Binet et Simon, ont ensuite été réfutées par des mesures objectives, notamment dans le cadre du développement de leur test de QI. Dans les années 1960, d'autres chercheurs se sont attachés à mettre en évidence l'effet de la culture d'origine sur les performances scolaires, opposant les sociétés individualistes aux sociétés collectivistes. Hofstede (2001) a ainsi défini cinq dimensions culturelles déterminant les styles d'apprentissage : l'individualisme versus collectivisme ; la masculinité (affirmation de soi, compétitivité, ambition) ; la distance par

¹⁸ Terme employé par la presse d'extrême droite - Présent, 8 octobre 1993.

rapport au pouvoir (inégalité humaine quant au prestige, au pouvoir et à la richesse) ; l'évitement de l'incertitude quant à l'avenir, par le biais de la technologie, de la loi ou la religion ; l'orientation à long terme (persévérance, économie, respect des traditions et des obligations sociales). Ces dimensions culturelles vont influencer sur le rapport du sujet au savoir scolaire et à l'enseignant. Les sociétés collectivistes privilégieraient par exemple la réception passive d'un produit transmis verticalement et unidirectionnellement du maître à l'élève, la collaboration entre pairs dans la recherche d'un consensus, la soumission à l'autorité supérieure de l'enseignant, la confiance en la parole de l'enseignant considérée comme valeur sûre, la persévérance pour atteindre des objectifs à long terme – emploi bien payé, relations sociales. Les sociétés individualistes privilégieraient l'appropriation du savoir - par participation active - par rapport aux relations sociales, la compétition entre pairs dans le but d'obtenir la reconnaissance et la récompense de l'enseignant, le sens critique et l'interaction élèves-enseignant, l'apprentissage autonome par le challenge, l'erreur et l'innovation, la prise de risques pour obtenir des succès rapides (Jaju, Kwak et Zinkhan, 2002). A partir de ces cinq dimensions culturelles, Kolb (1984) a identifié quatre styles d'apprentissage, qui peuvent tous s'avérer efficaces et dépendent des préférences des apprenants (Kolb, Osland et Rubin, 1995).

- Le style divergeant : l'individu tente d'expliquer l'expérience concrète en multipliant les points de vue et se base plus sur l'observation réfléchie que sur l'action pour comprendre une situation.
- Le style assimilateur : l'individu accumule et comprend un grand nombre d'informations par observation réfléchie et les organise selon une logique concise focalisée sur les idées et concepts abstraits plutôt que sur leurs auteurs.
- Le style convergent : l'individu est doué pour trouver des illustrations pratiques des concepts et idées abstraits et aime trouver une solution à chaque problème, en passant notamment par l'expérimentation active. Cependant il serait moins enclin à traiter des questions interpersonnelles.
- Le style accommodant : l'individu apprend principalement par l'expérience sur le terrain, fondée sur ses sensations instinctives plus que sur une analyse logique.

Cette période a vu naître de nombreux outils d'évaluation des styles d'apprentissage en fonction de la culture : le Learning Style Inventory (Kolb, 1976-1984), le Study Process Questionnaire de Biggs (1987), l'Inventory of Learning Styles (Vermunt, 1994-1996), l'Index Learning Style de Felder et Soloman (1999). Les styles d'apprentissage sont alors conçus comme des systèmes de préférence : action versus réflexion, sensation versus intuition, visuel versus verbal, traitement séquentiel versus global. A l'aide de ces outils, plusieurs auteurs ont mis en évidence l'influence des valeurs individualistes versus collectivistes sur les styles d'apprentissage des étudiants (Auyeung et Sands, 1996 ; Desai et Taylor, 1998 ; Boland et Sugahara, 2010), notamment sur la représentation des buts à atteindre - répondre aux exigences minimales versus obtenir les meilleurs résultats possibles (Ramburuth et Mc Cormick, 2001) – ou encore l'influence du confucianisme sur la motivation à apprendre des étudiants chinois (Levinsohn, 2007) et préconisent l'adaptation des méthodes d'enseignements aux différents styles d'apprentissage des élèves (Boland et Sugahara, 2010). Mais ces études comparent souvent des étudiants nationaux - australiens, néo-zélandais - et des étudiants internationaux venus de Chine pendant leurs études

supérieures. Ces étudiants internationaux sont donc particulièrement brillants et désireux de - ou encouragés à - étudier à l'étranger. Or, ce sont surtout ces variables qui semblent influencer les styles d'apprentissage et notamment la motivation de l'étudiant. En effet, d'autres études ont trouvé une influence minime de la culture d'origine chez les étudiants internationaux, qui font montre d'une plus grande flexibilité et tolérance dans l'utilisation de différents styles d'apprentissage (De Vita, 2001) et tendent à adopter le style d'apprentissage dominant au sein des classes multiculturelles, malgré la diversité des programmes et des étudiants (Marriott, 2002 ; Loo, 2002 ; Barron et Arcodia, 2002). Enfin, l'identité scolaro-professionnelle semble supplanter l'identité nationale (Donald et Jackling, 2007). De plus, la distinction entre sociétés individualistes et sociétés collectivistes semble souvent erronée, tout enfant étant confronté à ce risque de trahison des siens dans la réussite scolaire : sentiment de trahison envers le milieu d'où l'on vient (Ernaux, 1986), rivalité avec les parents et castration symbolique infligée à la mère, potentiellement double pour les mères migrantes (Bergès-Bounes et al., 2010).

b. La reproduction sociale

En France, la sociologie s'est attachée à montrer l'impact de la classe sociale d'appartenance des élèves sur leur parcours scolaire. Comment l'autonomie intellectuelle visée par la scolarisation serait-elle possible compte tenu du pouvoir de l'héritage et de l'environnement pour modeler nos concepts et opinions, et même la manière dont nous raisonnons ? (Foley, 2001, p. 128). De plus, contrairement à Jules Ferry, Durkheim (1922) considère que l'éducation est avant tout sociale. Elle doit préparer le cœur de l'enfant aux conditions essentielles de sa propre existence, conditions qui dépendent du contexte social et culturel concerné, dont l'école est une émanation. Ainsi faut-il commencer par donner à l'enfant l'accès aux codes et aux finalités de l'éducation scolaire. Le maître doit donc enseigner aux enfants, dès leur plus jeune âge, les sociétés au sein desquelles ils sont appelés à vivre – famille, nation, humanité – leur histoire, leur action et le rôle qu'ils sont appelés à y jouer afin de réaliser leur identité, au sens de Tobie Nathan (2007, p. 117-20) : "l'action que la personne est destinée à avoir sur le monde", une prédiction sur l'état du monde du fait de l'existence de la personne, destin que la nomination "aide ou cherche à moduler". Elle est une affaire de groupe, pas seulement une affaire individuelle, et c'est le groupe qui exige la réalisation identitaire de l'individu, sous peine de représailles psychiques parfois bruyantes. L'école n'en est certes pas la seule garante, mais elle a un rôle prépondérant à jouer dans ces processus d'individuation, dans un sens positif (Rousseau C, 2006, 2009 ; Sarot et al., 2012, 2013), comme dans un sens négatif, du fait du conflit de loyauté dans lequel elle peut placer l'enfant entre culture familiale et culture scolaire (Böszörményi-Nagy, 1965, 1973 ; Douville, 2002).

Bourdieu (1997) dénonce ainsi la naïveté cartésienne qui consiste à considérer l'enfant comme vierge de tout savoir et devant être dressé par l'instruction. Il impute l'échec scolaire à la reproduction sociale orchestrée par l'institution scolaire, qui écarte de la culture élitiste et de la réussite scolaire ceux qui ne partagent pas les valeurs implicites des enseignants, héritage réservé aux héritiers. Mais il va plus loin en décrivant le

conditionnement, combiné à la pédagogie, auquel doit consentir l'héritier pour pouvoir prétendre à son héritage, faisant de lui un possédant possédé. De même, Deville (2010) a montré comment le soutien scolaire par les pairs était efficace dans la mesure où il permettait aux bénéficiaires d'acquiescer cette norme scolaire et de s'adapter au désir du professeur. Si cette stratégie permet la réussite scolaire, elle s'oppose à l'idéal éducatif censé permettre l'épanouissement personnel, l'accès à son propre désir et à une pensée autonome, auquel elle substitue la suradaptation au désir de l'enseignant, pouvant aller jusqu'à un fonctionnement de type *borderline*. De plus, la théorie de la reproduction sociale s'avère insuffisante pour expliquer la multitude d'exceptions à la règle, la surreprésentation des enfants issus des milieux défavorisés dans les chiffres de l'échec scolaire ne signifiant pas qu'ils soient majoritairement en échec.

c. Le rapport subjectif au savoir scolaire

L'équipe de Charlot (1993) s'est intéressée à la question du rapport subjectif des élèves défavorisés au savoir, au-delà de la question de la reproduction, considérant que le parcours scolaire de l'élève dépend moins de son appartenance sociale que du sens que l'élève attribue à ce savoir. Ils définissent le rapport au savoir comme "la relation de sens, et donc de valeur, entre un individu et le savoir, comme produit ou processus" (Charlot, 1993, p. 7). Leurs résultats font ressortir un sentiment de culpabilité des élèves quant à leurs difficultés scolaires, qu'ils attribuent à leur fainéantise, mais non à un manque d'intelligence, ce qui peut également relever de rationalisation *a posteriori*. Ce manque de travail est associé à un refus plus ou moins prononcé du savoir scolaire, qui peut aller jusqu'à une angoisse de mort face à laquelle il faudrait "se sauver". Le savoir ne semble pas faire sens, la priorité étant seulement de "passer" dans la classe supérieure, pas l'appropriation personnelle du savoir. Cette attitude correspond d'ailleurs au discours que les enseignants tiennent aux élèves, mais pas à leur propre rapport au savoir. De même, les auteurs considèrent la dimension affective et relationnelle dans la relation pédagogique comme potentiellement mutilante avec ces élèves défavorisés, dans la mesure où elle entretiendrait un rapport passif de l'élève au savoir et où il s'agirait de réussir pour faire plaisir à l'enseignant, pas pour soi. Les élèves favorisés écoutent ainsi la leçon alors que les élèves défavorisés écoutent la maîtresse, restant pris dans un rapport à l'école dépourvu de rapport au savoir (Charlot, *ibid*). Cette différenciation sociale existe dès le CP mais s'accroît au fil du primaire, l'école venant entériner les inégalités sociales, et ce particulièrement en cas de ségrégation scolaire, où les élèves défavorisés ne bénéficient pas de la proximité des classes fortes et où les enseignants s'adaptent en parcellisant les savoirs et en accordant une place plus importante à la dimension affective, ce qui "brouille la frontière, déjà floue, entre les fonctions de la famille et celle de l'école" (p. 22). Pourtant, pour les élèves interviewés, l'amour envers une matière dépend de l'amour envers le professeur qui l'enseigne, et cet amour ou désamour est inscrit dans une dimension transgénérationnelle, pouvant aller jusqu'à "une vendetta familiale" contre un enseignant (p.12). L'école contribue ainsi à entretenir un rapport préexistant à l'école, rapport utilitaire qui n'implique pas un rapport au savoir lui-même, qui est avant tout un rapport social et devrait reposer sur un désir d'accéder à la liberté et à la puissance conférées par la pensée humaine. Pour les élèves

défavorisés, le savoir reste au contraire particulièrement contextualisé, l'enseignant passant ainsi à côté de ce qui devrait être sa tâche principale : apprendre aux élèves à décontextualiser le savoir, c'est-à-dire à en faire sens. Pour les enfants issus de milieux défavorisés, le rapport à l'école est avant tout un rapport réaliste à l'avenir, l'école n'étant qu'un vecteur d'insertion professionnelle et d'ascension sociale. Il s'agit alors de survivre le plus longtemps possible à l'école pour mériter un bon métier, peu importe ce que l'on y a appris, pour répondre à l'importante exigence familiale, y compris de la part de parents jugés démissionnaires car absents aux réunions scolaires proposées. Il est à noter que, de ce fait, les élèves s'opposent fermement au collège unique et trouvent "révoltant" de devoir apprendre des matières qui ne leur seront pas utiles pour leur futur métier. Le défi pour les enseignants des quartiers populaires est alors de construire chez leurs élèves "le rapport au savoir qui leur permet d'acquérir du savoir, [et ce] à travers la transmission même du savoir" (Charlot et al., 1993, p. 23). Pour réussir, il faut à ces enfants une triple autorisation : que les parents autorisent leurs enfants à être différents d'eux, que les enfants s'autorisent à être différents de leurs parents et que les enfants autorisent leurs parents à être différents d'eux (Charlot et al., 1992). L'instauration d'une réussite scolaire fondée sur de nouvelles valeurs - répondre à l'exigence de donner sens à ce que l'on fait, avec des activités fonctionnelles et des savoirs construits en coopération avec les pairs comme réponses à des problèmes à résoudre, expérience forte et jubilatoire d'obstacles dépassés, de défis relevés, avec le sentiment de réussite partagée - permettrait à chacun d'y prétendre dans la mesure où réussir à l'école ne serait plus alors réussir contre mais avec les autres, les pairs mais aussi les parents (Bernardin, 2013), préservant l'enfant de tout conflit de loyauté entre culture familiale et culture scolaire. Cependant, bien que précisant que les élèves issus des milieux défavorisés concernés par leurs recherches sont majoritairement des enfants de migrants, les auteurs de ce courant français ne prennent pas en compte la dimension culturelle au sens anthropologique et focalisent leur attention sur la dimension économique. Certes, la précarité économique influe sur la scolarité de l'enfant, ne serait-ce que parce qu'elle induit des temporalités familiales contradictoires avec les exigences et temporalités scolaires (Millet et Thin, 2007) : les conditions de travail dans les emplois peu qualifiés viennent désynchroniser la vie des différents membres de la famille et annihiler tout un ensemble de coopérations sociales et éducatives, familiales, amicales, de voisinage. Mais les études montrent que ce facteur s'avère insuffisant à expliquer les difficultés scolaires actuelles. Ainsi, les auteurs restent pris dans la perspective assimilationniste de la III^{ème} République et refusent de prendre en compte la dimension culturelle et linguistique du rapport au savoir scolaire, dans la mesure où cela constituerait, selon eux, une assignation à la culture d'origine et une négation de l'appartenance à la culture française. L'égalité de fait accordée à tous les citoyens par l'idéal républicain amène ainsi à considérer tous les élèves non plus seulement comme égaux mais comme "semblables", ce qui empêche de prendre en compte les besoins spécifiques de chacun, créant ainsi la discrimination qu'il cherchait à contrer, comme le font ressortir les travaux américains.

d. Prise en compte de l'ethnicité

A partir des années 1930, l'école de Chicago a peu à peu déconstruit les préjugés racistes qui prédominaient à l'époque, pour mettre en évidence, au contraire, les effets du racisme lui-même sur les performances scolaires des élèves issus des minorités ethniques. Ogbu (1974, 1992) a ainsi montré que, si parents et enfants partageaient initialement un même désir de réussite scolaire, les expériences récurrentes de racisme subies par les parents (refus de prêt bancaire, de logement, d'emploi) entraînaient un désinvestissement scolaire des enfants au moment du collège, au profit d'une délinquance perçue comme seule issue économique. A cette époque, l'assimilation culturelle des migrants, c'est-à-dire l'adoption de la culture d'accueil et la disparition des particularités ethniques, y compris les langues d'origine considérées comme désavantageuses, était perçue comme nécessaire à leur intégration dans la société d'accueil (Gordon, 1964). Il s'agissait alors de se libérer des liens culturels d'origine pour pouvoir s'élever au-dessus de positions sociales marginales. Mais la recherche a montré qu'au contraire, des inégalités de départ - minimales initialement - évoluaient vers des différences substantielles en termes d'éducation et de mobilité professionnelle (Goffman, 1963). Les enfants de migrants ayant des parents très diplômés réussissent ainsi bien mieux que les enfants de la 4^{ème} ou 5^{ème} génération ayant des ancêtres peu éduqués, et ce quel que soit le groupe ethnico-religieux considéré (Hirschman et Falcon, 1985). Le temps n'efface donc pas les inégalités de départ. Au contraire, Gans (1992) a mis en évidence un effet de "déclin à la 2^{ème} génération", touchant particulièrement les enfants de migrants noirs et défavorisés, souvent condamnés à la pauvreté parce que n'ayant pas accès ou refusant les mêmes emplois précaires que leurs parents et n'ayant pas les opportunités, compétences et connexions nécessaires pour prétendre à de meilleurs emplois, ceci menant alors à toutes les conséquences de la pauvreté (chômage, délinquance, alcoolisme, drogue, etc.) et à ce que Perlmann et Waldinger (1996) appellent le phénomène de "révolte de la deuxième génération". Ces effets contrastent avec la réussite parfois prodigieuse des primo-arrivants, même issus de familles peu aisées, qui s'observe également en France. De plus, cette révolte de la deuxième génération est associée aux modifications des parcours migratoires. Aux Etats-Unis, la "nouvelle seconde génération" (Zhou, 1997) présente la particularité d'être très diversifiée en termes d'origines ethniques, souvent non européennes, d'origine sociale et de statut socio-économique, ce qui a un effet direct sur les perspectives d'avenir de leurs enfants. La destination principale est passée de l'est à l'ouest, avec un effet sur la concentration scolaire : la Californie accueille 45% des migrants d'âge scolaire, plus de 10% des élèves qui y sont scolarisés sont nés à l'étranger et plus d'un tiers parle une autre langue que l'anglais à la maison. Mais les possibilités d'intégration dépendent aussi largement des conditions d'accueil, qui comportent de nouveaux obstacles : la crise économique et la remise en question du système d'aides publiques ; la résurgence de l'écart entre riches et pauvres et la disparition de la classe moyenne ; la réforme de l'aide publique par Bill Clinton en 1996, qui a limité les aides pour les chroniquement pauvres à deux années consécutives, à cinq ans sur une vie entière et rien pour les enfants ; la désindustrialisation entraînant la formation de ghettos dans les villes ; la disparition progressive des emplois peu qualifiés ; l'augmentation drastique des familles monoparentales, avec des conséquences négatives sur le niveau de vie, le fonctionnement psychique, le comportement, l'éducation et la santé des enfants. Ces évolutions ont confronté une grande part d'enfants de migrants, issus de parents pauvres et non qualifiés, à

des conditions de vie peu favorables : pauvreté, ségrégation scolaire, environnement déstructurant marqué par la drogue et la violence. Les pays européens sont eux aussi confrontés à ces évolutions conjoncturelles. Aux Etats-Unis, elles se sont traduites par l'émergence d'une culture d'opposition chez les jeunes, résultant d'un sentiment d'oppression, d'exclusion et de frustration par rapport à la culture dominante, et entraînant un ressentiment, une rébellion contre toute forme d'autorité, un rejet des aspirations collectives à la réussite - notamment scolaire - et l'ascension sociale - qu'elle ne promet plus -, une résistance à la domination des Blancs et un rejet de la culture intellectuelle, toutes classes sociales confondues. Cette révolte concerne particulièrement les jeunes issues des minorités ethniques, qui sont davantage susceptibles d'identifier l'administration scolaire à l'autorité opprimante, de considérer leur accès à la classe moyenne comme impossible et d'être scolarisés dans des écoles où la réussite scolaire est fortement découragée par les pairs (Zhou, 1997). Selon l'auteur, il serait judicieux d'éviter de juger les enfants dans ces écoles et de les rendre coupables de leur réponse au monde qui les entoure. En effet, la rébellion constituerait une réponse adaptative face à l'écart entre des objectifs socialement acceptés et les moyens de les atteindre (Merton, 1938). Quand l'appartenance à une classe sociale inférieure se conjugue avec une histoire familiale d'oppression des groupes minoritaires, s'ajoute à la frustration la nécessité de maintenir l'estime de soi et le rejet des groupes dominants devient une "stratégie de survie psychologique" (Zhou, 1997, p.70). Mais ces conflits intergénérationnels ne sont pas le propre des enfants de migrants, on les retrouve aussi chez les jeunes d'origine américaine, qui s'inscrivent dans la tradition américaine d'un rejet moral de l'autorité (Gorer, 1963: 53) et ce rejet de l'autorité pourrait même constituer chez les enfants de migrants une forme d'assimilation à la culture américaine elle-même (Suarez-Orozco et Suarez-Orozco, 1995).

L'assimilation culturelle longtemps prônée comme seul modèle d'intégration valable est ainsi remise en question. Au contraire, les études montrent des effets positifs sur la réussite scolaire des enfants lorsque les parents cultivent les valeurs d'origine et évitent une américanisation excessive, permettant ainsi de compenser les effets négatifs des facteurs externes tels que la ségrégation scolaire (Ogbu, 1974 ; Gibson, 1989 ; Portes et Rumbaut, 1996). Par exemple, contrairement aux résultats attendus, les jeunes filles vietnamiennes qui sont les plus contrôlées par la famille et la communauté réussissent mieux scolairement que celles issues de familles plus favorables à l'assimilation, alors même que la culture d'origine concernée est perçue comme opposée à l'émancipation des femmes (Zhou et Bankston, 1998). L'ethnicité s'avère donc être un facteur aussi déterminant de la réussite que les facteurs liés à la classe sociale et au genre. C'est ce qui explique en partie la démarcation des enfants de migrants d'origine asiatique par rapport à ceux d'origine africaine ou d'Amérique du sud, les familles d'origine asiatique ayant tendance à préserver les valeurs d'origine. Mais les effets de la discrimination mélanique restent à prendre en compte, de même que ceux du rejet réactif qu'elle suscite chez ceux qui la subissent. De même, les signes extérieurs de fierté identitaire (par la coiffure par exemple), qui constituent également une réponse à l'isolement social et à la domination raciale, peuvent en retour constituer un handicap dans l'accès à l'emploi (Fernandez-Kelly, 1995). Cependant, toutes ethnies confondues, les résultats de recherche sont consistants et montrent que l'ancrage dans la culture d'origine - forte identité culturelle et familiale, affiliation et solidarité avec le groupe d'origine, loyauté familiale, respect des traditions et valeurs d'origine – constitue un facteur de protection

favorable à la réussite scolaire (Rumbaut 1994b, 1996 ; Portes, 1995 ; Portes et Schauffler 1994 ; Suarez-Orozco, 1989), contrairement au partage des valeurs de la société d'accueil , telles que la recherche du prestige social individuel, qui est non significatif (Zhou et Bankston 1994). La perte de l'étayage du groupe familial élargi constitue un facteur de vulnérabilité qui influe négativement sur le cadre éducatif proposé aux enfants (Fernandez-Kelly, 1995 ; Rumbaut, 1996 ; Landale, 1996), de même que les destructurations familiales liées aux délais dans le regroupement familial.

De plus, les études américaines ont montré que l'américanisation trop rapide des enfants entraîne une angoisse de perte chez les parents (Zhou, 1997). Mais cette angoisse découle davantage du processus de migration lui-même que de l'acculturation. En effet, la migration perturbe les relations parents-enfants, et ce en raison de nombreux facteurs (délais dans le regroupement familial, emploi des femmes et perte d'autorité subséquente de l'homme, absence parentale due aux emplois précaires, inversion des places générationnelles due à la meilleure maîtrise de l'anglais par les enfants que par les parents). Les enfants, quant à eux, peuvent considérer l'apport parental comme nuisible à leur assimilation et parfois source de honte. Ils tentent de s'appropriier les traits américains, par le biais des pairs et des médias. Leur difficulté réside dans le fait d'appartenir en même temps à deux mondes, potentiellement en conflit. La discrimination, la pression du milieu et le blocage de l'ascenseur social peuvent amener les enfants à se rebeller contre l'éducation parentale. Les conflits intergénérationnels sont davantage susceptibles d'apparaître dans les contextes défavorisés, où le parent du même sexe est peu éduqué, où l'enfant ressent de la honte quant à ses parents et où il ne bénéficie pas d'aide aux devoirs dans le cadre familial (Rumbaut, 1994b). L'auteur précise que ces tensions peuvent être exacerbées par d'autres facteurs : le fait que l'enfant préfère utiliser l'anglais à la maison, ait peu d'ambition, regarde beaucoup la télévision et peu ses devoirs, ait fait l'expérience de la discrimination ou se perçoivent comme discriminé. Ces conflits, en retour, entraînent une détérioration au niveau de l'autorité parentale, de la communication familiale, de l'estime de soi de l'enfant, de son équilibre psychologique et de sa motivation scolaire. La possibilité pour l'enfant de recourir au soutien de la communauté joue alors un rôle déterminant. Mais les parents ne sont pas seulement orientés vers la préservation de la culture d'origine : ils souhaitent aussi l'assimilation, notamment en vue de l'ascension sociale visée par la migration (Sung, 1987). Ils peuvent alors tenter d'inscrire l'enfant dans la culture d'accueil uniquement, au détriment de l'enculturation dans la culture d'origine, et ce dans le but de favoriser la réussite scolaire puis sociale de l'enfant. "La réussite scolaire représente l'équivalent, pour la deuxième ou troisième génération, de ce que fut la migration pour la première. Les parents ont quitté l'autre rive de la Méditerranée avec un projet : changer leur vie. Avec leurs enfants, le même projet se perpétue et s'élargit : changer la vie de leurs enfants mais, cette fois, à travers la réussite scolaire" (Charlot, 1997, p. 70-71). Ainsi, contrairement aux migrants, les enfants de migrants peuvent manquer de connexions au monde d'origine qui soient porteuses de sens (Zhou, 1997) et c'est en partie ce qui explique leur sous efficacité scolaire par opposition aux enfants migrants.

En France, la prise en compte de la dimension ethnique reste particulièrement difficile : "alors que les références aux "origines sociales" font partie du bagage ordinaire de l'analyse en sciences sociales, l'évocation d'origines "ethniques" ou "culturelles" reste

fortement illégitime. On retrouve là les effets pervers du cadre d'interprétation universaliste qui, voulant éradiquer les inégalités liées aux origines, commence par les rendre honteuses [et] favorise *in fine* la méconnaissance ou le déni des inégalités fondées sur l'origine ethnique et raciale. [...] Comment comprendre les faits sociaux impliquant des groupes constitués sur de multiples déterminants, au rang desquels figure l'origine, sans manier les notions d'ethnicité ?" (Simon, 2005, p.245). L'enquête Mobilité géographique et insertion sociale (Tribalat, 2012) et maintenant le rapport Trajectoires Et Origines (Beauchemin et al., 2015) sont les seuls à s'être penchés avec précision sur la question de l'ethnicité, en recueillant des informations sur les pays de naissance et la première nationalité des parents, mais aussi sur des dimensions telles que les pratiques culturelles, éducatives et religieuses, recueil enfin autorisé en France par la CLIS et la CNIL. Il n'existe en France aucun registre de population offrant une base de sondage permettant d'atteindre d'emblée les descendants de migrants. Ainsi, pour réaliser l'enquête TéO¹⁹ (Beauchemin et al., 2015), l'INSEE a-t-elle dû envoyer ses agents recopier des milliers d'actes de naissance, avec l'autorisation des juges d'instance, pour pouvoir identifier les enfants d'immigrés susceptibles d'entrer dans l'échantillon. Mais la possibilité de recourir au référentiel ethno-racial utilisé dans les recensements aux Etats-Unis et au Royaume-Uni, à savoir une liste des "races" éventuellement subdivisées en aires culturelles, que la personne interrogée aurait été invitée à cocher, est restée exclue. Comment, alors, étudier les discriminations, sans pouvoir prendre en compte les catégories maniées par leurs auteurs ? L'équipe de l'enquête TéO n'a ainsi pu qu'interroger les personnes sur les expériences de discrimination subies et sur les motifs de discrimination perçus (pays d'origine, patronyme, résidence, couleur de peau, accent, etc.), ce qui nous renseigne sur la proportion dans laquelle les personnes discriminées imputent la discrimination à tel ou tel motif, mais ne nous renseigne en rien sur la probabilité de subir une discrimination en fonction de la couleur de peau par exemple. L'association SOS-racisme s'est en effet opposée à ce que les personnes soient interrogées sur l'hétéro-perception de la discrimination ("Vous sentez-vous perçu comme noir ? Si oui, avez-vous été discriminé pour cette raison ?"), approche associée à un recensement racial discriminant en soi. Au même moment, l'ouverture possible à la réalisation de statistiques ethniques en France, notamment dans le cadre de la loi Hortefeux, a suscité un tollé médiatique. Pourtant, dans notre recherche comme dans notre pratique, les personnes rencontrées se montrent très désireuses d'aborder ces questions et parlent elles-mêmes spontanément de la couleur de peau, de la religion ou des pratiques éducatives et de leurs effets.

Malgré ces limites, l'enquête TéO a permis de sortir du débat social et culturel en comparant les groupes "toutes choses égales par ailleurs". Elle a ainsi permis de préciser un certain nombre de données concernant les enfants de migrants en France : la moitié d'entre eux sont issus d'un couple mixte. L'autre moitié, issue de deux parents migrants, vient souvent d'un univers social modeste. La part des ouvriers-employés non qualifiés est particulièrement élevée chez les descendants originaires d'Afrique sahélo-saharienne, du Maghreb et de Turquie. Cependant, cela ne constitue pas forcément un frein à l'intégration sociale des enfants. Par exemple, les enfants de Turcs deviennent souvent artisans-commerçants

19 Trajectoires Et Origines.

comme leurs parents. Par ailleurs, la population des migrants tend à se féminiser et ces femmes migrantes sont désormais souvent célibataires et pionnières. Dans la majorité des cas, la migration intervient avant la mise en couple et la naissance du premier enfant, de sorte que ces étapes s'en trouvent retardées. La naissance du premier enfant arrive assez tôt après la migration, surtout pour les femmes. Les immigrés arrivés sans enfants se rapprochent des normes procréatives françaises mais la fécondité reste plus précoce et plus élevées pour ceux originaires de Turquie et d'Afrique sahélienne. En revanche, la taille de la fratrie est sans effet sur le parcours scolaire des enfants. Selon les auteurs, l'écart culturel entre famille et école devrait être accompagné, plus de 65% des enfants de migrants (80% pour ceux originaires d'Algérie et d'Afrique) étant issus de milieux populaires et plus de la moitié étant issus de parents ne possédant aucun diplôme (surtout pour le Maghreb, l'Afrique sahélienne et la Turquie). Beaucoup d'enfants de migrants ont connu la difficulté scolaire dès le primaire et un redoublement précoce, surtout parmi la population turque (40% des garçons, 48% des filles), ce qui reflète les défaillances du système de transmission des savoirs fondamentaux à ces élèves. Ceux-ci déclarent ne pas avoir pu être aidés scolairement par leurs parents, ce qui a parfois été pallié par l'aide de la fratrie, surtout dans les familles maghrébines et turques, ou bien par du soutien scolaire gratuit, là où les familles autochtones ou d'autres origines ont recours à des cours particuliers payants, qui, eux, constituent un facteur de protection significatif. Ainsi, 5% des garçons originaires de Turquie connaissent un abandon scolaire extrêmement précoce, dès la fin du primaire. Les garçons originaires du Portugal, d'un DOM ou de Turquie sont surreprésentés en filière professionnelle. Mais pour les familles turques, cette orientation semble relever d'un choix d'insertion économique rapide et d'une logique de reproduction de la tradition d'entrepreneuriat parental, ainsi que d'un rapport distancié vis-à-vis de l'éducation scolaire (Beauchemin et al., 2015, p.183). Ainsi, 48% des garçons d'origine turque déclarent avoir quitté le secondaire pour entrer dans la vie active après avoir trouvé un emploi. Les abandons scolaires prématurés (sortie sans diplôme du secondaire, avec ou sans brevet des collèges) concernent 15% des 18-35 ans en 2008 (9% sans le brevet) (Beauchemin et al., 2015, p.184). Ce taux s'élève à 24% chez les enfants de migrants masculins, à 30% pour ceux originaires du Maghreb et de l'Afrique, et 35% pour ceux originaires de Turquie. Les filles ont des parcours scolaires similaires, voire meilleurs, à leurs homologues de la population majoritaire, sauf celles originaires d'Algérie et de Turquie qui connaissent respectivement 25% et 39% d'abandons scolaires prématurés. Ceci est mis en lien par les auteurs avec des mariages précoces. Et ces inégalités persistent au contrôle des variables telles que les héritages sociaux, scolaires et linguistiques transmis par les parents. A cela s'ajoute le facteur de vulnérabilité que constitue la séparation du couple parental, ce qui concerne 51% des enfants originaires d'un DOM, 55% de ceux originaires d'Afrique centrale et guinéenne mais seulement 12% de ceux originaires de Turquie. Mais les facteurs de vulnérabilité les plus influents restent la ségrégation scolaire, qui touche particulièrement les enfants d'origine turque et d'Afrique subsaharienne, ainsi que les redoublements précoces, marquant des difficultés scolaires précoces que le système scolaire ne permet pas de compenser, et enfin les orientations en filière professionnelle, surtout pour les CAP et surtout en cas d'orientation contrariée (concernant la filière professionnelle en elle-même ou la spécialité concernée). L'enquête conclut à l'existence de variables absentes du modèle mais susceptibles d'expliquer partiellement l'échec scolaire des garçons originaires d'Afrique subsaharienne, du Maghreb et de Turquie, telles que leur rapport au savoir et à l'institution

scolaire. Elle souligne l'existence de discriminations à l'égard des garçons de certaines origines souvent stigmatisées, qui se retrouve notamment dans le sentiment d'injustice et de discrimination fréquemment exprimé quant à l'orientation scolaire et la façon dont les agents éducatifs s'adressent à eux (Brinbaum et Primon, 2013). "Néanmoins, la confiance en l'institution scolaire apparaît très forte quelle que soit l'origine" (Beauchemin et al., 2015, p.201). Par ailleurs, l'augmentation de la part de la tranche d'âge atteignant le baccalauréat ayant augmenté, les inégalités n'ont été que déplacées vers le second cycle de l'enseignement secondaire et le supérieur, avec une diversification des formations et le renforcement de leur hiérarchisation interne (Beauchemin et al., 2015, p. 175).

Enfin, concernant le maintien des liens à la culture d'origine, identifié comme facteur de protection par les études américaines, on observe en France une érosion transgénérationnelle du transnationalisme dans tous les domaines, mais cette érosion n'est que partielle (Beauchemin et al., 2015) : les liens d'attachement au pays d'origine des parents persistent pour les deux sexes, mais se transforment. Les pratiques transnationales deviennent ainsi moins économiques et davantage symboliques (désir d'être enterré au pays d'origine ou désir d'aller vivre ailleurs). Ainsi, 59% des enfants de migrants consomment des médias du pays d'origine des parents, 73% ont des contacts distants avec la famille au pays et 85% ont déjà séjourné dans le pays. Contrairement aux idées reçues, le transnationalisme ne traduit pas un "défaut d'allégeance" (Beauchemin et al., 2015, p.112) ou une entrave au processus d'intégration dans le pays d'accueil. Au contraire, il croît avec le niveau de revenus et avec le niveau de diplômes. Ainsi, il n'y a pas de compétition entre les affiliations. Le transnationalisme n'est d'ailleurs pas spécifique aux migrants et à leurs descendants. Il se retrouve aussi chez les Français nés à l'étranger. Il est ainsi l'héritage des histoires migratoires, en lien avec la colonisation. Par ailleurs, il est fort éloigné des clichés médiatiques : il n'est ni massif, ni centré sur les activités économiques ou entrepreneuriales. Mais on observe parfois un "transnationalisme réactif", particulièrement pour les enfants de migrants originaires d'Afrique subsaharienne, qui expriment plus fréquemment le désir de quitter la France en réaction aux expériences de discrimination ou de racisme vécues, mais pas forcément pour retourner au pays d'origine. Le transnationalisme reflète ainsi à la fois l'héritage transgénérationnel, qui transite notamment par la transmission de la langue maternelle, et les stratégies identitaires de reconnaissance, corrélées au choix du conjoint, au sentiment de discrimination dans le pays d'accueil et au sentiment d'appartenance au pays d'origine.

L'idéal assimilationniste, qui considère la désertion progressive de l'ancienne culture et de ses schémas comportementaux au profit des nouveaux, comme inévitable, irréversible et même souhaitable (Park, 1928), idéal qui a dominé tout le 20ème siècle, est ainsi aujourd'hui remis en question. La perspective pluraliste, au contraire, considère la diversité ethnique comme un atout, un capital culturel qui contribue à l'adaptation. Il ne s'agit plus d'effacer les traits associés à la culture d'origine, ni de s'y enfermer, les ethnies étant en interaction permanente dans un processus de construction ou d'invention qui inclut, adapte et amplifie les solidarités préexistantes, les attributs culturels et les mémoires historiques, processus que Conzen (1992) appelle l'ethnicité et que l'approche transculturelle appelle métissage. Ainsi, les migrants ne peuvent-ils pas être assignés à une culture d'origine - qu'ils avaient d'ailleurs déjà quittée dès la germination du projet de départ -, ni à une culture

d'accueil - qui ne saurait être considérée comme immuable et qu'ils contribuent à faire évoluer. Mais ces processus de métissage, de même que les processus de transmission transgénérationnelle des traits culturels, restent peu étudiés et mal connus. Portes et Zhou (1993) proposent la thèse d'une assimilation segmentée, au sein de laquelle les enfants de migrants pourraient pas exemple se retrouver condamnés à une classe sociale inférieure mais tout aussi bien réussir socialement tout en préservant délibérément la culture d'origine, l'assimilation pouvant se faire dans les deux sens : celui de l'ascension comme celui du déclin social, selon l'influence de facteurs externes (stratification raciale, opportunités économiques et ségrégation spatiale) et de facteurs intrinsèques (capital humain et financier à l'arrivée, structure familiale, organisation communautaire, schémas culturels de relations sociales). La couleur de peau constitue un handicap avéré pour l'intégration et cette discrimination mélanique s'est propagée au sein du système scolaire, à laquelle s'ajoutent les effets délétères de la ségrégation scolaire (Zhou, 1997). Portes (1999) propose un modèle du contexte culturel tentant de clarifier les liens entre les différents facteurs influençant le parcours scolaire des enfants de migrants : agentivité et développement de la culture. Il identifie ainsi quatre facteurs en interaction.

- L'histoire et les traits culturels du groupe concerné
- Le degré auquel ces traits sont compatibles et favorables à l'adaptation au cycle de pauvreté de minorités appauvries et compatibles avec le courant dominant
- L'accueil du groupe par le courant dominant, qui inclut ses réactions aux marqueurs ethniques – phénotypiques et culturels – à un moment particulier de l'histoire
- Le capital social et politique développé par le groupe dans la culture d'accueil, qui soutient l'agentivité de ses membres dans la communauté.

Ces facteurs influent sur le style d'acculturation des enfants de migrants, qui lui-même influence leur construction identitaire. Qu'en est-il lorsque ces différentes affiliations sont conflictuelles ?

e. Conflits entre savoirs

Les travaux en anthropologie ont mis en évidence les effets du conflit entre savoir scolaire d'une part et savoirs familiaux, communautaires, ancestraux d'autre part, auquel sont confrontées les minorités ethniques au sein des systèmes scolaires occidentaux, mais aussi les enfants des pays en voie de développement au sein de l'école coloniale (Wax, 2002 ; Dousset et al., 2014 ; Figueiredo, 2013). Wax (2002) parle d'une "schizophrénie culturelle" infligée aux enfants amérindiens du XIXème siècle dans les écoles américaines, "littéralement enlevés et emprisonnés dans des pensionnats, punis s'ils parlaient leur langue maternelle ou s'ils se conformaient aux normes de comportement de leur communauté", induisant des attitudes de "résistance" face à une telle "agression" (p. 93). L'ensemble des travaux portant sur des minorités ethniques font ressortir des enjeux identitaires similaires liés à un conflit de loyauté entre savoir scolaire et savoirs autochtones, transmis par la famille, la socialisation au sein de la communauté d'origine et l'expérience. L'idéal

d'ascension sociale lui-même peut se heurter au système de caste de la culture d'origine, auquel les migrants peuvent être attachés et en tirer un sentiment de dignité collective (Ogbu, 1974).

Mais en France, la difficulté liée à l'écart culturel entre famille et école, souvent présentée comme source des difficultés actuelles, remonte pourtant à la création même de l'école républicaine, qui s'est fondée sur la volonté de Jules Ferry de créer un sentiment d'appartenance nationale fort, au détriment des appartenances régionales. La France de 1870 est en effet une mosaïque de paysages, de langages et d'usages (Ozouf, 2014). Jules Ferry, lui-même très attaché à sa Lorraine natale, et dont toute l'œuvre n'a visé qu'à la réintégrer à la France après sa seconde perte, que Mona Ozouf qualifie de "scène primitive de l'amputation" (2014, p.72), s'est bien gardé de placer les enfants au cœur d'un conflit de loyauté entre traditions locales et valeurs républicaines. Ozouf (2014, p.60) résume ainsi le projet de Jules Ferry : l'amertume de la défaite avait contribué à donner à l'histoire de France le pouvoir de rendre au pays la force morale et l'unité dont il avait besoin. Tout dans l'enseignement allemand avait été mobilisé vers la même fin patriotique. Que doivent donc savoir les écoliers ? De quoi entretenir en eux le sentiment de la grandeur de leur patrie. Mais pour cela, il faut veiller à leur faire connaître tout l'héritage, y compris le Moyen Âge, la République gagnant à revendiquer ses liens filiaux. Il importe que les petits Français soient intégrés dans l'entier de leur histoire mais tout doit faire comprendre que l'histoire de France menait à la République, donc à l'École, donc à lui, petit écolier grandi de tout ce qui l'a précédé. L'idée de Jules Ferry était de transformer cette rupture elle-même en tradition et de faire de tous les enfants français les fils de 1789 (*ibid*, p. 34). Loin de vouloir arracher les enfants à leurs appartenances familiales et régionales, il promeut au contraire la connaissance première de la culture locale, l'amour de la petite patrie devant mener à celui de la grande (p. 43). De même, dans les colonies, Ferry s'est employé à introduire dans l'enseignement historique une vivante histoire du passé local et, à l'inverse de ce que font alors les Allemands en Alsace, à ne pas éradiquer la langue maternelle. Pourtant, en France, la langue maternelle est considérée comme étant celle de la nation : dans son dictionnaire de pédagogie, Buisson "ne paraît jamais imaginer que la langue nationale pourrait, dans nombre de cas, n'être pas la langue maternelle de l'enfant" (Ozouf, 2014, p.41). Par l'étude des archives départementales, des revues que lisaient les enseignants/enseignantes et des questionnaires remplis par 827 représentants de la profession aujourd'hui à la retraite, Chanet (1996), dans son ouvrage aujourd'hui quasiment introuvable, a fait ressortir le conflit de loyauté imposé aux agents de l'enseignement eux-mêmes par la nationalisation du système éducatif : entre la France et les petites patries, entre renforcement de la paix sociale et celui du sentiment national, entre projet émancipateur et celui de stabilisation des hiérarchies et de l'ordre établi. L'auteur parle d'un processus d'intégration à la nation, qui s'impose au peuple français comme aux colonisés, que les enseignants doivent promouvoir. Selon l'auteur, ces enseignants auraient alors développé un sentiment d'appartenance double, et assuré une fonction de médiation auprès de leurs élèves, entre pratiques anciennes et innovations administratives. La substitution du français aux langues régionales constituait alors un enjeu crucial pour l'imposition brutale de normes centrales. Mais Chanet (1996) montre que les autorités administratives dans leurs prescriptions, les pédagogues dans leurs théories de l'apprentissage du français en situation de bilinguisme ou encore les maîtres dans leurs relations avec les élèves et les parents, n'ont pas tous visé la suppression

radicale des parlers régionaux, ne serait-ce que parce qu'il était impossible, du jour au lendemain, de faire cours en français à des écoliers qui ne le comprenaient pas – et c'est là une différence majeure par rapport aux enfants de migrants actuels qui, eux, ne bénéficient pas d'enseignants bilingues partageant leur langue. De plus, la fameuse interdiction de parler les patois ne figure nulle part dans l'œuvre de Ferry, ni dans les textes institutionnels. Cependant, la volonté de "détruire les patois"²⁰ afin de promouvoir la langue française, instituée comme langue nationale le 15 août 1539 par François 1^{er} alors qu'elle n'était nullement la langue majoritaire, est alors omniprésente dans les discours politiques et nombreux sont les témoignages d'humiliations subies, dans les régions comme dans les colonies, par les élèves pris en flagrant délit de parler leur langue maternelle. La Bretagne est particulièrement impliquée dans la lutte pour la préservation de sa langue et cristallise le débat avec le fameux "il est interdit de parler breton et de cracher par terre" et l'usage du "symbole" (l'élève doit porter un animal mort ou un sabot par exemple autour du cou en guise de punition). Il est à noter que les écoles où l'enseignement se fait en langue bretonne, qui ont résisté jusqu'à ce jour, obtiennent les meilleurs résultats au baccalauréat (Moal, 2009), venant ainsi contredire la croyance encore répandue d'une concurrence entre les langues et les savoirs.

Ainsi, malgré les précautions évoquées, l'entreprise de Jules Ferry a bel et bien engendré la perspective assimilationniste et ethnocentriste encore actuelle, en imposant aux Français comme aux "barbares" colonisés son propre idéal d'ascension sociale : il milite pour le droit de chacun à la bourgeoisie, c'est-à-dire à la fraction contentée du peuple, à l'élite des travailleurs de toutes classes, amenée à grossir par l'instruction. L'objectif était de lutter contre toute discrimination entre familles riches et familles pauvres, afin de mêler sur les bancs de l'école ceux qui seront ensuite mêlés sous les drapeaux de la patrie, y compris les colonisés, et ce toujours dans l'optique de la récupération de la Lorraine. Et c'est à cette obligation de mélange social qu'est initialement liée l'obligation scolaire. Cet idéal s'inscrit dans la logique révolutionnaire elle-même, fondée sur un projet d'humanité sans Dieu ni roi et d'accès des masses ouvrières à la pleine possession d'elles-mêmes. L'avènement de la démocratie impose alors de former des citoyens éclairés, aptes à exercer leurs droits et prérogatives récemment acquis. Mais l'obligation d'instruction s'inscrit aussi dans une volonté de protéger les enfants de leurs propres parents, qui s'opposent à leur instruction scolaire pour pouvoir les utiliser comme main d'œuvre d'appoint (Ozouf, 2014). Certes, ce n'est pas la scolarisation qui est obligatoire. Les parents peuvent faire le choix d'autres méthodes d'instruction, l'enseignement à domicile par exemple. Mais ces choix restent soumis à l'approbation du rectorat, qui doit s'assurer de l'adéquation des pratiques aux valeurs républicaines et protéger les enfants de toute exploitation parentale. L'école républicaine s'est ainsi développée selon ce même "principe originel de la mission civilisatrice" (Bancel, 2005, p. 38), envers les Français et enfants de migrants en métropole qu'envers les peuples colonisés dans les écoles coloniales, et en procédant de la même manière : par l'assimilation (Kersil et Vinsonneau, 2004).

20 Rapport de l'abbé Grégoire à la Convention, daté du 16 prairial an II, et intitulé Rapport sur la nécessité de détruire les patois.

Mais comment croire à une école qui s'impose par la contrainte, pourtant dans le but de promouvoir l'émancipation ? L'œuvre de Ferry est ainsi truffée de contradictions intrinsèques, lorsqu'il reproche aux colons de voir dans la patrie moins une mère qu'une obligée, ce qui correspond pourtant à la définition même de la République et de la démocratie qu'il entend promouvoir, par opposition à l'ancienne soumission infantile à Dieu et au roi. De même, au sein des colonies, "comment croire à une civilisation qu'on doit imposer par le canon ?" – tout comme l'Allemagne prétendait vaincre la France et son peuple inférieur, rapportait Clémenceau. L'Égypte, l'Inde, la Chine étaient-elles dépourvues de civilisation ? "Où donc se loge la vraie barbarie ?" (Ozouf, 2014, p.80). Mais c'est l'expérience coloniale elle-même qui fera prendre conscience à Jules Ferry de la préexistence de ces civilisations dans les colonies, ce qui l'amènera à préférer le protectorat pour la Tunisie, ce qui présente l'avantage de sauvegarder la dignité des vaincus, de permettre à la puissance coloniale de ne pas assumer la responsabilité de "tous les petits faits, tous les petits froissements que peut amener le contact entre deux civilisations différentes". Cependant, selon Paul Bert (Ozouf, 2014, p.81), il n'y a que trois manières pour le conquérant d'entrer en contact avec la nation conquise : l'exterminer, la réduire en esclavage ou l'assimiler. Dans l'histoire de la colonisation du Maghreb, le code de l'indigénat en 1881 démontre la domination légalisée de la France sur ses colonies, "jusqu'à inventer culturellement l'homme/non homme et le citoyen/non citoyen qu'est l'indigène" (Bancel, 2005, p. 41). L'histoire telle qu'enseignée à l'école mystifie alors la supériorité de l'homme blanc. La non prise en compte de l'histoire coloniale pour les enfants issus de l'immigration et plus encore pour les autres "contribue à entretenir la dévalorisation de l'autre : connaissant mal les autres cultures, l'élève puis le futur adulte ne peut les aborder que par des généralisations superficielles et des stéréotypes" (Lemaire, 2005 p. 103). Dans la société française aujourd'hui, il en résulte un imaginaire colonial établissant l'existence d'une dette dont les dominés ne peuvent jamais s'acquitter (Rémy, 2006). De même, l'école métropolitaine semble aujourd'hui pâtir de la même peur post-coloniale des représailles que celle anticipée par Bismarck concernant l'Allemagne suite à la prise de la Lorraine. En effet, si l'école française est passée, dans les années 1970, d'une politique d'assimilation à une politique d'intégration, avec notamment la création des CLIN et des ELCO, elle s'est rapidement sentie menacée avec les affaires dites du foulard. Les débats sur la laïcité sont alors centrés sur le voile et la religion musulmane exclusivement. "L'immigration maghrébine en particulier et post-coloniale en général est devenue l'objet privilégié sur lequel s'opère la projection fantasmatique des problèmes de la société" (Lemaire, 2005, p. 102).

De plus, pour certains élèves, il est impossible de correspondre à l'idéal républicain assimilationniste, quand bien même ils le souhaiteraient (Mansouri, 2013) : leur couleur de peau elle-même y fait obstacle et cette différence ne peut être gommée. Ils sont d'emblée exclus du projet collectif et c'est là la différence majeure entre "autochtones" et enfants de migrants : les premiers étaient reconnus comme français, mais à la condition du mépris de toute autre appartenance, telle que l'appartenance régionale (corse, 'chti, bretonne...) qui refait aujourd'hui surface, du moins dans les domaines artistiques. Les seconds, en revanche, se sont vus assignés à leur culture d'origine et revendiquent le droit à ne pas être exclus de fait de toute autre appartenance. Les jeunes des émeutes l'expriment fortement : "Tu ne veux pas que je sois français". "Ce n'est pas qu'on ne veut pas s'intégrer, c'est qu'on ne veut

pas qu'on s'intègre". L'Etat est alors associé à une expérience de racisme et l'école est source d'une amère déception lorsqu'elle se met elle aussi à les exclure, en les orientant en fin de troisième vers la voie professionnelle, ravivant ainsi les blessures de l'école coloniale, qui ne les destinait qu'à devenir une main d'œuvre de seconde classe et limitait leur scolarisation au certificat d'études. Mais aujourd'hui, "il ne s'agit plus d'une inégalité statutaire inscrite dans la loi comme avec le Code noir, le Code de l'indigénat ou les lois sur le séjour des étrangers, mais de traitements quotidiens, dans l'infra-institutionnel ou dans les pratiques sociales" (Simon, 2005, p.242). Selon l'enquête Téo (Beauchemin et al., 2015), l'expérience de la discrimination, évaluée par croisement d'une auto-évaluation subjective et d'une évaluation objective des discriminations situationnelles, font ressortir l'importance de la discrimination liée à l'origine ou à la couleur de peau, au point qu'elle écrase d'autres sources de discrimination telles que le sexe et la religion, bien que la religion musulmane constitue un facteur discriminant mais difficilement dissociable de l'origine géographique. Les enfants de migrants y sont davantage sensibles que leurs parents, en raison, selon les auteurs, d'une plus forte sensibilisation, d'une conscientisation accrue corrélée à l'éducation et d'un refus de pratiques jugées d'autant plus injustes qu'ils sont français. Ainsi, la discrimination est une affaire de minorités visibles, qui touche particulièrement les personnes d'origine africaine et des DOMs et ce particulièrement dans le domaine scolaire et professionnel. La socialisation en France et la mobilité sociale, notamment le diplôme, ne constituent pas des facteurs de protection face au racisme, contrairement à la profession et au revenu. Le racisme est un phénomène courant et massif pour les minorités en France, particulièrement lorsqu'elles sont issues de migrations postcoloniales – Afrique subsaharienne, Maghreb, DOMs), et touche tous les espaces de la vie quotidienne, quel que soit le niveau de réussite scolaire ou professionnel (Beauchemin et al., 2015). Il est à noter qu'il touche particulièrement les hommes, résultat surprenant en regard du cumul de facteurs de vulnérabilité concernant les femmes – racisme et sexisme. Les auteurs posent la question d'une expression genrée du racisme, d'une tendance féminine à la sous-déclaration ou bien d'une intériorisation de la normalité d'un traitement inégalitaire défavorable chez les femmes. L'expérience d'un déni de francité, associé à la couleur de peau mais aussi à la langue, l'accent, ou au nom de famille, autant de signaux d'altérité, est rapporté par un quart des enfants de migrants étudiés, à commencer par ceux originaires de l'Afrique subsaharienne, puis ceux du Maghreb, de Turquie et d'Asie du sud-est, contrairement à ceux originaires d'Europe qui "ressemblent à des Français" (Beauchemin et al., 2015, p.555). La dissonance entre sentiment d'appartenance à la France et sentiment de ne pas être reconnu comme français est plus forte chez les enfants de migrants que chez leurs parents. Ce processus d'altérisation concerne particulièrement des descendants de colonisés, qui cristallisent les tensions autour de l'identité nationale. Il entraîne la formation d'une identité minorée, elle aussi "réactive", comme le transnationalisme, qui n'est pas le produit d'une résistance à l'assimilation mais d'une assignation aux origines, qui s'oppose au processus de métissage et à la coexistence pacifique d'appartenances plurielles et peu hiérarchisées pourtant observées. Les trois-quarts des enfants de migrants rattachent leurs origines au pays des parents, 8% se sentent étrangers à la France, 20% se sentent uniquement français, et 70% déclarent un sentiment d'appartenance plurielle. Les auteurs font également l'hypothèse d'une religiosité réactive concernant l'islam dans la mesure où l'on assiste à un glissement de la seule dimension spirituelle à un marqueur social et identitaire. Cependant, les auteurs relativisent les thèses de repli communautaire : les Musulmans sont par exemple

particulièrement hétérophiles dans leurs cercles amicaux, ce qui contraste avec l'homogamie sociale particulièrement marquée dans la population majoritaire en France, qui repose sur la préférence du semblable. Seule l'union matrimoniale reste endogame, ce qui viserait à préserver la transmission religieuse compte tenu des taux de désaffiliation dans les familles où l'un des parents est sans religion.

Les explications de l'échec scolaire des enfants de migrants, qui touche principalement les garçons, par l'humiliation de leurs pères par exemple, restent donc insuffisantes. Selon Mansouri (2013), ces problématiques renvoient davantage à la tentative de désubjectivation de l'humain qui caractérise l'entreprise colonisatrice, notamment du fait de l'expropriation qui en a fait des errants. Ils sont ainsi condamnés à un "handicap social", associé à la notion de "race" inventée pour justifier les rapports de domination coloniale et pour empêcher l'éventuel métissage tant redouté entre "nous" et "eux" et à la discrimination mélanique qui en a découlé (Pap Ndiaye, 2009) : Ce "handicap mélanique" a été intériorisé par les peuples colonisés eux-mêmes, qui peuvent ainsi porter sur eux-mêmes un regard dépréciatif pouvant aller jusqu'à la haine de soi, indépendamment du regard de l'autre. Or, la construction d'un rapport au savoir scolaire permettant la réussite requiert préalablement la reconnaissance du sujet sur le plan social, physique et symbolique. L'école, par le biais des activités et des images renvoyées par les adultes et les pairs, doit contribuer à renforcer l'estime de soi. C'est en appui sur celle-ci que les sujets en construction développent leur envie de progresser. Encore faut-il créer les conditions pour que les élèves – tous les élèves – vivent des expériences de maîtrise et de réussite (Bernardin, 2013). Ceci n'est possible que si tous les savoirs et toutes les compétences sont représentés dans la sphère scolaire.

Or, ces savoirs, compétences et formes d'intelligence sont fortement hiérarchisés au sein du système scolaire français, et ce selon des critères qui semblent aujourd'hui arbitraires. Par exemple, l'industrialisation du pays à la fin du XIX^{ème} siècle a entraîné la valorisation des filières scientifiques, au détriment des anciennes humanités dès lors reléguées au second plan et laissées à la gent féminine. Mais les évolutions rapides du XX^{ème} siècle ont rendue impossible la prédiction des besoins à venir en termes de main d'œuvre, rendant obsolètes nos systèmes scolaires actuels conçus par et pour l'industrialisation occidentale et construits sur le modèle de l'usine - sonneries, toilettes séparées, contenus spécialisés en disciplines différentes, répartition des élèves par "lots" (groupes d'âge/date de fabrication), c'est-à-dire basés sur une mentalité de ligne de production, sur la standardisation, qui tue la créativité (avoir des idées qui ont une valeur) et la pensée divergente (capacité essentielle à cette créativité) et condamne la collaboration comme relevant de la tricherie (Robinson, 2013). Selon l'auteur, ce modèle doit être remis en cause du fait de deux crises : celle des ressources naturelles et celle des ressources humaines. Il s'agit de prendre en compte la dimension économique du monde actuel, c'est-à-dire permettre aux enfants de prendre leur place dans les économies du XIX^{ème} siècle qui sont devenues imprévisibles, et sa dimension culturelle, c'est-à-dire éduquer à un sens d'identité culturelle, transmettre les gènes culturels de nos communautés, tout en s'inscrivant dans le processus de mondialisation. Le système actuel, qui repose sur l'aliénation des enfants, ne fonctionne plus, puisqu'un diplôme favorise mais ne garantit plus l'emploi, surtout si la voie qui y mène marginalise les éléments identitaires qu'ils estiment

importants les concernant. Pour Robinson (2013), l'"épidémie moderne" d'ADHD (Attention Déficit and Hyperactivity Disorder) aux Etats-Unis découle de ce tiraillement identitaire au sein des écoles et il déplore que la tradition médicale y réponde par de lourds traitements médicamenteux, visant à anesthésier les enfants plutôt que de les éveiller à ce qu'ils portent en eux. L'auteur rappelle que les communautés humaines dépendent de la diversité de leurs talents, pas d'une conception réduite de la compétence et de l'intelligence, académiques et associées à un certain type de raisonnement déductif et à une connaissance des classiques. La scolarisation est ainsi associée à un formatage potentiellement appauvrissant de la pensée, comme l'avaient déjà mis en évidence Luria et Vygotsky (Luria, 1976) dans le cadre d'une recherche sur l'effet de la scolarisation – et notamment de la littératie – sur les capacités de raisonnement, de mémoire et de catégorisation des cultivateurs du coton en Ouzbékistan. Leurs résultats font ressortir l'influence de la scolarisation même limitée à quelques années de primaire. Ainsi, les capacités de raisonnement abstrait et d'utilisation de catégories formelles sont liées à la scolarisation ainsi que la réalisation de syllogismes comme par exemple le suivant : "Dans le Grand Nord, où il y a de la neige, tous les ours sont blancs. Novaya Zembya est dans le Grand Nord et il y a toujours de la neige à cet endroit. De quelle couleur y sont les ours ?". À cette question, beaucoup de sujets analphabètes répondaient "qu'ils ne savaient pas, qu'on ne pouvait pas dire, qu'il y a plusieurs sortes d'ours ou bien qu'ils ne pouvaient pas savoir car ils n'étaient jamais allés dans le Grand Nord". En comparaison, les sujets ayant été à l'école réussissaient facilement ce test. Luria en concluait que ces paysans illettrés n'étaient sans doute pas moins intelligents mais que leur mode de vie ne favorisait pas la pensée abstraite. L'urbanisation, les évolutions techniques, l'école et la culture écrite amèneraient les individus à développer les capacités logiques et de raisonnement formel, mais ce au détriment d'une autre pensée, que Robinson (2013) qualifie de "pensée divergente", pensée particulièrement nécessaire dans le cadre professionnel mais qui décroît au fil de la scolarisation. De même, l'évaluation des compétences langagières des enfants soninkés évoluant en milieu rural en Mauritanie ont fait ressortir leurs compétences supérieures à celles des enfants en milieu urbain, notamment concernant la richesse des récits, sur le plan du vocabulaire et de la morphosyntaxe, et l'accès à l'imaginaire, que la transmission orale des grands-mères et des sages favoriserait, par opposition à la télévision²¹. En outre, la restriction, au sein des écoles françaises, des contenus scolaires à certains domaines seulement ne permet pas la reconnaissance ni l'exploitation d'autres compétences pourtant cruciales aujourd'hui pour l'économie du pays, notamment les multiples compétences linguistiques des enfants de migrants.

21 Recherche PHRC "D'une langue à l'autre", sous la direction du Professeur Marie Rose Moro et coordonné par Dalila Rezzoug, 2016.

3. Le rapport aux langues

Dès sa conception, l'école française s'est opposée à la diversité des langues. En effet, l'école de la III^{ème} République est née dans une France essentiellement rurale, faite de patois. Or, "le patois exprime et entretient les conditions d'un morcellement et d'un enclavement culturel néfaste ; il s'oppose à l'unification au sein des lumières" (Vigier, 1979, p. 193). Il s'agit alors d'employer tous les moyens, en particulier "des routes et des maîtres d'école", pour supprimer cette France des patois, considérée comme "une France sauvage", aussi inquiétante que dangereuse pour la nouvelle Nation, et faire du français la langue nationale parlée par tous. "Le savoir qui circule dans les campagnes se voit [ainsi] disqualifié de manière implicite" (Vigier, 1979, p. 136-169). Dans les pays occidentaux, l'éducation est ainsi le lieu de relations de pouvoir inégalitaires (Bourdieu et Passeron, 1979), en lien avec le concept de la langue légitime, c'est-à-dire la construction sociale des valeurs et pratiques langagières et leur rôle dans les processus de domination symbolique (Bourdieu, 1991). Les enjeux de pouvoir politique et économique vont ainsi définir la valeur de chaque langue (Grumpertz, 1982). Bourdieu souligne la dimension coloniale de l'imposition d'une langue nationale comme norme unique, arbitraire et aveugle aux différences, au niveau des régions comme au niveau international (Bourdieu, 1991). Nos sociétés modernes sont toutes marquées, d'une manière ou d'une autre, par le colonialisme et les nouvelles formes globales de domination culturelle, économique et sociale, où l'anglais, le français et le portugais sont les langues dominantes (Martin Jones et Heller, 1996). Selon les auteurs, les programmes et les pratiques scolaires sont définis par les groupes dominants et rencontrent plus ou moins de résistance. Or, les langues constituent de puissants outils de résistance. Par exemple, la montée du nationalisme au Québec, qui s'est matérialisée par un attachement au monolinguisme français, a conduit les anglophones à apprendre le français via les programmes d'immersion. Partout dans le monde, les personnes vont chercher à accéder au pouvoir, pour eux-mêmes ou pour leurs enfants, par le biais de l'acquisition de la langue dominante. Certaines minorités organisent des systèmes d'éducation alternatifs pour transmettre la langue d'origine et les savoirs qui lui sont associés, mais c'est souvent l'élite de ces groupes minoritaires qui y a accès. La prévalence des groupes dominants a des conséquences sur la valeur attribuée aux langues, au plurilinguisme et aux filières scolaires. Mais il reste toujours des interstices, espaces marginalisés, où des solidarités et résistances peuvent se mettre en œuvre, qu'il s'agisse des établissements ou des programmes scolaires. De plus, le rapport entre structure et pratiques est un rapport dialogique et ce qui se joue dans l'interaction n'est jamais entièrement contraint par la structure sociale, qui peut être conçue comme un processus dynamique fait d'obstacles et d'opportunités quant à la créativité. C'est dans l'interaction – les pratiques discursives contextualisées spatialement, temporellement et socialement – que la langue légitime s'impose et avec elle la culture qu'elle cristallise. Ainsi, l'enseignant détermine qui parle, quand et dans quelle langue, allant souvent dans le sens de la construction d'un ordre monolingue - y compris dans les classes multilingues - face auquel différentes stratégies de négociation sont possibles, passant parfois par le choix du silence (Gal, 1989), pour contester la légitimité de la langue dominante.

a. Enseigner la langue de l'école aux enfants allophones

Par ailleurs, l'accès au savoir scolaire présuppose la maîtrise de savoirs, de compétences et de modes d'expression qui constituent l'héritage de l'élite (Bourdieu et Passeron, 1979), qui devrait lui aussi faire l'objet d'un enseignement préalable (Durkheim, 1922). La doctrine assimilationniste considère que l'acquisition de la langue d'accueil est capitale pour l'adaptation des migrants, qu'il existe une concurrence entre les langues et que le bilinguisme entraîne échec scolaire, anxiété et confusion mentale pour les enfants. Parallèlement, les enfants de migrants doivent se débrouiller pour apprendre la langue de scolarisation par immersion dans le bain linguistique scolaire. Aux Etats-Unis, le *Bilingual Education Act* de 1968 pose de nouvelles directives en vue d'une transition bilingue, passant par des cours en langue maternelle le temps que l'enfant atteigne un niveau suffisant en anglais pour intégrer une classe normale. Mais ce dispositif est réservé aux enfants ayant eux-mêmes migré. Or, les enfants de migrants sont eux aussi souvent allophones, c'est-à-dire ne parlant pas la langue du pays d'accueil au moment de la scolarisation²². De plus, même si les parents ont fait le choix d'utiliser la langue du pays d'accueil dans les interactions familiales, cette langue n'en est pas pour autant devenue la langue maternelle. Elle reste une langue seconde, qui nécessite d'être enseignée comme telle, avec des méthodes didactiques telles que celles du Français Langue Seconde (Chomentowski, 2010). Or, l'apprentissage d'une langue seconde doit pouvoir reposer sur les compétences acquises en langue première - représentations, structures et procédures d'analyse – qui constituent le socle linguistique susceptible de permettre de nouvelles acquisitions linguistiques et scolaires. Des carences au niveau de ce socle mettent en difficulté certains enfants allophones (Bennabi-Bensekhar et al., 2015 ; Chomentowski, 2010). En effet, les enfants de migrants bénéficient rarement d'une solide transmission de la langue maternelle. Leur bilinguisme est souvent précoce – pendant la période d'acquisition du langage de 0 à 7 ans (Dalgalian, 2000) et non pas à travers une instruction scolaire - et consécutif (d'abord la langue maternelle à la maison, puis le français à l'école). Leur bilinguisme est rarement à l'avantage de la langue maternelle, qui est souvent comprise sans pouvoir être parlée, et ce en raison du processus d'acculturation qui implique souvent une dévalorisation de la langue maternelle et peut évoluer vers son attrition, voire son abandon, ce qui ne facilite pas le passage entre monde du "dedans" et monde du "dehors", en somme l'alternance entre un monde et l'autre, qui constitue la problématique spécifique des enfants de migrants (Moro, 1998, 2010) : le monde du "dedans" représente l'espace familial de la culture d'origine, l'intime, la chaleur des affects et le lieu où s'expriment les conflits familiaux. Le monde du "dehors" représente tout ce qui est de l'ordre de l'adaptation et du lien avec la culture du pays d'accueil mais aussi le lien au cognitif et au savoir. Ce qui se joue à deux, trois langues ou plus chez les migrants, est avant tout une alternance entre deux ou plusieurs mondes et les différentes langues qui les cristallisent : de celui des langues du dedans, pleines d'affects, vers celui des langues du dehors, moins chaleureuses mais pleines d'espoir de réussite. Ce

22 Recherche PHRC "D'une langue à l'autre", sous la direction du Professeur Marie Rose Moro et coordonné par Dalila Rezzoug, 2016.

clivage des langues est à l'image du clivage migratoire qui s'opère chez les migrants et chez leurs enfants à des degrés divers (Moro, 1998). Le bilinguisme des enfants de migrants est donc un bilinguisme entre langues du dedans versus langues du dehors et entre les mondes transmis ou expérimentés qui les portent.

b. L'avantage bilingue

Les bilingues ou plurilingues sont aujourd'hui majoritaires dans le monde (Ricento, 2005) et l'UNESCO estime que plus de la moitié des enfants de 8 ans sont scolarisés dans une langue différente de celle(s) de la maison. Jusque dans les années 1970, le bilinguisme était considéré comme une source de handicap et non un avantage, notamment du fait des politiques linguistiques nationales évoquées. Mais cette perception est également liée aux difficultés d'évaluation des compétences réelles des bilingues. En effet, le bilinguisme peut entraîner un retard temporaire dans l'acquisition du vocabulaire dans chacune des langues prises séparément. Ainsi, s'il n'est évalué que dans une seule des deux langues, ses scores seront inférieurs, alors que si les deux langues sont évaluées, la somme des scores dépasse celle des monolingues (Abdellilah-Bauer et Bijeljic-Babic, 2015). La première étude contrôlée sur le sujet date de 1962 au Canada et a montré que parmi 164 enfants de 10 ans scolarisés en français, les 89 bilingues obtenaient de meilleurs résultats que les 75 monolingues aux tests d'intelligence, verbaux comme non-verbaux, résultats associés à un atout langagier, une aisance dans la formation de concepts, une flexibilité mentale accrue et des capacités mentales plus diversifiées chez les bilingues (Peal et Lambert, 1962). Les auteurs mettent ces résultats en lien avec l'attitude des enfants quant aux langues et aux groupes culturels qu'elles sous-tendent : l'incapacité des monolingues à devenir bilingues, dans un contexte social fondé sur deux langues officielles, est associée à leur difficulté à s'identifier aux deux groupes, elle-même liée à une tendance à privilégier le groupe culturel français, alors que les bilingues sont plus en faveur du groupe anglais. Ces attitudes des enfants sont influencées par les attitudes de leurs parents, elles-mêmes liées à leur classe sociale et à leur niveau de maîtrise de l'anglais. Les Canadiens français défavorisés seraient ainsi envieux des Canadiens anglais et peut-être isolés culturellement du fait de facteurs relatifs au logement et à l'emploi, ne favorisant ainsi pas le développement du bilinguisme. Les enfants de ces familles présentent un retard scolaire.

Aujourd'hui, toutes les études font ressortir les avantages conférés par le bilinguisme, tant sur le plan cognitif (Gibello, 1995 ; Bialystok, 2009 ; Lutz et Crist, 2009) qu'affectif et social (Vuorenkoski et al., 2000 ; Toppelberg et al., 2006 ; Blanco et al., 2013 ; Chen et al., 2000, Chien et al., 2002, Gfoerer et Tan, 2003 ; Asvat et Malcarne, 2008). Toutes les études s'accordent à reconnaître l'avantage cognitif conféré par le bilinguisme précoce, au niveau des fonctions exécutives, des capacités de concentration et d'attention, de la mémoire à court terme, de la résolution de problèmes et de la protection contre leur déclin au cours du vieillissement (Bialystok, 2009 ; Kail, 2015 ; Moro, 2012). Il est avéré que les bilingues sont plus performants sur des tâches impliquant l'analyse et la synthèse des informations, que ces performances persistent avec le temps, étant alors indirectement un facteur protecteur contre le déclin cognitif (Bialystok, 2009). Cet avantage cognitif général est expliqué par

l'accroissement de la flexibilité mentale et des capacités d'inhibition de certains stimuli, qui découle du fait de devoir en permanence distinguer entre deux ou plusieurs langues (Gandara, 2015). Mais le bilinguisme confère également un avantage au niveau social. Les élèves bilingues peuvent bénéficier de réseaux sociaux plus larges entre environnement familial et environnement communautaire (Zhou et Bankston, 1998). Le maintien de la langue maternelle réduit la dissonance culturelle entre parents et enfants, renforçant ainsi l'autorité parentale et réduisant les troubles du comportement (Portes et Hao, 2002 ; Portes et Rumbaut, 2001). Il renforce aussi l'estime de soi et la motivation scolaire chez les adolescents (Lee, 2008; Zárate et al., 2005). Santibañez and Zárate (2014) ont montré que les Américains d'origine asiatique et d'Amérique latine bilingues avaient plus de chances que les monolingues de sortir diplômés du lycée et d'entreprendre des études supérieures et que les latinos, pourtant les moins susceptibles d'obtenir un diplôme supérieur, avaient significativement plus de chances que les monolingues d'obtenir un diplôme supérieur si leur bilinguisme était de haut niveau. Rumbaut (2014) a également montré que le bilinguisme, même de niveau limité, réduit les risques de décrochage scolaire et augmente le niveau de qualification professionnelle et de revenu. Au niveau scolaire, Lutz et al. (2009) ont montré qu'aux Etats-Unis d'Amérique les enfants de migrants originaires de pays hispanophones réussissent mieux lorsqu'ils sont bilingues espagnol-anglais que monolingues en anglais. De plus lorsque l'enfant bilingue sait à la fois lire et écrire dans sa langue maternelle, il a de meilleurs résultats dans sa seconde langue. Dans cette étude, il a été démontré qu'une relation familiale soutenance aide ces enfants alors que le familialisme (relations familiales d'exclusivité et placées au-dessus de toute relation sociale) est corrélé avec des difficultés scolaires (Lutz et Crist, 2009). En France, Gibello (1988), avec la notion de contenants culturels implicitement transmis par le groupe, a mis en évidence, lorsque cette transmission fait défaut, l'émergence chez ces enfants de migrants de troubles de la pensée et du développement cognitif. En revanche, Moro (2002) a montré qu'une image positive de la langue maternelle aide les enfants de migrants à réussir à l'école. D'autres études ont montré qu'il y avait moins de comportements antisociaux chez des enfants qui parlent leur langue maternelle à la maison avec leurs parents (Vuorenkoski et al., 2000). Toppelberg et al. (2006) ont montré que chez les enfants de migrants hispanophones aux États-Unis, le groupe d'enfants bilingues anglais/espagnol a moins de troubles psychopathologiques que les enfants monolingues dans chacune des langues (Toppelberg & al., 2006). Les bilingues seraient moins dépendants à des substances licites ou illicites (Blanco & al., 2013; Chen & al., 2000; Chien & al., 2002; Gfroerer & Tan, 2003) et moins sujets à la dépression que les enfants de migrants monolingues dans la langue du pays d'accueil (Asvat & Malcarne, 2008).

Enfin, le bilinguisme ne saurait être réduit à la somme des monolinguismes. Il implique en effet le développement d'une compétence métalinguistique, qui elle-même suppose la prise de conscience de la pluralité des manières de se représenter le monde et d'y communiquer, ainsi que la capacité à opérer des liens entre ces différents mondes que les langues cristallisent. Les nombreux travaux de recherche récemment effectués dans le cadre de la validation de l'ELAL d'Avicenne témoignent de toute la complexité de ce développement bilingue (Simon, 2011 ; Rakotomalala, 2012 ; Simon et al., 2013 ; Camara, 2014 ; Rezzoug, 2015 ; Touhami et al., 2016). La notion de bilingualité (Hamers et Blanc, 1983) fait référence aux dimensions psychologique, cognitive, affective et sociologique du bilinguisme. La capacité métalinguistique qui résulte de la réflexion sur la langue en elle-

même facilite par exemple l'apprentissage de la lecture, ainsi que l'acquisition d'autres langues. L'enfant développe d'autant plus de compétences métalinguistiques que les deux langues en présence font l'objet d'un enseignement académique et que la transition d'une langue à l'autre est accompagnée.

c. Enseigner les langues maternelles

La langue maternelle constitue l'héritage de l'enfant, qui doit lui être transmis. C'est ce qui se pratique dans les écoles d'enseignement des langues maternelles (*complementary schools*) au Royaume-Uni (Blackledge et Creese, 2008). L'héritage est défini comme des ensembles de valeurs partagées et de mémoires collectives qui sont construits comme un droit de naissance, s'expriment dans des langues distinctes et à travers d'autres performances culturelles, et font l'objet d'une transmission transgénérationnelle visant à le préserver d'une perte potentielle (Peckham, 2003) qui le menace constamment (Bourdieu et Passeron, 1979). Pour les groupes minoritaires, l'héritage prend une valeur particulière en lien avec leur histoire (Pearson et Sullivan, 2007). De plus, il ne doit pas être considéré comme une entité mais comme un processus d'appropriation personnelle et de négociation identitaire (Smith, 2007). L'enjeu de garder la langue maternelle et de la faire vivre est important car elle est un des représentants identitaires et bien souvent le seul lien langagier entre l'enfant et sa famille car c'est la langue partagée par tous dans la famille. Une valorisation des langues maternelles permet une bonne estime de soi chez des individus qui peuvent ainsi mettre en avant leurs savoirs linguistiques et culturels et s'inscrire dans une histoire langagière et culturelle. La présence de liens familiaux et groupaux permettant la préservation d'un lien vivant à la culture d'origine, est un facteur de résilience chez les enfants de migrants. L'ancrage familial et culturel est un facteur de protection. La langue maternelle est à la fois une composante et le moteur de cet ancrage culturel protecteur (Moro, 1998). Mais pour qu'une langue puisse avoir un statut d'objet culturel valide, elle doit être valorisée et investie dans les échanges au sein de la famille. Or, malgré les progrès de la recherche sur le bilinguisme, qui ont permis de mettre en lumière les avantages qu'il confère à l'enfant, les pratiques familiales n'ont pas changé, beaucoup de parents continuant à transmettre à l'enfant uniquement la langue de scolarisation, et ce du fait de la hiérarchisation sociale des langues (Abdellilah-Bauer et Bijeljac-Babic, 2015). De même, les compétences bilingues des enfants de migrants ne sont pas reconnues ni valorisées au sein de l'institution scolaire, dont le rôle premier reste pourtant de repérer les talents et de permettre aux futurs travailleurs de les mettre à contribution pour la société. Or, les compétences bilingues constituent une plus-value certaine pour l'insertion professionnelle future des enfants d'aujourd'hui, dans un monde résolument multiculturel et plurilingue.

L'absence d'enseignement des langues maternelles par l'institution scolaire nationale est critiquée par les parents migrants et de nombreux auteurs remettent en question l'idéologie monolingue des systèmes scolaires occidentaux (Goswami, 2007 ; Escamilla, 2009), qui impose une hiérarchie des langues (Foucault, 2004), en suggérant que seule la langue dominante soit de valeur et que les langues minoritaires sont associées à des effets négatifs pour le pays, pouvant aller jusqu'au risque terroriste, particulièrement concernant

les langues des anciennes colonies du pays concerné, telles que le bengali pour le Royaume-Uni (Blackledge et Creese, 2008). L'hégémonie de la culture dominante (Gramsci, 1992), diffusée au sein de la société par ses institutions notamment et à commencer par l'institution scolaire, tend à entraîner une rigidification réactive chez les minorités quant à la transmission de la langue maternelle aux enfants et de l'héritage de la culture d'origine, dès lors menacée de "contamination" (Blackledge et Creese, 2008). Le nationalisme implicite des dominants et le nationalisme réactif des minorités est susceptible d'entraver l'accès de l'enfant aux contenus culturels du pays d'accueil. Cependant, l'étude de Blackledge et Creese (2008) fait ressortir la possibilité pour les enfants de contester et de renégocier les identités figées auxquelles les adultes – parents et enseignants – cherchaient à les assigner. Il n'en demeure pas moins que les conflits politiques, pédagogiques et sociolinguistiques autour des langues entravent souvent l'accès de l'enfant à un bilinguisme flexible (Creese et Blackledge, 2011), également appelé *translanguaging* (Garcia, 2007) ou encore *heteroglossia* (Bakhtin, 1994), le confrontant au contraire à un bilinguisme séparé (Creese et Blackledge, 2011), c'est-à-dire à des monolinguisms parallèles (Heller, 1999), qui restent pris dans une vision monolingue du bilinguisme (Grosjean, 1985) et alimentent l'angoisse de perte des parents migrants quant à la langue et la culture d'origine, face à la menace de colonisation par la langue et la culture dominante dans le pays d'accueil (Creese et Blackledge, 2011). Bien que, selon les auteurs, certains enfants parviennent, malgré ce clivage phénoménologique entre les langues, à métisser les langues pour créer une langue hybride (Gutiérrez et al., 2008), définie comme un processus systématique, stratégique et générateur d'affiliations et de sens, les plus vulnérables peuvent rester pris à la fois dans ce clivage phénoménologique et dans l'angoisse parentale, susceptibles d'entraîner chez l'enfant des troubles affectifs, sociaux et cognitifs pouvant aller de l'inhibition, voire du mutisme sélectif, à des symptômes très proches de traits autistiques, au point qu'ils puissent être confondus (Radjack, 2012).

La clinique transculturelle a ainsi mis en évidence quatre situations spécifiques touchant le langage des enfants bilingues : le clivage des langues, le mutisme extra familial, l'attrition de la langue maternelle et les troubles spécifiques du langage oral. Le clivage des langues (Moro, 2007), s'opère entre langue(s) du dedans et langue(s) du dehors. Il est parfois tellement puissant qu'il empêche le développement de compétences langagières dans l'une des deux langues. Le mutisme sélectif ou extra-familial (APA, 2003; APA, 1987; Misès et al., 2012; OMS, 1992) relève d'une impossibilité pour l'enfant de parler devant des personnes étrangères – notamment à l'école ou aux enseignants - alors même qu'il y arrive avec des personnes familières. Ce trouble apparaît fréquemment au moment de l'entrée à l'école maternelle – souvent la première occasion pour les enfants de migrants de rencontrer la langue du pays d'accueil (Serre et Bennabi-Bensekhar, 2005) - et à l'école primaire – qui entraîne un risque accru de perte de la langue maternelle -, avec une prévalence d'environ 3 à 4 fois plus élevée chez les enfants bilingues par rapport aux enfants natifs (Lesser-Katz, 1986; Moro, 2002; Toppelberg et al., 2005), en raison de facteurs liés à l'acculturation, l'apprentissage de la langue seconde, la discrimination par les pairs, la faible estime de la culture d'origine par l'enfant ou l'école, les difficultés de lien entre la famille et l'école (Toppelberg et al., 2005), ainsi qu'en raison de potentiels facteurs migratoires - dépression parentale, clivage migratoire, isolement social, événements traumatiques – susceptibles d'entraver la communication familiale – manque d'interactions, conflits, relation mère-enfant fusionnelle (Dahoun, 1996). Il existe une légère prédominance féminine du trouble,

allant jusqu'à 2/1 selon certaines études (Gellman-Garçon, 2007), alors que les retards de langage et de parole touchent deux fois plus les garçons. Le mutisme extra-familial peut être associé à un retard langagier, psychomoteur ou mental, ainsi qu'à des troubles anxieux et phobiques. L'attrition de la langue maternelle fait référence à la réduction ou au tassement des connaissances linguistiques initialement acquises (Bennabi-Bensekhar et Serre, 2005), avec effacement progressif des traces corticales faute d'activation. L'enfant oublie d'autant plus vite sa langue maternelle qu'il en est privé tôt et la récupère d'autant plus vite qu'elle lui est plus rapidement "re-présentée". L'attrition met en évidence un défaut d'investissement de la langue maternelle dans le cadre d'échanges affectifs et culturels authentiques, la privant ainsi de son statut d'objet culturel valide. Enfin, la dysphasie développementale est un trouble spécifique du langage oral, dans la mesure où il existe chez un sujet indemne de toute atteinte sensorielle, déficience intellectuelle, malformation génétique ou neurologique, carence socio-éducative grave ou trouble envahissant du développement. Les altérations linguistiques étant structurelles, elles doivent être retrouvées dans les deux systèmes linguistiques construits par l'enfant (Holm et Dodd, 2001 ; Paradis et al., 2005 ; Salameh et al., 2004), bien que les altérations repérées au cours de l'évaluation ne portent pas forcément sur les mêmes modalités dans les deux langues, ce qui requiert une évaluation affinée dans chacune des langues. Un enfant qui a pu apprendre à parler sa langue maternelle, même avec un retard plus ou moins important, est capable de construire un premier système linguistique porté par une structure langagière saine. À l'inverse, si les difficultés existent dans les deux langues, et de manière importante, on pourra alors se poser la question d'un déficit structurel de construction des langues, et donc d'un trouble spécifique du langage oral (TSLO) appartenant à la plus grande cohorte des Troubles Spécifiques des Apprentissages.

En dehors de ce trouble structurel, les troubles du langage des enfants bilingues relèvent ainsi d'un clivage entre les langues et les mondes qu'elles sous-tendent. La voie du métissage est une troisième voie : ce n'est pas l'un *ou* l'autre, c'est l'un *et* l'autre, de manière dynamique et mouvante (Laplantine, 1997). Le "parler bilingue" peut alors être compris comme un langage créatif qui permet de rendre compte des affiliations multiples et de la possibilité de créer une langue métisse. Celle-ci se définit par la possibilité qu'entre deux bilingues qui partagent au moins une langue, leurs autres langues soient actives pour leur permettre d'utiliser, de façon plus précise et en fonction du contexte, le mot qui convient le mieux. Il correspond à l'alternance et au mélange des codes. La langue métisse découle de la diversité des parcours langagiers ; elle contribue à forger la multiculturalité d'un espace collectif. C'est cette réalité que l'on observe dans le langage métis des enfants de migrants dans les banlieues multiculturelles de France. Plusieurs langues s'y rencontrent, plusieurs bilinguismes s'y côtoient, plusieurs niveaux de langue aussi. Les langues sont des ensembles de ressources mises en œuvre par des acteurs sociaux, selon des conditions sociales et historiques qui à la fois limitent et rendent possible la reproduction sociale des conventions et relations existantes et la production de nouvelles conventions et relations (Heller, 2007). Les langues sont des inventions sociales, associées à une idéologie des langues (Makony et Pennycook, 2007), qui recouvrent à la fois une fonction symbolique et distinctive par rapport aux autres (Blackledge et Creese, 2011). On oscille ainsi entre deux pôles : un pôle évolutif, en permanente co-construction par les acteurs sociaux, et un pôle rigide visant à défendre l'identité sous-tendue par la langue. L'étude des compétences

langagières doit donc prendre en compte à la fois le rapport, souvent complexe, de l'individu aux langues (Rampton, 2006 ; Harris, 2006) et la dimension historique de ces langues, intrinsèquement liée aux revendications identitaires qu'elles cristallisent (May, 2001). Ainsi, les langues sont des vecteurs d'affiliation culturelle. Leur transmission transgénérationnelle, comme celle des cultures qu'elles incarnent, fournit à l'enfant un sens d'identité et de continuité, promouvant ainsi le respect pour la diversité culturelle et la créativité humaine (UNESCO, 2003).

L'enquête TéO (Beauchemin et al., 2015) montre qu'en France, la transmission de la langue maternelle suscite encore des craintes quant à une éventuelle fragmentation linguistique ou identitaire au sein du pays d'accueil. Pourtant, c'est plutôt la perte de l'héritage culturel dans la migration qui est à craindre (Portes et Schaffer, 1994 ; Fishman, 1991). On observe en effet une forte érosion, en une seule génération, pour les langues polonaise, italienne, espagnole, arabe et berbère, contrairement aux langues turque, portugaise et anglaise. Ceci est à mettre en lien avec le peu de place laissé à l'enseignement des langues de l'immigration dans le cursus scolaire, mais aussi avec la présence significative du français dans le répertoire linguistique de nombreux immigrés (les deux tiers du panel d'enquête), ceux-ci étant issus des anciennes colonies françaises, et avec la valeur sociale de la langue maternelle concernée – elle aussi en lien avec les hiérarchisations coloniales - de même qu'avec l'absence d'entourage avec qui maintenir le contexte linguistique nécessaire à la transmission de la langue, notamment au sein des couples mixtes, qui représentent la moitié des configurations familiales étudiées. Ainsi, 39% des immigrés originaires d'Algérie et 64% originaires d'Afrique subsaharienne utilisent uniquement le français avec leurs enfants. De même, ceux pour qui le français n'était pas une langue familiale l'utilisent quand même avec leurs enfants (35% des immigrés d'Algérie et 39% du Portugal). Parmi les descendants de migrants, près de la moitié n'ont pas hérité de leurs parents d'une langue autre que le français, surtout dans les couples mixtes (70%) : 39% des enfants originaires d'Afrique subsaharienne déclarent avoir été élevés exclusivement en français, de même que 70% des enfants issus d'un couple mixte. Les deux-tiers des enfants de migrants originaires d'Algérie, d'Afrique subsaharienne et d'Asie du sud-est déclarent bien maîtriser la langue maternelle à l'oral, de même que les trois-quarts des autres enfants de migrants et 95% de ceux originaires de Turquie. Certaines langues valorisées, socialement et scolairement, telles que l'anglais, l'espagnol, l'allemand et l'italien sont transmises à l'écrit comme à l'oral. Mais seulement 15% des 68% d'enfants de migrants d'origine algérienne qui maîtrisent bien l'arabe à l'oral le maîtrisent également à l'écrit. Cette proportion ne s'élève qu'à 5% de 57% pour le berbère. Pourtant, la maîtrise de la langue maternelle - et le bilinguisme - deviennent des ressources à mobiliser : en plus de son rôle dans l'affirmation ou la réaffirmation identitaire (transmission symbolique), elle peut favoriser la réussite scolaire et l'insertion sur le marché de l'emploi mondial (transmission fonctionnelle – *global marketing skill*), notamment lorsque l'enfant prend la place de traducteur/médiateur entre parents et société d'accueil (Lutz et Crist, 2008). Elle peut aussi jouer le rôle de facteur de protection face au risque de délinquance²³, auquel nous pouvons aujourd'hui ajouter celui de la radicalisation. Ceux qui la maîtrisent bien sont ceux qui ont bénéficié de cours par le biais des ELCO ou dans

23 Recherche PHRC "D'une langue à l'autre", sous la direction du Professeur Marie-Rose Moro et coordonné par Dalila Rezzoug, 2016.

le milieu associatif. Ainsi, 47% des enfants de migrants diplômés du supérieur maîtrisent leur langue maternelle à l'écrit, contre 23% de ceux ayant un brevet ou un CAP. Cependant, l'évolution de la transmission de la langue maternelle, qui constitue un acte identitaire dépendant de sa valorisation ou de sa stigmatisation sociale, reflète une certaine (re)valorisation du plurilinguisme en France, mais aussi de certaines langues telles que l'arabe, ce qui n'avait pas été anticipé par les parents. La perception de la valeur symbolique ou économique d'une langue dépend en effet de certains facteurs tels que le bagage scolaire de l'individu et le projet migratoire individuel ou familial. Il paraît donc crucial d'œuvrer en faveur de la valorisation sociétale de toutes les langues, ce à quoi nous invitent régulièrement les préconisations européennes.

Moro (1998) a montré que les enfants de migrants qui réussissent scolairement sont ceux qui possèdent une solide estime de leur langue maternelle, n'opèrent pas de hiérarchisation entre les langues et ont rencontré sur leur route un passeur de frontière, c'est-à-dire un adulte représentant le monde d'accueil mais valorisant le monde d'origine. La transmission de la langue maternelle constitue ainsi un facteur de protection avéré des enfants de migrants face aux facteurs de vulnérabilité qui leur sont spécifiques.

4. Les trois périodes de vulnérabilité des enfants de migrants

Le développement de l'enfant nécessite la consolidation progressive du moi de l'enfant, au fil d'un long processus d'incarnation dans un corps (*in-dwelling*²⁴, Winnicott, 1949), un monde concret et une culture. Il consiste à exclure progressivement l'inconscient originaire (Freud, 1911b, 1914, 1921 ; Kahn, 2012 citée par Sarot, 2014) par intrication pulsionnelle (Freud, 1924c ; Bion cité par Roussillon, 2004 ; Rosenberg, 1982 ; Meltzer et Williams, 1988), métabolisation de la violence et canalisation des angoisses archaïques (Bion, 1983 ; Bollas, 1989 ; Golse et Roussillon, 2010 ; Roussillon, 2004), refoulement et mise en latence au sortir de l'Oedipe puis renoncement aux objets œdipiens et accession au savoir phallique à la puberté (Gutton, 2007). Ce processus est nécessaire au développement de la pensée, de la soif d'apprendre (Bion cité par Roussillon, 2004) ou de la pulsion épistémophilique décrite par Freud. C'est le déroulement en deux temps, propre à l'être humain, de la maturation sexuelle qui permet ainsi à l'enfant de s'inscrire dans les apprentissages scolaires pendant la période de latence. Mais dans un second temps, il s'agira de permettre une intégration harmonieuse de l'inconscient rendu clandestin pour favoriser ce développement (Kahn, *opcit*). C'est la condition du passage à l'âge adulte. Ainsi, sur le plan psychanalytique, les troubles de l'apprentissage pourraient-ils être compris comme résultant de défaillances des processus de refoulement de l'infantile (Boimare, 1999 ; Bion, 1983 ; Platiel, 1993, 2010 ; Kestemberg, 1999 ; Bergès-Bounes et Forget, 2010 ; Emmanuelli, 2005 ; Denis, 2011 ; Ladame, 2005 ; Jeammet, 2002). Les troubles de l'adolescent pourraient quant à eux être compris comme résultant de difficultés à le réintégrer (Freud, 1894, 1896, 1973 ; Kahn, *opcit* ; Jeammet, 2002), à s'approprier l'autre en soi, c'est-à-dire à se ré-

24 Processus par lequel l'enfant va s'habiter lui-même.

appropriier les idéaux parentaux intériorisés (Ladame, 2005), à se réconcilier avec ses premiers objets d'amour, c'est-à-dire à être concerné par eux et capable de s'en préoccuper, après s'en être séparé (Blos, 1962), à réaliser le nécessaire travail de négociation entre deux extrêmes : l'adhésion excessive à la masse du moi infantile versus identification au "maître absolu" de l'idéal du moi infantile, c'est-à-dire entre l'individuel et le collectif, entre l'ancien et le nouveau (Ladame, 2005), travail prométhéen (Denis, 2011) requis à cette période de vie et qui conditionne l'accès à l'âge adulte.

Selon Jeammet (2002), c'est la première fois dans l'histoire de l'humanité qu'une génération est confrontée à un tel travail adolescent. En effet, jusqu'alors, le passage dans ce qui était considéré comme l'âge adulte procédait selon un système de rites initiatiques déconstruisant l'identité et en reconstruisant une nouvelle identique à celle des générations précédentes (Houseman, 1986), écrasant ainsi l'infantile plutôt que de l'intégrer (Jeammet, 2002 ; Emmanuelli, 2005). Aujourd'hui, il est non seulement permis mais de surcroît imposé à l'adolescent de renouer avec cet infantile et de le réaliser. Les rites de passage ont été "abolis" dans notre société, imposant, mais aussi permettant aux adolescents de se construire indépendamment des anciens codes en vigueur : occuper un emploi à vie, se marier à vie, procréer. Il s'agit désormais de créer, d'accéder à une créativité sculptée (Jaques, 1974). Mais celle-ci ne peut se faire dans la rupture et impose une négociation prométhéenne avec les dieux, les instances surmoïques (Denis, 2011), le groupe, les ancêtres. Les troubles psychiques contemporains témoignent de la difficulté de cet "énorme détour" qu'il nous faut accomplir pour réellement modifier la réalité extérieure (Freud, 1929) dans notre accomplissement identitaire, mais également du lourd prix à payer pour qui refuse de s'en acquitter (Freud, 1894, 1896, 1929, 1973 ; Kahn, 2012 ; Jeammet, 2002 ; Ergis, Peruchon et Gély-Nargeot, 2007) malgré les perpétuels retours du refoulé qui sont autant d'occasions d'entendre un inconscient qui ne se laissera jamais réduire au silence (Jaques, 1974 ; André, 2010).

Ainsi, il devient impossible de fuir et obligatoire, non pas de se libérer d'un infantile tyrannique et archaïque, mais au contraire de le libérer, de lui retirer sa muselière, d'abord nécessaire à la constitution d'un moi suffisamment fort, enculturé, pour l'accueillir ensuite sereinement, sans que cela fasse traumatisme et réaliser ainsi l'identité qu'il contient. L'inconscient ne se fait tyrannique que s'il reste réprimé au-delà de la période de consolidation du moi qui impose son refoulement. Seule sa mise à jour permet le délitement des pensées terribles, l'usure évoquée par Freud dans l'homme aux rats (1913). Ce qui était jusqu'alors perçu comme une menace à la civilisation en devient au contraire la clef, rendant à l'inconscient ses lettres de noblesses et réhabilitant ainsi son savoir spécifique (Freud, 1913). Ce développement ontogénétique ne fait que récapituler, selon l'hypothèse freudienne, le développement phylogénétique, aujourd'hui prêt à l'avènement de l'individu (Gauchet, 1979) doué d'une pensée complexe (Morin, 2003), comme en témoigne la recherche des origines, de l'univers comme de l'humanité, qui n'a cessé de l'animer depuis la fin du 19^{ème} siècle. Cet individu exige le droit au savoir, ce qui s'exprime dans l'institution scolaire mais aussi dans les lieux de soin. Les professionnels doivent accepter de négocier avec des citoyens désormais moins naïfs (Ionescu, 2009), qui revendiquent l'accès à un savoir libérateur et non plus castrateur.

L'étude des problématiques des migrants, pour qui cette opération de métissage²⁵ entre un ancien et un nouveau parfois particulièrement éloignés, voire opposés dans des logiques qui sont sources de contradictions inconciliables (Freud, 1894, 1896 ; Bydlowski, 2001), permet d'éclairer ce qui se joue souvent à plus bas bruit pour l'ensemble des adolescents actuels prétendant à l'âge adulte. La clinique transculturelle a ainsi montré comment la migration pouvait entraîner trois périodes de vulnérabilité spécifique pour les enfants de migrants : les interactions précoces, l'entrée dans les grands apprentissages et l'adolescence (Moro, 1994). Le concept de vulnérabilité, décrit par Anthony et al. (1978) peut être défini comme "un état de moindre résistance aux nuisances et aux agressions" (Tomkiewicz & Manciaux, 1987, p. 737-742). Moro (1994, p. 24) a démontré que cette vulnérabilité touche les enfants de migrants tant sur le plan psychopathologique que cognitif et qu'il est lié à un clivage phénoménologique opéré par la situation migratoire entre "le monde du dedans, lié à l'affectivité et à l'univers culturel des parents, et le monde du dehors, de l'école, des médias régi par les règles d'ici. Ces enfants sont soumis à une dissociation entre filiation (transmission par ses pères) et affiliations (appartenances à des groupes)". Ces trois périodes sont à risque car elles constituent des moments clef dans le processus de séparation de l'enfant d'avec la culture familiale et d'affiliation à la culture d'accueil. Or, la situation de migration peut priver la mère de son cadre culturel de référence et fragiliser le processus d'enculturation de l'enfant (Mead, 1928). C'est la fonction maternelle qui permet l'enculturation progressive de l'enfant, par le *holding*, le *handling* et la présentation du monde à petite dose (Winnicott, 2006). Cette fonction recouvre les qualités décrites par Winnicott (1992) de bonté suffisante et d'authenticité. Il s'agit pour la mère, au sens d'environnement, de sécuriser et contenir l'enfant par l'enculturation, de lui présenter le monde à son rythme pour qu'il puisse lui-même partir à sa découverte autonome. Ceci s'applique au monde extérieur comme au monde scolaire. Or, cette fonction maternelle peut être mise à la dans la migration : la privation du cadre culturel de référence peut entraver le *holding* et le *handling* ; de même, la présentation du monde à petite dose requiert de maîtriser soi-même ce monde à présenter, de s'y sentir sécurisé et d'être reconnu comme membre à part entière de ce monde (Moro, 1994). Au moment de l'entrée dans les grands apprentissages, l'enfant peut être pris dans un clivage phénoménologique entre ses différents mondes d'appartenance (Moro, 2002 ; Norvez, 1990 ; Zaourche, 2002), susceptible d'empêcher les acquisitions instrumentales, et ce d'autant plus que la langue maternelle ne lui a pas été transmise. A l'adolescence se pose de nouveau la question sensible des affiliations, susceptible d'entraver l'accomplissement de leur pulsion pour et vers l'individuation (Mahler, Pine et Bergman 1975 ; Jeammet, 2002), vers une identité plurielle, intégrant les différentes voix du sujet (Hermans et Dimaggio, 2007 ; Skandrani, 2011) en dehors de toute hiérarchisation (Gauchet cité par Moro et Giraud, 2009) et réalisant un mandat transgénérationnel parfois particulièrement lourd à porter (Lebovic cité par Bydlowski, 2001). Moro (1989) a proposé le terme d'enfant exposé au risque transculturel. Ce risque est lié au passage d'un monde à l'autre et à des expériences auxquelles cette traversée des mondes renvoie : la transition, la séparation, la perte, l'adaptation. La structuration culturelle et la structuration psychique de ces enfants se font

25 Concept nomade issu de l'anthropologie (Laplantine), qui consiste à créer, à partir de deux éléments A et B, un nouvel élément C de même statut, plutôt que de choisir entre A et B selon l'ancienne conception.

en intégrant la multiplicité des références et parfois apparaissent des clivages phénoménologiques (Moro, 1994). Les enfants deviennent donc les guides de leurs parents dans ce nouveau monde et ont la tâche de faire le lien avec celui transmis par les parents. On observe parfois chez ces enfants, une inversion des générations, une rencontre traumatique avec le monde extérieur et une fêlure dans le fonctionnement narcissique primaire (Moro, 1989). Le risque encouru est celui de mort culturelle des parents (Moro, *ibid.*), que ces enfants conservent en souvenir, sous la forme de fantasme. Sans l'ancrage dans la culture d'origine et sans étayage d'un groupe permettant de donner du sens aux événements de leur vie, le fonctionnement psychique des parents peut s'en trouver touché jusqu'à se répercuter sur les interactions avec leurs enfants (Moro, 1994). La migration, pensée initialement comme un espoir, fragilise l'individu en mettant à mal ses enveloppes culturelles.

Cependant, avec l'acquisition de nouvelles potentialités et le réaménagement des affiliations, le développement de la créativité devient possible pour les parents et pour les enfants, permettant alors à l'adolescent d'effectuer ce processus de métissage entre filiation et affiliations qui lui incombe. La rencontre d'un passeur de frontières évoquée favorise ce processus (Moro, 1998). Les enseignants sont bien sûr les mieux placés pour assumer cette fonction de passeurs de frontières auprès des enfants de migrants, mais le contre-transfert culturel, c'est-à-dire les réactions émotionnelles suscitées par la confrontation à l'altérité, peut y faire souvent obstacle (Devereux, 1967).

5. Le rapport à l'enseignant

a. Le contre-transfert culturel de l'enseignant

Il est d'usage de réserver le terme de contre-transfert à la cure psychanalytique mais Devereux (1967) l'a élargi à toute situation d'échange fondée sur une asymétrie de la relation, comme la clinique, la recherche et l'enseignement. Il a en outre différencié dans le contre-transfert une dimension affective et une autre culturelle, montrant comment la rencontre interculturelle pouvait constituer une grande source d'angoisse, en atteignant directement du matériau refoulé chez l'observateur, comme c'est le cas par exemple face à des rituels inconnus de lui. En effet, si toutes les cultures ont la même fonction – celle de protéger ses membres des angoisses existentielles et de leur fournir une grille de lecture leur permettant d'appréhender sereinement le monde et d'en faire sens – chaque culture le fait à sa manière. Ainsi, la rencontre d'un membre d'une culture ayant opéré des choix différents, quant aux éléments à valoriser ou au contraire à refouler, vient remettre en question les choix opérés au sein de la culture d'appartenance de l'observateur, jusqu'alors pris pour universels. Tout matériau qui menace la vulnérabilité fondamentale de tout être humain (péril de mort ou de mutilation, menace de castration...), ravive des angoisses idiosyncrasiques en rapport avec les expériences passées, menace de saper les défenses ou les sublimations principales ou encore rend ses problèmes actuels plus aigus, constitue une

menace de régression qui suscite alors le recours à des mécanismes défensifs de rejet de la culture de l'autre. De plus, le "narcissisme des petites différences" (Freud, 1929) pousse à interpréter les croyances et pratiques non familières comme des critiques des siennes propres. Au contraire, l'observateur peut ressentir un certain attrait pour des cultures "exotiques", aux mœurs plus libérés par exemple, qui peut être interprété comme une séduction et engendrer un sentiment de culpabilité sociale. Selon Devereux (1967), les enseignants sont concernés par ces mouvements contre-transférentiels au même titre que les cliniciens. Mais il ne s'agit pas de chercher à les éviter, bien au contraire. C'est l'élaboration de ces mouvements transféro-contre-transférentiels, affectifs comme culturels, qui permet la compréhension de l'autre et l'appréhension sereine de la diversité culturelle.

Cependant, lorsqu'une telle élaboration n'est pas effectuée de manière institutionnelle, comme c'est le cas dans le cadre scolaire, le contre-transfert culturel de l'enseignant est susceptible d'entraver sa relation aux élèves issus d'une culture éloignée de la sienne et à leurs parents. Ainsi, selon Marie Duru-Bellat (2002, p. 219), "les enseignants, au-delà de leurs convictions volontiers "démocratisantes", contribuent à produire par leurs pratiques quotidiennes, et de manière systématique, des inégalités sociales de réussite [...] On sait que leur positionnement et leur origine sociale de classe moyenne engendrent des représentations et des comportements mieux en phase avec les élèves qui leur ressemblent", conformément au biais pro endogroupe mis en évidence par Tajfel (1972). Les enseignants anticipent la réussite ou l'échec des élèves en fonction de la représentation qu'ils se font d'eux. Or, cette image des enfants est en partie véhiculée par leur façon de parler et peut ensuite avoir de réelles conséquences sur les pratiques enseignantes (Seligman, Tucker et Lambert, 1972). Ainsi, "les différences dialectales affectent la scolarité essentiellement parce qu'elles symbolisent un conflit social" (Labov, 1993, p. 42). Pour exemple, les enseignants sont souvent réticents à recourir aux élèves pour la traduction dans les échanges avec les parents d'élèves, malgré les compétences ainsi développées par les enfants, craignant souvent que l'enfant ne transmette que les informations positives, alors que les enfants ont tendance à ne pas traduire les compliments faits par l'enseignant mais seulement les reproches (Garcia-Sanchez et al., 2011). Par ailleurs, la décision d'orientation de l'élève, bien que "supposée relever essentiellement des résultats scolaires de l'élève", va en grande partie dépendre de l'origine socioculturelle des élèves (Mangard et Channouf, 2007) et de l'opinion que les maîtres ont de leurs élèves (Antoine et al., 2000 ; Bressoux, 2004 ; Bressoux et Pansu, 1998). De plus, selon la théorie de l'attribution de Weiner (1979), les perceptions qu'entretiennent les enseignants au sujet de leurs élèves influencent le comportement et les résultats de ceux-ci (Rosenthal et Jacobson, 1971). Cet "effet Pygmalion" ou "prophéties auto-réalisatrices", peut facilement enfermer les élèves cibles de stéréotypes négatifs – notamment ceux concernant les langues maternelles, dont la hiérarchisation sociale s'applique également à leurs locuteurs (Cortier, 2008) - dans une spirale de l'échec scolaire, entraînant un désengagement sélectif comme stratégie d'évitement visant à maintenir une image de soi positive (Dagot, 2007). Ainsi, les élèves perçoivent ce regard porté sur eux et établissent un lien direct entre la souffrance qui en a découlé et la spirale de l'échec dans lesquels il les a enfermés. Les membres des groupes défavorisés ou stigmatisés, qui sont de surcroît plus sensibles aux attentes et à leurs effets (Croizet et Claire, 2003), vont donc voir réduites leurs chances de progrès, ce qui va ensuite être interprété comme une confirmation de leur handicap initial.

De plus, l'absence de prise en compte de la dimension linguistique et culturelle vient biaiser les évaluations scolaires : les recherches internationales font par exemple ressortir une tendance à prendre pour de la dyslexie ce qui relève en réalité d'un enseignement insuffisant de la lecture dans la langue seconde qu'est la langue scolaire (August et Shanahan, 2006). "Les pratiquants d'une culture populaire se trouvent, qu'ils le veuillent ou non, qu'ils le sachent ou non, objectivement mesurés dans la réalité des rapports sociaux (à l'école comme dans les interactions les plus quotidiennes) aux critères de la culture dominante" (Grignon et Passeron 1989 : 22-23). De même, les parents d'élèves sont évalués en fonction de leur proximité culturelle par rapport à l'enseignant. Certains parents sont ainsi jugés démissionnaires ou peu investis dans la scolarité de l'enfant alors qu'en réalité, il s'agit de "bienveillance passive" (Moro, 2011, p. 53). De même, les conditions de vie matérielles sont souvent évoquées par les enseignants pour expliquer des difficultés d'apprentissage des enfants qu'ils ne comprennent pas. Mais, selon Millet et Thin (2007), ces conditions familiales ne sauraient expliquer à elles seules le décrochage scolaire, qui découle de l'interdépendance et du renforcement mutuel d'un ensemble de facteurs, dont ceux relatifs à l'institution elle-même : le décrochage est en effet aussi induit par la disqualification scolaire – sentiment d'indignité, de stigmatisations scolaires et d'autocensures – des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage, entraînant des conduites d'évitement qui vont venir aggraver la difficulté scolaire et qui vont susciter des réponses institutionnelles de type exclusions, accentuant la rupture du lien social et le repli sur un entre-soi opposé à la culture scolaire et investi comme capital relationnel compensatoire de l'absence de capital scolaire. Enfin, les relations entre familles et enseignants sont marquées par le passif historique entre pays d'origine et pays d'accueil, parfois inscrit dans l'histoire coloniale et susceptible d'entraîner chez l'enseignant des sentiments de culpabilité et de honte des enfants de colons.

b. Le rapport à l'autorité épistémique

Il en est de même pour les enfants de colonisés, qui portent en eux cet héritage collectif, conscient ou inconscient, comme c'est le cas de nombre d'enfants de migrants au sein des pays occidentaux. Les auteurs ayant théorisé la question du rapport à l'autorité épistémique, issus de la philosophie des sciences, omettent cette dimension fondamentale relative à la relation pédagogique : la dimension inconsciente. L'instauration d'une relation de confiance entre élève et enseignant repose en effet sur un certain nombre de facteurs directement observables ou inférables, tels que l'intentionnalité qui sous-tend les actes de langage, l'assurance de l'enseignant et la confiance qu'il accorde lui-même aux savoirs qu'il prétend transmettre, mais elle repose aussi sur la dimension inconsciente des échanges entre les interlocuteurs (Anzieu, 1993), qui englobe l'héritage familial et collectif de chacun, dont le passé colonial.

En effet, depuis notre conception, ce sont les autres qui ont contribué à modeler nos pensées et opinions (Foley, 2001). Cette transmission transgénérationnelle transite par l'attachement (Bowlby, 1978), l'accordage affectif (Stern, 1989) et les interactions émotionnelles, d'hémisphère droit à hémisphère droit entre la mère et l'enfant (Ouss, 2010 ;

Debray, 1992). Par ailleurs, les interactions fantasmatiques (Moro, 1994) et les projections parentales (Cramer et Palacio-Espasa, 1993) font de l'enfant un enfant-ancêtre (Moro et al., 2010), porteur de l'infantile maternel (Meltzer, 1988) réactivé lors de la période de transparence psychique de la grossesse. Cet enfant imaginaire, porteur de l'ambivalence des fantasmes œdipiens de la mère, est chargé d'un mandat de transmission intergénérationnelle (Lebovici, 1994²⁶). Au-delà du sexuel, en référence à la théorie de la sexualité généralisée de Laplanche, c'est aussi sa culture que la mère transmet. "La transmission intergénérationnelle fait peser sur l'enfant les conflits précoces de ses parents avec leurs parents, les grands-parents du bébé" (Lebovici, *opcit*: 11). Ainsi s'opère une transmission de psychisme à psychisme dans le sens descendant, parfois entre générations assez éloignées et non contemporaines, qui se poursuit ensuite par le langage et les récits : les mythologies et anecdotes familiales, ainsi que les interdits ou inter-dits, qui laissent entendre qu'il y a là quelque chose à savoir, un contenu caché qu'il conviendra de découvrir ultérieurement, transmettent ainsi un surmoi excitant propice à la névrose, là où les non-dits inconscients, non symbolisés chez l'émetteur, transmettent une "crypte" (Abraham et Török, 1978), parfois des clivages. Ces fantômes et visiteurs (De Mijolla, 1981 ; Dumas, 1985; Tisseron, 2000; Cournut, 2010; Faimberg, 1987) font de nous le fruit d'une identité qui est aussi groupale (Aouattah, 2001).

Selon Foley (2001), même en cas d'interaction avec quelqu'un issu d'une autre culture ayant eu peu ou pas d'influence sur notre pensée, nous pouvons compter sur le fait que notre fonctionnement cognitif est suffisamment universel pour étendre notre confiance à ce quelqu'un bien que nous ne le connaissions pas. Mais parfois, c'est l'aveuglement à l'égard des différences qui pose problème, le sentiment d'évidence des situations scolaires et de leurs visées (Bernardin, 2013) : faute de connivence avec les activités et les attendus de l'univers scolaire, les élèves de milieux défavorisés sont déstabilisés par les demandes qui leur sont adressées ou les interprètent de façon inappropriée, ce qui génère des difficultés d'apprentissage. Se cumulant, celles-ci alimentent le sentiment d'incapacité personnelle qui conduit au décrochage démonstratif ou silencieux, au rejet de ce qui les rejette et les humilie. Outre les malentendus culturels et problèmes de communication, c'est surtout la possibilité d'instaurer une nécessaire relation de confiance entre élève et enseignant qui semble mise à mal.

La religion notamment, génère actuellement de nombreux mouvements transféro-contre-trasnférentiels susceptibles d'empêcher la rencontre pédagogique. Les enseignants insistent sur le caractère stigmatisant du port du voile, perçu comme objet de soumission de la femme par l'homme et par la religion (Chérifi, 2001). Le voile, qui dès la colonisation constituait un bouclier contre l'opresseur pour les Algériennes et une menace pour les colons (Fanon, 1959), devient de nouveau objet de revendication identitaire (Skandrani, 2011) et relance le débat sur la laïcité. L'école laïque de Jules Ferry visait à permettre l'accès de tous à un savoir émancipateur, fondé sur la raison et le jugement autonome nécessaires à la promotion de la démocratie, par opposition à la croyance. Initialement introduite par Edgard Quinet (1850), la laïcité visait la séparation du pouvoir temporel et du pouvoir

26 Préface de Moro (1994).

spirituel, invention du christianisme. Savoir scientifique et croyance sont alors opposés. Mais l'apprentissage repose avant tout sur l'acquisition de croyances, qui elle-même repose sur une croyance préalable : l'école est le lieu de transmission du savoir et il faut croire ce que les gens y disent (Origgi, 2006). Il implique ainsi la confiance accordée par l'élève à l'école et à l'enseignant, qui doit être perçue comme détenteur de l'autorité épistémique. "Notre vie cognitive est dominée par des croyances partiellement comprises peu justifiées. La plus grande partie de notre savoir est acquise par les mots oraux ou écrits d'autres personnes" (Origgi, 2006, p. 2). L'épistémologie classique, depuis Platon, tente de nous protéger de la crédulité et de l'absence de critique face à ces croyances d'autrui. L'acquisition du savoir nécessite que notre autonomie et liberté de pensée soit garanties. Locke (1634-1704) nous invite à nous méfier de quatre sources de fausseté d'opinion et d'irrationalité : les propositions qui ne sont pas en elles-mêmes certaines et évidentes mais douteuses et fausses, prises comme principes ; les hypothèses reçues ; les passions et inclinaisons prédominantes ; l'autorité. L'exposition prolongée aux croyances reçues augmente le risque d'être "infectés par la fausseté". Mais Locke ne précise pas à quelle autorité s'applique cette règle : l'autorité politique et/ou l'autorité épistémique ? La philosophie des sciences et l'épistémologie sociale se sont donc développées, particulièrement à notre époque marquée par un accès illimité à l'information. Pour que son savoir soit accepté par ceux à qui il prétend le transmettre, le détenteur de l'autorité épistémique doit faire la preuve de sa crédibilité, c'est-à-dire faire la preuve de sa compétence et de sa bienveillance. Mais lorsque l'asymétrie entre le détenteur du savoir et le récepteur est telle que le récepteur ne peut pas rationnellement évaluer le détenteur sur ces critères, d'autres critères vont entrer en jeu : la confiance mais aussi la motivation du récepteur. Les analyses motivationnelles distinguent deux types de motivation : la motivation cognitive, fondée sur nos croyances et attentes en matière de crédibilité ; la motivation non-cognitive, fondée sur notre disposition à accorder notre confiance en fonction de nos affects et émotions (Becker, 1996). Selon Reid (1764), la confiance repose sur un principe de véracité – l'être humain est naturellement disposé à dire la vérité – et un principe de crédulité – disposition naturelle à accepter comme vrai ce que l'autre nous dit. Mais, si l'on considère ces deux principes eux-mêmes comme vrais, il n'en reste pas moins que l'être humain ne peut affirmer que ce qu'il croit être vrai, ce qui ne dit rien de la vérité en elle-même. Selon Foley (2001), tout repose ainsi sur la confiance en l'autre, qui elle-même découle de la confiance préalable en soi, dans la mesure où il s'agit d'accepter sa propre vulnérabilité face à un autre potentiellement malintentionné envers soi (Baier, 1986). Elle implique ainsi un sentiment de sécurité suffisant et ce sans avoir la possibilité de calculer les risques (Lagerspetz, 1998). Selon Origgi (2006), la confiance en l'autre ne dépend pas de la connaissance de l'autre, de même que la confiance en soi ne dépend pas du fait de se connaître soi-même. Elle dépend en grande partie des pratiques conversationnelles. La pragmatique linguistique initiée par Grice (1957) s'est ainsi attelée à l'analyse des actes de langage, que nous décodons spontanément dans nos interactions quotidiennes en inférant les intentions du locuteur, et de leurs effets sur l'interlocuteur. Selon Grice, la communication repose également sur la coopération des interactants, ainsi que sur quatre règles tacites telles que la règle de qualité – ne dis pas ce que tu sais être faux – et la règle de pertinence – l'équilibre optimal doit être trouvé entre le coût cognitif du traitement de l'information et le bénéfice cognitif tiré de cette information. Mais le courant de la pragmatique linguistique souligne également l'importance du contexte conversationnel et notamment du partage d'implicites culturels entre les interlocuteurs. Notre premier

objectif épistémique dans l'acquisition du savoir d'autrui est de comprendre ce qu'il dit et de faire sens de ses idées, au sein de notre propre contexte. Nous ne sommes jamais passivement infectée par les croyances d'autrui : nous prenons la responsabilité d'interpréter ce qu'il dit et de partager avec lui une série d'engagements concernant la qualité de l'échange. La dimension sociale du savoir est enracinée dans notre activité cognitive d'interprète, activité toujours partagée avec l'autre.

Par ailleurs, le rapport à l'écrit s'avère d'autant plus complexe dans la mesure où il implique une confiance en l'auteur alors même que les éléments relatifs à sa subjectivité ne sont pas accessibles au lecteur. L'écrit est souvent perçu comme un outil d'accès au savoir libéré du recours à autrui, mais il requiert aussi une confiance accrue en cette forme de transmission du savoir et en un auteur inaccessible (Bernardin, 2013) : comment faire avec et malgré l'absence de l'autre ? Comment recréer un univers non partagé par les interlocuteurs ? Là encore, la précocité et la fréquence des expériences comptent. Il revient à l'école de familiariser tous les élèves aux stratégies de lecture permettant d'élaborer la compréhension, aux débats littéraires et aux relectures distanciées en matière d'écriture. Ce besoin est accru lorsque l'initiation à la littérature ne s'est pas faite au sein de la cellule familiale. L'apprentissage ne peut reposer que sur une coopération, elle-même dépendante de l'évaluation par l'apprenant de la probabilité que l'enseignant ait une action bénéfique – ou du moins non nuisible – envers lui. C'est à la société qu'il revient d'arranger un niveau de confiance et de sécurité suffisants pour pouvoir perdurer. La capacité d'action de l'individu dans la société dépend de ce niveau minimal de confiance (Origgi, 2006). Outre la dimension affective de la relation pédagogique, c'est la justesse des évaluations elle-même qui est questionnée du fait de ces difficultés à prendre en compte la dimension culturelle.

6. Biais d'évaluation

Faute de prise en compte de la dimension linguistique et culturelle par les professionnels, les évaluations tant médicales que scolaires des enfants de migrants sont souvent biaisées (Stow & Dodd, 2003 ; Bossuroy, 2012 ; Maillet et Belin, 2014).

Maillet et Belin (2014) rappellent que la totalité des tests neuropsychologiques utilisés pour l'évaluation des capacités cognitives se réfèrent à des connaissances acquises par l'éducation scolaire, la culture occidentale et reposent sur l'usage de la langue écrite. Or, la culture initiale va agir sur le développement cognitif précoce de l'enfant, sur le fonctionnement mnésique par exemple, et une évaluation de ses compétences fondée sur des outils relevant d'une culture différente va entraîner des résultats ne reflétant pas ses capacités réelles. Il en est de même en situation d'illettrisme : les faibles performances aux tests de mémoire des personnes illettrées ne traduisent pas nécessairement de faibles performances mnésiques mais potentiellement un fonctionnement mnésique différent. Des épreuves alternatives, davantage ancrées dans des situations de la vie quotidienne que les tests classiques font ainsi ressortir de bonnes capacités mnésiques chez des sujets illettrés considérés comme déficitaires selon les évaluations standards (Maillet et belin, 2014). De même, il n'existe pas de tests orthophoniques étalonnés dans toutes les langues et aucun

test orthophonique n'est étalonné sur une population bilingue (Bossuroy, 2015) – et ce précisément en raison de l'impact pressenti de la dimension culturelle qui aurait modifié les normes de l'étalonnage -, ce qui rend difficile l'interprétation des tests orthophoniques en français ou dans d'autres langues. À partir d'un signe d'appel commun concernant le langage oral, les difficultés rencontrées, les histoires familiales, les parcours langagiers, les rapports aux langues des parents sont toujours propres à chaque enfant. Chez les bilingues, la photographie réalisée par des tests standardisés ne rend pas bien compte des mécanismes dynamiques spécifiques au bilinguisme. Ne pouvant mesurer les compétences en langue maternelle, les difficultés langagières sont mal diagnostiquées : soit surévaluées en ne considérant que les difficultés en français, soit sous-évaluées en ayant comme représentation que les bilingues mettent plus de temps à développer un langage (Maillet et Belin, 2014). Ainsi, les études font ressortir un sous-diagnostic du mutisme extra-familial, attribué à tort à de la timidité et faisant souvent l'objet d'un repérage médical seulement trois ans après le début des symptômes (Aubry et Palacio-Espasa, 2003 ; Toppelberg et al., 2005). A l'inverse, les études internationales font ressortir une tendance à prendre pour de la dyslexie ce qui relève en réalité d'un enseignement insuffisant de la lecture dans la langue seconde (August et Shanahan, 2006). De même, la dysphasie ou trouble structurel du langage oral fait souvent l'objet de diagnostics abusifs, l'évaluation n'étant pratiquée qu'en langue seconde et pas en langue maternelle. Les erreurs diagnostiques peuvent aller jusqu'à prendre pour de l'autisme – ou clivage du moi – ce qui relève en réalité d'un clivage phénoménologique entre les mondes.

Le recours à un interprète pour la passation d'un test de QI permet d'obtenir un score de 10 points supérieur (Bossuroy, 2012). En effet, les performances cognitives des individus bilingues évaluées dans leur seconde langue (L2) sont globalement moins bonnes que dans la langue dominante (L1), principalement du fait d'un stock lexical plus restreint, d'un accès au lexique moins automatisé et de représentations sémantiques différentes selon les cultures. De plus, la nécessité de contrôle cognitif sera plus importante lorsque L2 sera sollicité par l'examineur. Enfin, un manque d'automatisme lexical et des difficultés de manipulation de la syntaxe peuvent mettre à mal les capacités de mémoire de travail lors de l'énoncé des consignes. Cette diminution des performances sera modulée par l'âge d'acquisition de L2, par ses similarités structurales avec L1 et par son degré d'exposition (Maillet et Belin, 2014). Or, l'écart de performance lié à la langue peut avoir des répercussions considérables, tant sur le diagnostic posé que sur l'orientation médicale et scolaire de l'enfant. Mais l'utilisation d'un traducteur pour l'évaluation du langage peut aussi comporter certains biais, notamment la tendance de l'adulte à étayer l'enfant et à minimiser les difficultés. De plus, la passation d'un test français dans une autre langue ne résout pas la problématique de la dimension culturelle du test, ni celle de l'étalonnage. En Espagnol par exemple, six chiffres sur les neuf ont deux ou trois syllabes (contrairement au français où les chiffres sont monosyllabiques), augmentant ainsi la charge mnésique dans les épreuves d'empan (Maillet et Belin, 2014).

Luria (1976) fut le premier à souligner le lien entre culture, niveau d'éducation et de littératie et fonctionnement cognitif. En effet, la culture influe sur la manière d'aborder l'évaluation cognitive, les stéréotypes et les attentes de l'évalué comme de l'évaluateur, avec des conséquences majeures sur le comportement de l'évalué lors de la passation des

tests. La familiarité des items et du matériel utilisés, la position d'autorité de l'évaluateur, l'environnement isolé avec un étranger, la compétitivité induite par les tests ou encore le caractère potentiellement intrusif de certaines questions réservées à la sphère privée peuvent considérablement impacter les résultats des tests (Ardila et al., 2010).

Enfin, l'évaluation doit pouvoir prendre en compte les facteurs de vulnérabilité que cumulent souvent les populations migrantes – stigmatisation, trauma, dépression, précarité, etc. L'ELAL d'Avicenne constitue le premier outil transculturel permettant l'évaluation langagière des enfants plurilingues. Outre la possibilité d'affiner les diagnostics de troubles spécifiques du langage oral, il permet de médiatiser la rencontre entre l'enfant et l'évaluateur et de mettre en lumière les compétences réelles de l'enfant, répondant ainsi à un besoin croissant des professionnels psycho-médico-éducatifs, pour comprendre les difficultés et les ressources des enfants d'aujourd'hui, contemporains d'une grande diversité linguistique, culturelle et sociale.

Il en est de même pour les troubles développementaux en général. Le DSM V les définit comme difficultés significatives et durables qui ne soit pas mieux expliquées par une déficience intellectuelle, un problème d'acuité auditive ou visuelle non corrigée, d'autres troubles neurologiques ou mentaux, ou l'adversité psycho-sociale. Pour les enfants de migrants, ces restrictions placent là encore les cliniciens face à deux risques de dérive : d'un côté, le sur-diagnostic de troubles psychopathologiques, de l'autre le sous-diagnostic, qui relève d'une imputation excessive des difficultés de l'enfant à la dimension migratoire.

Par ailleurs, les évaluations sont guidées par le référentiel théorique du clinicien. Concernant les troubles des apprentissages, deux grandes approches se distinguent : d'un côté, l'approche psychanalytique, qui s'attache davantage à la recherche des causes et fait ressortir les facteurs relatifs au développement psychoaffectif qui sous-tend le développement cognitif et notamment les enjeux œdipiens, l'angoisse de séparation, de castration et le rapport à la loi (Bergès-Bounes et Forget, 2010 ; Boimare, 1999) ; de l'autre l'approche développementale, qui considère les troubles comme étant endogènes (Willcutt, 2000) et s'attache davantage à agir sur leurs conséquences par le biais de remédiations ciblées.

La neuropsychologie clinique de l'enfant, née au 19^{ème} siècle, a défini les troubles spécifiques du développement comme relevant d'une incapacité innée, c'est-à-dire de déficits structurels entraînant des difficultés d'apprentissage durables. Ils s'opposent ainsi à des troubles acquis, suite à une lésion ou du fait de l'environnement éducatif par exemple. Dans les années 1960-70, s'est alors déployée une clinique des troubles spécifiques de l'enfant, menée par De Ajuriaguera en France, Rapin aux Etats-Unis et Rotter en Grande-Bretagne, qui a donné naissance aux classifications DYS (dysphasie, dyslexie, etc.). Actuellement, les classifications (DSM V et CIM-10) distinguent au sein des troubles développementaux les retards mentaux, les troubles du spectre autistique et les troubles spécifiques du développement, qui incluent les troubles spécifiques du langage oral, des acquisitions scolaires (langage écrit), de l'acquisition de l'arithmétique (calcul) et de la coordination (TAC). Parallèlement à ces troubles développementaux, sont également répertoriés les troubles attentionnels, intégrés au sein des troubles neuro-

développementaux. L'approche développementale s'est dotée d'outils extrêmement précis pour affiner les évaluations diagnostiques et prendre en compte notamment les troubles attentionnels ou autistiques non détectés et pris pour des troubles oppositionnels. Elle donne lieu à des prises en charge ne s'inscrivant pas dans une visée curative mais adaptative : bien qu'il soit impossible d'agir sur les structures cérébrales elles-mêmes, constituées dès le premier trimestre de la vie utérine, il est possible d'agir sur les conditions d'éducation afin de les adapter aux limites structurelles de l'enfant, pour l'aider lui-même à s'adapter à l'environnement. Nous sommes là dans une perspective épigénétique, qui considère que tout comportement est tout à la fois 100% génétique et 100% environnemental, l'environnement influant grandement sur l'expression des gènes. De plus, cette clinique est de ce fait prospective et non rétrospective : elle s'attache à remédier aux conséquences des troubles, qui englobent les difficultés émotionnelles et comportementales considérées, en France, comme découlant des troubles cognitifs et non pas comme des facteurs explicatifs. Aux Etats-Unis, la tendance est au diagnostic de chaque trouble - cognitif, comportemental, émotionnel - qui entraîne alors une remédiation spécifique. En France, l'évaluation vise davantage à rechercher l'antériorité : si ce sont les troubles cognitifs innés qui ont entraîné des difficultés conatives ou comportementales, il s'agit d'un trouble structurel et la remédiation portera sur la perception de soi et les attentes des adultes, afin de rétablir le potentiel de l'enfant. Lazarus et Folkman (1984) ont proposé un modèle transactionnel du développement selon lequel les interactions précoces construisent un système de régulation entre le monde externe et le monde interne de l'enfant, qui lui permet d'anticiper les comportements, qu'il s'agisse des siens propres ou de ceux d'autrui, et ainsi de développer une identité propre et des relations interpersonnelles positives. Ainsi, selon les auteurs, interroger systématiquement ces deux dimensions de l'identité est fondamental. Ce modèle fait écho à celui proposé par Bowlby concernant l'attachement. Selon lui, développement cognitif et développement affectif sont intrinsèquement liés pour permettre, là encore, l'anticipation nécessaire à la survie et à l'adaptation sociale. Mais ce schéma fonctionne à double sens. En effet, les interactions précoces et le développement affectif qui s'y joue permettent à l'enfant de sélectionner son environnement en fonction de son système de régulation, environnement qui va en retour influencer son développement. Il en découle l'instauration d'un cercle soit vicieux, soit vertueux entre environnement et système de régulation. L'intersubjectivité agit ainsi à tous les niveaux : la structuration de ce système de régulation dépend ainsi des expériences émotionnelles dans les interactions avec l'environnement et ce dès les phases les plus précoces du développement ; plus tard, l'organisation cognitive dépendra du développement du langage et de l'attention. Par ailleurs, d'autres auteurs ont proposé des modèles concernant la réussite scolaire. Celle-ci implique, en interaction, l'estime de soi, la motivation et les compétences de l'enfant. Selon Harter (1987), l'estime de soi de l'enfant dépend de l'écart entre sa perception de lui-même et de ses idéaux, de même que sa perception du soutien potentiel de son environnement. Ainsi, l'échec scolaire entraîne une altération de l'estime de soi, selon le modèle de Chapman et Tunmer (1997). La motivation, qui relève du système de récompense, peut être entravée par la préoccupation et par les troubles de l'estime de soi. Initialement extrinsèque, elle devrait, dans le développement typique, devenir intrinsèque. Des difficultés dans ce passage se traduisent par des troubles oppositionnels. L'inhibition, qui peut être liée à l'immaturation affective, l'opposition, la dépression ou l'anxiété, relève d'une mauvaise utilisation des ressources cognitives, et non pas d'un manque de ressources, comme c'est le cas dans la

déficience intellectuelle, dont relèvent les troubles DYS, les troubles envahissants du développement, les troubles des interactions sociales et du traitement de l'information. On observe des différences liées au genre, l'échec scolaire tendant à entraîner des réactions de culpabilité chez les filles, avec leurs conséquences émotionnelles négatives, alors que les garçons y réagissent davantage par des attitudes de prestance et un détachement affiché se traduisant par des troubles du comportement. Mais Mangan (1994) a montré que les troubles du comportement pouvaient également être à l'origine des troubles des apprentissages. Dans tous les cas, les troubles des apprentissages entraînent une importante souffrance et un sentiment de culpabilité dirigé vers soi ou vers l'autre, qu'il s'agisse de l'enfant, des parents ou de l'enseignant. La précocité du diagnostic est cruciale afin de limiter les conséquences négatives sur la construction identitaire de l'enfant et l'estime de soi de chacun.

Le courant développementaliste s'intéressant exclusivement aux conséquences et non aux causes des troubles développementaux, très peu d'études portent sur les anomalies des structures cérébrales. Geschwind et Galaburda (1987) ont proposé la théorie des anomalies des dominances dans la dyslexie, qui attribue la prédominance de la dyslexie chez les garçons au développement embryonnaire, ralenti par la testostérone : on observe alors des anomalies dans la migration embryonnaire, les neurones ne parvenant pas à coloniser les zones du cortex gauche, où ils devraient typiquement éliminer leurs homologues du cortex droit. Il en résulte une absence d'asymétrie ou bien une asymétrie inversée, avec une prédominance du cortex droit. Cependant, cette prédominance des troubles spécifiques du langage écrit chez les garçons est aujourd'hui remise en question par l'augmentation du diagnostic chez les filles, jusqu'alors sous-évaluées en raison du caractère moins bruyant scolairement de leurs difficultés. Une autre théorie a vu le jour dans les années 1990 concernant la dyslexie, qui l'attribue à un trouble auditif initial. Il s'agit de la théorie psychophysologique de Tallal (1980), qui a donné lieu à des rééducations auditives mais dont les effets se sont avérés éphémères. Plus récemment, Dehaene (2007), Pegado et al (2011) et Vinckier et al. (2006) ont proposé l'hypothèse de la symétrie : la lecture requiert le recyclage d'un réseau neuronal archaïque, qui permet une reconnaissance visuelle rapide et nécessaire à la survie. Il y aurait chez les dyslexiques un défaut d'inhibition de ces processus archaïques.

Les troubles des apprentissages relèvent de la psychopathologie dans la mesure où ils se construisent dans le temps et entravent le développement affectif. Ces difficultés affectives sont ici considérées comme conséquences et non causes des difficultés cognitives. L'impact de la dimension affective va constituer un facteur de protection ou bien au contraire de vulnérabilité. La trajectoire développementale pourra donc différer pour un même sujet en fonction de cet impact. Les difficultés d'apprentissages ne peuvent être considérées comme un trouble psychopathologique que lorsqu'elles marquent l'échec des stratégies adaptatives du sujet.

Les contraintes du développement limitant les trajectoires, l'approche développementale vise à les réduire au maximum afin d'optimiser l'exploitation du potentiel du sujet. Tous les troubles s'amenuisent spontanément au fil du développement, mais sans stratégies compensatoires, les entraves au développement entraînent des conséquences qui

n'apparaîtront que plus tard sur d'autres plans. La plasticité cérébrale peut en effet masquer certaines atteintes cognitives précoces qui se manifesteront ultérieurement lors de la mise en place de compétences plus complexes au niveau des fonctions exécutives. Par ailleurs, les différents secteurs du développement étant liés, on assiste à des réactions en chaîne de plus en plus handicapantes. Par exemple, des difficultés au niveau du développement du langage entravent l'accès à la théorie de l'esprit et donc la socialisation, ce qui en retour aggrave les troubles du langage. Afin d'enrayer ces cascades de développement, il s'agit donc de bien connaître le développement normal ainsi que les trajectoires développementales probabilistes et les interactions entre les différentes fonctions. Ces prédictions permettent de prévenir par le recours à des prises en charge s'appuyant sur les facteurs de protection pour limiter les facteurs de vulnérabilité.

Les prises en charge proposées se fondent sur une reprogrammation éducative, qui soit à la fois dynamique, puisqu'elle est centrée sur le développement de l'enfant et non pas sur le symptôme, transactionnelle, dans la mesure où la difficulté n'est pas considérée comme relevant d'une caractéristique de l'enfant mais de l'interaction entre l'enfant et l'environnement, et intégrative, puisqu'elle fait appel à différents types d'intervention : orthophonique, pédagogique, éducative sur le plan thérapeutique, cognitivo-comportementaliste, psychomotricienne, cette dernière agissant sur l'anxiété et la fragilité. Les prises en charge peuvent être individuelles ou groupales, ces dernières ayant des effets particulièrement bénéfiques du fait de la solidarité et de la déculpabilisation qu'elles procurent. Elles vont chercher à améliorer l'estime de soi de l'enfant, c'est-à-dire, selon le modèle proposé par Harter (1987) à réduire le décalage entre sa perception de lui-même et ses idéaux et à augmenter sa perception du soutien de son environnement. Ces objectifs impliquent donc une action sur l'environnement lui-même : les parents, mais aussi les professionnels scolaires. La guidance proposée permet ainsi une prise de conscience du profil de l'enfant, par l'enfant lui-même, ses parents et ses enseignants. Le changement du regard de l'environnement sur l'enfant permet le changement de l'enfant. Al-Yagon et al. (2004), ont en effet montré qu'en jouant exclusivement sur le regard de l'enseignant, on pouvait modifier la relation d'attachement entre lui et l'élève et ainsi obtenir un effet positif sur les résultats scolaires. De même, Leonova (2009) a montré que l'orientation vers une filière adaptée s'avérait bénéfique en cas de troubles sévères dans la mesure où elle permettait d'améliorer l'estime de soi. Contrairement aux prises en charge classiques, elles reposent sur l'explicitation, le conseil et non pas sur l'écoute passive. Elles agissent à deux niveaux : d'une part le réaménagement de la dynamique interactionnelle familiale, d'autre part l'origine des troubles, qui inclut les théories étiologiques de la famille et la dimension culturelle. Cependant, cette prise en compte de l'origine des troubles peut s'avérer insuffisante. En effet, elle vise surtout à déculpabiliser la famille en resituant le symptôme dans une dimension endogène. Quant à l'impact de la dimension culturelle, il est souvent perçu comme découlant exclusivement d'un manque d'intégration des familles migrantes, avec les effets négatifs de la précarité matérielle, de la barrière de la langue et du faible niveau d'éducation des parents. L'effet de ces facteurs sur les résultats scolaires n'est en effet plus à démontrer, mais la précarité à elle seule ne saurait expliquer l'ensemble de la symptomatologie, qui peut aller jusqu'à des traits autistiques. D'une manière générale, l'impact des facteurs affectifs sur le développement cognitif n'est pas pris en compte, seul l'impact des troubles cognitifs sur le développement affectif étant considéré.

Dans le domaine scolaire également, les enfants de migrants sont systématiquement évalués par rapport aux standards du monde d'accueil (Gans, 1992 ; Portes 1995). Selon l'enquête TEO (Beauchemin et al., 2015), la population des migrants arrivés enfants ou adolescents a très peu été étudiée, étant confondue avec la population des enfants de migrants (Schiff, 2007). Les catégories sont floues : certains considèrent les enfants ayant eux-mêmes migré avant l'âge scolaire comme des enfants de migrants, ceux étant arrivés entre 6 et 13 ans comme la génération 1,5 et ceux arrivés entre 13 et 17 ans comme la première génération de migrants. Les chercheurs reconnaissent des différences majeures entre les enfants des différentes catégories, du point de vue de leur développement physique et psychologique et certains parlent par exemple désormais de la génération 1,5 (Rumbaut, 1991), qui n'appartiennent à aucun des deux mondes. Ceux arrivés tardivement sont davantage vulnérables à la déscolarisation (Schiff, 2003) et l'orientation vers l'éducation spécialisée (Vallet et Caille, 1996), "antichambre" des filières professionnelles (Palheta, 2011). Ceci soulève la question de l'évaluation des connaissances et compétences à l'arrivée en France, celle-ci se faisant exclusivement en langue française. Certains auteurs dénoncent ainsi l'amalgame opéré entre primo-arrivants et élèves difficiles (Schiff, 2004) et leur orientation vers les filières qui leur sont destinées à la sortie des classes d'accueil (UPE2A, anciennes CLIN) (Lorcerie, 2003). De même, certains professionnels dénoncent l'orientation d'enfants de migrants rencontrant des troubles du comportement vers les filières SEGPA et parfois même en ESAT (Français, 2016), dans le cadre d'une reconnaissance MDPH. Mais la volonté de distinguer primo-arrivants et enfants de migrants, particulièrement prégnant au sein de l'institution scolaire du secondaire, volonté manifeste dans les circulaires de 1986, 2002 et 2012 relatives aux classes d'accueil créées en France en 1970 s'est soldée par une restriction de ces structures aux primo-arrivants et pour une durée limitée, excluant les enfants de migrants allophones. De plus, ces structures semblent insuffisantes pour répondre aux besoins réels, seuls 20% des immigrés arrivés en âge scolaire en ayant bénéficié, les autres étant orientés vers l'enseignement professionnel ou la déscolarisation.

Selon l'enquête TEO (*ibid*), les difficultés scolaires des enfants de migrants sont à mettre en lien avec l'absence de reconnaissance et de valorisation des compétences réelles des enfants plurilingues au sein de l'institution scolaire, notamment en ce qui concerne leurs compétences linguistiques, mais aussi l'ensemble de leurs acquis dans une autre langue que celle utilisée pour leur évaluation scolaire, de même que de leur besoin de transition avec la langue seconde que constitue la langue scolaire. Les enfants turcs sont ceux qui bénéficient le plus de la transmission de la langue maternelle et de la culture d'origine, étant souvent scolarisés seulement à l'entrée au CP. Ce qui est par ailleurs identifié comme facteur de protection et de réussite scolaire puis professionnelle devient alors source d'échec scolaire, faute d'ouverture du système scolaire au plurilinguisme croissant.

Les difficultés et refus scolaires constituent des motifs de consultation de plus en plus fréquents en pédopsychiatrie (King, 2001). La prévalence de la phobie scolaire, ou refus scolaire anxieux, est évaluée à 1 et 5 %, mais reste controversée (Suveg, 2005). Elle recouvre en effet de nombreuses manifestations telles que l'anxiété en classe, le fait d'arriver en retard au cours, et l'absentéisme partiel ou complet. Selon les courants de pensée, elle est attribuée à une angoisse de séparation d'avec la mère (Johnson, 1941 ; Sperling, 1972 ; Lebovici, 1977, Ajuriaguerra, 1974 ; CFTMEA) ou à une angoisse de performance (CIM10), en

lien avec la crainte du jugement d'autrui. Cette distinction se retrouve dans le DSM-V. Elle s'inscrit également dans une forme de PTSD suite à des expériences de harcèlement scolaire. Le décrochage scolaire, quant à lui, décrit comme un arrêt précoce de la scolarité et sans diplôme, est parfois considéré comme symptôme d'une difficulté avec les institutions, que certains vont jusqu'à considérer comme une "maladie nosocomiale" de l'école elle-même²⁷, parfois comme un symptôme familial, pouvant relever d'une stratégie pour amener la famille au soin²⁸. Il devient en l'an 2000 une priorité nationale absolue en France, suite au Congrès de Lisbonne. Il peut aller jusqu'au décrochage social, avec le phénomène des hikikomori, qui se retirent du monde alors qu'ils ne présentent aucune pathologie psychiatrique. Les auteurs évoquent une forme de contestation silencieuse, une difficulté d'identification au monde des adultes tout en faisant appel à la culture ancestrale japonaise (vide médian, taoïsme), un désir de rester à domicile pour protéger les parents, mais en les protégeant aussi de toute opposition adolescente par l'anéantissement de l'agressivité et l'évitement du processus adolescent que leurs parents ne seraient pas en mesure de supporter et ont tout fait pour éviter. En France, 18% des élèves de CM2 sont en échec et 20% sont en difficulté avec l'écrit en début de sixième²⁹. La qualité des diagnostics de troubles des apprentissages et l'efficacité des remédiations proposées constituent donc un enjeu de société majeur.

27 Longhi (2008). Le décrochage, maladie "nosocomiale" de l'école.

http://www.crpve91.fr/Questions_educatives/Decrochage_scolaire/pdf/RD_G_longhi.pdf

28 Vasilieff (2015).

29 Enquête PISA 2009.

III. METHODOLOGIE

Selon les études internationales, la compréhension de l'effet des facteurs socioculturels sur le développement de la littératie chez les enfants de migrants, qui reste à explorer, requiert davantage de données issues de recherches qualitatives (Cunningham, 2001 ; August and Shanahan, 2006 ; Escamillia, 2009). C'est pourquoi nous avons choisi la théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967), pour explorer les facteurs de vulnérabilité et de protection, à partir de l'étude rétrospective des histoires scolaires et familiales d'adolescents illettrés. Il s'agit d'une méthode empirico-inductive et constructiviste, qui permet l'émergence des hypothèses au fil des entretiens pour permettre une théorisation progressive jusqu'à saturation. Afin de pouvoir appréhender chaque situation dans sa complexité, nous avons également choisi de croiser les regards des adolescents, de leurs parents et de leurs enseignants. Nous avons également suivi certains des adolescents recrutés au fil de l'année scolaire, dans le cadre des ateliers de remédiation proposés par le dispositif MDL (Maîtrise De la Langue)³⁰.

1. Fondements épistémologiques

a. La théorisation ancrée

La *grounded theory* (Glaser et Strauss, 1967), traduite par "analyse par théorisation ancrée" par Paillé (1994) est une méthode d'analyse qualitative qui s'inscrit dans le paradigme constructiviste, issue du pragmatisme (Dewey, 1925 ; Mead, 1934) et de l'interactionnisme symbolique (Park and Burgess, 1921 ; Thomas and Znaniecki, 1918 ; Hughes, 1971 ; Blumer, 1969) : les phénomènes ne sont pas statiques et nos méthodes doivent permettre de faire ressortir leurs évolutions, la manière dont les sujets, considérés comme acteurs, répondent à ces changements et les conséquences de leurs actions (Strauss et Corbin, 1990). Il s'agit d'une méthode empirico-inductive, qui se propose de construire la théorie plutôt que de la tester. Les hypothèses vont donc découler du recueil de données plutôt que d'y présider. Elle s'inscrit donc dans la théorie de l'émergence, et procède d'une démarche itérative de théorisation progressive d'un phénomène (Duriez, 2009). Plus qu'une analyse de contenu, elle est un "acte de conceptualisation" (Paillé, 1994: 151), qui part des données de terrain pour aboutir à une théorisation, qui s'enrichit au fil des entretiens. Cette démarche s'apparente donc à une démarche exploratoire, où les hypothèses émergent au fil des entretiens et doivent être mises à l'épreuve dans les entretiens suivants, et ce jusqu'à ce que plus rien de nouveau n'apparaisse, selon le principe de saturation. Paillé (1994) détaille ce "processus de questionnement", qui aboutit à une théorisation au terme de plusieurs

30 Dispositif développé par Martine Chomentowski, Brigitte Rebmeister et Claire Perrin.

étapes de transformation des données brutes : le codage, qui consiste en une transformation des données brutes pour aboutir à une représentation du contenu, par un subtil dosage entre la "prudence empirique" et la "pétulance interprétative", l'émergence de catégories conceptualisantes, véritables théories en progression, ensuite intégrées à des pensées rigoureuses (approche spéculative) ou à des concepts théoriques, aboutissant à une modélisation et à une théorisation, envisagée comme un processus et non comme un résultat.

Contrairement aux recherches hypothético-déductives, la théorisation ancrée ne répond pas au principe de neutralité, mais est au contraire basée sur l'intersubjectivité et la réflexivité sur les interactions chercheur-sujets. Elle permet ainsi, et nécessite, la créativité, aussi bien au niveau des formes que peuvent prendre ces interactions, qu'au niveau de l'exploitation des données qui passe par l'invention de "catégories-proverbes". Elle permet l'émergence de questionnements au fil des rencontres sur le terrain, plutôt que d'enfermer la pensée dans le carcan de catégories préétablies, qui ne permettraient pas l'apparition d'éléments non anticipés par le chercheur. Elle repose ainsi sur un choix d'angle d'observation plus large, non délimité par la restriction inhérente à l'établissement préalable d'hypothèses sur la base des apports théoriques antérieurs, dans une démarche des plus empiriques, basée sur la "monstration" (Ionescu, 2009) et non sur la démonstration, et qui fait donc une large place au doute constructif. Cette méthode constitue en quelque sorte une phase exploratoire, qui permet l'émergence, dans l'interaction chercheur-sujets, d'une théorie, que l'on peut considérer comme une hypothèse et qui pourra ensuite faire l'objet d'une recherche confirmatoire de type hypothético-déductif ou par regroupement de cas cliniques isolés par exemple, comme le préconise Thurin (2005).

C'est ainsi que procède l'investigation psychanalytique du psychisme humain pour co-construire sa théorie, par l'exploitation des mouvements transférentiels et contre-transférentiels, qui permet l'émergence et la compréhension des contenus intrapsychiques. Sigmund Freud a ainsi peu à peu élaboré sa théorie à partir des données issues de la cure de ses jeunes patientes hystériques, dont sa propre fille, qui utilisera ensuite son travail sur elle-même comme une "sorte de base théorique aux réflexions sur la puberté" (Houssier, 2009: 7). Ainsi, l'analyse de l'autre vient étayer la compréhension de soi et la psychanalyse procède par théorisation ancrée, par une perpétuelle élaboration théorique permise par la rencontre de l'autre, par un recoupement d'études de cas isolés. Dans les deux cas, le chercheur ne peut être considéré comme étant neutre quant à son objet d'étude. L'interaction est évidente et il serait dangereux de la nier et regrettable de chercher à la réduire (Devereux, 1967). Au contraire, c'est son exploitation qui permet la co-construction du sens. De plus, bien que dans les recherches par théorisation ancrée l'objet d'étude ne soit pas le chercheur lui-même, c'est toujours lui-même qu'il trouve dans la rencontre de l'autre (Ricoeur, 1990) et qu'il cherche, le choix d'un sujet d'étude n'étant jamais anodin, bien qu'il reste parfois inconscient. Il semble que la prise de conscience de ces enjeux soit nécessaire à toute recherche, afin d'éviter les biais inhérents à l'observation et l'inhibition quant à la restitution publique de résultats qui touchent à l'intime. C'est pourquoi, selon Devereux (1967), l'analyse préalable du chercheur, lui permettant d'exploiter un contre-transfert intrinsèque à la rencontre de l'autre, est nécessaire. Au-delà de l'évitement de biais de recherche, c'est également l'enrichissement de soi par la rencontre qui est alors permis pour le chercheur,

source et condition de l'intérêt de toute recherche. C'est l'exploitation de mon propre contre-transfert au fil des rencontres qui m'a permis d'aboutir à l'analyse proposée.

Ainsi, la *grounded theory* se prête particulièrement aux recherches en clinique transculturelle, dans la mesure où elle est au plus proche de la démarche clinique et repose sur l'un des piliers de l'approche transculturelle : l'analyse du contre-transfert du chercheur, telle que définie par Devereux (1967), c'est-à-dire dans sa dimension non pas seulement affective mais aussi culturelle. Elle permet également l'utilisation d'un autre pilier de l'approche transculturelle : le complémentarisme.

b. Le complémentarisme

Notre recherche s'intéresse au rapport aux savoirs - scolaire et familial - et plus particulièrement celui des enfants de migrants, pour lesquels il peut recouvrir une vulnérabilité spécifique. Elle implique donc une prise en compte d'apports pluridisciplinaires, notamment ceux de la psychologie et de la psychanalyse concernant le développement de l'enfant et de l'adolescent et les troubles des apprentissages, les apports de la clinique transculturelle, mais aussi ceux des sciences de l'éducation et de l'anthropologie du rapport aux savoirs. Elle implique aussi une prise en compte de la dimension politique de l'institution scolaire, en France et dans le monde, de son histoire et de l'histoire de ceux qui s'y rencontrent aujourd'hui et de leurs ascendants avec cette institution.

Devereux (1972) considère comme nécessaire l'analyse complémentariste des données à travers différentes théories. Pour lui, la prise en compte de la dimension culturelle, c'est-à-dire collective, de l'individu est essentielle à l'analyse de sa subjectivité. L'ensemble de nos recherches transculturelles (Moro, 1991; Sturm, 2005 ; Rouchon, 2007; Skandrani, 2008; Di, 2011; Simon, 2011; Bossuroy, 2013; Panaccione, 2013; Harf, 2014; Rezzoug, 2014; Camara, 2014) cherchent ainsi à décoder les sens collectifs, en tissant les liens entre contenant et contenu (Rizzi, 2014) et en s'appuyant sur une épistémologie de la différence qui interroge l'altérité à travers une démarche à la fois éthique, pragmatique et scientifique (Moro, 2000). Les données doivent donc être analysées à travers la grille de lecture psychanalytique, mais aussi à travers celle de l'anthropologie, de manière complémentaire mais non simultanée, afin de ne pas réduire l'une à l'autre du fait de la tendance humaine à rechercher le familier. Et ceci est valable également dans la rencontre intraculturelle, entre un chercheur et un sujet de recherche issus de la même culture, afin d'interroger les implicites liés à cette apparente proximité en prenant en compte les différences culturelles liées notamment aux affiliations sociales et régionales (Devereux, 1978). En effet, bien que le psychisme humain soit universel, son expression est culturellement codée et sa compréhension dépend donc de la possibilité pour le chercheur de resituer ses observations dans leur dimension culturelle, y compris au niveau social et régional. Il ne s'agit pas d'être expert de chaque culture mais de la notion de culture en elle-même, selon l'approche métaculturelle préconisée par Devereux (1978) et utilisée en clinique transculturelle, afin de savoir interroger la culture spécifique à chaque sujet, dont il est lui-même considéré comme expert. Il s'agit ensuite de recourir, au moment de l'analyse

des données, à tous les apports théoriques nécessaires à leur compréhension, selon une stratégie de triangulation interdisciplinaire qui repose sur le croisement de différentes perspectives de lecture du phénomène (Sturm, Nadig et Moro, 2010).

Ce besoin de recourir à différents champs disciplinaires s'inscrit dans le fondement même de la théorisation ancrée telle que développée par Glaser et Strauss (1967). En effet, ces deux sociologues de l'école de Chicago avaient alors eu besoin d'une méthode nouvelle permettant de sortir des limitations inhérentes aux méthodes existantes pour inclure par exemple tout sujet et tout matériel pertinent à la compréhension du phénomène, sans restriction préalable quant aux critères de recrutement des sujets ou de recueil des données. De même, la mise entre parenthèse initiale des théories existantes permet l'intégration de tout apport susceptible d'enrichir cette compréhension phénoménologique.

La notion de complémentarisme définie par Devereux est tirée du principe de complémentarité développé en physique par Bohr (1927), dans le prolongement du principe d'incertitude d'Heisenberg (1927). En effet, les avancées dans le domaine de la mécanique quantique imposent alors de prendre en compte de manière complémentaire mais non simultanée la position et la vitesse d'une particule, ainsi que ses propriétés ondulatoires et corpusculaires. Aujourd'hui, l'analogie entre sciences physiques et humaines se poursuit avec le réalisme structurel (Worrall, 1989) selon lequel un objet ne peut plus être défini par ses propriétés intrinsèques mais uniquement par ses relations aux autres objets, principe qui sous-tend également la théorie de la complexité (Morin et al., 2003), qui impose une contextualisation spatiale et temporelle, notamment permise par la triangulation.

c. La triangulation

Ainsi, le concept même de "réalité" ne peut plus être considéré en dehors de sa dimension relative. La fiabilité, la validité (Kirk and Miller, 1986 ; Kvale, 1987 ; Liiders and Reichertz, 1986), la crédibilité (Glaser et Strauss, 1986) et la généralisabilisation (Flick, 1987) des résultats de recherche reposent sur le choix d'une méthode appropriée au sujet étudié en sciences humaines et donc sur la triangulation des stratégies utilisées pour recueillir, coder, analyser et présenter les données.

La triangulation est un terme emprunté à la navigation et aux stratégies militaires, qui fait référence à l'utilisation de multiples points de référence pour localiser la position exacte d'un objet (Smith, 1975). Elle est utilisée en sciences humaines pour éviter les biais de recherche liés à la subjectivité d'une perspective unique. Elle peut se situer à différents niveaux (Denzin, 1978) : celui des données dès lors issues de différentes sources, celui des chercheurs, celui des théories et celui des méthodes d'investigation, auxquels Hammersley et Atkinson (1983) ajoutent la triangulation réflexive, qui repose sur la comparaison de données relatives à un même phénomène mais issues de différentes recherches, et qui sous-tend les méta-synthèses ou méta-ethnographies en recherche qualitative (Noblit et Hare). Jick (1983) et Lamnek (1988) ajoutent la combinaison des méthodes qualitatives et quantitatives. Mais, selon Flick (1992), tous restent dans une recherche de l'objectivité

scientifique, conçue comme une réalité unique, et qui repose sur la simplification et la réduction artificielle du potentiel de la complexité. Il conçoit la triangulation comme une alternative à la validation, pour enrichir l'analyse par des résultats - complémentaires plus que congruents - plutôt que de rechercher une vérité objective inaccessible. Ainsi, les recherches qualitatives ne sont plus à considérer seulement comme une phase exploratoire visant à élaborer des hypothèses servant de base à de futures recherches quantitatives, mais sont scientifiquement légitimées, bien que les critères de validité positivistes, tels que la généralisabilité et la reproductibilité, soient abandonnés (Strauss et Corbin, 1990 ; Mays et Pope, 2000). Les différentes approches existantes – entretiens, analyses conversationnelles et herméneutique, ciblées respectivement sur le point de vue du sujet, ses codes et son intentionnalité – visent toutes à appréhender le sujet de manière la plus complète possible, en prenant en compte les aspects structurels du problème et la signification subjective qu'il prend pour chaque protagoniste, afin de produire une vision la plus représentative possible de la réalité subjective de chacun.

2. Protocole de recherche

a. Rigueur méthodologique

Afin de respecter les différents critères de validité des recherches qualitatives, nous avons conçu un protocole de recherche fondé sur le complémentarisme, la théorisation ancrée et la triangulation.

Nous avons tout d'abord choisi d'explorer la réalité subjective d'adolescents illettrés, en croisant les regards des adolescents concernés, de leurs parents et de leurs enseignants. Bien que se voulant libérée du carcan théorique enfermant le processus de recherche dans des hypothèses posées *a priori*, la théorisation ancrée ne prétend plus à la pure inductivité visée initialement. Strauss et Corbin (1990) ont en effet renoncé à cette virginité illusoire, la pensée du chercheur étant toujours influencée par les connaissances accumulées antérieurement et qui ont présidé aussi bien à son intuition de recherche initiale qu'à la procédure choisie. Ainsi, cette recherche est avant tout solidement ancrée dans données empiriques issues de la pratique et de la recherche transculturelles auxquelles nous avons participé, et notamment concernant la vulnérabilité spécifique des enfants de migrants. Cette influence se retrouve également dans le guide d'entretien initial, inspiré du guide d'entretien proposé aux parents migrants dans le cadre de la validation de l'ELAL d'Avicenne³¹, mais aussi de notre expérience en clinique transculturelle, qui nous a sensibilisé à l'importance de la transmission des langues, des contes et de l'histoire familiale, particulièrement fragilisée en situation migratoire. Conformément à la méthode de recherche par théorisation ancrée, ce guide n'a ensuite cessé d'évoluer au fil des entretiens,

31 Recherche PHRC "D'une langue à l'autre", sous la direction du Professeur Marie Rose Moro et coordonné par Dalila Rezzoug, 2016.

afin d'intégrer les hypothèses ayant émergé des rencontres précédentes dans le cadre de l'analyse non seulement des données issues des sujets mais aussi du contre-transfert du chercheur quant à ces rencontres et quant à l'objet de recherche. Ce processus nous a ainsi permis d'élaborer progressivement un guide d'entretien de recherche transculturelle plus général, adapté à la grande diversité des situations migratoires actuelles, y compris sociales et régionales. Ce guide reflète donc le complémentarisme sous-jacent, dans la mesure où il intègre les apports de la clinique transculturelle pour les mettre au service de la recherche auprès de n'importe quelle population. Il a ensuite donné lieu à la construction d'un guide d'évaluation, avec la collaboration de Talia Lerin, lui aussi d'inspiration transculturelle et adapté à l'étude des affiliations culturelles et des processus de métissage culturel, générationnel et filiatif, qu'il s'agisse de cultures ethniques, régionales, sociales ou scolaires, utilisable avec tout un chacun.

Tout au long du processus de recherche, nous avons procédé par triangulation, aux différents niveaux évoqués :

- Triangulation de la méthodologie

La méthodologie élaborée est le fruit de multiples apports : ceux de notre directrice de thèse, fondatrice de la clinique transculturelle, experte des méthodes de expérimentales en recherche transculturelle et notamment de la recherche ELAL d'Avicenne, pionnière en la matière et ayant fait l'objet d'une validation par un groupe d'experts internationaux ; ceux de l'unité INSERM 1178 ; ceux de plusieurs chercheurs spécialisés en recherches transculturelles et en recherche qualitative dans différents domaines, que nous avons consultés au préalable pendant la phase exploratoire de cette recherche ; ceux d'enseignants-chercheurs dans d'autres domaines, notamment en sciences de l'éducation, en neuropsychologie clinique, en psychologie projective et en clinique des apprentissages, qui nous ont permis d'affiner le choix des outils. Enfin, les retours réguliers des comités de lecture des revues scientifiques auxquelles nous avons soumis des articles en cours de recherche nous ont permis de bénéficier de regards critiques quant à la méthodologie, qui a évolué en conséquences.

- Triangulation des sources

La synthèse de ces différents apports nous a amené à élaborer une méthode fondée sur le croisement des regards de chacun quant à l'objet de recherche : celui des adolescents eux-mêmes, celui de leurs parents, celui de leurs enseignants, celui d'autres professionnels scolaires (proviseurs, documentaliste) et celui du chercheur, avec inclusion de cas négatifs et diversification jusqu'à saturation. Mais l'ouverture méthodologique permise par la théorisation ancrée a également permis d'inclure d'autres sources de données telles que les discours médiatiques et politiques, les observations réalisées *in situ* et les nombreux échanges officiels avec l'ensemble des acteurs scolaires. Peu à peu, l'objet de recherche s'en est trouvé considérablement élargi : les liens tissés entre les regards de chacun quant à l'illettrisme ou à la scolarité de l'adolescent nous ayant amené à resituer les troubles

scolaires dans leur dimension à la fois subjective, familiale, sociale, collective et géopolitique, nous en sommes par exemple arrivés à interroger les professionnels scolaires sur leur propre rapport à l'institution et au savoir scolaires, facteurs éminemment pertinent pour la compréhension du phénomène. Cette ouverture nous a ainsi conduit à prendre en compte les aspects structurels du rapport au savoir scolaire, avec une analyse transversale des données issues de tous les acteurs scolaires et une macro-analyse de l'institution elle-même. La triangulation se retrouve ainsi au niveau du rapport entre savoir scolaire et savoir familial, du rapport à chacun de ces savoirs chez les adolescents, les parents et les professionnels, du rapport de chacun à l'institution et à l'enseignant et de l'adéquation entre ces différents rapports.

- Triangulation des analyses

Tout au long de la recherche, nous nous sommes appuyés sur les nombreux échanges avec d'autres cliniciens, enseignants et chercheurs, transculturels ou au contraire généralistes, avec de nombreux professionnels de terrain et enseignants-chercheurs, dans des domaines aussi variés que la pédagogie, la réussite éducative, la politique, l'anthropologie et l'histoire. Nous avons régulièrement soumis nos analyses en progression à des groupes de recherche, à des spécialistes ou à des professionnels de terrain scolaro-psycho-médico-sociaux, dans le cadre de conférences, séminaires et colloques. Leurs retours ont été particulièrement précieux quant à l'avancement de nos analyses. Nous avons travaillé en collaboration plus étroite avec Talia Lerin, dans le cadre de la construction des guides transculturels d'évaluation de la filiation, des affiliations et du métissage T.FAME et T.FAME sco. Nous avons ainsi analysé trois situations en aveugle et avons ensuite confronté nos analyses afin d'affiner non seulement les guides en eux-mêmes mais aussi la compréhension du phénomène. Nous avons également réalisé deux focus-groupe au sein du séminaire des doctorants afin d'étudier de manière approfondie deux situations rencontrées. Enfin, l'ensemble de nos analyses ont fait l'objet d'un accompagnement soutenu et continu, par notre directrice de thèse mais aussi par un superviseur extérieur. L'analyse du contre-transfert, affectif et culturel, du chercheur quant à l'objet de recherche et quant au matériel amené par les sujets a ainsi occupé la majeure partie de cette recherche.

- Triangulation des résultats

Nous avons enfin soumis l'ensemble de nos résultats au groupe de doctorants du séminaire de thèse, dont les précieux retours ont été intégrés au rendu final.

b. Terrain de recherche

Compte tenu de la surreprésentation des adolescents illettrés en lycées professionnels parisiens, le dispositif MDL (Maîtrise De La Langue) a vu le jour en 2007 et est aujourd'hui déployé dans 18 Lycées Professionnels parisiens. Il permet d'évaluer tous les élèves entrant au moyen d'un test de dépistage de l'illettrisme, de proposer aux enfants de migrants illettrés une remédiation ciblée et de sensibiliser les enseignants aux enjeux transculturels, ce dont nous avons montré les effets positifs (Sarot, Chomentowski et Moro, 2012, 2013). C'est grâce à ce dispositif que nous avons eu accès à cet inépuisable terrain de recherche que constitue l'institution scolaire française, jusqu'alors fermée à la recherche autre que les enquêtes réalisées par l'institution elle-même. La phase exploratoire de la recherche s'est initialement déroulée au sein d'un seul lycée professionnel membre du dispositif MDL, spécialisé en cuisine-restauration. Il nous a ensuite paru essentiel d'étendre notre terrain de recherche à différentes spécialités, afin là-encore de trianguler les données. Nous avons alors choisi d'inclure quatre autres lycées professionnels spécialisés respectivement en mécanique automobile, bâtiment, service à la personne et cordonnerie. Ce-dernier, n'ayant évalué aucun élève comme étant illettré à l'exception de primo-arrivants, a finalement été exclu du protocole de recherche. En revanche, deux autres établissements y ont été intégrés, spécialisés en filières tertiaires, du fait de la difficulté à recruter des sujets de recherche féminins dans les autres branches. Au total, notre recherche s'est donc étendue à six lycées professionnels parisiens.

c. Recrutement des sujets de recherche

Notre recherche s'intéresse aux adolescents qui, malgré une scolarité régulière en France, s'apprêtent à quitter l'institution scolaire en situation d'illettrisme. Nous avons choisi de ne pas inclure les adolescents ayant eux-mêmes migré, ceux-ci étant encore potentiellement en cours d'acquisition de la langue française. Nous avons en revanche souhaité inclure les adolescents illettrés mais non concernés par une problématique migratoire, afin de trianguler les sources.

Nous avons tout d'abord effectué une phase exploratoire consacrée à l'observation participante au sein des ateliers MDL. Nous avons ainsi suivi deux adolescents tout au long de l'année scolaire et les avons interviewés à plusieurs reprises au fil de l'émergence de nos hypothèses. Nous avons également interviewé l'une de leurs mères et deux de leurs enseignantes. Trois autres adolescents nous avaient été adressés comme étant des enfants de migrants illettrés. Il s'est ensuite avéré qu'ils étaient en réalité soit migrants, soit non concernés par une problématique d'illettrisme. Ils ont dès lors été exclus du protocole de recherche, mais cette expérience nous a amené à prendre conscience du manque d'information des enseignants quant aux données personnelles et aux antécédents scolaires de leurs élèves, entraînant de multiples incompréhensions et erreurs d'évaluation et d'orientation.

Riches de cette expérience, nous avons dès lors accordé un soin particulier au recrutement des autres sujets de recherche. Nous avons procédé à l'analyse des résultats des tests passés par les élèves entrant à la rentrée scolaire suivante et avons croisé les données avec les lieux de naissance des élèves, afin d'identifier les enfants de migrants illettrés et les non migrants illettrés.

Sur une cohorte de 994 adolescents entrant en lycée professionnel en septembre 2014, 22% ont été identifiés comme étant illettrés grâce au dispositif MDL. Parmi eux, 65% étaient des migrants, que nous avons dès lors exclus du protocole de recherche. Nous nous sommes intéressés à ceux ayant effectué l'intégralité de leur scolarité en France, c'est-à-dire aux 4% nés en France de parents *a priori* français – identifiables par un nom et prénom français - et aux 32% nés en France de parents étrangers. Malheureusement, la plupart de ceux potentiellement non concernés par une problématique migratoire se sont avérés être antillais et il ne nous a été possible de rencontrer que deux adolescents d'origine française. Par ailleurs, la réalité de terrain nous a amené à prendre conscience du caractère obsolète de nos catégories, les situations rencontrées étant souvent inclassables : enfants issus d'un couple mixte, enfants nés en France mais repartis à l'étranger puis revenus, enfants nés à l'étranger mais arrivés en France avant toute scolarisation, etc. De plus, ceux d'origine française sont aussi concernés par une problématique migratoire, liée à une migration sociale ou régionale.

Nous avons ainsi pu recruter 23 adolescents ayant été évalués comme étant illettrés dans le cadre du dispositif MDL, dont 8 filles et 15 garçons, âgés en moyenne de 15.9 ans. Nous avons également pu interviewer 12 de leurs mères et 4 de leurs pères, ainsi que 21 de leurs enseignants et 3 proviseurs. Il a été difficile de rencontrer davantage de pères, du fait de leur état de santé précaire, voire de leur décès, de séparations conjugales conflictuelles ou de l'opposition des mères.

Tous les adolescents sont nés en France, mais la plupart des parents sont nés à l'étranger : en Afrique de l'Ouest (n=12), au Maghreb (n=3), en Asie (n=2) ou aux Antilles (n=1). Deux adolescents sont métis : France/Afrique de l'Ouest (n=1), Antilles/Maghreb (n=1). Deux autres sont originaires de Bretagne et de Normandie. Tous les adolescents étaient scolarisés en première année de lycée professionnel parisien, en cuisine et restauration (n=8), bâtiment (n=7), mécanique automobile (n=3), nettoyage (n=1), service à la personne (n=2) ou vente et production (n=2).

Il a été très difficile d'identifier clairement les diagnostics posés et aides reçues, les adolescents étant réticents à les aborder et les parents étant eux-mêmes très confus sur ce plan. Nous avons pu identifier un redoublement en primaire pour 15 adolescents, précoce pour 11 d'entre eux, en CM1-CM2 pour 2 d'entre eux et 2 ne savent pas quelle était la classe concernée. Une adolescente a redoublé deux fois, le CP et le CE2. Quatre adolescents, leurs parents ou enseignants mentionnent un diagnostic de dyslexie, 12 une prise en charge orthophonique, 8 une prise en charge psychologique à laquelle ils n'ont pas adhéré, 2 une

orientation en CLIS³², 1 en CP d'adaptation, 1 en EMP³³ et 1 une prise en charge par le SESSAD³⁴. Au total, 8 adolescents peuvent être considérés comme en situation de handicap. Au collège, 4 ont été orientés en ULIS³⁵ et 10 en SEGPA – l'un d'eux dit avoir fait une sixième SEGPA avant de revenir en filière générale, un autre a suivi la filière générale avant d'intégrer une 3^{ème} prépa-pro. Un adolescent n'ayant que ponctuellement été scolarisé avant l'âge de 11 ans a bénéficié d'une orientation à l'ENSA³⁶. Par ailleurs, 6 ont connu des problèmes de comportement suffisamment importants pour susciter une exclusion. Deux autres mentionnent un absentéisme important. Deux adolescents ont bénéficié d'une mesure d'assistance éducative, l'une est placée en foyer depuis quelques mois et un troisième adolescent semble avoir fait l'objet d'une mesure d'investigation en protection de l'enfance.

d. Processus de recherche

Suite à notre phase exploratoire de recherche, nous avons décidé de mener des entretiens individuels et semi-directifs, fondés sur un guide d'entretien qui n'a cessé d'évoluer au fil des analyses et a laissé une large place à l'approche clinique dans les rencontres. Les entretiens, d'une durée moyenne d'une heure, ont été menés au sein du lycée, sauf pour deux enseignantes qui ont préféré les réaliser à leur domicile. Ils ont été enregistrés et intégralement retranscrits. Le consentement libre et éclairé de chaque participant a été recueilli et les données ont été anonymisées.

Afin de permettre l'expression libre du sujet quant à son rapport à l'institution scolaire et à ses savoirs, malgré le déroulement de l'entretien au sein de l'institution scolaire, nous avons opté pour un cadre visant à matérialiser l'inversion d'expertise préconisée par Devereux (1972). Lorsque les entretiens se déroulaient dans une salle de classe, nous avons ainsi installé l'adolescent ou le parent à la place de l'enseignant, en précisant "aujourd'hui, c'est vous qui avez quelque chose à m'apprendre". Par la suite, les nouveaux lycées intégrés au protocole de recherche ayant mis une salle spéciale à notre disposition, nous avons tenté de maintenir ce cadre, à travers notre posture et notre regard. De même, afin d'autoriser un regard critique sur l'objet de recherche, nous avons choisi une consigne qui précisait d'emblée que notre recherche visant à comprendre les besoins des principaux intéressés pour améliorer l'école. Beaucoup de personnes interviewées, adolescents comme adultes, se sont alors immédiatement saisis de cette possibilité d'expression, une mère prenant par l'exemple l'enregistreur en main comme un micro, pour être sûre de faire entendre sa voix. Plus tard dans l'entretien, nous évoquions également les émeutes de 2005, disant que "certaines personnes sont actuellement en colère contre l'école, comment comprenez-vous

32 Classe d'Intégration Scolaire.

33 Institut Médico-Pédagogique.

34 Service d'éducation spéciale et de soins à domicile.

35 Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire.

36 Elèves Non scolarisés Antérieurement.

cette colère ?", là encore afin d'autoriser un regard critique éventuellement inhibé par la situation d'entretien.

Les entretiens étaient guidés par un guide inspiré de l'entretien parent de la recherche ELAL d'Avicenne. Ils abordaient trois questions générales de recherche : l'histoire scolaire de chacun - y compris de l'enseignant - l'histoire familiale et la rencontre élève/enseignant ou parent/enseignant. Au-delà de ces trois dimensions globales, nous nous sommes intéressés aux facteurs de vulnérabilité et de protection identifiés empiriquement par la clinique transculturelle. Nous avons ainsi interrogé l'inscription du sujet dans sa filiation, ses affiliations culturelles, le processus de métissage culturel et la transmission transgénérationnelle, notamment celle de la langue maternelle et des contes du monde d'origine. L'expertise transculturelle nous a appris à interroger ces différentes dimensions à travers la nomination de l'enfant par exemple, qui donne accès à de précieux éléments concernant son identité, sa place dans la fratrie et dans la famille, son mandat transgénérationnel et son inscription dans sa filiation. Cette approche transculturelle s'est révélée tout aussi pertinente pour les non migrants que pour les enfants de migrants.

e. Méthode d'analyse des résultats : guides T.FAME et T.FAME sco

Nous avons tout d'abord analysé nos résultats selon la méthode de la théorisation ancrée. Ainsi, chaque entretien a été analysé avant de procéder à l'entretien suivant, et ce afin de permettre l'émergence d'hypothèses susceptibles d'être mises à l'épreuve de l'entretien suivant. Chaque entretien a ainsi été analysé de manière exhaustive. Chaque phrase est codée, c'est-à-dire traduite en étiquette conceptuelle (*open coding*). Ces codes doivent rester le plus fidèles possible au contenu, selon le principe de narrativité ancrée (Rumpel and May, 2015), méthode de présentation des résultats issus des recherches par théorisation ancrée. Chaque situation, regroupant les entretiens avec l'adolescent, le(s) parent(s) et les professionnels, a ensuite été analysée séparément. L'analyse transversale des situations a ensuite permis l'émergence de catégories, qui ont ensuite été appliquées à l'ensemble des situations, en faisant ressortir les similarités et les irrégularités, les contextes d'apparition et les liens aux sous-catégories (*axial coding*). Ces catégories ont ensuite été regroupées et organisées, de manière individuelle et transversale, pour générer des thèmes principaux (*selective coding*).

Nous avons alors développé, en collaboration avec Talia Lerin, le guide T.FAME, issu de la triangulation des méthodes et des analyses au cours de cette recherche. Il reprend les soubassements de la clinique et de la recherche transculturelles, et notamment du guide d'entretien parents de l'ELAL d'Avicenne duquel il est inspiré, pour les adapter à l'analyse systémique de toutes les situations rencontrées, quelle que soit la configuration familiale ou migratoire.

Guide T.FAME : Transcultural-Filiation, Affiliation & Métissage Evaluation (Sarot et Lerin, 2016)

Le guide est présenté en intégralité en annexes. Nous ne reprenons ici que les définitions des variables étudiées, qui correspondent aux thèmes ayant émergé des analyses transversales :

AFCPO : Affiliations culturelles aux pays d'origines	}	AFFILIATIONS CULTURELLES
AFCPA : Affiliations culturelles au pays actuel		
ET : Envie de transmettre les cultures d'origine	}	TRANSMISSION
TLM : Transmission de la langue maternelle		
PDC : Perception du changement	}	MÉTISSAGE CULTUREL
IDC : Investissement du changement		
FRIF : Fréquence des relations intrafamiliales	}	MÉTISSAGE GENERATIONNEL
IRIF : Investissement des relations intrafamiliales		
ITT : Investissement de la transmission transgénérationnelle : Inscription dans la filiation		
MF : Métissage filiatif : inscription dans les filiations maternelle et paternelle	}	MÉTISSAGE FILIATIF

Les affiliations culturelles se définissent comme toutes les appartenances culturelles, sociales des sujets. On distinguera les AFCPO, affiliations aux cultures d'origine ou d'appartenance antérieures, des AFCPA, affiliations à la culture actuelle. Un même sujet peut avoir plusieurs AFCPO s'il est né ailleurs que dans son environnement actuel et a vécu dans différents environnements depuis. Ces environnements incluent les cultures régionales et sociales. Par exemple, pour un parent né en Normandie dans la classe ouvrière et résidant actuellement à Paris dans un milieu intellectuel, on cotera les affiliations à la culture normande et ouvrière dans AFCPO et celle à la culture parisienne intellectuelle dans AFCPA. La distinction se fait en fonction de la temporalité. Dans AFCPA, on cote les affiliations à la culture de vie actuelle. Dans AFCPO, on cote les affiliations à toutes les cultures antérieures envers lesquelles le sujet a développé un sentiment d'appartenance, en les évaluant séparément. Pour la cotation, on tient compte de la diversité des champs et des thèmes déployés (religion, sensorialité, dimension sociale...). L'investissement du sujet est considéré comme négatif si au moment de l'entretien, le sujet investit ses affiliations sur le mode du rejet ou du conflit (ex. : "Je déteste tout") ; neutre s'il investit ses affiliations sur un mode distancié, un mode de dégageant, évoquant un processus de séparation ou un deuil vis-à-vis de ses affiliations (ex. : "ça m'est égal" = 0) ; positif s'il investit ses affiliations de manière vivante, exprime un sentiment d'appartenance et d'attachement aux cultures d'affiliations évoquées.

L'étude de la transmission s'intéresse à la transmission de la culture des parents à l'enfant. Pour le parent, il s'agit d'évaluer son désir de transmettre, son refus de transmettre certains éléments et ses pratiques effectives concernant la transmission de la langue maternelle. On prendra également en compte les projets d'avenir du parent pour l'enfant et le regard porté par le parent sur les projets d'avenir de l'enfant ou de l'adolescent. Pour l'adolescent, on cotera son désir de transmettre à ses futurs enfants. L'investissement est

considéré comme négatif si, au moment de l'entretien, le sujet considère que la transmission de la culture d'origine est inutile voire gênante pour la vie dans le pays actuel et dévalorise cette transmission ; neutre s'il est passif ou indifférent par rapport à cette question ; positif s'il valorise la transmission de la culture d'origine et est actif dans la transmission ou la revendication de l'héritage. On prend en compte la diversité des registres évoqués (histoire familiale, contes, pratiques culturelles, cuisine, religion...).

L'étude du métissage culturel concerne l'attitude du sujet quant à la diversité culturelle, à l'évolution des cultures ou au passage du sujet d'une culture à une autre en créant une nouvelle culture à partir de ces deux apports. Ces modifications peuvent porter sur les pratiques éducatives, les cuisines, les langues, les religions, les productions culturelles (littérature, arts, sciences...), les coutumes, l'habitat, les liens sociaux, etc. La perception du changement implique une comparaison par le sujet (parent ou adolescent, migrant ou non) entre le monde de l'enfant/adolescent et celui de l'enfance/adolescence des parents. Il s'agit donc de la perception de l'évolution du monde dans le temps (y compris en cas de migration sociale) et/ou dans l'espace (si migration régionale, transnationale). Si le sujet effectue plusieurs comparaisons, il faut faire une cotation pour chacune. L'investissement du changement est indépendant de l'intensité et de la perception du changement. On évalue ici l'ouverture du sujet à la diversification culturelle. L'investissement est considéré comme négatif si, au moment de l'entretien, le sujet investit le changement sur le mode du rejet et se replie sur des expériences antérieures, avec une référence unique, exclusive à ce qui est connu depuis longtemps, dans le sens de "c'était mieux avant" ; neutre s'il est indifférent au changement ; positif s'il est perçu par le sujet comme une ouverture, une découverte et est valorisé : le sujet perçoit la multiculturalité comme une évolution positive, source d'affiliations plurielles. Il est favorable à l'inclusivité sociétale, de même qu'à ce que chacun contribue à co-construire une culture nouvelle.

Le métissage générationnel s'intéresse aux liens entre le sujet et la génération des grands-parents de l'enfant ou adolescent. Cette variable comprend la fréquence des relations avec ces grands-parents, l'investissement par le sujet de ces relations et l'investissement de la transmission transgénérationnelle. L'investissement psychique est indépendant de la fréquence. Les relations peuvent être absentes mais investies psychiquement. L'investissement est considéré comme négatif si, au moment de l'entretien, le sujet évoque des relations aux grands-parents conflictuelles, avec ou sans contact, associées à des expériences de déplaisir ou de destructivité ; neutre s'il désinvestit les relations aux grands-parents de l'enfant ou de l'adolescent et évoque une distanciation, une indifférence ou une séparation ; positif s'il évoque des relations harmonieuses avec les grands-parents, vécues comme un étayage, avec éventuellement un ressenti de manque face à l'absence de ces relations ou face à la distance. L'investissement de la transmission transgénérationnelle concerne l'inscription de l'enfant dans sa filiation. Les différences entre lignée maternelle et paternelle ne seront pas prises en compte ici. Le parent reconnaît-il à l'enfant l'héritage des grands-parents ? Reconnaît-il ses parents en l'enfant ? Le parent se reconnaît-il lui-même en ses parents ? Les grands-parents constituent-ils des modèles parentaux valides pour le parent ? L'adolescent revendique-t-il cet héritage et souhaite-t-il le transmettre à ses futurs enfants ? Peut-il s'identifier à ses parents et grands-parents ou bien ne peut-il s'identifier qu'à des personnes de sa propre génération ? Peut-il se reconnaître en

ses ascendants ? l'investissement est considéré comme négatif si, au moment de l'entretien, le sujet est en rupture par rapport à la transmission qui peut être rejetée ou représenter une entrave pour le sujet, renvoyer à un vécu d'insécurité, d'abandon et être ainsi peu encouragée ou bloquée ; neutre s'il exprime une indifférence quant à cette question ; positif s'il valorise la transmission transgénérationnelle, même si ce qui est transmis à l'enfant n'est pas identique à ce qui est reçu des parents. Ce n'est pas la reproduction du même qui compte.

Le métissage des filiations concerne l'alliance entre les deux lignées quant à l'éducation des enfants. La négociation entre les deux lignées quant à l'appartenance, au statut et au mandat de l'enfant a-t-elle été faite ? Par exemple, s'il s'agit d'une culture patriarcale, les deux parents la respectent-ils ou la mère recourt-elle à des stratégies pour s'y opposer (par la migration par exemple) ? Le parent permet-il l'inscription de l'enfant dans chacune de ses lignées ? Le parent est-il ouvert à la modification de ses propres pratiques culturelles et éducatives selon les apports de celles de l'autre parent ? L'adolescent revendique-t-il des éléments issus des cultures respectives de ses deux parents ? L'adolescent est-il inscrit dans ses deux lignées ou est-il inscrit dans une filiation unique à une seule lignée ? Est-il pris dans un conflit de loyauté entre ses deux lignées, entre deux mandats transgénérationnels potentiellement incompatibles ? L'investissement est considéré comme négatif si, au moment de l'entretien, le sujet refuse le métissage des lignées et l'enfant ou adolescent est inscrit dans une filiation unique ; neutre s'il exprime une indifférence quant à cette question ; positif si l'enfant ou adolescent est inscrit dans chacune de ses deux lignées et entretient des relations harmonieuses avec chaque lignée. Il peut prendre des éléments de chaque lignée pour sa construction identitaire (nom, ressemblance, projets d'avenir, etc. – en référence à la filiation narrative (Golse et Moro, sous presse).

Contrairement au guide d'entretien parents de l'ELAL d'Avicenne, davantage inscrit dans une approche expérimentale, il ne repose pas sur une cotation à visée quantitative, avec une cotation spécifique pour chaque question ou groupe de questions dans le guide d'entretien. Ici, l'ensemble des éléments d'un entretien sont pris en compte pour l'évaluation qualitative de la variable concernée. Par exemple, pour la variable AFCPO (affiliations culturelles à la culture d'origine), on pourra trouver des éléments s'y rapportant dans toutes les réponses concernant l'histoire migratoire (motifs de départ), la transmission parent/enfant, les liens aux origines (liens aux grands-parents, voyages au pays...), la filiation (nomination, ressemblance), les projets d'avenir, le rapport à l'école et les pratiques éducatives.

Guide T.FAME sco : T-Filiation, Affiliation & Metissage Evaluation for school (Sarot et Lerin, 2016)

Nous avons ensuite appliqué ce guide d'évaluation en considérant cette fois non plus les cultures ethniques, sociales ou régionales, mais les cultures scolaires. La culture scolaire constitue en effet une culture à part entière. Le guide d'entretien principal portant sur les affiliations culturelles, la transmission et le métissage culturel est donc ici adapté aux

cultures scolaires. Il permet d'analyser les affiliations aux cultures scolaires, d'une part dans les mondes d'origine ou envers lesquels le sujet a développé un sentiment d'appartenance et d'autre part dans le monde actuel, selon le même processus que les affiliations aux cultures globales. De même, la transmission sera analysée sous l'axe de la transmission des savoirs scolaires. Il s'agit d'analyser le rapport du sujet aux savoirs scolaires. Le métissage sera enfin évalué, dans le sens de l'ouverture du sujet à l'évolution des cultures scolaires ou au contraire d'un attachement rigide à une culture scolaire uniquement. Dans un second temps, des éléments précis du parcours scolaire du sujet seront répertoriés. Il s'agira d'éléments concernant les périodes identifiées comme difficiles, les aides reçues (scolaires et/ou médico-psychologiques) et leur évaluation par le sujet lui-même et par les parents lorsque le sujet est un enfant/adolescent. Enfin, la question du choix des orientations scolaires/professionnelles est évaluée.

AFCSPPO : Affiliations aux cultures scolaires des pays d'origines	} AFFILIATIONS AUX CULTURES SCOLAIRES
AFCSPA : Affiliations aux cultures scolaires du pays actuel	
EA : Envie d'apprendre	} APPRENTISSAGE
ALS : Apprentissage de la langue de scolarisation	
FRFE : Fréquence des relations famille-école	} ALLIANCE EDUCATIVE
IRFE : Investissement des relations famille-école	
PDCS : Perception du changement scolaire	} METISSAGE DES CULTURES SCOLAIRES
IDCS : Investissement du changement scolaire	

Les affiliations culturelles scolaires font référence au rapport du sujet à l'institution scolaire, son fonctionnement (conception de l'enseignement, de l'enseignant, de l'élève, du parent d'élève). Pour un sujet adulte, on distinguera les AFCSPPO, affiliations aux cultures scolaires que lui-même a connues dans son enfance et adolescence, des AFCSPA, affiliations à la culture scolaire actuelle. Un même sujet peut avoir plusieurs AFCSPPO s'il a connu une période de scolarisation dans différents pays. Les cultures scolaires sont également à considérer dans leur dimension régionale et sociale. Par exemple, pour un parent né en Normandie dans la classe ouvrière et résidant actuellement à Paris dans un milieu intellectuel, on cotera les affiliations à la culture scolaire normande et ouvrière dans AFCSPPO et celle à la culture scolaire parisienne intellectuelle dans AFCSPA. Pour les adolescents, on cotera seulement les AFCSPA : affiliations à la culture scolaire actuelle, sauf pour ceux qui ont migré (au niveau international ou intranational) et ont connu des périodes de scolarisation antérieures au sein de cultures scolaires différentes (en Normandie, à l'étranger...), qui seront alors cotées dans AFCSPPO. La distinction se fait en fonction de la temporalité. Dans AFCSPA, on cote les affiliations à la culture scolaire actuelle. Dans AFCSPPO, on cote les affiliations à toutes les cultures scolaires antérieures qu'a connues le sujet. L'investissement est considéré comme négatif si, au moment de l'entretien, le sujet évoque son histoire scolaire sur un mode conflictuel ou d'échec ; neutre s'il évoque son parcours scolaire sur un mode distancié, un mode de dégageant ; positif s'il évoque une histoire scolaire harmonieuse, associée à de bons souvenirs et à des rencontres positives avec les enseignants et le fonctionnement scolaire. Il exprime un sentiment d'appartenance à la culture scolaire.

L'apprentissage concerne le rapport aux contenus scolaires. Concernant l'envie d'apprendre, on s'intéresse uniquement à la scolarité de l'enfant ou adolescent et de sa fratrie. Quel est le rapport de chacun aux savoirs scolaires actuels ? La réussite scolaire des enfants est-elle importante ? Pour l'adolescent lui-même ? Pour ses parents ? Pour les enseignants, on cotera ici l'adhésion aux contenus et aux programmes scolaires. On considère que tout le monde a envie de réussir et personne ne répondra j'ai envie d'échouer. On évaluera ici l'investissement comme positif si le sujet adhère aux contenus scolaires ; neutre s'il exprime une forme de désintéret détaché ; négatif s'il estime que les contenus scolaires ne sont pas adaptés. Un sujet qui investit la scolarité uniquement comme un passage obligé et pour obtenir un diplôme uniquement parce qu'il est nécessaire à l'insertion professionnelle et sociale future, mais sans plaisir ni désir de prendre pour lui les contenus scolaires, entre dans cette dernière catégorie. Concernant les codes de scolarisation, on cotera séparément l'accès du parent à la langue et aux codes scolaires (cours d'alphabétisation, enseignements reçus concernant la langue de l'école, maîtrise de cette langue) et l'accès de l'enfant à cette langue (enseignement de la langue de scolarisation comme une langue seconde, maîtrise de cette langue à l'entrée à l'école...). Pour l'enseignant, on évalue la prise en considération de la différence de codes dans la prise en charge éducative des élèves.

L'alliance éducative s'intéresse à la fréquence des liens parents-enseignants, quelles que soient leurs modalités (rencontres ou relations à distance, par téléphone, courriers, courriels), à la qualité de leurs relations et à la qualité des relations élèves-enseignants. L'investissement psychique est indépendant de la fréquence. Les relations peuvent être absentes mais investies psychiquement. Pour l'enseignant, on cotera l'importance qu'il accorde aux relations avec les parents de ses élèves.

Le métissage des cultures scolaires concerne l'attitude du sujet quant à l'évolution des cultures scolaires (statut de l'élève, de l'enseignant, des parents d'élèves, représentations de l'enseignement, des troubles des apprentissages, de l'éducation, du savoir, pratiques scolaires (cantine, WC...), diversité culturelle, religieuse...) ou au passage du sujet d'une culture scolaire à une autre. La perception du changement implique une comparaison par le sujet (parent ou adolescent, migrant ou non) entre le monde scolaire de l'enfant/adolescent et celui de l'enfance/adolescence des parents. Il s'agit donc de la perception de l'évolution du monde scolaire dans le temps (y compris en cas de migration sociale) et/ou dans l'espace (si migration régionale, transnationale) et de l'investissement de ce changement par le sujet. Il peut ainsi s'agir d'une comparaison entre les cultures scolaires d'origine et la culture scolaire actuelle, pour les migrants par exemple (changement entre la culture scolaire malienne et la culture scolaire française, ou entre la culture scolaire normande et la culture scolaire parisienne), et/ou d'une comparaison entre une même culture scolaire avant et maintenant (la culture scolaire parisienne il y a 20 ans et la culture scolaire parisienne maintenant) pour les non migrants. Si le sujet effectue plusieurs comparaisons, il faut faire une cotation pour chacune. Cette distinction permet d'évaluer à quoi le sujet attribue le changement : à un changement dans le temps ou dans l'espace ? Par exemple, pour les parents migrants, le "laxisme" dans la culture scolaire actuelle que dénoncent certains parents est-il propre à la culture scolaire française ou bien la culture scolaire malienne a-t-elle connu une évolution similaire ? La culture scolaire actuelle est-elle

perçue comme immuable dans le temps ou comme ayant évolué depuis leur époque de scolarisation ? Ce qui est important c'est si le parent migrant se rend compte que même au pays la scolarité a changé ou s'il attribue tous les changements, en général négatifs (laxisme...) à la France. A-t-il une vision rigide de la culture scolaire d'origine comme étant restée semblable à celle de son époque (clivage, rigidification) ou a-t-il conscience de l'évolution permanente des cultures scolaires ? L'investissement du changement est indépendant de l'intensité et de la perception du changement. L'investissement est considéré comme négatif si, au moment de l'entretien, le sujet investit le changement sur le mode du rejet et se replie sur des expériences antérieures, avec une référence unique, exclusive à ce qui est connu depuis longtemps, dans le sens de "c'était mieux avant" ; neutre s'il est indifférent au changement ; positif s'il le valorise : "c'est mieux maintenant". Le sujet perçoit la diversification (mixité, diversité culturelle, handicap...) comme une évolution positive, source d'affiliations plurielles. Il est favorable à l'inclusivité scolaire, de même qu'à l'adaptation de l'institution à chacun (par exemple, repas compatibles avec la pratique de l'islam...).

Ces deux guides d'évaluation ont été utilisés pour analyser chaque entretien, puis pour effectuer les analyses transversales. Après avoir présenté dix portraits d'adolescents rencontrés, nous présenterons les résultats de ces analyses transversales, qui reprennent les principales variables identifiées regroupées par grands thèmes - le rapport au savoir familial et le rapport au savoir scolaire – d'abord pour les parents, puis pour leurs enfants et enfin pour les enseignants.

IV. RESULTATS LONGITUDINAUX

1. Dix portraits d'adolescents

a. Driss

Driss est un adolescent de seize ans, d'origine malienne, soninké. Il parle un peu sa langue maternelle. Il est scolarisé en première année de CAP dans le bâtiment. Il voulait être plombier mais a été orienté par le collègue vers une formation plus générale dans le bâtiment. Il a obtenu le niveau N1 au test d'illettrisme. Nous avons également rencontré la mère de Driss, avec une interprète.

Driss se présente initialement comme un petit garçon boudeur, timide, qui parle sur le ton de la défiance, mais qui change très vite d'attitude dès que l'on s'intéresse à lui, à sa fratrie. Il se calme alors et devient souriant. Sa mère est une belle femme, réservée, douce, souriante mais triste.

Les deux parents de Driss sont analphabètes et viennent de la campagne malienne. Sa mère est venue rejoindre son mari en France avec leur premier fils. Elle pleurait beaucoup au début en France, du fait de l'éloignement de ses parents et de l'enfermement au foyer. Elle a compris et aimé la France quand elle a eu son premier fils en France. Elle décrit un mari très aimant et protecteur de ses enfants, faisant difficilement confiance à d'autres pour s'en occuper, y compris à Madame. Le couple a ensuite donné naissance à trois autres garçons. Le dernier, qui portait un prénom très proche de celui de Driss, est décédé à la naissance. Driss est venu au monde dix ans plus tard. Son prénom a été choisi par sa mère : c'est celui d'un vieil ami, décédé, de son père. Driss dit avec émotion qu'il ressemble à son père, qu'il décrit comme grand, portant des lunettes, toujours en costard cravate. Il faisait des ménages et l'emmenait jouer au parc. C'était surtout avec lui que Driss pouvait parler soninké. Driss a perdu son père d'une crise cardiaque alors qu'il était âgé de onze ans. Sa mère raconte cet épisode traumatique, son mari étant décédé dans ses bras dans le taxi qui l'emmenait aux urgences. Madame explique la difficulté à effectuer le deuil en France. Au pays, elle aurait été entourée, notamment par ses fils aînés. Elle déplore qu'ils aient pris les habitudes d'ici. L'aîné a eu un enfant avec une Blanche en Bretagne. Il est aujourd'hui incarcéré pour avoir outrepassé ses droits de garde en voulant venir présenter son fils à Madame.

Sa mère le décrit comme un enfant craintif : "quand il était petit il était tout seul avec moi. C'est quelqu'un qui avait peur et même en rentrant à l'école c'est une peur qui a continué et à un moment donné il a dû aller voir un orthophoniste pour l'aider à parler". C'est à cause de cette peur "qu'il est, il est retard". Du fait de ses difficultés avec l'écrit, Driss a été orienté en CLIS après le CP, dans une autre école, puis en SEGPA. Il a également bénéficié d'une prise en charge psychologique. Il a connu des problèmes de comportement,

des bagarres, mais n'a jamais été exclu. Son meilleur souvenir scolaire était la kermesse en primaire car les parents d'élèves pouvaient alors venir dans l'école. Il ne sait plus quel est son pire souvenir scolaire, soupire-t-il. Son meilleur professeur est une prof de maths en sixième, "gentille" et qui ne "criait pas trop". Le pire était un professeur de SVT en 5^{ème}, qui "criait tout le temps, pour rien". Il comprend la colère de certains jeunes contre l'école "parce que ils aiment pas l'école, parce que les profs y sont chiants et parce qu'ils aiment pas s lever tôt pour aller à l'école". Madame explique sa difficulté à venir en aide à son enfant, n'ayant elle-même jamais été scolarisée. Elle demande davantage de soutien dans l'école pour les enfants de migrants et pour leurs parents, "qu'y m'expliquent comment on pouvait le soumettre" et pour que Madame puisse "reprendre le même discours" à la maison. En revanche, elle demande à ce que l'école cesse de lui envoyer des papiers concernant les retards et absences de son fils, dont Madame prend soin d'informer le lycée.

Driss est allé pour la première fois au Mali alors qu'il avait quinze ans. Il a été malade au début. Il n'a pas pu connaître ses grands-parents, aujourd'hui décédés mais il alors vu la maison où a grandi sa mère, rencontré la famille malgré les risques de sorcellerie et pu se rendre sur la tombe de son père. Il a été transformé par cette expérience. Depuis, il a proposé à sa mère d'aller vivre en Afrique avec elle. Il voudrait épouser une Soninké, musulmane, gentille. Il aimerait avoir avec ses enfants la même relation que celle qu'il a eue avec ses parents et leur transmettre les contes de l'école maternelle et sa propre histoire.

b. Ali

Ali est un adolescent âgé de quinze ans, d'origine sénégalaise. Il ne parle que français, ne connaît pas "la langue", contrairement à ses sœurs. Il est scolarisé en première année de CAP en mécanique. Il a obtenu le niveau N1 au test d'illettrisme.

Ali a un défaut de prononciation ("acrès" pour "après"). Il peut se montrer très violent dans ses propos mais il n'est pas violent dans ses actes. Il semble s'agir d'une défense anti-dépressive pour sauver la face quand il se sent démuni, blessé ou honteux. Par ailleurs, Ali s'exprime très bien, avec un vocabulaire riche et de bonnes tournures grammaticales. Il aborde des éléments douloureux de l'histoire familiale avec une voix de petit garçon mais une attitude sérieuse et grave, faisant montre de surprenantes capacités d'élaboration. Il fait alors preuve d'une certaine sagesse qui contraste avec son comportement provocateur mais plutôt enfantin lorsqu'il aborde la question scolaire. Nous avons également rencontré sa mère, qui exprime sa colère contre une institution scolaire qui pointe systématiquement son fils du doigt et a menacé d'un signalement l'année dernière, ainsi que son professeur principal, sa professeure de français et ses professeurs de construction-mécanique et de génie mécanique automobile.

Ali est le troisième d'une fratrie de six enfants mais il est le seul garçon. "J'suis l'plus grand d'la maison", soupire-t-il. Ses deux grandes sœurs travaillent en tant que sage-femme et dans le commerce. Ses deux parents sont agents de propreté. Ils sont venus en France parce qu'ils voulaient une "meilleure vie" pour leurs enfants. Ali est allé une fois au Sénégal à

l'âge de 11 ans et a connu ses grands-parents maternels. Mais il préfère rester à Paris où "c'est plus stricte". Il porte le prénom de son grand-père paternel, qu'il n'a pas connu et qui est décédé. "J'ai l'impression qu'il ressemble à personne". Il décrit son père comme quelqu'un d'analphabète, contrairement à sa mère, qui attache une grande importance à sa réussite scolaire, est stricte et crie beaucoup. Ali est "obligé d sortir en force" et se fiche des punitions, car il peut avoir de l'argent comme il veut.

Pour Ali, l'école sert à permettre la survie. Mais il a connu d'importants problèmes de comportement dès la maternelle. Il ne supportait pas la maîtresse trop gentille, la faisait souffrir exprès et frappait tout le monde. Il a redoublé son CE1. Ali explique s'être calmé, grâce à ce redoublement mais aussi grâce aux voyages scolaires, associés à une preuve d'affection de la part de l'école, et grâce à sa maîtresse de CM2, la seule à avoir résisté et à l'avoir fait céder. Il a ensuite été orienté en SEGPA et les problèmes de comportement ont repris. Mais il y a découvert la menuiserie, qui lui a permis de s'apaiser. Il a pourtant renoncé à poursuivre dans cette voie, sur les conseils de sa sœur, la menuiserie étant peu propice à l'insertion professionnelle. Le meilleur souvenir scolaire d'Ali est une bagarre qu'il a vraiment gagnée. Son pire souvenir c'est la convocation de ses parents à l'école en CE2. Il ne supporte pas les accusations à tort. Il n'a jamais bénéficié d'autre aide. En lycée professionnel, Ali apprécie son professeur principal et de génie mécanique et déteste sa professeure de français : "Si elle était pas enceinte ça fait longtemps qu'il l'aurait cognée elle aussi". Cette professeure reconnaît avoir blessé Ali en le punissant trop tôt. En fin d'année, la vie scolaire ne rapporte aucun problème de comportement, juste quelques absences. Ali va redoubler, avec l'accord de son père. Selon son professeur principal, il est encore très enfant, pouvant se mettre en danger physiquement et n'ayant pas réellement choisi la mécanique. Mais il croit en ses capacités d'amélioration l'année prochaine. Son professeur de construction-mécanique perçoit le besoin d'Ali de sauver la face par des attitudes de provocation. Les échanges téléphoniques avec sa mère permettent d'imposer le cadre. Selon son professeur de génie mécanique automobile, il a tout à fait le profil des enfants de migrants, qu'il décrit comme étant maintenus en échec toute leur scolarité, avec une image négative de l'école obligatoire, ne pouvant se faire remarquer que par l'amusement, pas par les notes, et n'ayant pas choisi son orientation.

Ali aimerait faire sa vie, dans très longtemps, avec une femme intelligente, belle, pas forcément d'origine sénégalaise mais peut-être maghrébine, qu'il aidera dans les tâches ménagères. Lorsqu'on lui demande quelles langues il voudra transmettre à ses enfants, il répond : "ah ça c'est une très bonne question ! Parce que j'sais pas, c'est ça l problème". Pour lui c'est aux grands-parents de transmettre leur langue et leur culture, qu'il ne forcera pas ses enfants à acquérir.

c. Duma

Duma est une adolescente âgée de seize ans, d'origine malienne. Elle parle "un p'tit peu [sa langue maternelle]. ... soninké". Elle est scolarisée en première année de CAP "Agent Polyvalent de restauration" (APR). Elle a obtenu le niveau N1 au test d'illettrisme.

Duma s'exprime avec une voix de garçon aux intonations de "racaille". Elle est timide, parle bas, répond brièvement aux questions, avec un vocabulaire restreint. Elle a peu de souvenirs scolaires, qui nous semblent douloureux, et peu de repères par rapport aux institutions, aux classes, aux démarches à faire. Ce n'est que lorsqu'elle parle des plats africains que lui a appris sa mère qu'elle se met à sourire. Nous avons également rencontré la mère de Duma, très déprimée et se dénigrant elle-même du fait de son analphabétisme. Elle aussi s'apaise lorsque nous parlons de sa mère au pays et de la cuisine. Nous avons également rencontré la proviseuse de Duma, qui la décrit comme une gentille petite, qui ne pose vraiment pas de souci.

La mère de Duma est en colère car elle n'a jamais été scolarisée, contrairement à ses frères. Elle souffre de la situation de dépendance et de l'absence de perspectives professionnelles qui en découlent. Il en est de même pour son mari, qu'elle est venue rejoindre en France très jeune et évoque avec tristesse la difficulté de la séparation d'avec la famille et de la précarité en France. Madame est femme de ménage, son mari faisait "la plonge" et est aujourd'hui retraité. Duma est la sixième enfant et la dernière fille d'une fratrie de huit enfants, tous nés en France. Son frère aîné travaille dans la démolition de bâtiment, un autre est au RMI, l'une de ses sœurs est mère au foyer, l'autre en formation d'aide-soignante. Seule la plus grande des filles a quitté le domicile familial. Duma ne pose pas de questions quant à l'histoire familiale mais remercie ses parents d'avoir migré pour permettre à leurs enfants d'être scolarisés. Duma porte le nom de sa grand-mère maternelle et lui ressemble. Comme elle, elle rigole beaucoup. Elle lui a été présentée alors qu'elle avait environ un an et cet unique retour au pays semble correspondre chronologiquement à d'importants problèmes de santé ayant nécessité plusieurs hospitalisations. Duma n'est jamais retournée au pays mais aimerait beaucoup connaître cette grand-mère.

Madame culpabilise beaucoup et exprime une forte angoisse face aux difficultés de sa fille, angoisse qui a perduré jusqu'à ce que Duma entre enfin dans le langage, à l'âge de dix ans, grâce aux prises en charge du SESSAD. Duma est très peu loquace quant à son parcours scolaire. Elle se souvient de sa maîtresse de CP, qui était attentive à tout le monde. Elle a redoublé une classe en primaire, son pire souvenir, sans que ni ses parents ni sa maîtresse ne lui aient expliqué pourquoi, malgré ses questions. Elle a ensuite été orientée en SEGPA et l'obtention de son brevet constitue son meilleur souvenir. Puis a choisi sa formation en cuisine, bien que sa professeure de cuisine du collège soit décrite comme la pire enseignante, car elle criait trop, contrairement au professeur de mathématiques, le meilleur, qui rigolait et lui permettait de retenir rapidement. Elle déteste sa professeure de cuisine actuelle, qui mettait que des zéros mais s'est apaisée depuis le retour des vacances de Noël. Selon Duma, ce qui peut susciter la colère de certains jeunes contre l'école, c'est quand la personne n'a pas d'école. Depuis peu, Duma entre dans l'écrit, au moment où sa mère peut enfin commencer les cours d'alphabétisation, les enfants étant tous scolarisés. Madame déplore que sa fille n'ait pas pu choisir de meilleur métier mais elle s'illumine lorsqu'elle évoque la cuisine, transmise de mère en fille.

Duma n'est pas prête à se projeter dans l'avenir. Le mariage, elle n'a pas la tête à ça et ne sait pas encore pas si elle choisira un Soninké ni si elle transmettra cette langue à ses enfants. Mais elle donnera le prénom de sa mère et peut-être de son père. Elle aimerait

avoir la même relation avec eux que celle qu'elle a connue avec ses parents. Elle transmettra les musiques venues de sa mère et les contes dont elle a été privée car c'est important. Pour sa mère, Duma doit d'abord finir ses études puis trouver un travail, avant d'épouser un Français et de choisir où elle vivra.

d. Louis

Louis est un adolescent de dix-sept ans, d'origine chinoise. Il explique qu'il parle italien parce que sa tante vit en Italie. Le "chinois" c'était quand il était petit, sa mère lui apprenait. Louis ne parlait pas encore français à son entrée à l'école. Il est scolarisé en première année de CAP "Agent Polyvalent de restauration" (APR). Il a obtenu le niveau N2 au test d'illettrisme.

Louis s'exprime très bien, d'une voix grave et douce, malgré quelques petits défauts de prononciation et des erreurs telles que "gentite" au lieu de "gentille". Mais il parle lentement et sans entrain. Il semble aussi avoir des difficultés de compréhension. Il comprend par exemple "région" à la place de "religion". Nous avons également reçu la mère et la sœur de Louis, âgée de quatorze ans et venue pour traduire. A partir du moment où nous abordons la scolarité de Madame, mère et fille semblent se disputer. Il y a un décalage entre l'attitude de Madame (colère, réticence à répondre, désir d'arrêter l'entretien) et ce que traduit sa fille de ses réponses. La fille traduit de moins en moins à sa mère, essaie de répondre seule. Madame finit par dire que l'entretien est trop douloureux pour elle, notamment le fait de revenir sur l'histoire migratoire traumatique. Nous avons également rencontré la proviseure de l'établissement.

Les parents de Louis ont connu la dictature en Chine et ont donc été séparés de leurs parents et confiés à leurs grands-parents à la campagne. Ce milieu est décrit comme très pauvre et ne permettant pas la scolarisation des enfants. Madame a quitté la Chine à l'âge de trente ans et a vécu dans le métro en France avant de trouver un emploi comme garde d'enfants, en situation irrégulière. Elle a rencontré le père de ses enfants avec lequel elle s'est mariée sans la famille et dont elle ne porte pas le nom. Ensemble, ils tiennent un restaurant : Monsieur cuisine et Madame fait le service. Louis est l'aîné d'une fratrie de trois enfants. C'est Madame qui a choisi des prénoms français pour ses enfants, conseillés par ses amies. Elle trouve que Louis ne ressemble à personne mais a hérité du caractère calme et réservé de son père : il n'ose pas s'exprimer et préfère toujours tout garder pour lui. Selon Louis, tout le monde dit qu'il ressemble à sa mère. Il confond les générations et parle de ses grands-parents alors qu'il s'agit des grands-parents de ses parents. Il est allé plusieurs fois au pays et s'inquiète beaucoup pour son arrière-grand-mère restée seule au pays.

Mais Louis approuve le choix de ses parents de venir en France pour permettre la scolarisation de leurs enfants. Il est le premier de toute sa famille à naître en France et à être scolarisé. Il se souvient de la maternelle, de la découverte du français et des jours où les parents pouvaient venir à l'école. Madame faisait tous les accompagnements scolaires mais ne sait rien de la scolarité de son fils, ni de comment il se sentait à l'école, car la barrière de

la langue l'empêchait de communiquer avec la maîtresse. Elle savait juste qu'il refusait de faire la sieste et de manger et qu'il voulait rentrer à la maison. Madame est très frustrée de ce manque de communication. Elle n'a pu commencer à apprendre le français qu'à travers ses enfants. A l'école, elle ne pouvait que signer les papiers pour autoriser les orientations que l'école décidait. Louis a bénéficié d'une reconnaissance de handicap auprès de la MDPH. Il a été orienté en CLIS. Il se souvient aussi de sa maîtresse de CP, qui le soutenait, croyait en lui et lui a permis de se débrouiller seul. Louis a redoublé le CM1 à l'âge de onze ans car il n'allait pas en cours. Il a alors réinvesti sa scolarité, mais a repris les ennuis au collège. Il a été scolarisé en ULIS mais ne parvenait pas à suivre le rythme en histoire et en maths, malgré la "vie scolaire" (AVS : Auxiliaire de Vie Scolaire), qui l'a beaucoup aidé. Il exprime également un sentiment d'injustice quant à un malentendu avec un professeur qui a entraîné deux jours d'exclusion car le professeur ne l'a pas cru. Il s'est alors remis à sécher les cours, à cause des profs. Son meilleur souvenir scolaire est d'en avoir terminé avec le collège. Son pire souvenir est d'être resté quatre ans avec le même professeur en ULIS, qui énervait les élèves et confisquait leurs portables. Son meilleur professeur était celui de maths de 6^{ème} car il venait l'aider et passait par le jeu et le concret pour expliciter les choses. Pour améliorer l'école, il faudrait changer l'attitude des professeurs et permettre aux élèves de travailler davantage ce qu'ils veulent être, comme cuisinier pour lui. Pourtant, la sœur de Louis dénigre cette orientation, qu'il a eue car il ne pouvait pas passer en général. Elle-même est brillante scolairement et veut devenir médecin.

Depuis son orientation en lycée professionnel, Louis a pu réinvestir sa scolarité. Selon sa proviseure, l'infirmière est parvenue à atténuer son inquiétude marquée, à le mettre en confiance et à négocier auprès des enseignants le fait qu'il soit accepté malgré toutes ses difficultés, avec un emploi du temps aménagé. Aujourd'hui, il n'est plus absentéiste, a un bulletin étonnamment bien meilleur et s'est présenté au conseil de vie lycéenne, qui est un engagement citoyen. Louis apprend la cuisine pour pouvoir se débrouiller seul et aider ses parents au restaurant. Depuis, ses parents se sont mis à l'initier aux saveurs chinoises. Il n'aime pas sa prof de cuisine qui n'arrête pas de gronder, ni son prof d'histoire et de français, qui parle de la guerre et le renvoie à son histoire familiale traumatique : "il y avait plein d'gens morts. Ils allaient attaquer où y avait ma mère qui allait habiter quand elle était petit et que déjà... y vivaient déjà mal comme ça. Et c'est pour ça que j'aime pas trop l'histoire". Lorsqu'on demande à Louis ce qu'il changerait à son parcours scolaire, il répond : "changer la vie de mes parents". Sa proviseure déplore le déménagement prévu par la mère de Louis ait alors qu'il était enfin en confiance.

Louis n'a pas encore de projets d'avenir mais il voudrait transmettre à ses enfants que ses parents ne sont jamais allés à l'école pour que ses enfants ne fassent pas les mêmes choses. Il veut transmettre la langue chinoise et les croyances bouddhistes, qui ne lui ont pas été transmises car selon ses parents, il est français maintenant, pas vraiment chinois, ce qui fait mal à sa grand-mère. Selon sa sœur, les parents tiennent à ce qu'elle épouse un Chinois, ce qui ne l'attire pas spécialement.

e. Marine

Marine est une jeune femme âgée de seize ans, d'origine martiniquaise par son père et guadeloupéenne par son père. Elle comprend le créole mais ne les parle pas, cela n'étant autorisé par les parents qu'après la fin de la scolarité. Elle est placée dans un foyer en banlieue depuis quelques mois. Elle est scolarisée en première année d'ATMFC (Assistant technique en Milieu Familial et Collectif). Elle a obtenu le niveau N1 au test d'illettrisme.

Marine s'exprime très bien à l'oral, utilisant parfois un vocabulaire soutenu. Mais elle fait preuve d'une grande immaturité affective. Pendant l'entretien, elle est très volubile, agitée, anxieuse. Fait beaucoup de bruit en s'agitant, parle très vite, omet certaines syllabes et finit par se tromper dans ce qu'elle dit, roule sa langue comme pour rembobiner et reprend. Elle est très théâtrale, parle par saccades pour accentuer certains mots ("mon père il était trop / irresponsable"), lorsqu'elle reprend un discours qui semble être celui des éducateurs. Elle situe très précisément certains événements dans le temps, surtout des événements traumatiques, mais elle confond les générations. Un léger bégaiement apparaît parfois, associé à des accès d'hypomanie, quand elle évoque des éléments anxiogènes ou confus (naissance de sa petite sœur qui a failli mourir). Nous observons aussi une hypervigilance : elle sursaute quand on frappe à la porte voisine, regarde souvent par la fenêtre. Elle évoque également des symptômes dépressifs et des idées suicidaires. Après avoir abordé les événements les plus traumatiques (viol), elle peut s'apaiser et parler plus posément, avec douceur. Nous avons également rencontré le père de Marine qui nous donne une version assez différente de celle de Marine quant à l'histoire familiale. Lui est très au clair quant aux générations. En revanche, nous observons beaucoup de confusions sur le genre ("ils" en parlant de ses filles, des mères. "Des p'tits bagarres...", "toutes les bêtises que nous on faisait étant adolescentes", etc.). Il exprime aussi des affects dépressifs, liés à la nostalgie des Antilles de son enfance et à une angoisse de castration quant aux inégalités du monde actuel, qui l'ont empêché d'avoir un fils et lui font envisager une migration vers l'Afrique. Nous n'avons pas pu rencontrer la mère de Marine, ni les enseignants qu'elle a mentionnés, mais nous avons rencontré sa professeure de mathématiques et son professeur de biotechnologies Santé Environnement.

Le père de Marine explique qu'il a grandi avec ses deux parents et sa grand-mère en Martinique, qui lui a transmis le travail de la terre et la cuisine. Monsieur a perdu cette grand-mère, dont il était très proche, quand il avait huit ans. Suite à la séparation de ses parents, Monsieur a vécu avec son père jusqu'à quinze ans, âge auquel il est venu rejoindre sa mère en métropole pour pouvoir poursuivre ses études. Il a obtenu plusieurs Cap et plus récemment a repris ses études et est devenu chef de cuisine et chef gérant dans un établissement pour enfants handicapés. Il a rencontré la mère de Marine qui préparait alors un BTS de secrétaire médicale. Il ne sait pas si elle l'a obtenu. Marine est l'aînée d'une fratrie de deux filles. Sa petite sœur a un an de moins qu'elle. Marine a en fait deux prénoms. Elle ne mentionne pas le second. Elle pense que c'est sa mère qui a choisi son prénom et qu'elle ressemble à son père, surtout lorsqu'elle parle créole. Selon Monsieur, c'est lui qui a choisi tous les prénoms de ses enfants, des prénoms comportant un "M" en référence à sa mère. Le prénom de Marine symbolise la mer qui séparait ses parents et Marine ressemblerait à sa grand-mère maternelle. Le couple s'est séparé à la naissance de la seconde fille et Monsieur

est parti travailler à l'étranger. A son retour en France, alors que Marine avait cinq ans, il dit s'être montré "cruel" en reprenant les enfants à sa charge, ayant un emploi stable. Madame aurait alors abandonné ses filles. Selon Marine, sa sœur asthmatique aurait failli mourir lors d'un retour en Guadeloupe et aurait alors été rapatriée, mais elle rapporte cet épisode traumatique en évoquant parfois l'histoire de cette sœur et parfois celle de sa mère. Elle et sa sœur auraient été confiées à leur père par décision judiciaire suite à de fausses accusations d'abus sexuels portées par Marine à l'encontre de son beau-père, sous l'influence de sa grand-mère, sans lesquelles elle n'aurait jamais pu retrouver son père qui les avait abandonnées ni échapper à la maltraitance maternelle. Sa mère a refait sa vie avec "un Français" – c'est-à-dire un Blanc - et a eu deux fils. Son père a refait sa vie avec une Africaine et a eu une fille, mais est aujourd'hui séparé. Marine ne mentionne pas la nouvelle union de son père ni sa dernière fille. Selon elle, elle et sa sœur vivent actuellement en foyer car leur père était trop irresponsable, vivant encore chez sa mère dans un logement trop petit et allant encore en boîte de nuit. Elle exprime un sentiment de haine envers son père pour son abandon mais dit avoir obtenu le pardon de sa mère quant aux fausses accusations et espère pouvoir réintégrer le foyer maternel prochainement. Marine voudrait aller en Martinique rencontrer son grand-père paternel mais son père est réticent car tout a changé là-bas et il en est malade. Il n'a pas transmis l'histoire familiale à ses enfants car c'est aux grands-parents de le faire. Bien que sa mère soit présente, elle ne peut transmettre la culture d'origine en France car le contexte est trop différent. Il envisage d'aller vivre en Afrique, où les traditions concernant les contes, la religion catholique et l'agriculture de ses ancêtres ont davantage été préservées selon lui.

Concernant sa scolarité, Marine explique ne pas avoir été scolarisée en maternelle, sa mère ayant fait ce choix. Elle a été scolarisée en CP par son père mais Monsieur ne dit rien de la scolarité de sa fille. Marine se souvient du CE2 qu'elle a redoublé à cause de problèmes de vue non détectés et de ses difficultés en mathématiques. Elle n'a pas apprécié l'aide aux devoirs qui fonctionnait davantage comme une garderie. Elle dit avoir connu une période difficile au collège car elle sortait d'une dépression amoureuse, ses parents se disputaient sa garde et elle était rejetée par ses pairs, en majorité africains, car les Africains n'aiment pas les Antillais. Son pire souvenir scolaire est son viol, par un ex-petit-ami très populaire du collège. Marine n'en a parlé qu'à son père, pas à sa mère car c'est une honte pour elle d'avoir perdu sa virginité. Ils ont porté plainte, mais la police ne l'a pas crue, jusqu'à ce qu'il récidive l'année suivante. Elle évoque les conséquences négatives de cet événement : idées suicidaires, sexualité débridée, humiliations et lynchage publiques. Marine ne s'est pas sentie protégée par l'institution scolaire, à l'exception des surveillants, mais a refusé toute aide psychologique, la considérant comme un signe de faiblesse. En revanche, elle apprécie l'aide de son éducatrice. L'enseignant qu'elle a préféré était une professeure d'histoire-géo au collège, qui parlait de l'Afrique et de l'esclavage. Elle a détesté son prof de maths de 3^{ème} qui lui posait des questions auxquelles elle ne pouvait jamais répondre. Elle comprend la colère de certains jeunes contre l'école liée au harcèlement, au racket et aux insultes qui peuvent mener au suicide. Pour améliorer l'école, il faudrait que l'obligation scolaire soit remplacée par la motivation à y aller, par des professeurs en qui on peut avoir confiance, à qui se confier sans risque de représailles, qui conseillent, réconfortent et déculpabilisent.

Marine aurait voulu faire un CAP petite enfance car elle aime s'occuper des bébés, les protéger des mauvaises personnes. Elle dit avoir changé d'orientation sous l'influence de ses parents et pour changer d'environnement amical. Son père explique que, ne pouvant l'accompagner lui-même dans sa scolarité, il l'a orientée vers une amie qui est auxiliaire de vie. Le service à la personne constitue pour lui un métier d'avenir. Monsieur pense que Marine s'est assagie au lycée mais commence à être de nouveau perturbée depuis le retour de sa mère dans sa vie. Monsieur, lui, s'est bagarré deux fois à l'école, une fois aux Antilles et une fois en France, mais n'a pas connu de problèmes graves, ce qu'il explique par l'alliance éducative entre parents et enseignants, les méthodes d'enseignement à l'ancienne incluant les uniformes, le châtiment corporel et la valorisation du savoir des anciens, que Monsieur préfère au savoir scolaire. Au lycée, Marine apprécie son prof d'histoire-géo qui est drôle, a un défaut de prononciation et aborde avec sérénité les événements géopolitiques qui angoissent particulièrement les adolescents. Elle déteste sa prof de cuisine qui aime bien donner des ordres, traite ses élèves comme "des chiens" et n'a "aucune pitié" avec eux. Selon sa professeure de mathématiques, Marine a un comportement expansif et exubérant, qui l'empêche parfois de se concentrer en classe. Elle peut rechercher l'attention et l'affection de son enseignante, y compris à l'extérieur du lycée, en hurlant dans la rue. Elle était beaucoup plus stable et scolaire avant son placement en foyer. L'enseignante perçoit aussi les effets de la puberté sur le comportement de Marine, qu'elle associe à une libération et à une prise de pouvoir sur les hommes. De même, l'enseignante évoque l'effet de l'orientation subie vers une filière dénigrée où sont envoyées toutes celles qui n'ont pas eu de place en petite enfance et sont "horrifiées" et "angoissées" par les perspectives d'avenir offertes par le CAP ATMFC (maisons de retraite, nettoyage hospitalier). Selon son professeur de Biotechnologies Santé Environnement (qualité, hygiène, sécurité), Marine a un meilleur niveau que les autres, travaille, participe, obéit et respecte les enseignants même si elle peut recourir au langage grossier des adolescents entre eux.

Plus tard, Marine voudrait vivre à Las Vegas, qu'elle a découvert par la télé-réalité, à New York ou bien dans son "pays natal, la Guadeloupe". La France est associée au chômage des jeunes. Elle veut se marier avec son petit-ami africain. Monsieur pense que, malgré cette union, Marine préférera rester en France, bien qu'elle commence à ne plus manger de porc. Marine veut avoir quatre enfants auxquels elle donnera des noms de chanteurs antillais. Elle veut leur transmettre le créole, le russe, toujours associé à la télé-réalité et à la richesse financière, ou bien le capverdien ou le portugais car elle aime le Cap Vert sans savoir pourquoi. Marine souhaite transmettre à ses enfants les contes français uniquement, ainsi qu'une bonne éducation fondée sur le respect, la capacité à se protéger des manipulations et influences, notamment par le recours aux parents.

f. Isa

Isa est un adolescent âgé de seize ans, d'origine tunisienne. Il parle un peu seulement l'arabe malgré de très fréquents séjours au pays, car tout le monde parle le français, considéré comme deuxième langue nationale. De plus, sa mère ne maîtrise l'arabe qu'à

l'oral. Isa est scolarisé en première année de CAP cuisine. Il a obtenu le niveau N1 au test d'illettrisme.

Isa a un profil plutôt inhibé. Il parle peu, bas, avec des défauts de prononciation de petit garçon. Il adopte une attitude nonchalante, avachi sur sa chaise. Mais il exprime parfois des messages forts, concernant son parcours scolaire ou son histoire familiale. Nous avons également rencontré la mère d'Isa, qui s'est montrée particulièrement désireuse de témoigner de son histoire traumatique avec l'institution scolaire française, concernant la scolarité de son fils. De par son apparence physique, Madame tente de gommer ses traits maghrébins. Elle s'exprime très bien en français, avec des traits de prononciation typiquement arabophones et beaucoup d'émotion. Isa ne voulait pas que je rencontre ses parents. Il évoque une certaine honte quant à leur maîtrise de la langue française et trouve qu'avec un interprète, ce serait moins gênant. Nous avons également rencontré sa professeure principale et d'anglais, ainsi que sa professeure de français.

Isa ne sait rien de son histoire familiale. Sa mère pense qu'il la connaît grâce aux fréquents séjours au pays et lui-même n'interroge pas ses parents sur un passé associé aux "malheurs". Il pense qu'ils sont venus en France par nécessité financière mais auraient préféré rester au pays, qui leur manque, associé à la campagne, le sable, les oliviers, les petites villas, les petits magasins, la Mosquée et la plage. Madame explique qu'elle est venue en France à l'âge de six ans et a été scolarisée en CP, en banlieue. Elle reste évasive sur son parcours scolaire, dit qu'elle a obtenu un diplôme en informatique et a un peu travaillé avant de se consacrer à l'éducation des enfants. Aujourd'hui, elle travaille avec son mari dans le snack qu'ils ont acquis dans les beaux quartiers parisiens, entre deux prestigieuses écoles internationales. Son mari est son cousin mais "c'était un mariage d'amour", précise-t-elle. Lui a grandi en Tunisie et n'a pas de diplômes, mais c'est "un artiste en cuisine" et un "aventurier" qui a beaucoup voyagé en Europe. Ils ont choisi de s'installer dans les beaux quartiers parisiens où ils ont acheté une sandwicherie. Madame aide son mari à la comptabilité et joue un rôle social auprès des enfants de parents divorcés qui fréquentent la sandwicherie et qui, selon elle, ont la chance d'avoir deux chez soi. Isa est l'aîné de sa fratrie et le premier né de tous ses cousins. Il a deux petites sœurs qui réussissent très bien à l'école. Madame explique en pleurant qu'elle l'avait initialement prénommé Adam, en référence au premier homme, mais que son fils a préféré prendre le prénom musulman d'un oncle paternel à l'entrée au lycée pour conjurer le cauchemar de son parcours scolaire. Isa perçoit son père comme quelqu'un de fort, qui encaisse. Sa mère est plus fragile. Isa trouve qu'il ressemble "un peu à tout le monde, [c'est] mélangé", surtout avec ses cousins.

Isa ne se souvient pas de la maternelle. Il situe le début de ses difficultés scolaires au collège et un peu en primaire. Il n'aimait pas trop sa maîtresse de CP qui le lui a fait redoubler. Sa mère évoque cet épisode traumatique qu'elle associe au racisme, culturel et social, de cette enseignante. Madame se défend d'avoir elle-même "handicapé" son fils en expliquant que ce n'était pas elle qui l'aidait dans ses devoirs, mais une enseignante retraitée d'une école très connue, qui a remarqué la maltraitance subie à l'école. Face à l'impossibilité de dialoguer avec les professionnels scolaires, Madame a scolarisé son fils pendant un an dans une école privée onéreuse, où il a mieux appris, dit-il. Mais il aurait ensuite préféré retrouver "son école", selon sa mère. Il dit avoir persévéré tout le primaire,

avoir aimé l'école et eu envie d'entrer au collège, pensant que ce serait mieux que le primaire. Mais il a lors désinvesti les apprentissages au profit des bêtises avec les copains. Isa ne dit rien du diagnostic de handicap posé en CM2 pour dyslexie, ni les prises en charge dont il a bénéficié en orthophonie et en psychologie, ni de l'orientation en UPI. Sa mère a vécu cette orientation comme une discrimination et une mise à l'écart avec de grands handicapés en lesquels elle ne reconnaît pas son fils. Isa ne pense pas que quoi que ce soit aurait pu l'aider, à part le fait d'avoir un but autre que de satisfaire les attentes de sa mère en matière de réussite scolaire. Il a apprécié les mini-stages en cuisine. Son meilleur souvenir de l'école sont les sorties et voyages, parce que ça fait oublier l'école. Son pire souvenir c'est tout le temps, tous les jours parce qu'il voit les autres travailler et sait qu'il n'y arrivera pas, en français surtout. Pour lui, l'enseignant idéal est celui qui fait rire et "ne gueule pas", donnant ainsi l'envie aux élèves de s'investir dans le cours. Le pire professeur est celui qui manque de respect et "gueule dans tous les sens". Il comprend que l'on puisse avoir envie de brûler une école par vengeance par rapport à une injustice subie du fait d'un enseignant juste parce qu'il n'aime pas l'élève.

Isa est très ambivalent quant à son orientation en cuisine, ce qui semble lié à l'opposition maternelle qui tenait à ce qu'il aille en général. S'il pouvait changer quelque chose à son parcours scolaire il aimerait revenir en général pour avoir un meilleur métier, dans la comptabilité par exemple, mais vu qu'il aimait bien la cuisine... Au lycée, il aime ce qu'il fait, surtout cuisine, l'histoire-géo et le sport. Il aime moins l'anglais et le français. Il apprécie pourtant particulièrement sa professeure de français, qui sait obtenir une bonne ambiance dans la classe et valorise le bilinguisme parce qu'elle aussi est bilingue. Il apprécie un peu moins sa professeure d'anglais, qui crie trop. Ces deux enseignantes remettent, comme en question le diagnostic de dyslexie posé, comme la mère d'Isa. Selon sa professeure de français, il s'agit d'un problème d'enfant, c'est-à-dire une entrée non médiatisée dans la langue de scolarisation, qui constitue pour eux une langue seconde. Ces erreurs diagnostiques entraînent des prises en charges inadaptées qui restent vaines, alors que dans les ateliers de remédiation spécifique fondée sur les méthodes d'enseignement du Français Langue Seconde (FLS), Isa a beaucoup progressé et a pu transférer ses acquis dans le travail scolaire. Ce progrès a été permis par le regard positif et confiant de l'enseignante, qui a su instaurer une relation de confiance avec Isa, ne se laissant pas impressionner par ses attitudes d'opposition du début qu'elle comprend. Elle perçoit aussi le besoin d'Isa d'être traité en jeune adulte et de sortir d'une posture trop préservée de petit garçon auprès d'une mère très fusionnelle qui l'étouffe un peu. Cependant, les deux enseignantes le voient comme quelqu'un de craintif, qui avait besoin d'être protégé de deux camarades délinquants, dont Bahir, perçu comme "misogyne" et "futur terroriste" pour avoir écrit dans une rédaction en français intitulée "mes mémoires", qu'il se voyait plus tard "directeur de bar de strip-tease", une sorte de "macro légal" ayant "beaucoup de filles à [s]es ordres", à l'exception de sa femme qui l'a "trompé sept fois déjà". Nous avons également rencontré Bahir, qui explique ne pas avoir cherché à heurter la sensibilité féminine. L'appel à l'aide contenu dans le texte, à mettre en lien avec le fait qu'il n'ait jamais connu son père, n'a jamais été entendu. Quelques mois plus tard, Bahir avait quitté l'établissement. L'attitude méfiante d'Isa envers sa professeure principale semble davantage due à une difficulté à supporter l'impact émotionnel chez l'enseignante de l'angoisse suscitée par Bahir. Isa lui reproche également d'avoir ravivé la blessure liée au diagnostic de handicap en lui

proposant un PPRE, après avoir découvert le diagnostic posé lors d'une rencontre avec la mère d'Isa. Madame culpabilise beaucoup car depuis cette révélation, il se renferme et aurait menacé de quitter l'école. La professeure de français déplore de ne pas avoir rencontré la mère d'Isa malgré sa demande. Elle voulait lui faire part des progrès de son fils, mais comprend la réticence de cette mère échaudée par un discours négatif des professeurs de français depuis toujours.

Plus tard, Isa voudrait ouvrir un restaurant aux Etats-Unis. Il voudrait épouser quelqu'un de sa culture métisse. Il ne voudrait pas avoir avec ses enfants la même relation que celle qu'il a avec ses parents, qui sont trop strictes. Il voudrait transmettre ce que lui-même a reçu, c'est-à-dire les contes et chansons qu'on apprend en maternelle, mais aussi les histoires du prophète, seul élément de la culture d'origine qui lui ait été transmis.

g. Eva

Eva est une adolescente de seize ans, d'origine marocaine. Sa mère ne lui a pas transmis sa langue, l'arabe dialectal marocain, pour favoriser la réussite scolaire. Eva est scolarisée en première année de CAP cuisine, dans la même classe qu'Isa. Elle a obtenu un niveau N1 au test d'illettrisme.

Eva est une jeune fille pleine de vie, qui parle facilement et avec un très bon niveau de français. Nous n'avons pas pu rencontrer la mère d'Eva qui refuse de revenir sur le passé et explique porter le deuil de sa mère, pourtant décédée huit ans auparavant. Nous avons rencontré l'enseignante principale et d'anglais d'Eva ainsi que sa professeure de français, qui sont les mêmes que pour Isa, Eva étant dans sa classe.

Eva est fille unique et a toujours vécu seule avec sa mère, qui l'a inscrite exclusivement dans la culture française et ne lui a rien transmis du monde d'origine, ni la langue, ni les contes, ni l'histoire familiale, ni même le nom du père d'Eva. Eva pense que sa mère est née en France et a toujours été première de sa classe. Elle a quitté très jeune le domicile familial et s'est débrouillée seule pour poursuivre ses études tout en élevant sa fille. Elle travaille aujourd'hui dans l'immobilier au niveau international. Eva ne croit pas la version donnée par sa mère concernant le divorce de ses parents. Sa mère aurait, suite à une dispute anodine, brûlé les photos, repris son nom de jeune fille et l'aurait "mis sur le mien", dit Eva. Eva ne sait rien de son père et a cessé d'interroger sa mère, qui s'énervait pour rien ou changeait de conversation. Elle pense qu'il vit au Maroc mais ne peut pas interroger la famille ni faire de recherches, ne maîtrisant pas la langue. A force qu'on lui parle en français, Eva se considère plus comme une Française, même si elle ne nie pas ses origines. Elles ont également cessé d'aller au Maroc et Eva cautionne ce choix, évoquant le rejet des Marocains de leurs pratiques occidentales (pas de voile, liberté sexuelle). De plus, elle n'aime pas être obligée de faire le ramadan et pense qu'elle est athée depuis que sa mère l'a autorisée à manger un plat contenant du porc. "Donc à mon avis elle m'prend pour une fille athée". Eva a connu sa grand-mère maternelle, décédée lorsqu'elle avait huit ans. Sa mère a alors coupé les ponts avec la famille parce que sa mère n'a pas apprécié que son propre père se remarie

trop rapidement. A cette même période, Eva a subi une agression dans la rue. Elle en a parlé à sa mère, qui n'a pas porté plainte car Eva ne pouvait pas identifier son agresseur de toute façon. Dès le début de l'entretien, Eva parle spontanément de racisme scolaire et sociétal, qui "se voit par le regard, les gestes et la parole" et peut être le fait des enseignants mais aussi des Arabes entre eux. Elle explique que c'est pour la préserver des discriminations que sa mère lui a choisi ce prénom, qui signifie errance et dont Eva ne perçoit pas les origines juives. Eva trouve qu'elle ressemble à sa mère et, bizarrement, à sa tante. Elle pense davantage avoir hérité du caractère de sa mère – exigeante, qui se fait "trop de films dans sa tête" - que de son père, mais ne peut pas savoir, ne l'ayant pas connu. En revanche, elle pense que sa fossette au menton vient de lui, qui a eu la même suite à un accident.

Concernant son parcours scolaire, Eva explique que la maternelle s'est passée "mal et trop vite". Sa mère l'a en effet rapidement déscolarisée suite à un accident avec un camarade qui avait claqué la porte sur son doigt. Elle a ensuite été rescolarisée en CP et s'est sentie rejetée par l'enseignant, qui s'occupait de tout le monde sauf d'elle et la forçait à écrire de la main droite alors qu'elle est gauchère et il criait sur elle. Selon ses camarades, la main gauche est la main du diable. Eva dit qu'elle avait appris à lire mais chez elle et n'y parvenait pas à l'école. Nous observons qu'en début d'année, elle justifie ses textes à gauche, selon le code de la langue française, et en fin d'année à droite, selon le code de la langue arabe. Eva a bénéficié d'une prise en charge orthophonique depuis petite, qui l'a aidée à bien parler et écrire. En revanche, elle n'a pas adhéré aux prises en charges psychologiques proposées en CP puis en CM2. Pour elle, les professionnels la jugeaient anormale. Pour les apprentissages, elle a su se débrouiller seule, sa mère étant souvent en voyage d'affaire, ayant tendance à dramatiser les difficultés et à s'en sentir coupable. "Elle dit que moi j'suis une enfant pourrie gâtée, donc vaut mieux pas parler et dire oui tout l'temps". Eva n'a jamais eu de problèmes de comportement, se décrit comme calme, depuis sa naissance, invisible. Elle explique aussi ses difficultés scolaires par des "problèmes de famille, des disputes" lorsqu'elle était en CP, et par les déménagements intempestifs de sa mère, qui veut toujours plus grand, toujours plus. Elle a fini par ne plus chercher à se faire de nouveaux amis. Pour les notes, c'est pareil, elle veut toujours plus. "C'est pour ça qu'moi j'fais attention à mes notes. En fait j'pense que d'toute façon j'voulais juste être en pâtisserie". Eva s'est mise à en faire pour sa mère, qui n'"aime pas en faire parce qu'elle trouve que ça fait grossir. Le régime, c'est important pour elle [mais] faut bien qu'elle mange un peu d'sucre parce que pour sa santé ça va pas trop". Selon Eva, sa grand-mère est morte jeune pour avoir le temps de devenir une mamie gâteaux. La pâtisserie, c'est aussi un moyen de parler aux gens car "tout le monde aime les sucreries". Sa mère, qui encourageait initialement cette pratique et lui disait qu'elle le voyait bien dans la pâtisserie, est aujourd'hui déçue et pense que cette orientation est pour les bons à rien. Eva s'est battue pour lui faire accepter son choix, essentiel à son épanouissement personnel. Ses meilleurs souvenirs scolaires sont associés à cette dimension maternelle (kermesse, bonbons, jeux, cadeaux) et le professeur idéal serait celle qui donnerait des gâteaux toute la journée. Cependant, Eva apprécie aussi les règles, nécessaires pour que les élèves respectent l'école. Les pires enseignants étaient ceux des années 1980 qui frappaient les élèves pour le plaisir. Eva dit avoir eu un enseignant de ce type au collège, qui aurait été renvoyé "grâce à la grève" des élèves. "Une semaine après il a été viré et on l'a pu revu". Son pire souvenir scolaire est l'agression sexuelle qu'elle a subie au collège du fait d'un camarade populaire qui

n'a été exclu que deux semaines. Là encore, Eva a refusé toute aide psychologique, préférant être forte et assumer, contrairement à une camarade qui s'est suicidée. Elle n'a pas parlé de cette agression à sa mère car c'était la seconde et qu'elle ne voulait pas faire d'histoires. Eva comprend que l'on puisse être en colère contre l'école parce que les cours sont inintéressants, inutiles, redondants. Elle demande à ce que le professeur s'intéresse à l'élève, son bien-être, son désir et à ce que l'école intègre les nouveaux médias qui sont plus didactiques et appréciés des élèves.

Eva aurait aimé aller en CFA pâtisserie mais n'a pas obtenu de place. Au lycée, Eva aime ce qu'elle fait. Elle apprécie sa professeure de lettres-histoire, même si, au début, elle parlait comme une prof de maternelle. "J'ai cru qu'elle me prenait pour quelqu'un... débiles mentaux". Eva trouve que c'est une prof qui a besoin d'aider les élèves pour leur faire plaisir, ce qui est normal. L'enseignante a tout de suite senti qu'elle plaisait à Eva du fait de sa maîtrise émotionnelle. Elle perçoit les efforts surhumains que fournit Eva pour cacher ses difficultés, qu'elle ne s'explique pas. Quant à sa professeure principale et d'anglais, Eva la trouve gentille mais elle crie trop. Selon cette enseignante, Eva était très méfiante, la regardait d'un œil noir, fixe, refusait de lui parler, et elle-même ne savait pas trop comment lui parler. Elle la décrit comme "moins scolaire" car elle a besoin de s'appropriier le savoir avec ses propres mots et ne commencera pas un exercice tant qu'elle n'a pas compris, ce qui déroutait l'enseignante. Suite à un clash, Eva est allée se confier à sa professeure de français, qui a refusé de prendre parti contre sa collègue et a fait comprendre à Eva que sa professeure principale faisait beaucoup d'efforts pour cette classe. Eva a compris que l'enseignante culpabilisait de tous les reproches adressés à cette classe par les professeurs. Selon sa professeure principale, Eva a alors changé du jour au lendemain et a même recherché une certaine complicité, prenant son parti contre ses camarades. L'enseignante en déduit qu'Eva est plus mûre, bien dans sa tête d'adolescente, ce qui se retrouve, selon l'enseignante, dans le fait qu'il n'y ait pas de conflits entre Eva et sa mère. La professeure de français d'Eva trouve qu'il y a une complicité entre Eva et sa mère qui n'est pas seulement une complicité mère-fille mais copine-copine. Elle aussi évoque l'absence de conflits entre mère et fille mais trouve que c'est une maman qui ne pousse pas non plus spécialement sa fille à étudier, qui n'a pas d'ambition particulière pour sa fille. "C'est quelqu'un qui a un niveau de langue assez élevé, très à l'aise en public, pas du tout en retrait, très charismatique, qui est dans un rapport de séduction par forcément d'ailleurs au sens malsain du terme, mais... [Comme elle], Eva n'est pas transparente dans la classe, c'est d'ailleurs pour ça qu'elle se faisait beaucoup agresser par Bahir". Depuis le départ de Bahir, Eva trouve que sa professeure principale crie moins. Celle-ci pense qu'aujourd'hui Eva lui fait confiance et qu'elle avait peut-être peur, au début, des reproches et des engueulades, mais Eva lui reproche toujours son incapacité à jouer. Elle a progressé en cuisine et en anglais, discipline à laquelle elle accorde de l'importance car elle a remarqué lors de ses stages que le fait de ne pas parler anglais pouvait poser problème, et parce que sa mère fréquente un Anglais qui a des enfants dont Eva a peur de subir les moqueries. Elle est très sensible sur ce point, avec la langue française également.

Eva fréquente un garçon "chti" mais elle ne souhaite pas se marier ni avoir d'enfants. Elle souhaite obtenir son CAP cuisine, poursuivre en CFA pâtisserie, ce qui lui permettrait de prendre son indépendance, puis acquérir sa propre boutique de pâtisseries à Paris, "voyager

au Japon, en Chine pour voir les différentes cultures et puis les mettre dans ma pâtisserie". Elle explique qu'elle souhaite quitter le domicile familial rapidement à cause des disputes avec sa mère, qui la menace de partir en Suisse et de la laisser en foyer. En cours d'année, Eva sollicite son placement auprès de l'assistante sociale, soutenue par la famille de son petit-ami.

h. Nora

Nora est une adolescente de seize ans, d'origine réunionnaise par sa mère et tunisienne par son père. Elle parle l'arabe et le créole réunionnais. Elle est scolarisée en 2nde Pilotage des Lignes de Production et a obtenu un niveau N2 au test d'illettrisme.

Nora est une jeune fille douce, calme, qui s'exprime très bien, avec un bon niveau de vocabulaire. Elle présente un léger zozotement. Elle se montre assez défensive en début d'entretien.

Elle se détend un peu à partir du moment où l'on s'intéresse à ce qui était difficile pour elle au collège, et encore plus lorsqu'on la félicite pour l'obtention de son brevet. Nous avons également rencontré ses parents. Sa mère est une belle femme, qui s'exprime très bien et fait preuve d'une réflexion approfondie sur la situation familiale, se remettant en question au fil de l'entretien du simple fait des questions posées. Elle exprime un fort sentiment de culpabilité et des angoisses suicidaires. Le père de Nora est calme, posé, faisant preuve lui aussi d'une grande réflexion et exprimant une grande sensibilité émotionnelle.

Nora dit qu'elle ne s'intéresse pas à son histoire familiale. Elle sait que sa mère est venue en métropole pour continuer ses études et son père pour le travail, que sa mère est l'aînée d'une famille très nombreuse et s'occupait souvent de sa fratrie pendant les grossesses de sa mère. Elle accorde une grande importance à l'école. Son père était en internat et faisait sa vie. Selon elle, il a un peu raté ses études ses études, qui ne l'intéressaient pas, Monsieur préférant travailler directement. Il est aujourd'hui propriétaire d'un restaurant et Madame est aide-soignante. Les parents de Nora confirment ces dires. Madame ajoute qu'elle a beaucoup souffert de ne pas pouvoir davantage investir ses études pour devenir infirmière. Elle a également souffert de l'alcoolisme et de la violence physique de son père envers sa mère, qu'elle-même peut reproduire avec ses enfants, ce qui entraîne des idées suicidaires. Madame raconte le choc lié à une migration peu préparée. Elle a trouvé refuge au sein de la communauté réunionnaise et y a rencontré son mari. Elle ne l'a plus quitté, malgré sa "peur des arabes" et les difficultés à faire accepter leur union à leurs deux familles, Madame étant catholique et Monsieur musulman. Le couple s'est installé à la Réunion et y a eu un premier fils. Monsieur a souffert de devenir père ainsi isolé de sa famille. Ils sont ensuite revenus en Métropole, pour faciliter les liens avec la Tunisie. Le couple a ensuite donné naissance à deux garçons puis à une fille tant attendue par Madame : Nora. Madame tenait à lui donner une petite sœur mais a eu un dernier fils et culpabilise beaucoup. Madame n'a pas raconté son histoire traumatique à ses enfants pour ne pas salir

la mémoire de son père. le père de Nora a souffert de l'absence de son père, venu travailler en France à cause du chômage en Tunisie. Monsieur est en colère contre son pays. Il a préféré venir en France rejoindre son père, mais il aurait aimé devenir médecin et s'occuper particulièrement des enfants et des personnes âgées, qui sont sans défense, ne trahissent pas et transmettent l'histoire.

Nora est donc l'avant-dernière d'une fratrie de cinq enfants et la seule fille. L'aîné est en école d'ingénieur, le second passe son bac cette année. Le troisième a dû redoubler sa seconde pour pouvoir rester en générale et envisager un BTS commerce ensuite. Le dernier est au collège.

Nora connaît ses grands-parents. Elle va souvent en Tunisie et est très proche de sa grand-mère paternelle. C'est elle qui a choisi son prénom, ce qui "nous rapproche un peu plus". Et c'est à elle que Nora ressemble le plus.

Nora se souvient de sa maîtresse de grande section de maternelle qui était attentive et prenait soin de ses élèves. L'entrée au CP constituait un changement de niveau, anxiogène mais positif, avec là-encore une maîtresse attentionnée, de même que l'entrée au collège, qui requiert de nouvelles capacités d'adaptation et le choix de bonnes fréquentations pour préserver les notes et le comportement. Nora a rencontré des difficultés à ce niveau en 6^{ème} et 5^{ème}. Elle évoque une perturbation de son humeur et un désinvestissement à l'école et à la maison et a dû changer de collège en 5ème pour éviter un renvoi. Sa mère confirme que la puberté a été une période difficile, qui a renvoyé Madame à sa propre expérience traumatique, sa mère ne l'y ayant pas préparée car elle n'y avait pas non plus été préparée par sa mère. Madame a essayé de communiquer avec sa fille. Mais cette période a également engendré des difficultés au sein du couple parental, compte tenu des positions éducatives différentes, du fait de l'écart de mentalité entre leurs cultures et leurs religions. En effet, bien que s'étant convertie à l'islam, Madame rappelle qu'elle était auparavant catholique et se montre plus libérale, notamment pour la contraception, la musique, etc. Elle a conscience de la difficulté à réaliser ce processus de métissage : "y a un ruisseau qui passe et eux là ils ont un pied sur cette rive et un pied sur cette rive. C'est [l'aîné] qui vient faire médiateur entre nous quelques fois. Il n'est ni pour papa, ni pour maman. Il est pour les deux. C'est un grand homme".

Nora s'est ressaisie à l'approche du brevet. Le meilleur souvenir scolaire de Nora est la classe de mer en CM2 car "on travaillait tout en étant dans un cadre différent". Elle n'en a pas de pire. Son enseignant préféré était sa maîtresse du CE1 au CM2 qui aimait ses élèves et son métier, contrairement à sa professeure de musique au collège, qui était la pire. Si Nora pouvait changer quelque chose à son parcours scolaire, ce serait ses fréquentations. Elle comprend la colère de certains contre l'école parce que "pour eux, l'école elle s'y prend mal. Ils ont un mauvais système. Par exemple une minute de r'tard y t'laissent pas rentrer. Et ça l'matin en hiver euh... ". Le père de Nora explique qu'il a tout mis en œuvre pour assurer la protection de Nora à l'école. Elle était d'abord dans le même établissement que ses frères, puis dans un collège proche de son lieu de travail et où il connaissait un professeur. Il faut des relations pour compenser les inégalités scolaires. Monsieur dénonce le désinvestissement de l'Etat quant aux écoles de banlieue, construites parce que l'école est

obligatoire, pas pour créer l'élite de demain. Il insiste sur la nécessité d'instaurer une alliance éducative entre parents et enseignants, comme au sein du couple parental. Couvrir ses enfants ne les aide pas à grandir. Madame insiste aussi sur la nécessité de protéger les enfants, en leur donnant un droit de parole dans l'école pour que les problématiques familiales puissent être repérées.

Selon Nora, ses parents lui ont laissé le choix de ses études, tant qu'elle parvenait à "avoir un bon métier, être indépendante et...". Nora voulait une formation en Accompagnement, Soins et Services à la Personne, proche de la formation d'infirmière, mais elle a été refusée à cause de ses "antécédents" (problèmes de comportement, absences). Elle a été orientée en traitement de l'eau puis a obtenu son changement pour le Pilotage des Lignes de Production, car elle y apprécie davantage l'enseignant plus expérimenté qui permet une bonne ambiance de travail (bonbons, musique, portable, surnom). Le père de Nora soutient les études de ses enfants, tant qu'ils ne suivent pas sa voie dans la restauration, où l'on n'a pas de vie de famille. Il ne s'est pas senti apte à aider sa fille pour son orientation. Il avait tenté de conseiller son fils, qui a désinvesti une filière qui ne correspondait pas à ses choix. Il a donc confié à ses fils le soin d'aider Nora. Il est ambivalent quant à son avenir, car étant une femme, "elle aura toujours un mari à protéger".

Plus tard, Nora veut vivre proche de ses parents. Elle veut se marier avec un garçon ayant du caractère, une bonne personnalité, de belles dents et une belle barbe. Elle ne voudrait pas qu'il ait les mêmes origines qu'elle, mais les mêmes langues et la même religion musulmane. Nora aimerait avoir trois garçons et une fille, avec lesquels elle aimerait avoir une relation un peu plus proche que celle qu'elle a avec ses parents, qui travaillent beaucoup. Elle voudra leur transmettre les valeurs héritées de ses parents : le respect, la politesse et l'importance des études, ainsi que les histoires pour enfants de toutes ses cultures, transmises par ses grands-parents. Monsieur pense que Nora viendra vivre avec lui en Tunisie et choisira un Tunisien car elle est très proche de son père. La mère de Nora insiste pour que sa fille ait le choix.

i. Honoré

Honoré est un adolescent de quatorze ans, d'origine normande. Il ne parle pas le normand. Il est scolarisé en première année de CAP APR. Il a obtenu le niveau N1 au test d'illettrisme.

Honoré est très jeune et a une apparence de petit garçon. Il est très timide et craintif, semble surpris que l'on s'intéresse à lui. Il a des difficultés de prononciation, n'effectue pas de distinction entre les genres et oublie souvent les pronoms personnels. Nous avons également rencontré sa mère, qui a accepté de partager son histoire douloureuse qui l'a vulnérabilisée. Nous avons également rencontré la professeure principale et d'anglais d'Honoré.

Madame raconte une enfance dépourvue d'affection parentale et est en colère contre ses parents qui n'ont pas permis à leurs enfants de faire des études. Comme ses trois sœurs, Madame a fait un CAP boulangerie et a rapidement quitté le domicile familial. Elle a trouvé refuge à Paris, auprès d'un patron normand, puis d'un mari lui aussi normand et boulanger. Honoré est le dernier d'une fratrie de 3 enfants. C'est Madame qui, les ayant portés pendant neuf mois, a choisi tous les prénoms, plutôt vieille France. Elle déplore qu'Honoré ait pris sa maigreur et la timidité excessive de son père. Il y a trois ans, le père d'Honoré a fait une grave dépression du fait d'une situation de harcèlement professionnel et Madame a dû le faire interné suite à des tentatives de suicide dont les enfants ont été témoins. Le couple s'est depuis séparé et Madame a refait sa vie mais refuse la vie commune. Elle a coupé les ponts avec la famille de son ex-mari et les enfants ne vont plus en Normandie. Madame ne cache rien à ses enfants mais n'a pas pu leur transmettre l'histoire familiale qui ne lui a déjà pas été transmise à elle.

Honoré déplore que sa mère ne l'ait pas scolarisé avant l'âge de onze ans. Il enviait son frère qu'il voyait partir à l'école. Sa mère culpabilise aussi mais explique avoir été traumatisée par la scolarisation de son fils aîné (mutisme sélectif, phobie scolaire, maître du CP d'adaptation inexpérimenté, renvoi). Elle a pu lui faire intégrer une école médicalisée, avec une équipe pluridisciplinaire qualifiée, grâce au soutien de la directrice de maternelle. Mais ils ont tous les deux mis six ans à dépasser ce traumatisme. Il a eu son CAP cuisine et aimerait poursuivre mais n'est pas prioritaire. Il vit aujourd'hui en internat suite à des disputes avec sa sœur.

Honoré a donc commencé sa scolarité dans une ENSA (Ecole pour les Elèves Non Scolarisés Auparavant) et était perdu. Il ne mentionne pas le suivi psychologique dont il a alors bénéficié. Honoré voulait intégrer un lycée pour travailler avec les plantes mais était trop jeune et trop âgé pour rester à l'ENSA. Il a donc été orienté en CAP cuisine. Il a appris à lire et rattrape son retard. Sa mère confirme qu'il apprend très vite mais ne montre pas ses capacités aux enseignants. Sa professeure confirme qu'elle le trouvait très introverti, très inhibé, presque craintif, en début d'année, mais elle le traite comme les autres et le taquine et il commence à s'ouvrir. Madame a rencontré cette enseignante, qu'elle a trouvée à l'écoute et investie dans son travail : "elle avait fait un rapport sur chaque enfant, questionné chaque professeur. Elle avait tout d'suite cerné Honoré quoi. Elle a vu tout d'suite qu'il était calme, il allait être sérieux, qu'elle aurait pas d'problème avec, qu'il avait du potentiel. Pis là y a pas d'danger, y va pas sauter sur la table et pis crier hein". Honoré aimerait obtenir son CAP cuisine avant d'intégrer une école d'horticulture. Madame n'est pas pressée qu'il termine ses études. Elle ne comprend pas sa passion pour les plantes, qui envahit le domicile familial, puis reconnaît que le père d'Honoré avait la main verte aussi. La sœur d'Honoré a connu un parcours similaire. Elle a été scolarisée en CAP cuisine dans un autre lycée professionnel mais a rapidement décroché du fait des moqueries de ses camarades quant à son analphabétisme.

Plus tard, Honoré veut aussi se marier et avoir "trois ou deux" enfants. Il aimerait avoir la même relation avec eux qu'avec ses parents, mais précise qu'il les scolarisera. Quant aux contes et chants pour enfants, "elle connaissait pas de chansons [ma mère]", dit-il gravement.

j. Geraud

Geraud est un adolescent de dix-sept ans, né d'un père français et d'une mère italo-espagnole née au Chili. Il ne parle que français. Sa mère est catholique. Il est scolarisé en première année de CAP dans le bâtiment. Il a obtenu un niveau N1 au test d'illettrisme.

Geraud est un beau jeune homme blanc, blond aux yeux bleus, qui s'exprime parfaitement en français malgré ses défauts de prononciation et ses fréquents raclements de gorge qui trahissent son anxiété. Il alterne entre des attitudes de séduction ou de prestance et des attitudes très enfantines qui contrastent avec son apparence physique. Nous avons également rencontré sa mère, qui est tout le contraire de son fils : petite, brune, ronde et très joviale. Mais derrière les défenses telles que l'intellectualisation apparaissent des affects dépressifs et une importante angoisse de mort. Nous avons également rencontré la professeure de lettres-histoire de Geraud.

Concernant son histoire familiale, Geraud aborde d'abord les multiples audiences du Juge aux Affaires Familiales, les assistantes sociales rencontrées dans le cadre de sa garde suite à la séparation de ses parents qui ne s'entendent pas du tout. Ils se sont séparés quand il avait deux ans parce que sa mère détestait le comportement de son père qui ne l'aidait pas à la maison. Geraud est allé vivre chez son père à l'âge de treize ans, mais a voulu revenir vivre chez sa mère deux ans plus tard et a alors rompu les liens avec son père qui prenait le parti de sa nouvelle compagne alors que "j'suis quand même son fils alors c'est moi qui dois l'défendre". La mère de Geraud avait aussi refait sa vie mais ça n'a pas duré. Le père de Geraud avait eu deux fils jumeaux d'une première union avec une femme asiatique et sa mère avait eu une fille d'une première union avec un homme sud américain. Tous sont beaucoup plus âgés que lui. Geraud explique ensuite l'histoire plus ancienne, avec beaucoup de confusions entre les générations : sa mère est née au Chili, qu'elle a fui très jeune à cause de la dictature. Geraud y est allé une seule fois, trop jeune pour s'en souvenir. Il n'a pas connu sa grand-mère maternelle, décédée avant sa naissance mais aimerait beaucoup connaître son grand-père maternel. Geraud n'a jamais connu son grand-père paternel et ne voit plus sa grand-mère paternelle depuis qu'il a coupé les ponts avec son père. Geraud pense qu'il ressemble peut-être à son père au niveau du visage. Il pense que c'est sa mère qui a choisi son prénom alors que son père voulait l'appeler Gero. Lui préfère son deuxième prénom qui est celui de son grand-père maternel. Il a toujours voulu avoir un prénom espagnol et la nationalité chilienne ou la double nationalité. "Parce que pour moi l'Chili c'est tout, j'suis plus fan du Chili que la France". La mère de Geraud explique qu'elle est issue d'une famille extrêmement riche de diplomates. Elle a vécu au Chili et au Brésil pour suivre son père, mais sa mère refusait de le suivre ailleurs qu'en Amérique du sud. Madame évoque une enfance marquée par une importante angoisse de mort (mère diabétique qui "tombait" fréquemment, dictature au Chili) et explique avoir de ce fait appris à se détacher affectivement. A l'école, elle s'ennuyait et s'est éveillée à quatorze ans avec la découverte de la littérature, l'économie et la philosophie, puis avec l'ethnologie au Brésil et en France. Elle a tenté d'élaborer l'angoisse de mort en s'intéressant aux religions dans le cadre d'un doctorat en ethnologie, notamment autour des candomblés et de la conception de Marcel

Mauss de la mort. Le Brésil est davantage associé à la vie, au métissage et aux stratégies des esclaves pour préserver leurs croyances face aux catholiques. Madame a fui la dictature en venant en France, où son père avait des amis. La France est associée à la liberté, la laïcité et l'égalité des sexes, même si les femmes restent sous-payées par rapport aux hommes. Elle décrit de premières années heureuses en cité universitaire, où elle a élevé sa fille. Celle-ci non plus n'aimait pas l'école en CP et Madame lui a alors organisé un stage avec sa femme de ménage. Sa fille n'a plus jamais eu une note inférieure à 20/20, parle sept langues et est devenue diplomate. Son père avait choisi de retourner en Amérique du sud s'occuper de son père, ce qui est inconcevable pour Madame. Elle a ensuite obtenu un Master en droit et travaillé en tant que DRH d'une grande entreprise. Elle a rencontré le père de Geraud après le décès de sa mère. Elle le décrit comme franchouillard, issu d'un monde ouvrier exotique pour Madame, bête, inculte et raciste. C'était un choix de vieille et Madame ne l'a pas épousé car elle savait que c'était une bêtise. Son patronyme est un prénom, ce qui signifie qu'il est issu d'une lignée d'enfant illégitime de bonne de famille royale. Selon la mère de Géraud, c'est aussi un nom associé à un pédophile et Geraud aimerait en changer. Quant à son prénom, Madame explique que c'est son père qui l'a choisi, alors qu'elle préférerait Gero, davantage en accord avec l'identité chilienne de son fils. Madame pense que Geraud ne ressemble à personne, qu'à lui-même. Elle a peur qu'il ressemble à son père et lui a inculqué le respect des femmes dès son plus jeune âge. Elle a quitté le père de Geraud le jour où il a levé la main sur lui. Elle lui reproche également de nier le handicap de son fils et de le considérer comme normal. Madame nous dit que Geraud n'a pas de père, "vous n'aurez qu'à dire qu'il est mort".

Concernant son parcours scolaire, Geraud explique qu'il n'est pas resté longtemps en maternelle d'où il s'est fait renvoyer pour cause de bagarres et de cris. Il est passé en CP mais en a aussi été exclu car il dormait au lieu de travailler. Il a alors été scolarisé en CLIS : "c'est quand même grâce à moi que si maint'nant où j'étais avant ils ont mis une CLIS parce que c'est ma mère qui s'est battue". Geraud ne sait pas comment s'appelle son trouble, quel diagnostic a été posé. Il dit qu'il avait des difficultés en lecture mais qu'il lit aujourd'hui parfaitement parce que sa mère l'a aidé. Il a encore des difficultés en écriture et ne pourrait pas faire une dictée. Il a eu une AVS pendant trois-quatre ans et une prise en charge psychologique qu'il n'a pas investie. Il ne voit pas ce qui aurait pu l'aider. Pour lui, "le problème de l'école c'est la fainéantise". Lorsqu'on lui demande si ses frères et sœur ont des difficultés similaires, il s'exclame : "Ah non, pas ma sœur ! Mes frères, je sais pas... Je sais pas qui l'a en fait". S'il pouvait changer quelque chose à son parcours scolaire, ce serait sa fainéantise. Mais il n'aime pas l'école et n'a pas envie de travailler. Ses meilleurs souvenirs scolaires sont ses fêtes d'anniversaires et la possibilité de voir ses amies. Geraud explique que depuis tout petit il est plus proche des filles que des garçons, peut-être parce qu'il est gentil. Geraud n'a pas de pire souvenir scolaire et ne comprend pas que l'on puisse être en colère contre l'école, qui est essentielle pour trouver du travail. La mère de Geraud est en colère contre l'école qui a rejeté son fils parce qu'il était différent des autres et ne respectait pas les règles. Il avait un maître en CP qu'elle décrit comme fatigué, homosexuel et ayant un gros souci d'identité. Madame ne comprend pas qu'un enseignant ne supporte pas le bruit des petits. Elle pense que les choses auraient été différentes si elle s'était présentée comme une mère d'élève ayant un Master en droit et un doctorat en ethnologie, ou bien si elle était en Belgique ou au Brésil. Madame s'est battue pour défendre les droits de son fils et a

obtenu l'ouverture d'une CLIS. Elle a alors apprécié le personnel plus compétent, mais trouve que l'on passe d'un extrême à l'autre : en CLIS, il n'y a plus aucune règle à respecter et tous les enfants sont mélangés ceux qui ont des problèmes de retard intellectuel et ceux qui n'acceptent pas la rigidité de l'éducation nationale, ce qu'elle reconnaît tout de même comme un handicap pour l'insertion professionnelle future et les capacités de survie.

Geraud a ensuite été orienté en SEGPA, filière moins marquée par le handicap. Pendant la période où il vivait chez son père, il a été scolarisé en école privée, ce qui a motivé son retour chez sa mère selon Madame. Madame l'a alors inscrit en horticulture mais il s'y est endormi. Selon elle, il n'est pas capable de choisir. Pourtant, c'est la directrice de la SEGPA, qui connaissait bien Geraud et était un peu investie comme la grand-mère, qui a dit à Madame que Geraud avait choisi la mosaïque. Il avait découvert cet art lors d'un séjour en Espagne, mais Madame refuse tout lien avec les origines du grand-père maternel de Geraud. Geraud dit qu'il voulait faire un CAP mosaïque, mais que c'est le collège lui a conseillé de faire une formation plus générale dans le bâtiment.

Au lycée, Geraud s'entend bien avec son professeur principal et d'électricité, qui est grand et noir, dit-il. Selon sa professeure de lettres-histoire, "Geraud a des tocs et une grosse dyslexie. Il parle tout le temps du Chili, de sa mère et de la guerre qu'elle a connue. Sa maman est Chilienne et du coup forcément il a fait son travail sur le Chili quand on a travaillé sur les régions du monde. Il a l'air d'être très proche de sa mère. Il parle beaucoup, tout le temps du Chili, de sa mère : "Ma maman elle était au Chili, ma maman elle a connu la guerre civile au Chili, j'irai bientôt au Chili", il parle tout le temps du Chili". La mère de Geraud considère que les enseignants sont de braves gens, qui apprennent un métier manuel. Elle reproche à l'institution de ne pas respecter ni les élèves, ni leurs parents, certains ne pouvant pas se défendre. Madame s'inquiète aussi de la montée de l'islam dans les établissements scolaires, son fils ayant arrêté de manger du porc. Elle pense qu'il faudrait des ethnologues dans l'école "pour que l'identité française ne se perde pas".

Plus tard, Geraud aimerait vivre au Chili. Il sait que sa mère va aller y passer sa retraite, mais il ne pourra pas la suivre à cause du travail, ne parlant pas suffisamment l'espagnol. Il veut aussi se marier. Jusqu'à l'entrée au collège, il préférerait les filles blondes, mais il préfère désormais les Arabes parce qu'elles sont gentilles. S'il a un enfant ce sera déjà bien, deux peut-être. Il leur transmettra le français parce qu'ils seront peut-être nés en France. Il voudrait avoir avec eux la même relation que celle qu'il a avec ses parents, comme tout l'monde. Selon sa mère, Geraud viendra vivre au Chili avec elle et travaillera dans le tourisme.

2. Fiches synthétiques sur chaque adolescent

a. Driss

Driss est un adolescent de seize ans, né en France d'origine malienne. Il parle peu le soninké et est musulman. Il est scolarisé en première année de CAP dans le bâtiment. Il voulait être plombier mais a été orienté par le collège. Il a obtenu le niveau N1 au test d'illettrisme.

Driss se présente initialement comme un petit garçon boudeur, timide, qui parle sur le ton de la défiance, mais qui change très vite d'attitude dès que l'on s'intéresse à lui, à sa fratrie. Il se calme alors et devient souriant.

Les deux parents de Driss sont analphabètes et viennent de la campagne malienne. Son père était chef d'équipe dans le ménage, sa mère est femme de ménage. Madame est venue rejoindre son mari en France avec leur premier fils. Le couple a ensuite donné naissance à 5 autres garçons. Le dernier, qui portait un prénom très proche de celui de Driss, est décédé à la naissance. Driss est venu au monde 10 ans plus tard. Il a deux petits frères. Monsieur est décédé d'une crise cardiaque dans les bras de sa femme, dans le taxi qui l'emmenait aux urgences. Driss avait alors 11 ans. Driss est allé une fois au Mali, alors qu'il avait quinze ans. Il n'a jamais connu ses grands-parents, décédés au Mali.

Du fait de ses difficultés avec l'écrit, Driss a été orienté en CLIS après le CP, dans une autre école, puis en SEGPA. Il a également bénéficié d'un suivi psychologique. Il a connu des problèmes de comportement, des bagarres, mais n'a jamais été exclu.

Nous avons également rencontré la mère de Driss, avec une interprète.

b. Mickael

Mickael est un adolescent de quinze ans, né en France, originaire du Congo. Il explique que c'est son choix de ne pas parler le lingala. Il est scolarisé en première année de CAP dans le bâtiment, selon son choix. Il a obtenu le niveau N1 au test d'illettrisme.

Mickael parle très lentement, très calmement, d'une voix douce et grave. Il cherche souvent ses mots, par exemple "orientation" ou "atelier", mais finit par les trouver.

Les parents ne se sont pas mariés et se sont séparés quand il avait neuf ans. Sa mère "aide les handicapés", il ne sait pas ce que fait son père. Il pense que sa mère n'a jamais été scolarisée. Madame a été scolarisée un an au pays, dans une école de couture, en français. Elle avait les mêmes difficultés que Mickael. Mickael a une grande sœur, de six ans son

âinée. Mickael n'est jamais allé au pays et ne connaît que sa grand-mère maternelle qui vit avec lui.

Mickael n'a aucun souvenir scolaire avant le CE1. Sa mère nous apprend qu'il a eu un suivi orthophonique en CP. Mickael n'a jamais redoublé et n'a jamais eu de problèmes de comportement, seulement des retards. Il a été orienté en SEGPA.

Nous avons également rencontré la mère de Mickael mais n'avons pas pu obtenir les coordonnées du père. Nous avons également rencontré la professeure de lettres-histoire de Mickael.

c. Charles-Henri

Charles-Henri est un adolescent âgé de 16 ans, né en France, d'une mère sénégalaise et d'un père guinéen. Charles-Henri parle le mandjake couramment et est chrétien. Il est scolarisé en première année de CAP métallerie. Il n'a pas choisi sa formation : il voulait être "chauffagiste" mais n'a pas obtenu de place. Il a obtenu le niveau N2 au test d'illettrisme.

Charles-Henri a du mal à s'exprimer à cause de son bégaiement. Il fait preuve d'un très bon repérage dans le temps et l'espace. Il est sensible à la dimension sensorielle. Il connaît bien son histoire familiale, donne des dates et lieux précis, comme le nom de l'hôpital où il est né ou les migrations successives de sa grand-mère paternelle.

Le père de Mickael est venu en France à vingt ans pour travailler. Madame l'a ensuite rejoint avec leurs deux premiers nés. Le couple a ensuite donné naissance à trois autres enfants. Charles-Henri est l'avant dernier et le premier garçon né en France. Les deux parents ont trouvé du travail dans le ménage. Madame n'avait été scolarisée qu'un an au pays, à l'âge de 6 ans. Elle a ensuite pris des cours d'alphabétisation en France, mais a arrêté au décès de son mari, alors que Charles-Henri avait huit ans et était en CE2. Le père de Charles-Henri est décédé d'un arrêt cardiaque à domicile. La grand-mère paternelle, qui vivait avec la famille, est décédée deux ans plus tard. Charles-Henri est allé deux fois dans le pays de son père : à huit ans, pour l'enterrement de son père, et à dix ans, jamais dans le pays de sa mère. Il n'a jamais connu ses grands-parents maternels, aujourd'hui décédés.

Charles-Henri a commencé à bégayer à l'âge de six ans et a bénéficié d'une prise en charge orthophonique du CE1 au CM2 puis a arrêté. Madame présente des difficultés similaires en français : tendance à répéter certaines syllabes, difficulté à se faire comprendre, tendance à rire défensivement ou face aux affects dépressifs. Suite au décès de son père, il a été reçu par la psychologue scolaire mais n'a pas adhéré à la prise en charge psychologique proposée. Il a eu des problèmes de comportement car il s'énerve lorsqu'on se moque de son bégaiement ou lorsqu'il est confronté à l'échec. Il a alors été orienté en 3^{ème} prépa pro.

Nous avons également rencontré la mère de Charles-Henri et son professeur principal et de physique-chimie.

d. Djibril

Djibril est un adolescent âgé de seize ans, né en France d'origine sénégalaise. Il ne parle pas trop le soninké. Il est scolarisé en première année de CAP dans le bâtiment, ce qui lui convient bien qu'il eût préféré la plomberie. Il a obtenu le niveau N2 au test d'illettrisme.

Djibril se montre très agréable pendant l'entretien. Il parle d'une voix douce et claire. Il fait beaucoup d'efforts pour se souvenir des choses, répondre aux questions, par exemple sur sa fratrie. Il énumère les garçons, puis les filles. Avec son frère jumeau, Djibril est le dernier né de sa fratrie. Il a un frère aîné qui a toujours vécu au Sénégal. Les autres enfants (trois filles, puis les jumeaux), sont nés en France. Son frère jumeau est en filière générale, son frère aîné travaille le bois au Sénégal, sa sœur aînée fait une formation dans le commerce, la seconde est en BTS "assistante manager" et la troisième vient de trouver un emploi dans une usine. Son père a été scolarisé au pays, mais pas sa mère. Ils sont venus en France pour trouver un travail. Djibril est allé une seule fois au Sénégal, l'an dernier. Il y a rencontré sa grand-mère maternelle, les autres grands-parents étant décédés.

Djibril n'a aucun souvenir scolaire avant le CE2, qu'il a redoublé. Il a bénéficié d'une prise en charge orthophonique pendant un an en CE1. Il n'a pas eu d'aide psychologique mais a été suivi par une éducatrice. Il a apprécié le collège SEGPA. Il a eu beaucoup de problèmes de comportement car il tape quand on l'énerve.

Nous n'avons pas pu rencontrer les parents de Djibril, ceux-ci ayant transmis un faux numéro au lycée.

e. Aboubakar

Aboubakar est un adolescent âgé de quinze ans, né en France d'origine malienne. Il parle le soninké et est musulman. Il est scolarisé en première année de CAP "installation sanitaire", ce qui lui convient car il souhaite obtenir un bac pro avant de devenir pompier. Il a obtenu le niveau N2 au test d'illettrisme.

Aboubakar n'aime pas lire ni écrire même si très bon en français. Il se dit lui-même trop flemmard. Il est clair, facile à comprendre. Il s'exprime très bien et sans accent, avec un bon niveau de grammaire et de vocabulaire. Il fait preuve d'un bon repérage dans le temps et l'espace. Il se souvient du nom de tous ses enseignants. L'entretien est très agréable, Aboubakar est manifestement content de participer et parle facilement de lui et de sa famille.

Le père d'Aboubakar est polygame. La mère d'Aboubakar est la première épouse. Ils sont venus ensemble du Mali et ont donné naissance à cinq filles et sept garçons. Avec sa seconde épouse, le père d'Aboubakar a eu quatre autres fils. Les deux familles sont proches. Aboubakar est le sixième enfant et le dernier garçon des deux fratries. Son père est ouvrier, sa mère "ne fait rien". Aboubakar n'est allé qu'une seule fois au pays quand il avait sept mois et n'a pas connu ses grands-parents, aujourd'hui décédés.

Scolairement, Aboubakar n'a jamais eu de problème de comportement. Il a redoublé le CP puis a changé d'école pour cause de rénovation. Il a ensuite été orienté en SEGPA.

Nous n'avons pas pu rencontrer les parents d'Aboubakar qui n'ont jamais donné suite à nos appels mais nous avons rencontré sa professeure de lettres-histoire.

f. Seykou

Seykou est un adolescent âgé de quinze ans, né en France d'origine malienne. Il parle le français et le soninké et est musulman. Il est scolarisé en première année de CAP "installation thermique", pour devenir plombier et travailler dans l'entreprise de ses frères aînés ou devenir footballeur professionnel. Il a obtenu le niveau N2 au test d'illettrisme.

Au début de l'entretien, Seykou alterne entre un rythme lent, ne répondant parfois pas aux questions posées, et un débit tout à coup très rapide, qui ne permet pas qu'on le comprenne. Il se calme quand l'on cesse de parler de l'école et que l'on commence à parler de sa famille.

Son père est venu du Mali à dix-huit ans. Il s'est ensuite marié au pays et sa femme l'a rejoint plus tard avec leur fille aînée. Les quatre autres enfants sont nés en France : deux jumeaux, qui ont fait leur scolarité au Mali, puis deux autres garçons. Seykou est le dernier né. Il ne mentionne pas la seconde épouse de son père ni les deux enfants qui sont nés de cette union et dont son père s'occupe beaucoup. Le père de Seykou était électricien, aujourd'hui à la retraite, sa mère fait des ménages. Les deux parents viennent de la campagne et sont analphabètes. Seykou n'est jamais allé au Mali et ne sait rien de ses grands-parents.

Seykou ne parlait pas français en entrant à l'école. Il n'a pas de souvenirs de la maternelle mais se souvient très bien de sa maîtresse de CP, qui le lui a fait redoubler. Il évoque des problèmes de comportement au collège : il répondait au prof de français.

Nous avons rencontré le père de Seykou avec une interprète mais Monsieur ne s'en est pas saisi et a souhaité parler français. Nous avons également rencontré le professeur de mathématiques de Seykou.

g. Luc

Luc est un adolescent âgé de quinze ans, né en France d'un couple mixte : sa mère est sénégalaise et parle le wolof, son père est "né en France. Il a pas d'origines lui. C'est un Français". Luc ne parle que le français. Il est scolarisé en première année de CAP en mécanique, filière choisie par hasard mais qu'il aime bien. Il a obtenu le niveau N2 au test d'illettrisme.

Luc participe volontiers à l'entretien et répond calmement aux questions. Il présente un profil plutôt inhibé.

Luc a un grand frère de 10 ans son aîné qui vit toujours à la maison et cherche du travail dans le commerce. Leurs parents se sont séparés quand Luc avait cinq ans. Les contacts père-fils sont maintenus mais Luc ne sait rien de lui. Il sait seulement que sa mère est venue en France pour faire un bac pro. Elle est aujourd'hui aide soignante. Luc n'est jamais allé au Sénégal et n'a connu aucun de ses grands-parents, tous décédés.

Luc a redoublé le CM2. Il avait des difficultés en français et en histoire-géo. Il a été orienté en sixième SEGPA puis est revenu en générale. Il a été viré une fois pour avoir frappé quelqu'un qui l'avait insulté.

Nous avons également rencontré la mère de Luc.

h. Ali

Ali est un adolescent âgé de quinze ans, né en France d'origine sénégalaise. Il ne parle que français et ne connaît pas sa langue maternelle. Il est scolarisé en première année de CAP en mécanique. Il a obtenu le niveau N1 au test d'illettrisme.

Ali a un défaut de prononciation : il dit "acrès" pour "après". Il peut se montrer très violent dans ses propos mais il n'est pas violent dans ses actes. Il semble s'agit d'une défense anti-dépressive pour sauver la face quand il se sent démuni ou honteux. En fin d'année, la vie scolaire ne rapporte aucun problème de comportement, juste quelques absences. Par ailleurs, Ali s'exprime très bien, avec un vocabulaire riche et de bonnes tournures grammaticales. Il aborde des éléments douloureux de l'histoire familiale avec une voix de petit garçon mais une attitude sérieuse et grave, faisant montre de surprenantes capacités d'élaboration. Il fait alors preuve d'une certaine sagesse qui contraste avec son comportement provocateur mais plutôt enfantin lorsqu'il aborde la question scolaire.

Ali est le troisième d'une fratrie de 6 enfants mais il est le seul garçon. Ses deux grandes sœurs travaillent en tant que sage-femme et dans le commerce. Ses deux parents sont agents de propreté. Ali est allé une fois au Sénégal à l'âge de 11 ans et a connu ses grands-parents maternels. Son père est analphabète, pas sa mère.

Ali a eu d'importants problèmes de comportement dès la maternelle. Il aime se battre et provoquer les enseignants. Il a redoublé son CE1 et s'est alors calmé jusqu'à l'entrée au collège. Il a été orienté en SEGPA. Il voulait faire de la menuiserie mais ses sœurs lui ont conseillé une voie avec plus de débouchés professionnels.

Nous avons rencontré la mère d'Ali, son professeur principal et de génie mécanique, sa professeure de français et ses professeurs de construction-mécanique et de génie mécanique automobile.

i. Kali

Kali est une adolescente âgée de seize ans, née en France d'origine ivoirienne. Elle reste évasive sur sa maîtrise du djoula. Elle est musulmane. Elle est scolarisée en première année de CAP "Agent Polyvalent de Restauration" (APR). Elle a obtenu le niveau N2 au test d'illettrisme.

Kali est une jeune fille encore très enfant, calme, ronde, souriante, très agréable mais assez timide, ce qui semble associé à une peur de se tromper. Kali précise souvent : "si je me trompe pas".

Kali est la dernière d'une fratrie de cinq enfants. Son père a eu deux fils d'une première union, qui vivent en Afrique. Il a ensuite eu trois filles avec la mère de Kali, qu'il est venu rejoindre en France. Les deux parents sont agents d'entretien mais Monsieur est à la retraite. La sœur aînée de Kali travaille dans une maison de retraite, l'autre est en formation. Kali est allée deux fois en Côte d'Ivoire, en ville et dans le village où vit sa grand-mère maternelle, le seul grand-parent qu'il lui reste.

Kali a été orientée en CP d'adaptation car elle avait des difficultés à entrer dans l'écrit. Elle a également bénéficié d'une prise en charge orthophonique. Elle a ensuite été orientée en SEGPA. Elle avait demandé à suivre une formation en cuisine-pâtisserie mais en APR "y nous apprennent que le ménage".

Nous avons également rencontré la proviseure de Kali et sa professeure de dessin.

j. Kofi

Kofi est un adolescent de seize ans, né en France d'origine malienne. Il parle le soninké et est musulman. Kofi est scolarisé en première année de CAP APR, dans la même classe que Kali. Il a obtenu le niveau N1 au test d'illettrisme.

Kofi est un adolescent très agité. Il a un strabisme divergent. Il est en colère contre l'école et nous dit que de toute façon, il veut juste faire du foot. Il s'oppose à ce que nous

recevions son père et fait irruption dans le bureau : "tu rentres à la maison toi aussi. Papa, rentre à la maison. T'es pas à l'école toi aussi ! Va à la maison papa s'te plaît. Au lieu, au lieu, au lieu d' dormir à la maison, tu viens ici... T'es fatigué, tu fais des trucs comme ça. (*A moi*) : vous vous ap'lez pour faire des trucs comme ça, vous voyez il est vieux comme ça, vous lui posez des, vous lui posez des questions. Monsieur se lève et l'accompagne à la porte. Il explique que Kofi "jamais faire les bêtises. Moi j'ai jamais vu ça. J'ai jamais allé à l'école de Kofi. C'est la première fois que je venir ici".

Monsieur n'a jamais été scolarisé. Il est venu en France pour le travail et est agent d'entretien. Kofi n'est jamais allé au Mali et ne connaît pas ses grands-parents, aujourd'hui décédés.

Nous avons également rencontré la proviseure de Kofi et sa professeure de dessin.

k. Duma

Duma est une adolescente âgée de seize ans, née en France d'origine malienne. Elle parle un peu soninké. Elle est scolarisée en première année de CAP "Agent Polyvalent de Restauration" (APR). Elle a obtenu le niveau N1 au test d'illettrisme.

Duma s'exprime avec une voix de garçon aux intonations de racaille. Elle est timide, parle bas, répond brièvement aux questions, avec un vocabulaire restreint. Elle a peu de souvenirs scolaires, qui semblent douloureux, et peu de repères par rapport aux institutions, aux classes, aux démarches à faire. Ce n'est que lorsqu'elle parle des plats africains que lui a appris sa mère qu'elle se met à sourire, en disant que sa mère "cuisine bien".

Duma est la sixième enfant et la dernière fille d'une fratrie de huit enfants, tous nés en France. Son frère aîné travaille dans la démolition de bâtiment, un autre est au RMI, l'une de ses sœurs est mère au foyer, l'autre en formation d'aide-soignante. Seule la plus grande des filles a quitté le domicile familial. La mère de Duma est femme de ménage, son père retraité. Avant il faisait la plonge. Aucun des parents n'a été scolarisé mais Madame vient de commencer les cours d'alphabétisation. Duma est allée au Mali quand elle avait un an et demi pour être présentée à sa grand-mère maternelle. Elle n'y est jamais retournée depuis et ne connaît pas les grands-parents.

Elle est très peu loquace quant à son parcours scolaire. Elle a redoublé une classe en primaire, elle ne sait plus laquelle. Elle a ensuite été orientée en SEGPA, puis a choisi sa formation en cuisine. Duma a connu d'importants problèmes de santé étant bébé. Elle a bénéficié d'une prise en charge orthophonique et d'un accompagnement par le SESSAD, ce qui lui a permis de commencer à parler à l'âge de dix ans. Elle commence aujourd'hui à lire.

Nous avons également rencontré la mère de Duma et sa proviseure.

l. Louis

Louis est un adolescent de dix-sept ans, né en France d'origine chinoise. Il a "trois langues : l'Italie. Le chinois, le français", et est bouddhiste. Louis est scolarisé en première année de CAP "Agent Polyvalent de restauration" (APR). Il a obtenu le niveau N2 au test d'illettrisme.

Louis s'exprime très bien, d'une voix grave et douce, malgré quelques petits défauts de prononciation et des erreurs telles que "gentite" au lieu de "gentille". Mais il parle lentement et sans entrain. Il semble aussi avoir des difficultés de compréhension. Il comprend par exemple "région" à la place de "religion".

Louis est l'aîné d'une fratrie de trois enfants. Sa sœur, qui a un an de moins que lui, réussit très bien scolairement. Ses parents tiennent un restaurant : son père cuisine, sa mère fait le service. Louis était le premier de toute sa famille à naître en France et à être scolarisé. Du fait de la guerre en Chine, ses parents n'ont pas pu aller à l'école. Ils ont été confiés à leurs grands-parents à la campagne. Louis confond les générations et parle de ses grands-parents alors qu'il s'agit des grands-parents de ses parents. Il est allé plusieurs fois au pays, mais la dernière fois il était en primaire.

Louis ne parlait pas encore français à son entrée à l'école. Il se souvient de la maternelle et de la découverte du français. Il dit avoir redoublé le CM1 à l'âge de onze ans pour cause d'absentéisme. Il a bénéficié d'une AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire) et a été scolarisé en ULIS, où il a été exclu deux jours pour avoir insulté un professeur. Louis a choisi son orientation en cuisine-restauration.

Nous avons également reçu la mère et la sœur de Louis, âgée de quatorze ans et venue pour traduire, ainsi que sa proviseure.

m. Mody

Mody est un adolescent de dix-sept ans, né en France d'origine malienne. Il parle un peu le soninké et est musulman. Il est scolarisé en première année de CAP Maintenance et Hygiène des Locaux (MHL). Il a obtenu le niveau N1 au test d'illettrisme.

Mody est grand, costaud mais assez rond, avec un visage de poupon. Il garde les yeux à moitié fermés et parle de manière un peu saccadée.

Mody est le sixième d'une fratrie de huit enfants, mais le premier né en France. Il croit que son père travaille "avec les chevaux". Sa mère est femme de ménage. Son père travaillait en fait à l'usine et est aujourd'hui retraité. Sa mère était femme de chambre et a cessé de travailler il y a dix ans à cause de problèmes de santé. Les parents étaient cultivateurs au Mali et n'ont jamais été scolarisés. Mody n'est jamais allé au Mali et n'a jamais connu ses grands-parents, aujourd'hui tous décédés.

Mody a de bons souvenirs de maternelle. Il a redoublé le CE2 et a bénéficié d'aides en orthophonie et psychologie en CMP. Il a été orienté en ULIS. C'est lui qui a choisi le ménage mais il n'aime pas et voudrait aller en cuisine.

Nous avons également rencontré la mère de Mody avec un interprète, et son professeur de Biotechnologies Santé Environnement de Mody.

n. Dalia

Dalia est une jeune femme âgée de seize ans, née en France d'origine malienne. Elle comprend le soninké (langue maternelle) et le bambara (langue paternelle) et parle le soninké avec sa mère qui ne parle pas français. Elle est scolarisée en première année de "CAP ATMMC. ATMFC (Assistant technique en Milieu Familial et Collectif), alors qu'elle aurait voulu faire un CAP petite enfance. Elle a obtenu le niveau N2 au test d'illettrisme.

Dalia est la seule que j'aie vouvoyée spontanément pendant l'entretien. Elle fait à la fois très femme et très fragilité, nécessitant une marque de respect exacerbée. Dalia parle très vite, de manière assez saccadée, alterne entre des moments d'excitation où tout s'enchaîne très vite, sans pause et des moments très bas, murmurés, tristes. Ceci traduit un défaut de contenance face à l'angoisse, d'inhibition. Dalia est très intelligente mais souffre d'une trouble du langage oral puis écrit. Elle est consciente de ces difficultés qui la rendent sensitive sur ce point.

Dalia est la dernière d'une fratrie de cinq enfants. L'aînée travaille à la Fnac, son frère vient de perdre son emploi suite à une dispute avec son patron, une autre sœur est animatrice à l'école et la dernière souhaite suivre cette voie également. Sa mère était femme de ménage mais a cessé de travailler avant la naissance de Dalia suite à une opération du pied qui s'est mal déroulée. Elle a ensuite gardé des enfants chez elle. Son père travaille dans le ménage. Dalia n'a connu aucun de ses grands-parents, aujourd'hui décédés au Mali. Elle va aller pour la première fois au Mali cet été.

Dalia se souvient de son premier jour à l'école. Elle est dyslexique et a de ce fait redoublé le CP. Elle a également bénéficié d'une prise en charge orthophonique. Elle a ensuite été orientée en SEGPA et a été renvoyée de son premier collège suite à un incident avec une bombe lacrymogène. Elle n'a pas obtenu sa formation en petite enfance à cause de ses nombreuses absences.

Nous n'avons pas pu rencontrer les parents de Dalia, ni les enseignants qu'elle a mentionnés.

o. Marine

Marine est une jeune femme âgée de 16 ans, née en France d'origine martiniquaise par son père et guadeloupéenne par son père. Elle comprend le créole mais ne les parle pas, cela n'étant autorisé qu'après la fin de la scolarité. Elle est chrétienne. Elle est placée dans un foyer en banlieue depuis quelques mois. Elle est scolarisée en première année d'ATMFC (Assistant technique en Milieu Familial et Collectif). Elle a obtenu le niveau N1 au test d'illettrisme.

Marine s'exprime très bien à l'oral, utilisant parfois un vocabulaire soutenu. Mais elle fait preuve d'une grande immaturité affective. Pendant l'entretien, elle est très volubile, agitée, anxieuse. Fait beaucoup de bruits en s'agitant. Parle très vite, mâche des mots et finit par se tromper dans ce qu'elle dit, roule sa langue comme pour rembobiner et reprend. Elle est très théâtrale, parle par saccades pour accentuer certains mots ("mon père il était trop / irresponsable"). Elle situe très précisément certains événements, surtout des événements traumatiques, dans le temps. Mais elle confond les générations. Un léger bégaiement apparaît parfois, associé à des accès d'hypomanie, quand elle évoque des éléments anxiogènes ou confus (naissance de sa petite sœur qui a failli mourir...). Nous observons aussi une hypervigilance : elle sursaute quand on frappe à la porte voisine, regarde souvent par la fenêtre. Elle évoque également des symptômes dépressifs et des idées suicidaires. Après avoir abordé les événements les plus traumatiques (viol), elle peut s'apaiser et parler plus posément, avec douceur.

Marine est l'aînée d'une fratrie de deux filles. Sa petite sœur a un an de moins qu'elle. Ses parents se sont séparés rapidement. Sa mère a refait sa vie avec "un Français" et a eu deux fils. Son père a connu une seconde union avec une Africaine et a eu une fille. Ils sont aujourd'hui séparés. Suite à la séparation de leurs parents, Marine et sa sœur ont grandi avec leur mère jusqu'à l'âge de 5 ans. Marine a alors accusé son beau-père d'attouchements sexuels et elles ont été confiées à leur père. Elles ont vécu avec lui et leur grand-mère paternelle jusqu'à cette année, où elles ont été placées en foyer.

Marine n'a pas été scolarisée en maternelle sur décision de sa mère. Son père l'a scolarisée en CP. Marine n'a de souvenirs scolaires qu'à partir du CE2, qu'elle a redoublé. Elle avait des problèmes de vue et en mathématiques. Marine a eu de l'aide aux devoirs mais cette aide, qu'elle décrit comme de la garderie, n'a pas répondu à ses besoins. Elle a connu une période difficile à l'entrée au collège à cause d'une "dépression amoureuse", de conflits entre ses parents autour du droit de visite de la mère et du rejet par ses pairs africains. Elle a subi une agression sexuelle de la part d'un ancien petit-ami, très populaire au collège, et du harcèlement de ses pairs. Elle évoque des idées suicidaires mais a refusé toute aide psychologique. Elle voulait aller en CAP petite enfance mais souhaitait également s'éloigner de ces pairs.

Nous avons également rencontré le père de Marine, sa professeure de mathématiques et son professeur de qualité, hygiène et sécurité (biotechnologies Santé Environnement).

p. Fatima

Fatima est une jeune fille âgée de seize ans, née en France d'origine algérienne. Elle parle un peu arabe et est musulmane. Elle est scolarisée en première année de CAP "Agent Polyvalent de restauration" (APR). Elle a obtenu le niveau N2 au test d'illettrisme.

Fatima s'exprime d'une toute petite voix, timide, très polie. Elle cherche à répondre avec précision, scolairement. Elle parle très bien français, sans accent.

Fatima est la dernière d'une fratrie de trois filles. Sa mère était coiffeuse au pays et ne travaille pas en France. Son père est maçon. Lui a été scolarisé, contrairement à Madame. Ils se sont séparés quand Fatima avait entre cinq et sept ans. Fatima est allée au pays l'été dernier après sept ans sans retours. Elle y a vu sa grand-mère maternelle mais elle n'a jamais connu son grand-père maternel ni ses grands-parents paternels et ne sait pas où ils vivent.

Fatima se souvient de son entrée en maternelle et de son sentiment de rejet par la maîtresse. Elle a redoublé le CP puis le CE2 et a bénéficié d'une prise en charge orthophonique dès le CE1. Elle pleurait beaucoup au primaire et allait mieux au collège. Elle voulait faire un CAP coiffure est est "tombée sur" APR.

Nous avons également rencontré la mère de Fatima.

q. Isa

Isa est un adolescent âgé de seize ans, né en France d'origine tunisienne. Il parle un peu l'arabe et est musulman. Isa est scolarisé en première année de CAP cuisine. Il a obtenu le niveau N1 au test d'illettrisme.

Isa a un profil plutôt inhibé. Il parle peu, bas, avec des défauts de prononciation de petit garçon. Il adopte une attitude nonchalante, avachi sur sa chaise. Mais il exprime parfois des messages forts, concernant son parcours scolaire ou son histoire familiale.

Isa est l'aîné de sa fratrie et le premier né de tous ses cousins. Il a deux petites sœurs qui réussissent très bien à l'école. Sa mère est venue en France à l'âge de six ans et a fait toute sa scolarité en France, en banlieue. Elle reste évasive sur son parcours scolaire, dit qu'elle a obtenu un diplôme en informatique et a un peu travaillé avant de se consacrer à l'éducation des enfants. Aujourd'hui, elle travaille avec son mari dans la sandwicherie qu'ils ont acquise dans les beaux quartiers parisiens, entre de prestigieuses écoles internationales. Son mari est son cousin mais c'était un mariage d'amour, précise-t-elle. Lui a grandi en Tunisie et n'a pas de diplômes, mais c'est "un artiste en cuisine" et un "aventurier" qui a beaucoup voyagé en Europe. Isa va tous les étés en Tunisie, dans sa famille.

Isa ne se souvient pas de la maternelle. Il situe le début de ses difficultés scolaires au collège, et un peu en primaire. Il a redoublé son CP et a alors été scolarisé pendant un an dans le privé, avant de revenir dans son école. Il a été diagnostiqué dyslexique et a été orienté vers une prise en charge orthophonique et psychologique. Il a une reconnaissance de handicap depuis le CM2. Il a alors été orienté en ULIS, puis en EREA.

Nous avons rencontré la mère d'Isa, qui n'a pas souhaité que nous rencontrions son mari, ainsi que sa professeure principale et d'anglais et sa professeure de lettres-histoire.

r. Eva

Eva est une adolescente de 16 ans, née en France d'origine marocaine. Elle ne parle que le français et pense que sa mère la considère comme une fille athée alors qu'elle-même est musulmane. Eva est scolarisée en première année de CAP cuisine, dans la même classe qu'Isa. Elle a obtenu un niveau N1 au test d'illettrisme.

Eva est une jeune fille pleine de vie, qui parle facilement et avec un très bon niveau de français. Lorsque je lui explique le but de la recherche, Eva me parle spontanément de racisme scolaire et sociétal.

Eva est fille unique et a toujours vécu seule avec sa mère, qui l'a inscrite exclusivement dans la culture française et ne lui a rien transmis du monde d'origine, ni de son père ou de l'histoire familiale. La mère d'Eva était elle-même née en France et a brillamment réussi sa scolarité. Elle travaille dans l'immobilier au niveau international. Elle a rompu tout lien avec sa famille suite au décès de sa mère, alors qu'Eva avait huit ans.

Eva a rapidement été retirée de la maternelle suite à un banal accident avec un autre enfant. Elle a ensuite été rescolarisée en CP et rapporte un sentiment de rejet de la part de l'enseignant. Elle a appris à lire et écrire, mais à la maison seulement, n'y parvenant pas à l'école. Elle a été orientée vers une aide psychologique en CP puis en CM2 mais n'y a pas adhéré. Elle a en revanche apprécié la prise en charge orthophonique. Au collège, Eva a subi une agression sexuelle de la part d'un élève populaire. Elle avait déjà subi une première agression dans la rue à l'âge de 8 ans. Eva voulait faire un CFA pâtisserie, qu'elle espère encore pouvoir intégrer après son CAP cuisine.

La mère d'Eva a refusé de nous rencontrer, disant ne pas vouloir revenir sur le passé et être en deuil de sa mère.

Nous avons rencontré la professeure principale et d'anglais d'Eva, ainsi que sa professeure de lettres-histoire.

s. Nora

Nora est une adolescente de seize ans, née en France, d'origine réunionnaise par sa mère, tunisienne par son père. Elle parle l'arabe et le créole et est musulmane. Elle est scolarisée en 2^{nde} Pilotage des Lignes de Production et a obtenu un niveau N2 au test d'illettrisme.

Nora est une jeune fille douce, calme, qui s'exprime très bien, avec un bon niveau de vocabulaire. Elle présente un léger zozotement. Elle se montre assez défensive en début d'entretien. Elle se détend un peu à partir du moment où l'on s'intéresse à ce qui était difficile pour elle au collège, et encore plus lorsqu'on la félicite pour l'obtention de son brevet.

Nora est l'avant-dernière d'une fratrie de 5 enfants et la seule fille. Sa mère est venue en France pour s'occuper des enfants de sa cousine puis travailler dans un restaurant réunionnais. Elle est aujourd'hui aide-soignante. Son père est venu pour rejoindre son père et travailler dans la restauration. Il est aujourd'hui propriétaire de son restaurant. Madame aurait rêvé d'être infirmière, Monsieur médecin. Le couple s'est marié en France puis à la Réunion, où ils ont vécu cinq ans et donné naissance à leur premier fils. La mère de Nora a interrompu sa deuxième grossesse compte tenu du projet de revenir s'installer en France. Elle a alors eu deux autres fils, puis enfin sa fille. Elle voulait faire une petite sœur pour Nora mais a eu un dernier fils. L'aîné est en école d'ingénieur, le second passe son bac cette année. Le troisième a dû redoubler sa seconde pour pouvoir rester en général et envisager un BTS commerce ensuite. Le dernier est au collège.

Nora était une bonne élève jusqu'en 5^{ème}, où elle a rencontré de mauvaises fréquentations et des problèmes de comportement. Elle a dû changer de collège en 4^{ème} et s'est calmée à l'approche du brevet. Elle voulait faire une formation d'Aide à la personne pour ensuite devenir infirmière mais son dossier ne le lui a pas permis.

Nous avons également rencontré chacun des parents de Nora.

t. Amalini

Amalini est une adolescente de dix-sept ans, née en France d'origine sri-lankaise. Elle ne veut pas parler le tamoul. Elle est hindouiste. Elle est scolarisée en première année de CAP vente, selon ses vœux. Elle a obtenu le niveau N1 au test d'illettrisme.

Amalini est une jolie jeune fille très douce, qui s'exprime très bien malgré un défaut d'audition et de correspondance grapho-phonétique ("faut les" au lieu de "fallait", "en collège", "le 5ème", "ma magasin", "les travail", "rebaisser"...). Son aisance, son ambition et ses stratégies contrastent avec l'image de "handicapée" que l'école et sa famille donnent d'elle.

Amalini est la dernière d'une fratrie de 3 enfants. Sa grande sœur réussit brillamment sa scolarité, elle est en Master 2 dans la finance et a doublé son grand frère, Master 2, qui va

entrer en Master 2 d'ingénierie. La mère d'Amalini était pharmacienne au Sri Lanka. Son père travaillait comme serveur sur des bateaux de croisière. Ils ont fui la guerre au Sri Lanka et ont fait un mariage arrangé en France.

Amalini était mutique en maternelle et a souffert de la pression scolaire dès le CP. Elle a alors bénéficié d'une prise en charge orthophonique et a été orientée en EMP. Elle a redoublé le CE2.

Nous avons également rencontré la mère d'Amalini, accompagnée de la grande sœur d'Amalini.

u. Serge

Serge est un adolescent âgé de seize ans, d'origine bretonne. Il ne parle pas le breton. Il est scolarisé en première année de CAP mécanique, selon ses vœux. Il a obtenu un niveau N2 au test d'illettrisme.

Serge s'exprime très bien, d'une voix monocorde qui résonne comme une berceuse. Il semble extrêmement calme et assez sûr de lui, mais sa répétition systématique des questions pour se laisser le temps de la réflexion avant de répondre trahit une certaine anxiété.

Serge est l'aîné d'une fratrie de trois enfants. Sa mère a cessé de travailler dans un *fast food* depuis la naissance du troisième enfant. Son père est boucher et est venu à Paris avec ses parents étant enfant, contrairement au reste de sa fratrie restée avec les grands-parents en Bretagne. Serge l'explique par le fait que son père était perdu dans son orientation scolaire.

Serge n'a rencontré aucune difficulté scolaire avant le collège. Il a rencontré des difficultés d'apprentissage en 6^{ème}, puis est devenu bon élève au fil du collège. Il était en filière générale mais a choisi le lycée professionnel pour devenir mécanicien automobile, comme son oncle et aller travailler avec lui en Bretagne.

Nous avons également rencontré son professeur de génie mécanique automobile et son professeur de construction mécanique.

v. Honoré

Honoré est un adolescent de quatorze ans, d'origine normande. Il ne parle pas le normand. Il est scolarisé en première année de CAP APR. Il a obtenu le niveau N1 au test d'illettrisme.

Honoré est très jeune et a une apparence de petit garçon. Il est très timide et craintif, semble surpris que l'on s'intéresse à lui. Il a des difficultés de prononciation et n'effectue pas de distinction entre les genres.

Honoré est le dernier d'une fratrie de 3 enfants. Son grand frère vit en internat scolaire. Son père est interné en psychiatrie du fait d'une importante dépression liée à une situation de harcèlement professionnel qui a entraîné la perte de son emploi. Monsieur était boulanger. Madame a également un CAP en boulangerie. Elle a quitté la Normandie très jeune pour trouver du travail à Paris, auprès d'un boulanger normand également, rompant alors les liens avec sa famille, décrite comme maltraitante. Elle a également choisi un mari normand. Le couple s'est séparé du fait de la dépression de Monsieur, qui a entraîné des tentatives de suicide dont les enfants ont été témoins. Depuis, les liens avec la famille paternelle ont également été rompus et Honoré n'est plus retourné en Normandie où il passait jusqu'alors ses vacances.

Honoré ne pas avoir été scolarisé avant l'âge de onze ans. Sa mère explique avoir été traumatisée par la scolarité de son fils aîné, qui était mutique avant d'être orienté en CP d'adaptation où il pleurait tout le temps, puis en EMP. Il a mis six ans à s'ouvrir. Madame a donc choisi de ne pas scolariser ses deux autres enfants. Honoré est entré au CP mais ça s'est mal passé. A l'âge de onze ans, il a été scolarisé dans une classe pour Enfants Non Scolarisés Auparavant (ENSA), qui n'accueille les élèves que jusqu'à quatorze ans. Honoré était alors trop jeune pour pouvoir entrer en école d'horticulture. Il a donc été orienté en CAP APR, de même que sa sœur, qui a suivi le même parcours et est en CAP cuisine dans un autre établissement. Honoré progresse rapidement au lycée et envisage d'intégrer l'école d'horticulture après son CAP cuisine.

Nous avons également rencontré la mère de Honoré. Nous avons souhaité inclure sa sœur dans la recherche, mais son établissement nous a informés de son décrochage scolaire en cours d'année, dû aux moqueries de ses pairs du fait de son illettrisme.

Nous avons également rencontré la proviseure de Honoré et sa professeure de dessin.

w. Géraud

Géraud est un adolescent de dix-sept ans, né en France, d'un père français et d'une mère italo-espagnole née au Chili. Il ne parle que français. Sa mère est catholique. Il est scolarisé en première année de CAP dans le bâtiment. Il a obtenu un niveau N1 au test d'illettrisme.

Géraud est un beau jeune homme blanc, blond aux yeux bleus, qui s'exprime parfaitement en français malgré son zozotement et ses fréquents raclements de gorge qui trahissent son anxiété. Il alterne entre des attitudes de séduction ou de prestance et des attitudes de petit garçon qui contrastent avec son apparence physique.

Géraud connaît son histoire familiale mais confond toutes les générations. Sa mère est née au Chili, d'une mère née au Chili d'origine italienne et d'un père espagnol ayant migré au Chili très jeune, son père y ayant pris la direction d'une grande entreprise française. Le père de Madame est devenu diplomate et a beaucoup voyagé. La famille le suivait uniquement dans ses prises de poste en Amérique du sud. Madame a donc été scolarisée au Chili, au Brésil et en Argentine. La mère de Madame était diabétique et est décédée peu avant la naissance d'Géraud. Madame est venue poursuivre ses études d'ethnologie en France pour fuir la dictature chilienne. Elle a obtenu un doctorat en ethnologie et un Master en droit. Elle a rencontré un Colombien à la cité universitaire, avec lequel elle a eu une fille, qui est aujourd'hui diplomate et parle sept langues. Le couple s'est rapidement séparé, Monsieur étant retourné en Colombie pour s'occuper de ses parents. Madame a rencontré le père d'Géraud, un franchouillard, 16 ans plus tard et a donné naissance à Géraud avant de le quitter en raison du décalage culturel et social qui les séparait. Le père d'Géraud avait eu deux fils jumeaux d'une première union avec une femme asiatique. Il a depuis refait sa vie avec une femme d'origine étrangère. Géraud a souhaité aller vivre chez son père à l'âge de 13 ans, avant de réintégrer le domicile maternel, une à deux années plus tard, suite à une dispute avec son père. Géraud n'est allé au Chili qu'une seule fois lorsqu'il avait un an et ne se souvient plus de son grand-père maternel.

Géraud a rencontré des difficultés d'apprentissage dès la maternelle. Il a été renvoyé du CP. Madame et sa fille aînées se sont alors battues pour faire ouvrir une CLIS dans l'école. Il a bénéficié d'une AVS ainsi que d'une prise en charge orthophonique et psychologique. Géraud a ensuite continué en SEGPA. Il voulait faire un CAP mosaïque mais a opté pour le bâtiment sur les conseils de sa mère.

Nous avons également rencontré la mère d'Géraud, qui n'a pas souhaité nous communiquer les coordonnées du père d'Géraud. Nous avons également rencontré la professeure de lettres-histoire de Géraud.

3. Légende concernant la dénomination des enseignants

Enseignants en Lycée Professionnel dans le bâtiment

Madame LH1-Bât : professeure de lettres-histoire

Monsieur LH2-Bât : professeur de lettres-histoire

Madame Prov-Bât : proviseure adjointe

Monsieur Prov-Bât : proviseur

Madame Docu-Bât : documentaliste

Madame LH3-Bât : professeure de lettres-histoire

Monsieur Maths-bât : professeur de mathématiques

Monsieur Peinture-Bât : professeur de peinture

Madame Peinture-Bât : professeure de peinture

Monsieur Métal-Bât : professeur de structures métalliques
Monsieur Génie-Bât : professeur de génie civil

Enseignants en Lycée Professionnel dans la mécanique automobile

Monsieur Génie-Méca : professeur de génie mécanique
Monsieur Métal-Méca : professeur de construction métallique
Monsieur Méca : professeure de mécanique automobile
Madame LH1-Méca : professeure de lettres-Histoire
Madame LH2-Méca : professeure de Lettres-Histoire
Monsieur Ang-Méca : professeur d'anglais
M. Analyse-Méca : prof d'analyse fonctionnelle et structurelle

Enseignants en Lycée Professionnel dans la cuisine

Madame LH-cuisine : professeure de Lettres-Histoire
Madame Ang-Cuisine : professeure d'anglais-français

Enseignants en Lycée Professionnel dans le service à la personne

Mme Prov-Service : proviseure
Madame Maths-Service : professeure de maths
M. Sécu-service : prof de Biotechnologie Santé Environnement (règles
d'hygiène et sécurité)
Madame Dessin-Service : professeure de dessin

V. ANALYSE TRANSVERSALE DU MATERIEL RECUEILLI

Nous avons choisi de présenter l'analyse transversale de l'ensemble des résultats en trois temps, en suivant les grandes lignes des guides T.FAME et T.FAME sco : d'abord les données concernant les parents, puis celles relatives à leurs enfants et enfin celles issues des entretiens avec les enseignants, en distinguant pour chacun leur rapport au savoir familial, leur rapport au savoir scolaire et l'élaboration du métissage culturel, générationnel et filiatif.

1. Une fonction parentale mise à mal dans la migration

a. Des affiliations parentales complexes

La peur d'un monde extérieur que l'on ne maîtrise pas

L'analyse des affiliations à la culture d'accueil a permis de faire ressortir les facteurs susceptibles d'altérer la fonction parentale. Concernant le statut socio-économique, les familles rencontrées présentaient des profils très hétérogènes. Beaucoup de familles sont en situation de précarité du fait du chômage ou de maladie professionnelle, découlant d'importants problèmes de santé d'un parent pour deux d'entre elles, d'emplois peu ou non qualifiés, du départ en retraite ou du décès des pères alors que les enfants étaient encore en âge scolaire, ou encore du fait de la séparation des parents, souvent conflictuelle. Mais cinq des familles rencontrées bénéficient d'un statut social valorisé et d'une certaine aisance matérielle. Au-delà de la précarité socio-économique, le facteur transversal retrouvé dans l'ensemble des situations familiales concerne davantage l'insécurité ressentie par les parents dans le monde d'accueil.

Beaucoup de parents expriment le sentiment d'avoir "atterri en France" (mère d'Amalini), sans avoir été préparé à "débarquer" (mère de Nora). La non maîtrise de la langue du pays d'accueil, notamment, est associée à une dévalorisation professionnelle et surtout à une perte d'autonomie, pouvant aller jusqu'à un réel danger de mort : "Je comprends pas en français. Mais même pas "Viens, on va te tuer". Tu vas me tuer hein, je comprends rien à la langue" (père de Seykou). "Quelqu'un qui n'a pas d'amis ou de piston en France meurt toute seule. Au bord de la route" (mère de Geraud). Cette angoisse de mort se retrouve dans beaucoup d'entretiens et est souvent associée à des perspectives négatives concernant l'avenir des enfants, parce qu'"à l'heure d'aujourd'hui, la vie elle est très très difficile" (mère de Nora) et très différente de celle que les parents ont connue. Leurs stratégies sont donc devenues obsolètes. "Quand j'vois la politique euh actuelle là, nos enfants qui viennent derrière c'est... c'est foutu. [...] J'ai envie de leur faire plaisir, d'avoir un p'tit garçon mais..." (père de Marine). De même, la mère de Nora a dû mettre un terme à

l'une de ses grossesses du fait de l'instabilité matérielle de la famille. La migration est ainsi associée à un sentiment d'impuissance parentale.

Beaucoup de parents expriment également des affects dépressifs. Pour les mères, ils sont souvent associés à l'éloignement de la grand-mère maternelle : "je pleurais beaucoup, je voulais repartir. Je voulais retourner voir mes parents parce que du coup j'étais enfermée et j'avais pas l'habitude de ça" (mère de Driss). Parfois, c'est la perte du groupe culturel d'origine qui est évoquée : la mère de Nora a cherché du réconfort auprès de sa communauté d'origine en travaillant dans un restaurant réunionnais. La mère d'Honoré a aussi dû quitter sa Normandie natale pour le travail mais elle a conservé les liens en choisissant un employeur et un mari tous deux normands également. Les affects dépressifs peuvent aussi être associés à des événements traumatiques, très fréquents dans les histoires familiales rencontrées : les mères de Driss et de Charles-Henri ont assisté au décès brutal de leur mari, juste après leur départ à la retraite. L'un est décédé à domicile, l'autre dans le taxi l'emmenant à l'hôpital. Elles évoquent des idées suicidaires : "J'ai pensé n'importe quoi" (mère de Charles-Henri). La mère d'Honoré exprime des affects similaires liés à l'internement de son mari suite à une situation de harcèlement professionnel et aux tentatives de suicide qui en ont découlé. Les pères de Seykou et Kofi, quant à eux, expriment des affects dépressifs liés au vieillissement, soit du fait de la perte du statut professionnel associé à la retraite (père de Seykou), soit du fait de l'angoisse de mort en elle-même : "Moi j'ai mes parents, tout est décédé [...]. La famille maintenant c'est moi. [...] Je sais pas [où je passerai ma retraite]. Maintenant c'est... c'est pas grave...", dit le père de Kofi, comme pour dire qu'il est trop tard de toute façon. Pour les parents de Nora, au contraire, la France est investie comme une terre centrale, entre leurs pays respectifs et permettant de maintenir les liens avec chacun d'entre eux. Mais les affiliations au monde d'origine n'en sont pas moins elles aussi complexes.

La colère contre le monde d'origine

Parfois, l'angoisse de mort est associée au monde d'origine. La mère de Geraud a quitté le Chili suite au coup d'état, parce que "c'était impossible de vivre dans un pays où la moitié des vos amis avaient leur famille qui était soit dans le vieux stade national, c'est là où ils ont mis tout le monde, soit morts. Soit disparus. C'était impossible. J'aurais pu partir à pieds. Je traverse la frontière à pieds". Les parents de Louis et d'Amalini ont respectivement fui la dictature en Chine et la guerre au Sri Lanka. La mère de Nora évoque le "traumatisme" de son enfance misérable, émaillée de violence physique, qui "remonte" parfois et entraîne pour elle un risque de "suicide" ou une peur de "reproduire" la maltraitance envers les enfants.

Comme elle, beaucoup de parents sont issus du monde paysan. C'est le cas des mères de Driss, de Charles-Henri, de Nora, des parents de Seykou, de Kofi, de Duma, de Louis et de Mody, et des grands-parents d'Isa et d'Eva. Pour beaucoup, ce monde paysan est dénigré, ce qui semble lié à l'absence de scolarisation qui en a découlé : "nous on a pas allés à l'école, on a perdu toute la vie. [...] Nous on est retard [...] Nous on connaît rien du tout hein" (mère de Mody). "Excuse-moi, j'arrive pas à parler... pourquoi c'est pas [possible de vivre en Algérie].", dit la mère de Fatima, qui fait tout pour que ses enfants ne restent pas

"bêtes comme[elle]. C'est pour ça les enfants restent ici". "Pour moi j'ai pas pu apprendre grandir euh et parler mieux (*très bas*). [...] Je voulais continuer [l'école] mais bon" (mère de Charles-Henri). Les mères de Driss, de Djibril, de Duma, de Fatima, ainsi que le père d'Ali et les deux parents de Kofi, de Seykou, de Louis, de Mody et de Dalia n'ont jamais été scolarisés.

Les parents expriment leur souffrance quant à ce manque d'instruction, souvent associée à une colère contre les grands-parents ou le monde d'origine. Le père de Nora l'associe à l'absence du chef de famille, contraint de venir en France pour travailler et subvenir aux besoins de sa famille du fait du chômage en Tunisie : "certains gens ont fait des études, mais ils n'ont pas de travail. Peut-être que le problème ça soit la Tunisie, ça soit l'Afrique en général". Mais pour les femmes, cette colère est associée à leur culture d'origine, perçue comme inégale et ne permettant pas l'émancipation féminine : "Les filles partent pas à l'école. C'est les garçons oui. [...] J'aide ma mère [qui] fait rien du tout. Elle fait très cuisine. [...] Regarde-moi ! Si je fais l'école, je suis pas comme ça. [...] Si je sais lire, écrire ? Ah ! J'vais faire un bon projet hein !" (mère de Duma). "On a perdu toute la vie [...] à cause de quoi mon père il a pas donné nous l'école" (mère de Mody). "En Algérie, il y a [l'école]. Mais euh... la famille [n'a pas voulu me scolariser]. Ça fait... mal au cœur. [...] J'arrive pas [à épeler mon nom]" (mère de Fatima).

Lorsqu'on demande aux mères si leur relation avec leur enfant est similaire à celle qu'elles avaient avec leurs parents, beaucoup répondent négativement : "Non. Non non. Nan (*deux claquements de langue*). (*Inspiration*) J'aime les enfants" (mère de Fatima). "Moi je suis proche avec mes enfants, mais moi j'étais pas proche, surtout avec ma mère [...] parce que ma mère euh elle est partie et moi j'suis restée avec mon père (mère de Mickael). "C'est pas question d'être méchante les enfants mais l'éducation c'est pas la même" (mère de Charles-Henri). "Ma mère elle a jamais travaillé pour payer mes études (rire). D'abord. Ma mère me ressemble pas du, je ressemble pas du tout à ma mère. Non, c'est impossible. Non, non, non" (mère de Geraud). "C'est pas la faute de mes parents aussi bien sûr ! [Mais pour la menstruation], ma mère ne m'a pas expliqué. Ma grand-mère n'a pas expliqué à ma mère. Mais moi j'ai pas fait la même chose avec ma fille" (mère de Nora). "Y nous parlaient pas mes parents. [...] D'toute façon, j'm'étais toujours dit "Le jour où j'aurai des enfants je n'f'rai jamais comme mes parents. [...] Mes parents nous ne nous, n'ont jamais fait d'câlins, n'ont jamais dit "Je t'aime", n'ont jamais euh enfin euh j'ai jamais eu gestes d'affection et là moi c'est tout l'inverse avec mes enfants. [...] Quand j'suis sortie du collège euh c'est eux qui voulaient pas qu'on fasse d'études. [...] Fallait qu'on travaille le plus tôt possible. Y m'prenaient la moitié de ma paie d'apprentie (*inspiration*). [...] Dès qu'on a pu on est parties" (mère d'Honoré).

D'autres parents sont eux-mêmes enfants de migrants et ont pu faire leur scolarité en France. C'est le cas de la mère d'Isa et d'Eva. Elles ont bien réussi professionnellement, mais au prix d'une souffrance identitaire fondée sur le mépris des origines pour pouvoir être "intégrée à la vie européenne tout à fait comme tout le monde" (mère d'Isa). La mère d'Isa ne s'appuie pas sur son héritage culturel et exprime une certaine honte quant à l'analphabétisme de sa mère. La mère d'Eva a rompu tout lien avec sa famille, en France comme au pays.

Au contraire, les pères de Seykou, de Marine et la mère de Geraud valorisent les savoirs des ancêtres, non scolaires : "Quand j'étais petit, j'étais, je sais pas qu'est-ce que ça veut dire à l'école. [...] Je connais que cultivateur. Et là, je travaille bien. [...] Grâce à mon père, Dieu merci, Hamdulillah, euh... je suis bien. Mon père, il m'a bien élevé", dit le père de Seykou, qui a transmis cet héritage à ses enfants. Il en est de même pour le père de Marine : "L'école et moi euh... on est un peu fâchés. [...] Moi je voulais toujours apprendre euh grâce à ma grand-mère et mon arrière-grand-mère, apprendre la restauration. L'art de la cuisine et tout". La mère de Geraud partage cette colère contre l'école : "au Chili j'm'ennuyais gravement, j'écoutais... même pas. J pense que j'ai commencé à prendre conscience que j'ai appris quelque chose, c'est quand j'ai découvert la littérature. La littérature, l'économie et la philosophie. J'avais 14 ans. C'est les premières prémisses qui ont laissé en moi l'éducation (*rire*). [...] L'ethnologie, c'est presque un art en fait. Donc on ne vit pas de ça. C'est pas un commerce. Le fait de partager avec les gens, de... de comprendre euh leurs rites, leurs mythes, les façons de vivre, le rapport à la terre, au ciel et tout ça, ça se vend pas. Je pense que c'est le Brésil qui m'a... qui m'a éveillé ça".

Ces relations complexes au monde d'origine et aux grands-parents entravent le maintien des liens transgénérationnels. La mère d'Isa évoque son tiraillement entre ses deux patries : son pays d'origine, "c'est un pays de rêve donc euh j'aime bien. [Mais] la vie là-bas, je sais pas parce que je me suis habituée ici mais rentrer c'est normal, ça reste quelque chose qui nous attire quoi. [...] J'ai de la chance d'avoir deux chez moi. C'est comme j'ai dit aux enfants qui zont des problèmes, [...] ils m'disent euh "mon papa et ma maman ils sont séparés", [...] C'est pareil pour les personnes étrangères par exemple qui vient à l'étranger. C'est deux chez eux et c'est magnifique pour moi". Madame semble ainsi tenter d'élaborer son propre tiraillement entre ses différentes affiliations. Mais beaucoup de parents ont rompu les liens, pour eux-mêmes ou pour leurs enfants.

Ainsi, les adolescents eux-mêmes sont parfois privés de ce lien à l'histoire de la famille dans le pays d'origine. Mickael, Seykou, Luc, Kofi, Mody, Dalia et Amalini ne sont jamais allés dans leur pays d'origine. Aboubakar, Duma, Marine et Geraud y sont allés une seule fois, trop jeunes pour avoir pu en conserver un souvenir. Driss et Djibril y sont allés pour la première fois l'an passé. Ali y est allé une fois en primaire. Louis y est allé pour la dernière fois en primaire. Charles-Henri y est allé deux fois en primaire, dont une fois pour l'enterrement de son père. Fatima et Kali y sont allées deux fois. Eva y allait régulièrement jusqu'au décès de sa grand-mère maternelle alors qu'elle avait 8 ans. Depuis, sa mère a rompu les liens avec l'ensemble de sa famille. Honoré passait tous ses étés dans sa famille paternelle jusqu'à l'internement de son père. Il ne va plus en Normandie depuis car sa mère a coupé les ponts avec sa propre famille et celle de son ex mari. Seuls Isa, Nora et Serge y vont tous les étés.

Pour justifier le fait qu'ils n'emmènent pas leurs enfants au pays, les parents évoquent des difficultés financières ou la nécessité de privilégier l'assiduité scolaire des enfants en France. Mais au-delà, le monde d'origine semble pour eux associé à une mise en danger des enfants, du fait de la sorcellerie, et la France est investie comme un pays qui soigne et protège, un pays sans sorciers et sans invisibles : "Il est un petit peu malade là-bas mais c'est normal. Comme il est pas né là-bas", commence par expliquer la mère de Driss.

Puis elle évoque les risques de sorcellerie : quand Driss est parti avec une amie de Madame, "elle le laissait pas forcément aller tout le temps dans ma famille ou elle le protégeait beaucoup, elle avait peur qu'il lui arrive quelque chose". La mère de Duma a emmené sa fille au pays alors qu'elle avait un an et demi, pour la présenter à ses grands-parents. Duma est alors tombée gravement malade, ce dont Madame culpabilise beaucoup. Elle a trouvé refuge dans la médecine française et Duma n'est jamais retournée au pays. Le voyage au pays est ainsi associé à la maladie ou à la mort : la mère de Driss y retourne pour l'enterrement de son mari, la mère de Charles-Henri aussi, la mère de Mody pour l'enterrement de sa mère. C'est souvent pour les parents eux-mêmes que ce voyage est compliqué : "Moi personnellement quand j'retourne aux Antilles j'suis malade euh parce que avec le changement de climat, c'est pas pareil. [...] Tout ce genre de choses a disparu [...], les p'tits points d'repère, les petits trucs euh que j'pensais que ça allait rester bein tout a disparu avec le temps" (père de Marine). Pour la mère de Geraud, le Chili est associé à l'angoisse de perte de sa mère malade, qui a marqué toute son enfance et aux "morts" et "disparus" du fait de la dictature. Pourtant, elle envisage de retourner y vivre, mais semble, pour ce faire, attendre à la fois son départ en retraite et le décès de son père qu'elle décrit comme "presque mort". Pour les parents d'Amalini, le pays reste associé à la guerre, dont Monsieur interdit l'évocation. Madame pense que ses enfants ne veulent pas y aller et commence par évoquer les insectes : "[Amalini] dit "Ne m'en parle pas, il y a des insectes, des serpents, j'ai pas envie d'y aller" et sinon c'est la situation là bas. [...] Elle ne veut pas y aller parce qu'il y aurait beaucoup d'armée et tout ça et on peut pas y aller...", finit-elle par dire.

Ainsi, beaucoup d'adolescents ne connaissent pas leurs grands-parents. C'est le cas d'Aboubakar, Seykou, Luc, Kofi, Duma, Mody, Dalia. Leurs grands-parents sont pour beaucoup décédés. Djibril, Kali, Fatima, Amalini n'ont connu que leur grand-mère maternelle. Marine ne connaît que sa grand-mère paternelle qui vit en France. Driss, Ali, Louis, Isa, Nora et Serge ont pu connaître leurs grands-parents. Geraud ne connaît que ses grands-parents paternels qui sont français. Eva n'a connu que ses grands-parents maternels qui vivaient en France. Elle ne connaît pas sa lignée paternelle.

Les parents veulent protéger leurs enfants de l'histoire et des traumatismes de l'histoire familiale, associée à l'angoisse et à la frustration, et leur donner tout ce dont eux-mêmes se sont sentis privés. Ils tentent alors d'être pour eux des parents non plus suffisamment mais trop bons.

Vous avez eu tout ce dont on a été privés

"Toutes les choses que les enfants ils veulent, [leur père] y fait. Et comme maintenant son père il est mort, il veut que maman... "On veut ça, on veut ça". Jusqu'à maintenant, il comprend rien du tout. Tellement son père il a habitué..." (mère de Driss). "Comme tout parent, je suppose, on veut les meilleures des choses pour nos enfants", nous dit la mère de Nora : "on fait TOUT pour qu'ils réussissent dans LEURS études [...] Je leur dis "vous avez d'la chance. Vous savez pas la chance que vous avez ! [...] Tout c'que vous demandez, ça arrive devant vous, tout c'qu'on vous demande votre papa et moi c'est de bien travailler à l'école et ça on y tient, on y tient parce que peut-être nous ! (*inspiration*) Tous les

deux peut-être parce qu'on a pas réussi l'école mais on a pas réussi l'école" (mère de Nora). Pourtant, "je vois plein aussi des parents qui eux ont tendance à couvrir leurs enfants, mais ils leur rendent pas service. J'ai vu des pères de famille il a pleuré parce que son fils il a tourné mal parce que il l'a trop gâté", explique le père de Nora, qui reconnaît pourtant lui-même gâter ses enfants et leur interdire de travailler en dehors de leurs études alors que lui-même a bénéficié de cette responsabilisation.

Comment alors comprendre et supporter que malgré leurs efforts, leurs enfants présentent parfois les mêmes stigmates qu'eux ? La mère de Nora redoute que sa fille se mette à fumer, comme elle à son âge, ce qu'elle associe à un manque d'estime de soi. La mère d'Honoré "[s]'énervé" du fait que son fils ressemble à son père (timide...) et à elle-même (chétif), traits associés aux maltraitances subies et aux entraves à la réussite scolaire du fait des grands-parents, mais elle-même n'a pas pu le scolariser avant l'âge de 11 ans. Ainsi, malgré eux, beaucoup de parents reproduisent les traumatismes subis. La mère de Nora reproduit la violence physique qui impose à son fils aîné de prendre la même place de médiateur entre ses parents qu'elle-même avait dû assumer. Le père de Marine reproduit la séparation des parents et l'éducation des enfants par le père. Les mères d'Isa et d'Eva, qui avaient choisi le camp de la réussite scolaire au détriment de la culture d'origine, retrouvent en leurs enfants l'illettrisme de leurs parents.

Difficultés de métissage, des lignées, des générations et des cultures

Beaucoup de mères semblent rejeter la place de la femme dans la culture d'origine et mettre en place des stratégies pour en préserver leurs enfants. La migration vers la France, pays de l'égalité, semble constituer une telle stratégie. Mais de ce fait, dans beaucoup de familles, la place du père, associé à la garance des traditions, semble mise à mal. L'alliance conjugale semble souvent fragile et beaucoup de parents sont séparés. A son arrivée en France, la mère de Fatima n'a pas bénéficié de cours d'alphabétisation, puis elle s'est mariée avec un homme qui refusait qu'elle prenne des cours. Depuis le divorce, Madame est "toute seule. Jamais ! L'autre mari, [que] avec les enfants, bien. Tranquille". Aujourd'hui Madame refuse que sa fille épouse un Algérien : "On a droit Français [même s'il n'est pas musulman], justement !". "J'ai été cherché mon mari loin" (mère de Nora). De même, la mère d'Honoré a refait sa vie, "mais je n'habite pas avec parce que je n'veux pas" et ce pour préserver les enfants.

Mickaël, Luc, Kali, Fatima et Eva semblent privés de contacts avec leur père et leur lignée paternelle. Ils sont élevés dans un contexte souvent exclusivement féminin. Dans d'autres familles, le père est présent mais ne peut pas constituer un support identificatoire valide pour ses fils : La mère de Mickaël déplore que ce dernier "ressemble à son père. Le caractère, tout, c'est comme son père. Colérique et tout ça". Les mères d'Isa, de Louis et d'Honoré déplorent que leurs fils soient introvertis comme leurs pères. "C'est un peu dommage, ils ont pris l'caractère de leur père quoi. [...] C'est une horreur" (mère d'Honoré). La mère de Geraud a peur que son fils ressemble à son père, notamment quant au non "respect des femmes". En remplissant le consentement parental, Madame dit concernant le

père de Geraud : "il n'en a pas. [...] Vous n'aurez qu'à dire qu'il est mort". Elle explique qu'il s'agit d'un homme "très franchouillard", "inculte", issu d'une classe "ouvrière" qu'elle associe à l'"exotisme", avec lequel elle ne s'est jamais mariée parce que "quand je fais des bêtises, je sais (*rire*) que je fais des bêtises. [Geraud] c'est un choix de vieille, je pense. [...] J' préfère élever ma fille, mon fils tout, toute seule. J'ai suffisamment de force de... de caractère pour le faire".

Cette difficulté à instaurer l'alliance dans le couple se retrouve parfois dans la nomination de l'enfant. Les parents de Charles-Henri, de Luc et de Fatima n'ont pas pu se mettre d'accord sur le choix d'un prénom et l'enfant en porte donc deux, un pour chaque parent, parfois un pour chaque culture. Le père de Marine a choisi un prénom qui reflète "la mer qui [nous] sépare [sa mère et moi]». "Mon mari n'a jamais eu son mot à dire. C'était... c'est moi qui les ai portés, c'est moi qui choisis les prénoms (*rire*)" (mère d'Honoré). "Moi j'avais l'ap'ler Gero. Et son père avec ses frères, ils... trouvaient que Geraud. On a voté et j'ai perdu (*rire*). Il aime pas trop non plus [...]. J crois qu'il aurait préféré s'appeler Gero, c'était plus d'accord avec son identité chilienne (*rire*). [Mais] on choisit pas son prénom hein (*petit rire sec*). Quoique... maintenant on peut" (mère de Geraud). Selon elle, Geraud aimerait aussi abandonner le nom de famille de son père, qui selon elle n'est pas un nom mais un prénom attribué aux enfants illégitimes des bonnes des familles royales : "y a un violeur qui s'appelle [comme ça]. Un pédophile en plus. Donc [Geraud] ça l'a traumatisé, il m'a dit "J'veux plus garder ce nom". Quant à Eva, elle explique que lorsque sa mère a quitté son père, "elle a enlevé son nom d' famille de chez moi, elle a repris son nom d' famille, elle l'a mis sur le mien".

Ces difficultés dans le processus de métissage se retrouvent aussi dans les pratiques éducatives : la mère de Nora évoque les difficultés du couple à négocier entre leurs cultures et religions respectives quant à l'éducation des enfants : "Avant d'être musulmane, j'étais catholique. Et puis on a pas la même mentalité, à la Réunion et en Tunisie. [...] Je me laisse pas marcher sur les pieds. [Mes enfants] me ressemblent pas physiquement, c'est plus typé de leur père, couleur de peau et tout, mais, ils ont pris plus de ma culture. [...] Y a un ruisseau qui passe et eux là ils ont un pied sur cette rive et un pied sur cette rive. [...] Ils ont réussi. Les deux cultures se marient bien ensemble. Mais à condition qu'on fait pas pression sur eux. [...] C'est [le fils aîné] qui vient faire médiateur entre nous quelques fois. Il n'est ni pour papa, ni pour maman. Il est pour les deux. C'est un grand homme".

Dans d'autres familles, l'alliance et la place du père dans la famille semblaient solides, mais ces unions s'étaient forgées tardivement, alors que Monsieur avait déjà un âge avancé car il avait d'abord consolidé sa situation en France. Parfois, ces histoires familiales sont marquées par un décès précoce, associé à une forte pénibilité professionnelle qui, elle aussi, a mis à mal la place du père, cette fois au niveau sociétal et non pas familial.

Ainsi, beaucoup de relations mère-enfant sont marquées par l'absence, physique ou psychique, de tiers séparateur dans la relation mère-enfant, qu'il s'agisse du père ou des grands-parents. Il en résulte une entrave au processus de séparation-individuation de l'enfant, marquée par des carences au niveau de la transmission et de l'initiation de l'enfant, là encore très souvent dans une visée protectrice.

b. Ambivalence des parents quant à l'accès aux savoirs de l'enfant

Transmission et initiation entravées

Les parents se montrent très ambivalents sur la question de la transmission, qu'il s'agisse des langues, de l'histoire familiale, des contes, croyances ou traditions.

Les parents ne transmettent pas l'histoire familiale. La transmission se limite souvent à l'histoire personnelle, anecdotique, sans inclure l'histoire collective. Ainsi, les enfants du père de Nora "connaissent par cœur" les "bêtises" de son enfance que leur racontent ses frères. Les parents se reposent ainsi souvent sur le groupe pour transmettre. "[Isa] sait très bien tout. Presque tous les ans il y va. Donc même en travers des autres personnes, il apprend". Mais cette transmission n'est pas effective. De plus, pour pouvoir transmettre, encore faut-il soi-même connaître : "Je n'cache rien à mes enfants donc euh... On parle de tout", dit la mère d'Honoré. Mais en réalité, Madame elle-même ne connaît son histoire que "dans les grandes lignes quoi. [...] Y nous disaient rien, y nous parlaient pas mes parents. On l'a su par... par rapport à... [...] par hasard". L'histoire familiale est en effet souvent associée à des éléments douloureux ou traumatiques, dont les parents cherchent à se préserver, à préserver leurs enfants et parfois également leurs parents : "Normalement je dois raconter cette histoire à mes enfants, et quelque part j'ai pas envie de salir la mémoire de mon père", explique la mère de Nora. "Mais bon il faut que, maintenant que vous me demandez, me posez la question, il faut que j'en parle à mes enfants. Il faut que je trouve un temps les mots bien certainement. C'est pas que je lui trouve des excuses hein, il a frappé et machin, il y avait beaucoup d'alcool aussi. Et ça c'est important aussi, parce que ça concerne nos enfants aussi à l'heure d'aujourd'hui, donc c'est une bonne idée. Je vais en parler à... oui, je vais en parler à mes enfants. Et je vais attendre que le papa il est là, comme ça mon mari aussi il écoute (*rire sec*), il entend. C'est quelqu'un il boit pas, il fume pas, c'est moi qui fume". Madame souligne ainsi la dimension protectrice et préventive de la transmission intrafamiliale.

"Normalement", ce sont les grands-parents qui transmettent, s'accordent à dire les parents. La permanence, la mémoire et la transmission constituent en effet la fonction grand-parentale. Dans les familles rencontrées, cette fonction grand-parentale est souvent mise à mal, du fait de l'absence, physique ou psychique, des grands-parents, en lien avec les conflits transgénérationnels évoqués.

De plus, même lorsque les enfants ont accès à leurs grands-parents, ils sont souvent privés des moyens de communiquer avec eux du fait de la non transmission de la langue maternelle.

"On a plus euh parlé le français pour éviter de... voilà", confirme le père de Marine. Cependant, avec ses enfants, Monsieur parlait "en français, et en même temps j'expliquais en créole qu'y puissent comprendre les deux". Mais ce n'est pas le cas dans la plupart des familles. Même quand les parents ne maîtrisent pas du tout le français, eux parlent dans la langue maternelle mais l'enfant répond en français. Ainsi, beaucoup de parents ont transmis cette injonction scolaire de ne parler que le français, qui remonte souvent déjà à l'école

coloniale que certains ont connue au pays : la mère de Mickael pense qu'il n'y a pas de différence entre sa scolarité au Congo et celle de ses enfants ici parce que "les Congo sont colonisés par les Belges, on parlait français là-bas. L'école c'est en français. C'est comme on est là maintenant à la maison, c'est lingala, quand on va à l'école c'est français. C'était bien parce que moi j'étais petit donc euh j'ai fait comme ils disaient en maternelle là-bas aussi j'ai parti en maternelle avant d'aller à l'école. Donc euh c'était pas quelque chose de difficile parce que c'était ça". "[Isa] a pas l'habitude, parce que même là-bas, quand y va là-bas, tout l'monde comprend le français donc il se donne pas la peine [puisqu'au Maghreb] notre deuxième langue c'est le français. [...] Même moi je sais pas lire en arabe", explique la mère d'Isa. Elle dénonce pourtant le fonctionnement des cursus adaptés où l'enseignement de l'anglais est supprimé parce que "même si on apprend pas à écrire, on apprend à parler. Et c'est important". Elle critique aussi le recours aux Auxiliaires de Vie Scolaire qui écrivent à la place des enfants parce que "ça va plus vite. Du coup il fait plus d'efforts et il perd tout". Selon sa sœur, Amalini "a perdu la langue. [...] Petite, elle parlait très bien le tamoul", mais ensuite, avec l'école, "elle avait un emploi du temps très chargé [...] donc y avait plus d'communication entre nous". La langue maternelle est pourtant très importante car elle permet "la communication entre la famille" malgré la diaspora tamoule due à la guerre : "on est tous éparpillés, le seul truc qu'on a en commun c'est "la langue". Donc euh si on perd ça euh... ça s'rait dommage". Mais dans la plupart des familles, les enfants la comprennent sans pouvoir la parler, encore moins l'écrire.

Au-delà de la langue, c'est la dimension maternelle qui est mise à mal. Souvent les contes pour enfants, qui les aident à élaborer les angoisses existentielles, ne sont pas transmis. Ils sont eux aussi associés à un monde d'origine archaïque mis en concurrence avec les livres scolaires. "De mon enfance c'était (*raclement de gorge*) ma mère lisait pas de livres. Elle sait pas lire mais elle racontait des histoires euh... orales. Moi c'était autre chose... lire un livre et expliquer. Comme tous les enfants quoi" (mère d'Isa). Et puis, pour transmettre, "il faut que toi-même dans ton enfance tu as eu ça. Si tu as pas eu, tu peux pas ça", ajoute la mère de Mickael. Mais les mères sont aussi réticentes à transmettre leurs savoirs et compétences, comme par exemple concernant la cuisine. Comme pour les langues, on observe une mise en concurrence entre les savoirs scolaires et les pratiques familiales qui, selon elles, ont remplacé la scolarisation dans leur enfance. De même, on observe un dénigrement des cuisines africaines par rapport aux plats français. La mère de Duma finit par reconnaître que Duma sait faire "le... mafé, le tiep", que la grand-mère maternelle a transmis à Madame, mais là encore, l'initiation reste pour l'instant limitée : "On l'a appris un peu, d'abord elle fait du riz simple, moi j'fais les sauces, elle fait du riz Duma". De même, Kali est pour l'instant cantonnée à une place d'observatrice, ce qui semble à mettre en lien avec un sentiment d'insécurité persistant chez les mères dans l'utilisation des appareils ménagers occidentaux. La mère d'Isa n'aime pas quand il fait la cuisine à la maison. Cette entrave au processus initiatique des adolescents semble ainsi découler d'une mise en concurrence des savoirs scolaires versus familiaux et d'une difficulté des mères à laisser les adolescents investir par et pour eux-mêmes la sphère nourricière et accéder ainsi à l'autonomie.

Le père de Marine explique toute la difficulté à transmettre les contenus culturels et les valeurs sans le cadre de référence : "[Ma mère] essaie un peu à sa manière [de transmettre à ses petites filles] mais c'est un peu franchisé (*francisé*) quoi. [...] Pour bien leur

expliquer vraiment, y faudrait qu'on descende une année aux Antilles et vivre là-bas pour qu'y puissent bien comprendre. [...] Je suis plutôt un enfant qui a travaillé la terre, aidé les parents. Ici donc euh y a pas d'terre à travailler. [...] Ma fille une fois m'a dit "papa ? Moi je pensais que les salades euh ça poussait dans les barquettes". Il déplore la perte des contes, "que les grands-parents, les grands-mères nous racontaient, [...] qui nous faisait peur dans la nuit. [...] Même si [ma mère] essaie de raconter le conte, ça a pas le même euh le même charme [et] les enfants d'aujourd'hui ils croient plus à ce genre de choses. [...] Même la religion c'est, c'est plus comme dans l'temps", s'accordent à dire le père de Marine et la mère de Geraud.

La religion, qui constitue pourtant un facteur de protection important, est très peu transmise, là encore souvent au nom du libre choix de l'enfant. La mère d'Isa n'a pas transmis la religion et pense que "ça vient comme ça. Aller à la Mosquée ou Synagogue ou j'sais pas quoi, donc des fois on se trouve hop dedans, comme tout l'monde". De plus, la religion musulmane semble perçue comme une source de danger en France : "J'aimerais bien que ma fille hérite de moi, qu'elle est dure. On est dans une ville euh il faut avoir du caractère parce que... voilà. On est de confession musulmane" (mère de Nora). Ces propos ont été tenus en 2013, bien avant les attentats de 2015. Depuis, de nombreuses familles expriment une peur exacerbée, tant du regard de l'autre sur les Musulmans que du risque de dérive vers le terrorisme de leurs enfants s'ils fréquentent la mosquée. Au contraire, nous pensons que c'est le manque de connaissance de la langue et de la religion, de même que le besoin de restaurer une affiliation entravée, qui constituent des facteurs de vulnérabilité face aux prédicateurs.

Mais les parents ne savent plus comment protéger leurs enfants, dans un monde où leurs pratiques culturelles et éducatives sont considérées comme obsolètes, sources de stigmatisation et de danger, voire illégales. Beaucoup de parents insistent ainsi sur le libre choix laissé aux enfants, qu'il s'agisse de religion, d'orientation professionnelle ou de mariage. "C'est son choix. C'est la loi de France" (mère de Mody). Les parents ont peur du jugement, particulièrement de celui des assistantes sociales scolaires, et du placement des enfants qui pourrait en découler. "Je veux seulement le conseiller mais je vais pas lui dire "Fais ça et marie", nan. Moi, même si y veut marier avec une blanc ou une noire mais... C'est lui hein, c'est pas..." (mère de Driss). Pourtant, la perspective de perdre ses enfants du fait du métissage inquiète les parents. La mère de Djajde évoque le mariage mixte de son fils aîné avec "une Blanche", qui a donné lieu à l'incarcération de son fils, ce dernier ayant voulu présenter son nouveau né à sa mère sans respecter le droit de garde. De même, "si j'avais été chez moi (au pays) quand mon mari est décédé, les fils se seraient mariés, auraient eu leurs femmes, leurs enfants et ils se seraient souciés un peu de moi [...] Et là ils sont ici et ils prennent les habitudes de l'endroit où ils sont nés et ils vont comprendre mais il sera trop tard", déplore-t-elle. "Je peux pas dire aujourd'hui mon fils "Fais ça, fais ça, fais ça"... Il faut que je parle doucement, tu expliques comment c'est fait... voilà et y comprend bien. Mais nous là-bas, [...] c'est pas la même euh... mentité quoi [...]. Moi j'ai pensé mes enfants comme moi. [...] Mais ici les enfants ici y r'gardent leur vie à vous, Blancs, bon. Des fois y préfère être tout seul avec ta vie, profiter... deux minutes tout seul", confirme la mère de Charles-Henri qui voit ses enfants devenir individualistes au détriment de la solidarité collectiviste de son pays d'origine.

Mais les parents expriment aussi un risque de perdre l'enfant, promis à un destin occidental et à une réussite devant venir valider le projet migratoire, au profit du monde d'origine et c'est ce qui semble les empêcher de le leur présenter.

Mise en concurrence des savoirs

Les parents ont conscience du désir qu'ont les adolescents de savoir : "Même avant [Driss] parlait avec moi : "Moi je voulais aller Afrique".", nous dit sa mère. "Oui, [Mickael] me dit tout l'temps, [...] y fait "On va aller voir" [...]. [Mes enfants] y dit "Ouais, faut que tu nous amènes là-bas"." (mère de Mickael). Charles-Henri n'est "jamais [allé au pays]. Il connaît pas. C'est envie aller ouais. Peut-être l'année prochaine quand je vais" (mère de Charles-Henri). "Il en parle tout l'temps hein du retour au pays, j'lui dis "Mon Dieu Geraud, tu parles comme si on était des immigrés euh...". C'est pas ça, moi la France c'était un choix. Je suis pas venue ici parce que j'tais morte de faim" (mère de Geraud). S'affilier au monde d'origine reviendrait à rejeter le monde d'accueil et remettre en question le projet migratoire des parents. Les parents semblent ainsi pris dans une vision clivée des mondes, imposant de choisir un camp, une identité unique à un monde ou à l'autre. Emmener les enfants au pays revient à prendre le risque de les voir le choisir. Driss a bénéficié récemment d'un tel voyage initiatique : "Il a vu", nous dit sa mère, et "il a changé, il a compris beaucoup de choses. Même quand il voit les choses à la télé, il peut dire "J'ai vu ça". Même hier soir à un moment donné j'ai mis une nappe par terre avec un plat et quand il s'est assis il a dit "En Afrique on se positionne comme ça pour manger". C'est pour ça qu'il a dit "Maman, si tu veux aller Afrique". J'ai dit que "On verra bien !" (*sourire*)" (mère de Driss).

Ainsi, donner à l'enfant l'accès au savoir familial revient à lui donner le choix de son identité et de son affiliation culturelle. Or, pour la plupart des parents, l'avenir de l'enfant est en France, où ils pourront avoir un meilleur avenir qu'au pays et une vie meilleure que celle de leurs parents. "L'école c'est bien pour les enfants. Moi, les enfants, personne n'abandonne l'école. Je suis à l'école, je finis. Ouais, personne n'abandonne l'école. Ah, ça c'est pas bien" (mère de Duma). Mais cette injonction de réussite scolaire s'accompagne d'une interdiction de s'identifier aux parents, présentés comme supports identificatoires non valides. "Parfois quand [Amalini] fait des bêtises, on dit tu fais des bêtises comme papa, comme maman" (Mère d'Amalini). L'école doit permettre aux enfants de ne pas "rester bêtes comme [leurs parents]" (mère d'Fatima). Le père de Kofi est fier que son fils ne suive pas la même branche que lui, dans le ménage, mais apprenne la cuisine. "Tout ce que je veux pas que vous fassiez c'est la restauration. Parce que moi je suis dans la restauration, on n'a pas de vie de famille" (père de Nora). "Le pauvre [...] depuis l'âge de 17 ans il travaille. J'ai des grands fils. Pour moi je trouve y faut qu'y font des études" (mère de Nora). De même, bien que fière de son mari, qu'elle décrit comme un "aventurier" et un "artiste en cuisine", la mère d'Isa refuse que son fils suive la même voie. La mère de Duma dénigre la formation de sa fille en cuisine, associée à sa propre enfance auprès de la grand-mère maternelle là où Madame aurait préféré aller à l'école. Selon elle, si sa fille avait réussi à apprendre à lire et à écrire, elle aurait pu faire d'autres études. Pourtant, c'est lorsqu'elle évoque la cuisine africaine que sa mère lui a transmise que Madame s'apaise.

Ainsi, seuls les savoirs français transmis par l'école ont de la valeur et peuvent permettre à l'enfant de ne pas devenir comme ses parents. Mais les parents expriment aussi leur ambivalence quant à la réussite scolaire de leurs enfants, ou de certains d'entre eux dans la fratrie.

Ambivalence quant au mandat transgénérationnelle de l'enfant

Le mandat transgénérationnel de l'enfant dépend de plusieurs paramètres, tels que le sexe, le rang et la place dans la fratrie. Mickael est le seul garçon et le dernier d'une fratrie de deux enfants. Il a une grande sœur de vingt-deux ans qui cherche du travail mais semble mieux réussir que lui. Ali est le troisième de sa fratrie, mais il est le premier et seul garçon. Djibril est le dernier de sa fratrie de six, avec son faux jumeau qui est en lycée général. Aboubakar est le 6ème enfant d'une fratrie de sept enfants. Son père a également eu deux enfants d'une seconde épouse. Aboubakar est le dernier garçon de l'ensemble des enfants. Kali est la dernière d'une fratrie de cinq enfants. Duma est la 6ème enfant d'une fratrie de huit, mais la dernière fille. Selon sa mère, Duma est la seule de sa fratrie à avoir connu ces difficultés. Fatima est la cadette d'une fratrie de trois enfants. Elle a deux grandes sœurs, l'une est serveuse, l'autre auxiliaire de puériculture. Nora est la seule fille, 4ème d'une fratrie de cinq enfants. Tous ses frères réussissent brillamment leurs études. Geraud est le second d'une fratrie de deux enfants. Sa grande sœur est extrêmement brillante et travaille comme diplomate. Geraud a été conçu pour être le bâton de vieillesse de sa mère et promis à un avenir au Chili, où sa mère souhaite aller passer sa retraite. Driss aussi semble promis à un avenir en Afrique, auprès de sa mère. Il est pourtant le premier né en France, mais est né après que sa mère ait perdu un enfant à la naissance. Amalini est la dernière de sa fratrie, mais la première née en France et la seule à qui la langue maternelle n'ait pas été transmise. Sa mère et sa sœur ont du mal à envisager son avenir. Quant à son propre avenir, sa sœur voit "le mariage", "plutôt avec un Tamoul". "Après l'boulot". Mais pour ce qui est d'Amalini, elle ne semble pas envisager de perspectives professionnelles, bien que niant la voir comme une handicapée. Pour certains enfants, la séparation d'avec les parents semble donc exclue. La mère d'Honoré ne semble pas pressée de le voir grandir. Elle regrette qu'il n'ait pas pu intégrer la formation qu'il souhaitait en horticulture car "au dernier moment y se sont aperçus d'son âge (*murmuré*)". Elle semble à la fois culpabilisée d'avoir tenté de cacher l'âge de son fils et soulagée que cette inscription soit retardée car "c'est loin [dans Paris] (*inspiration*) et pis [la cuisine] ça lui plaît, y voit comment ça fonctionne au bout de pratiquement quinze jours de rentrée, donc c'qu'y veut faire maint'nant c'est passer son CAP d'cuisine et comme il aura que à peine, il aura à peine dix-sept ans quand y finira, donc y dit dix-sept ans, c'est vrai qu'c'est pas trop vieux pour qu'y refasse un CAP derrière d'horticulture si il le veut". Selon sa mère, "Geraud y peut pas choisir. Y va vous dire qu'il préfère être joueur de foot. Dans sa tête il est trop jeune encore. comme ça il est grand, énorme, [mais...]. "C'est la directrice de la SEGPA, qui connaissait bien Geraud, elle était un peu la grand-mère. [...] C'est elle qui m'a dit que... le choix de Geraud c'était la mosaïque". "[Nora] est naïve", selon sa mère. "Elle peut se faire entraîner dans des choses pour faire plaisir à quelqu'un. Elle va suivre. [...] Donc ça c'est ma grande peur, qu'elle se fasse embriguer dans des choses euh..." (mère de Nora). "Marine en fin d'compte c'est une petite

filles, elle est adorable comme tout, mais très influençable. Et très tête en l'air" (père de Marine). Isa : "Je pense que c'est une maman très enveloppante pour son garçon. Y a d'autres enfants, qui sont moins en difficulté je pense. Vu la difficulté d'Isa, elle l'a sans doute plus... elle le protège beaucoup quoi. Du monde extérieur même un peu. Les deux élèves qui étaient là au début de l'année, je pense qu'il en avait peur Isa. Parce que sa maman m'a dit que c'était un élève assez craintif, enfin pour elle un enfant assez craintif. Je pense que physiquement il en avait peur, comme beaucoup d'élèves" (professeure principale)."Elle m'a dit "D'accord, mettez-moi un mot dans le carnet de correspondance d'Isa et puis Isa le donnera". Donc j'ai mis un mot et puis elle m'a rappelée pour me dire qu'elle avait mis un mot qu'elle avait donné à Isa et qu'elle avait peur qu'Isa le donne pas. (rire). Isa, il me l'a donné". "Dans mon imaginaire il est un peu élevé comme un enfant unique", nous dit la professeure de lettres-histoire. "Parce qu'il est beaucoup plus jeune que les autres. Sa maman est très fusionnelle avec Isa" (professeure de lettres-histoire). Selon la professeure de lettres-histoire d'Eva, la mère d'Eva "ne pousse pas non plus spécialement sa fille à étudier. [...] Elle n'a pas d'ambition particulière pour sa fille. [...] Eva, je pense, n'a jamais été sollicitée beaucoup intellectuellement dans le cadre familial". Nora, "on est prêts à la suivre. Même après plus tard euh si faut payer l'école privée, mais pour elle, on payera, y a pas d'souci. On va se priver, on va payer" (mère de Nora). "Elle a eu les encouragements, mais elle a pas eu les félicitations. J'ai dit "la prochaine fois je veux les félicitations". C'est une façon pour moi de l'encourager". La mère de Nora a compensé son manque d'éducation scolaire par la lecture, mais "avec le temps, j'ai essayé de garder ça étant maman, mais après c'est, c'est vraiment impossible". Madame encourage donc ses enfants à prendre un maximum de diplômes avant de fonder une famille. Mais ceci semble surtout valable pour ses fils : "J'ai des grands fils. Pour moi je trouve y faut qu'y font des études". Pour Nora, elle semble davantage encourager l'enfantement : "Moi j'ai pas besoin d'toi. Y faut que tu vas te marier et tout. Moi je veux des p'tits enfants hein". Le père de Nora est lui aussi très ambivalent sur ce point, comme le trahit son lapsus : "Un garçon en général, il a à s'occuper plus tard d'une famille. [...] Une fille, je ne pense pas qu'on peut préparer la même chose dans le sens où elle aura toujours un mari à protéger. Même si au jour d'aujourd'hui bon, un peu l'égalité, c'est moi qui va protéger mon mari ou... mais une femme, elle aime bien avoir son mari à côté de lui". Dans la famille de Geraud, c'est l'inverse : la mère de Geraud et sa fille sont brillantes, Geraud est illettré. La réussite semble donc réservée aux femmes. La mère de Geraud a en effet choisi un père brillant pour sa fille et un père "franchouillard", "raciste" et misogyne, ayant "vraiment une toute petite tête" pour son fils. Elle a très peur que Geraud lui ressemble et tente de transmettre le respect des femmes à Geraud depuis son enfance. Mais elle semble ambivalente quant à la réussite scolaire de son fils : elle pense qu'il y a une différence génétique entre filles et garçons. Les filles se développent plus rapidement car elles donnent la vie. Geraud, "dans sa tête il est trop jeune encore. Comme ça il est grand, énorme", mais... Sa sœur, "elle, elle avait l'intelligence suffisante pour savoir que, en France, soit vous acceptez les règles imposées et vous réussissez, soit vous acceptez pas et vous êtes en échec. Et vous êtes une racaille (rire). Comme mon fils ! [...] Si j'avais voulu qu'il en soit autrement, fallait que j'aille au Brésil ou ne Belgique", ce qu'elle n'a pas fait, et ce afin de privilégier la réussite extraordinaire de sa fille devenue diplomate, comme son grand-père maternel. Elle n'a pas non plus eu recours à la même stratégie pour favoriser la réussite de l'enfant avec Geraud qu'avec sa sœur. "[Maya] s'intéressait pas à la... à la communauté en fait [...] parce que Maya elle a vécu euh... toute son enfance dans un monde

universitaire. On parlait que de thèse, de recherches. C'est pour ça qu'elle fait des études aussi long et autant de langues et autant de choses. Elle s'intégrait pas à l'activité des enfants. C'était un peu catastrophique. [...] J'ai dit "Ecoute Maya, si tu veux pas faire d'études c'est pas un problème. tu vas être en stage avec la femme de ménage et pendant les vacances tu vas passer une semaine à apprendre à faire le ménage avec elle et comme ça après tu pourras être une femme de ménage. Par contre faut apprendre à écrire et à lire pour que tu voies si on te paie euh bien comme y faut". Ma p'tite femme de ménage, elle était gentille comme tout. au bout de ce stage (*rire*) elle a commencé à avoir les meilleures notes du monde. Elle a tout appris après elle a eu toujours une moyenne de 20. J pense que ça lui a fait peur de rentrer dans les chambres de tous les gens, de faire le ménage". Pour Geraud, Madame n'a pas fait de même mais s'est battue pour qu'une CLIS soit ouverte dans son école. Madame explique de manière surprenante cette différence de stratégies : avec Maya, "comme j'étais beaucoup plus jeune j'étais p't'être moins attentive à ses problèmes". Ce propos est surprenant compte tenu des résultats obtenus : Maya est diplomate et Geraud est illettré. Madame semble ainsi valoriser davantage le combat qu'elle a entrepris de mener avec Geraud pour amener l'institution scolaire à s'adapter à tous les enfants que la stratégie mise en place avec Maya pour l'amener elle à s'adapter à l'institution scolaire. En effet, malgré sa réussite incroyable, Maya "n'a jamais aimé l'école. Elle s'ennuyait. [...] moi je tiens avec mes enfants il fasse ses études dans, dans l'école publique, même si après bon Maya elle est partie dans le privé mais sous conseil (*rire*) de sa prof principale. Maya parle sept langues. Elle a fait du droit, elle a passé donc le barreau français et de New York, les deux barreaux (*inspiration*), avec Sciences Po en même temps. Elle a été embauchée dans un cabinet commercial américain. Elle gagnait une quantité d'argent mais... insolent et vraiment horrible, parce qu'elle était toute jeune. Au bout des deux ans elle me dit "faire gagner de l'argent aux gens qui ont déjà de l'argent, c'est vraiment pas intéressant (*en souriant*), je veux pas faire ça toute ma vie" et elle a démissionné, comme ça du jour au lendemain. Et elle s'est préparée pour passer les concours donc de la diplomatie. Donc déjà c'est un héritage, ça doit venir de mon père ça, (*rire*) parce que moi je l'aurais pas fait. Elle aime pas les prépas donc euh elle a dit "J'vais me préparer toute seule pendant trois mois et je vais passer les concours pour voir comment ça se passe" et en fait elle a été admise tout d suite. Et maintenant elle est à l'ambassade de France [dans un pays scandinave]. Et elle a passé trois ans en... Afrique. Avant. C'était dur l'Afrique (*sourire*). C'est où on parle portugais. Angola. Alors elle avait un appartement de tout luxe mais soit elle avait pas d'eau, soit elle avait pas l'électricité (*rire*). C'est le pays le plus cher du monde l'Angola. C'est plus cher qu'en France. Moi j'ai très envie d'aller la voir [cette professeure de CP de Maya] (*rire*) si jamais elle est en activité. Moi j'me suis dit "Mais comment elle peut...?" et encore une fois j'ai commis la bêtise de pas dire que j'étais une étudiante universitaire. Parce que je trouvais pas que ce soit... nécessaire. j'étais une parent d'élève et puis voilà. J'étais bête (*en souriant*) parce que j'ai donné l'opportunité aux gens de dire des choses qu'ils ne devaient pas". Et le parcours scolaire de Geraud reflète le combat de Madame pour transformer une institution scolaire perçue comme discriminante et maltraitante en institution inclusive. Ceci est également à mettre en lien avec l'histoire scolaire de Madame elle-même. L'échec de Geraud semble s'inscrire dans un mandat de réparation des blessures et de la colère de Madame contre l'avantage conféré aux garçons dans des sociétés décrites comme machistes, notamment sur le plan des salaires. "Je suis DRH, je sais de quoi je parle !", précise-t-elle. Mais l'échec de Geraud vient aussi s'inscrire dans le combat de Madame contre la discrimination et le

formatage scolaires : "c'est grâce à moi" qu'il y a eu une CLIS dans l'école. De plus, l'échec empêche, aux yeux de Madame, toute séparation et contraindra Geraud à la suivre au Chili pour sa retraite, après le décès du grand-père maternel que Madame voit comme imminent. Mais Madame s'est opposée à toute identification de Geraud à son père mais aussi à son grand-père maternel. Elle a refusé qu'il fasse de la mosaïque, qu'il a découvert lors d'un séjour dans le pays d'origine du grand-père maternel. Pourtant, Madame a autorisé sa fille à prétendre à son héritage grand-parental.

c. Présenter le monde scolaire à petites doses

Le monde scolaire constitue un monde à part entière à explorer et à s'approprier. Pour cela, comme le monde extérieur, il doit être présenté à petite dose à l'enfant. Lorsque les parents ne le maîtrisent pas eux-mêmes ou bien en ont gardé des griefs, ils ne peuvent y accompagner sereinement l'enfant.

Une rencontre traumatique avec l'école

La mère de Nora a préféré scolariser son "tout petit bout d'chou" de fille au "jardin d'enfants", cadre selon elle plus sécurisant que celui de la crèche. La mère de Driss le décrit comme un enfant qui vivait seul avec elle et avait peur en présence d'un inconnu et à l'école. La mère d'Amalini évoque également la peur de l'école, concernant tous ses enfants. Pour beaucoup de mères, la première rencontre avec l'école en tant que parent d'élève s'est mal passée.

Du fait de la méconnaissance qu'ont les parents du système scolaire, les premiers nés ou les premiers nés en France de parents migrants semblent être particulièrement vulnérables. Louis est l'aîné de sa fratrie et "c'est le premier [de toute la famille] à aller à l'école", nous dit sa mère. Sa petite sœur réussit bien. Marine est l'aînée. Elle n'a pas été scolarisée en maternelle, sa mère ayant préféré la garder près d'elle. Geraud, Seykou et Driss avaient des aînés, mais compte tenu de l'écart important entre eux, "quand [il] il est petit, y a pas les grands à la maison. [Seykou] y débrouille. Bon, quand y, il a les frères mais... comme nous on habitait pas ensemble [...]. Mes enfants, enfin y sont grands. Y a beaucoup d'écart" (père de Seykou). Charles-Henri et Amalini sont les premiers nés en France. Driss a cinq grands frères, un petit frère et une petite sœur. Seul l'aîné est né au pays et est venu en France à l'âge de deux ans avec sa mère. Il est aujourd'hui en prison. Les autres travaillent et sont animateur, barman, et plombier. "Les grands ont arrêté [l'école] parce qu'ils voulaient travailler mais ils sont ressortis sans diplôme". Selon sa mère, "Driss est timide" alors que ses "petit frère et petite sœur ne sont pas du tout comme ça. [...] Ils ont tous eu des difficultés au niveau des apprentissages", mais pas aussi importantes que celles de Driss. "Son petit frère a une bonne mémoire, une bonne capacité. Il est dans la même école comme Driss (CLIS), il est encore là-bas mais il a de bonnes capacités à... [Pour la fille], courage, courage, un petit peu". Amalini est la dernière de sa fratrie, mais la première née en France et la seule à qui la langue maternelle n'ait pas été transmise. "Au début euh quand j'étais jeune, beaucoup d'difficultés parce que mes parents y parlaient pas français et j'étais pas bien

intégrée", explique sa grande sœur. "J'étais comme Amalini sur le fait que j' parlais pas beaucoup mais j'étais pas aussi atteint que Amalini on va dire". Charles-Henri est le seul de sa fratrie à bégayer. La mère de Luc met un terme à l'entretien lorsque j'aborde la situation de son fils aîné. Il a 10 ans de plus que Luc. Selon Luc, il a fait une formation dans le commerce et ne travaille pas. Selon Madame il travaille mais "j'peux pas dire franch'ment...". De même, le père de Kofi reste très flou sur la fratrie. L'aîné a 23 ans, "y cherche. Il a pas travail. Y en a un autre il a 22 ans, y travaille maintenant. Il a le scooter là, y fait le, le courrier j'sais pas c'est... Bon Madame tu as fini là ? Parce que moi, moi j'dis là j'ai fatigué là". De même, lorsque j'aborde les questions relatives à la fratrie avec la mère de Mody, elle commence à répondre : "Mamadou, 26 ans, travaille mais dans l'école, "parce que lui aussi c'est handicapé là. Ouais, c'est la main". Puis Madame s'énerve et refuse qu'on parle de ses autres enfants : "on parlait avec problèmes de Mody ou l'autres enfants ?? Il a convoqué à cause de Mody. On est là pour Mody, pourquoi parler des autres ?".

Eva et Isa sont des aînés mais leurs parents connaissaient le système scolaire français pour l'avoir eux-mêmes fréquenté. La mère d'Eva l'a rapidement retirée de la maternelle, suite à un incident banal : un camarade a claqué la porte sur les doigts d'Eva. Eva n'a été rescolarisée qu'au CP. Pour la mère d'Isa, c'est la rencontre avec l'école primaire et les grands apprentissages du CP qui s'est avérée traumatique. Selon elle, Isa "a été maltraité" par sa maîtresse de CP qui l'a fait redoubler à cause d'une "histoire de racisme. [...] Elle a enlevé la confiance qu'elle était à l'intérieur de l'enfant. Il se mettait à se douter en lui. [...] Il a toujours l'image de cette personne qu'elle l'a maltraité". Madame a tenté de rencontrer cette enseignante, en vain : "c'était toujours une porte fermée. Même quand elle me voit dans la rue, elle arrive même à changer de trottoir. [...] Je voulais m'approcher d'elle. Mais elle a pas voulu s'approcher de moi. Et je suis pas la seule. Je suis pas la seule victime. Qu'est-ce que vous f'erez pour votre premier enfant ?". Madame avait pourtant bien connu l'école en France, y ayant effectué toute sa scolarité à partir du CP. Elle-même n'avait pas vécu ces expériences de discrimination. Elle explique la différence entre le parcours scolaire de son fils et le sien par le fait qu'elle-même ait grandi dans des milieux multiculturels : en banlieue ou dans certains quartiers de Paris. Mais là, "dans le 15ème, c'est catastrophe. C'est un quartier qu'il faut s'occuper parce que tout le monde a l'droit de vivre, [...] on est des êtres humains et on a l'droit d'être entendus. Et la France elle a besoin de gens bien. On cherche pas de quelle religion ni d'où on vient. [...] Y a pas que les riches, y a les fils de gardiens". Le parcours scolaire traumatique d'Isa n'a pas eu de répercussions négatives sur la scolarité de ses petites sœurs : elles sont allées dans la même école primaire qu'Isa, explique leur mère, "mais les profs, c'est vrai y en a qui sont bien, j'assemble pas tous les profs. Cette personne [qui a maltraité mon fils], ça y est elle est quand même euh, ça y est elle est sortie à la retraite". La mère de Geraud dénonce aussi l'existence de cette maltraitance et de ce qui relève d'une forme de racisme, culturel et/ou social : sa fille aînée, bien que très brillante aujourd'hui, a également connu un parcours scolaire traumatique. Selon Madame, "déjà petite, sa, la professeure elle m'avait dit "Votre fille, elle fera jamais des études supérieures". Puis aranud a été renvoyé du CP parce qu'il était trop "différent" des autres enfants. "C'était un peu ma faute aussi parce que à l'école je n'me présentais pas en tant que une mère d'élève qui avait un Master en droit avec un doctorat en ethno, juste comme une mère d'enfant. Si j'avais fait ça j'pense que la démarche de l'école aurait été autre. Parce que dans ces cas là on va vraiment chercher dans les textes de droit ce que l'on peut ou pas faire. A un

enfant". Ou à un parent... . "[Mais] si on voulait que ça se passe autrement je d'vais rentrer au Brésil ou alors aller en Belgique".

Mais cette vulnérabilité concerne aussi les premiers nés de parents français, qui peuvent partager le sentiment d'illégitimité des parents migrants, du fait de l'écart entre culture scolaire et culture familiale. De plus, l'enfance traumatique, associée à un manque de protection de la part des grands-parents, peut entraîner une sensibilité marquée et un sentiment d'insécurité exacerbé. C'est la rencontre traumatique avec l'école concernant la scolarisation de son fils aîné, Guillaume, qui a conduit la mère d'Honoré à ne pas scolariser les cadets : "Guillaume, à partir de la maternelle bon on s'est aperçus qu'il avait euh qu'y parlait pas. 'Fin y parlait avec moi mais y parlait pas du tout à l'école. Donc il avait comme une phobie d'l'école. Donc y m'l'ont mis dans une euh un CP adapté, un CP d'adaptation. Ça s'est très mal passé avec le, le maître. [...] L'matin j'l'em'nais y pleurait, j'le récupérais l'soir y pleurait. J'ai dit "Non, là, y a un gros souci". Donc j'l'ai déscolarisé vers l'mois d'avril (inspiration). Il était trop... trop pas bien quoi. [...] J'arrêtais pas hein [d'essayer d'en parler]. Avec le maître, avec la directrice". Mais Madame s'est sentie "très mal" accueillie. Déjà quand au mois mai on m'a dit "Bein d'toute façon, on l'reprendra pas", j'ai dit "Bein d'toute façon j'comptais pas vous le... remettre". Et c'est une autre directrice que j'connaisais très bien euh... qui l'avait pris en maternelle qui m'avait dirigée vers justement euh l'EMP. [...] Cette directrice là j'l'avais rencontrée, j'lui avais parlé de... des problèmes de Guillaume et heureusement qu'elle était là parce que c'est elle qui m'a fait toutes les démarches pour qu'y puisse entrer dans le, dans une école spécialisée après. Comme là-bas y avait le psychologue et pis bon c'était que du personnel euh vraiment qualifié, ils ont su l'prendre quoi, ils ont pris le temps de l'connaître et de bien l'cerner. Quatre-cinq par classe, c'est tout. Donc il était vraiment entouré et c'est ça qui lui a permis d's'ouvrir. [...] Mais il a fallu un an hein avant qu'y débloque. Parce qu'il était vraiment traumatisé [...] Ça a mis quand même six ans hein... Euh, au collège j'allais déjà un p'tit peu mieux... à partir de la quatrième. [...] Mais il est super encore, super timide quoi. Partout. Il a un manque de confiance en lui alors qu'y, qu'il est capable, parce que bon la preuve : il a rattrapé tout son retard, il a eu son CAP qu'certains n'ont même pas eu donc euh... Il revient de loin quoi. [...] Toute l'histoire de Guillaume, ça m'a fait un blocage sur l'école" (mère d'Honoré). Elle n'a pas scolarisé les cadets avant l'âge de onze ans.

Difficulté à protéger les enfants

Les parents expriment très fréquemment le sentiment de ne pas être en mesure de venir en aide eux-mêmes à leurs enfants. Parfois, cela peut aller jusqu'au sentiment d'être soi-même toxique pour l'enfant. "C'est un peu compliqué pour moi parce que je ne peux pas l'aider quand il rentre. Donc pour les enfants comme ça il aurait fallu quelqu'un qui puisse l'aider mais comme j'ai pas fait l'école... Je peux pas l'aider quand il rentre à la maison" (mère de Driss). En revanche, Madame a tout fait pour trouver d'autres aides pour son fils : "moi cherchais encore l'autre dame", quand la première orthophoniste est partie en congés maternité. "Donc moi je fais tout pour ça... parti avec le médecin, pour voir qu'est-ce qui se passe". La mère d'Isa se reproche elle-même de ne pas avoir été "du côté de [s]on fils" et

d'avoir "crié sur lui" lorsqu'il a été en difficulté pour entrer dans l'écrit. Elle se défend d'avoir elle-même handicapé son fils : "c'est même pas moi que j'fais les d'voirs avec lui". Elle a le sentiment d'être potentiellement toxique pour lui et a eu recours à une ancienne professeure à la retraite d'une grande école parisienne, "pas n'importe quelle" école. Quand Fatima a commencé à avoir des difficultés, sa mère a fait venir à domicile "une dame. Français", précise-t-elle. "Des fois [Kofi] y dit y va aller, y a une dame qu'est à côté pour lui apprendre, l'aider pour écrire tout ça. Là il a fait ça", nous dit son père, qui a tenté de trouver cette aide pour son fils à défaut de pouvoir l'aider lui-même, si ce n'est pour trouver un stage dans la même entreprise que lui. Le père de Marine s'en remet à une amie, "qui est auxiliaire de vie" pour l'orientation scolaire de sa fille, car elle "connaît mieux ce domaine-là qu'elle. Et que moi". Le père de Seykou compte sur ses fils aînés pour employer Seykou dans leur entreprise de plomberie dès la fin de ses études. "Le choix de l'orientation je ne me suis pas mêlé", explique le père de Nora, "j'ai dit vois avec sa mère. Sinon t'as tes frères devant toi qui ont plus peut être connaissance de l'éducation, du système, des débouchés. Ils ont vu ensemble". Monsieur semble en effet culpabiliser d'avoir voulu conseiller son troisième fils : "il était dans la matière que lui souhaitait pas le faire, parce que c'est moi que je voulais qu'il le fasse. Il a passé une année où il a pas vraiment foutu grand-chose, parce qu'il était pas trop intéressé, donc cette année il a changé d'école et il est au commerce, filière qu'il voulait lui, voulait bien le faire, et là ça se passe, ça se passe très bien. C'est moi qui voulais, parce que bon, il avait pas grand choix, en sortant du collège il y avait pas vraiment une note qui aurait permis d'aller en générale ou de choisir des matières scientifiques. Il avait le choix entre trois - quatre dans le bâtiment, dans la mécanique et on a pensé que l'électricité quand même ça peut se développer plus tard. Il n'avait pas assez pour faire commerce. Il a compris le système et après ils ont posé, si tu veux faire toujours commerce donc tu peux redoubler la seconde et donc il est au commerce maintenant. ça se passe bien maintenant. Il a une bonne moyenne. Pratiquement il premier en anglais. Ça l'a motivé, il veut faire BTS".

En raison de leur propre vécu, de leur méconnaissance du contexte scolaire français ou du changement de ce contexte entre les générations, les parents ont du mal à protéger leurs enfants. Le père de Marine "garde un très bon souvenir" de "l'enseignement à l'ancienne" qu'il a connu en Martinique : "Les uniformes et tout ça et le respect du professeur, *des professeurs*". Il s'est senti lui-même insécurisé à l'école en France, du fait des conditions différentes : "J'ai vu des profs qu'ils ont peur de leur euh de leurs élèves hein. Aux Antilles, non. Ici, en Fr, en France, oui. [...] surtout la prof d'espagnol euh la prof d'espagnol elle était mignonne [...], la voir pleurer euh des fois ça m'a... ça m'a fait beaucoup réfléchir. [...] Au lycée maint'nant je pense que [Marine] s'est assagie un peu mais elle a quand même des p'tits moments euh où euh elle divague un peu. Mais ça c'est depuis que la maman a commencé y à trois ans là de recommencé de revenir dans leur vie. J'espère qu'elle va arrêter parce que... après ça risque d'aller trop loin quoi. J'espère pour elle. Des p'tites bagarres à l'école, envoyer promener des professeurs, l'école buissonnière ou des p'tits malsains (*larcins*), des p'tits vols dans des p'tits magasins ou dans des grands magasins. J'ai pas eu ces petits problèmes là moi. J'me suis bagarré à l'école une fois, une fois aux Antilles, une fois ici mais c'est pas pour autant j'ai eu des problèmes euh graves à l'école" (père de Marine). La mère de Nora reconnaît que la puberté de sa fille a été une période particulièrement difficile pour elle-même et source de conflits au sein du couple parental en raison de divergences éducatives liées à la religion. La mère de Nora redoute aussi la puberté

de sa fille et ses conséquences négatives qu'elle attribue initialement aux "autres influences" que sa fille trouve au collège, concernant la cigarette par exemple. Puis Madame l'associe à tout autre chose : "Tu es très belle. Voilà, tu as pas besoin d'une cigarette pour qu'un garçon s'intéresse à toi. Ça va arriver en, en temps". Et déjà y s'intéressent à elle". La mère de Nora explique que la puberté de sa fille a été une période particulièrement difficile à accepter pour elle-même, en raison de l'écho à sa propre expérience traumatique : "j'ai subi c'qu'a subi ma fille", dit-elle en parlant de la menstruation. "Mais j'ai pas compris parce que dans nos cultures les mamans, elles vont pas euh... dire euh... voilà. Par exemple les filles, je vais prendre moi, j'ai eu mes règles, je savais pas qu'est-ce que c'était. Quand j'ai eu mes règles je savais même pas qu'est-ce que c'était. Je croyais qu'j'allais mourir parce que j'ai du sang qui sort avec moi. Parce que ma mère ne m'a pas expliqué. Ma grand-mère n'a pas expliqué à ma mère. Mais moi j'ai pas fait la même chose avec ma fille. Donc euh on en a discuté. J'ai parlé avec elle : "voilà, ça veut dire que tu grandis". J'ai essayé de trouver les mots justes. Je sais pas si j'ai trouvé". De plus, la puberté a entraîné des conflits au sein du couple parental, en raison des prescriptions différentes selon les religions, notamment au niveau de la prise de la pilule. Le père de Nora souligne l'importance des aînés pour protéger les cadets : "[Le primaire] ça s'est bien passé, pratiquement en permanence il y avait ses frères avec elle. [...] L'entrée au collège c'est un grand changement mais, parce que où je travaille j'avais le collège juste à côté, elle était à dix mètres, donc voilà euh... On l'a pris à côté, comme je connais un peu le professeur. Il y a pas de problème" (père de Nora). Ainsi, l'instauration d'une relation de confiance entre les parents et les professionnels scolaires semble primordiale pour que les parents puissent leur confier leurs enfants.

Or, certains enseignants ne parviennent pas à gagner cette confiance : la mère de Geraud dénonce l'effet négatif des problématiques personnelles du maître de CP de Geraud. Elle le décrit comme "homosexuel, [avec] un gros souci avec son identité. Il était fatigué, fatigué d'la vie d'une part parce qu'il était pas tout jeune et deuxièmement avec ce poids parce que les parents ne voulaient pas parler avec lui. [...] Il m'expliquait que Geraud lorsqu'il devait euh faire un dessin ou quelque chose, il faisait tomber ses crayons et ça faisait du bruit. Euh... oui (*rire*). Nan mais en principe quand on est prof des p'tits enfants on sait que ils font du bruit". Geraud a alors été renvoyé puis scolarisé en CLIS. "Après évidemment, des profs spécialisés et là ça, ça se passe bien", conclut sa mère. Il en est de même pour la mère d'Honoré : le "CP d'adaptation. Ça s'est très mal passé avec le, le maître. Le contact dès l'départ n'est pas passé donc c'était un enfer. C'était son premier poste. Il était tout jeune et j'pense qu'il avait du tout la, la maîtrise de... de cette classe quoi". Les choses se sont mieux passées au sein l'École spécialisée après. Comme là-bas y avait le psychologue et pis bon c'était que du personnel euh vraiment qualifié, ils ont su l'prendre quoi, ils ont pris le temps de l'connaître et de bien l'cerner. Quatre-cinq par classe, c'est tout. Donc il était vraiment entouré et c'est ça qui lui a permis d's'ouvrir". Amalini "est allée [en EMP], vers sept ans, [avec] une maîtresse pour trois-quatre enfants, et c'est là où petit à petit ils l'ont fait progresser. Avant, elle était très renfermée" (mère d'Amalini). Mais ces dispositifs, contenant et sécurisants, sont également décrits comme ne favorisant pas l'évolution de l'enfant. Dans le cadre de la CLIS, Geraud a pu intégrer les règles, "parce qu'il y en a pas", explique sa mère : "Y avait aucune exigence. On passe d'un extrême à l'autre en fait". "Geraud était différent des autres, tout simplement", explique sa mère. La mère de Geraud milite pour que tous les enfants ait leur place à l'école, qui doit s'adapter aux besoins

spécifiques de chacun. Pourtant, elle se montre elle-même discriminante envers les autres enfants à besoins particuliers : "le problème c'est qu'on mélange en France encore les enfants qui acceptent toute la rigidité de l'éducation nationale et les enfants qui n'acceptent pas la rigidité et les enfants qui ont des problèmes autres, [...] de retard intellectuel". Madame est très ambivalente sur ce point : d'un côté, elle reproche à l'éducation nationale de ne pas avoir garanti une place à son fils au sein de sa classe malgré sa différence, de l'autre elle refuse que l'on mélange les différentes singularités. "De la CLIS [Geraud] est passé en SEGPA, plutôt qu'en ULIS [pour] être avec des enfants *lambda*, pas obligatoirement handicapés mental".

Par ailleurs, le besoin de protection exprimé par les parents pour leurs enfants ne concerne pas que les petites classes. Au lycée aussi, l'investissement quasi parental de l'enseignant est apprécié. La mère d'Honoré apprécie la professeure principale actuelle de son fils car "elle a l'air très à l'écoute [...]. Elle a l'air d'aimer c'qu'elle fait, [...] on voit tout d'suite qu'elle s'investit. Parce qu'elle avait fait un rapport sur chaque enfant, questionné chaque professeur [...]. Donc elle savait déjà les faiblesses des uns, des autres... Elle avait déjà fait toutes ses recherches donc j'ai trouvé ça très bien moi. Elle avait tout d'suite cerné Honoré". Au contraire, certains n'"en ont rien à foutre de l'enfant. Ils attendent juste que l'heure arrive et y rentrent chez eux. C'est un peu dommage" (père de Marine).

Beaucoup de parents rapportent également un sentiment de rejet de l'institution envers leur enfant : La mère de Geraud précise que si elle est parvenue à faire valoir ses droits, c'est parce qu'elle avait un master en droit, qu'elle était aidée par sa fille alors étudiante à Sciences Po et qu'elle avait le soutien d'amis haut placés de son père diplomate. "Quelqu'un qui n'a pas d'amis ou de piston en France meurt toute seule. Au bord de la route". De même que ceux qui ne connaissent pas les rouages du système et ne peuvent donc pas s'en protéger, ni en protéger leurs enfants, qui doivent alors se débrouiller seuls. Le père de Nora a dû se battre pour obtenir que son fils aîné puisse poursuivre ses études : "Mon fils aîné c'est un enfant qui veut aller à l'école. La preuve aujourd'hui il a Bac + 4. Moi-même je suis parti au rectorat, on me dit "Monsieur vous savez votre fils il a seize ans il n'est pas obligé d'aller à l'école". Je dis "c'est pas qu'il n'est pas obligé, c'est que lui il veut aller". Ça veut dire à seize ans on met l'enfant dehors, c'est le rectorat de Paris. Imaginez un enfant il a seize ans, il n'a pas d'école. Il était assis, je me rappellerai toujours, il était assis sur son lit, il tenait la tête entre ses mains, il me dit "Papa qu'est-ce que je vais faire ?". J'avais passé des coups de fils à des amis, je leur ai expliqué la situation, ils l'ont accepté loin d'ici quitte à changer de l'école l'année prochaine. il a fait une année là-bas, c'est n'importe quoi, c'est juste une classe pour qu'il puisse faire une scolarité là-bas. Pour qu'il rentre et tout dans le système, pour qu'il rentre dans l'éducation nationale. Et après il a changé, il a refait la seconde, donc la première il a fait c'est juste pour se caser, donc pour après il est rentré dans le système normal. Donc ça c'est aberrant, c'est donc pas normal. On peut pas refuser un enfant qui a seize ans. Et ça, même s'il faut me citer, il y a pas de problème, je viendrai et je témoignerai, tellement que ça m'a marqué. Ça veut dire si j'avais pas des amis qui ont pu intervenir, je sais pas aujourd'hui où est ce qu'il est. Vous voulez qu'il fasse quoi ? Les autres cas ils font quoi ?" (père de Nora). La mère d'Honoré rapporte des difficultés similaires pour son fils aîné : "il eu son CAP cuisine. Y recherche un lycée pour passer son bac pro. Parce que le problème c'est que [dans son lycée], ils ne reprennent pas leurs anciens élèves, même s'ils

ont leur CAP. Il a été trois fois au Rectorat, chaque fois on lui dit qu'y a pas d'place et pis on lui fait comprendre que vu qu'il a déjà son CAP, c'est pas trop euh... C'est pas une priorité. Ils donnent euh priorité à ceux qui ont vraiment pas d'diplôme. C'qui est un peu bête".

Les malentendus scolaires

La mère de Mody pense que davantage de lien entre elle et l'école aurait aidé son fils, dont la situation s'est améliorée après que Madame ait été convoquée au collège. Le père de Kofi, lui, se plaint d'avoir été sollicité par l'institution scolaire. Il considère que c'est à elle de régler les problèmes en son sein. Lui n'a pas le temps du fait de lourds horaires de travail. Mais qu'ils soient appréciés ou pas, ces liens restent complexes en raison de la barrière linguistique et culturelle entre l'école et la famille. La sœur de Louis, Isa et la mère de Driss soulignent l'impact négatif de la barrière de la langue et réclament le recours à un interprète dans les rencontres parents-professionnels scolaires. "Depuis que je suis voyage ici j'veux faire les cours là", nous dit la mère de Duma. "Depuis 85 que je suis là, ça fait longtemps. Avant les enfants sont petits. Je peux pas amener tout l'monde avec moi. [Maintenant] ils sont grands". Et c'est au moment où sa mère peut enfin bénéficier de cours d'alphabétisation que Duma se met à entrer dans l'écrit. Certains établissements proposent désormais des cours d'alphabétisation en leur sein et organisent simultanément la garde des enfants en bas âge. Ceci permet aussi aux parents de se familiariser avec le cadre scolaire que fréquentent leurs enfants, et ainsi de trouver la réassurance nécessaire pour les autoriser à se séparer. "Je me suis inscrite au cours de français mais c'était trop dur... cours de Français au secours catholique", explique la mère d'Amalini : "C'était dur car ils ont pas pris du début ils ont commencé avec des livres donc c'était très dur...". Sa fille ajoute : "ma mère elle va aux cours de français, OK, mais on lui enseigne le français, avec du français. C'est assez difficile j'trouve. [Il faudrait] quelqu'un qui connaît le tamoul et le français. C'est difficile d'enseigner... bein même du tamoul avec du tamoul, c'est pas possible. Si on connaît pas du tout la langue, bein ça passe pas". De plus, il peut en résulter une inversion des places générationnelles au sein de la dynamique familiale : "En fait quand on était petits [ma mère] parlait vraiment pas français donc j'pense pas qu'elle a posé des questions" à la maîtresse, explique la sœur d'Amalini. "C'est petit à petit avec nous qu'elle a commencé à apprendre, à parler français et à comprendre". Cet apprentissage à travers les enfants se retrouve chez les mères de Driss, Mody et Luc, qui utilisent leur vocabulaire spécifique, tel que "démerdé" ou "potes", sans pouvoir distinguer les différents niveaux de langage. La mère de Louis souffre de n'avoir rien pu savoir de ce qui se passait à l'école pour son fils et nous renvoie à la maîtresse, sur un ton amer, lorsqu'on lui demande quels sont les projets d'avenir de son fils. La mère d'Amalini a rencontré la professeure de vente, professeure principale d'Amalini. C'est la sœur, qui était présente pour traduire, qui explique cette rencontre. Sa mère était très réticente à commencer l'entretien sans la présence de sa fille aînée. "Tu peux rien faire tout seul" (mère de Duma), ce qui vient aggraver le sentiment d'impuissance parentale et de ce fait entraver encore davantage une fonction parentale déjà mise à mal.

Du fait de ce manque de communication entre parents et enseignants, le fonctionnement scolaire reste souvent incompris. Ceci concerne les attentes des enseignants de même que les difficultés de l'enfant et les aides proposées. La mère de Charles-Henri a été scolarisée au Sénégal et "quand on est vient ici bon on comprend que c'est pas la même

chose". Mais beaucoup de parents n'avaient jamais été scolarisés. Seule la mère de Fatima dit s'être sentie accueillie et s'être fait expliquer le fonctionnement de l'école. La mère de Mody dit d'un ton amer qu'elle ne sait rien de la scolarité de son fils car l'école ne lui a jamais expliqué quoi que ce soit.

De ce fait, les orientations scolaires, les diagnostics posés et les aides proposées restent incomprises et donc vaines. Selon sa mère, les difficultés de Driss découlent de sa peur de l'école, ce qui justifie effectivement une prise en charge psychologique. Mais Madame ne la mentionne pas et ne parle que de l'orthophonie, "pour l'aider à parler" car "à l'école c'est une peur qui a continué. C'est depuis qu'il est allé à l'orthophoniste qu'il a pu commencer à parler, à s'ouvrir et à apprendre des choses. Avant de comprendre, il faut expliquer". Concernant le diagnostic, Madame explique que "c'est au CP qu'ils ont détecté en fait ses difficultés. Au début ils ont pensé que ça pouvait être un retard, pas somatique mais... Et ils se sont rendus compte que non donc ils ont proposé l'orthophoniste, enfin, il a changé d'école". Selon sa mère, Mickael est "intelligent mais lent". Il a donc eu de l'orthophonie en CP. Selon la mère de Charles-Henri, "il est un peu compliqué quand même pour l'orthographe j'sais pas quoi..., pas le... ouais. Il fait que... 6 ans comme ça. Il commençait de... de bégayer. Donc on a fait tout pour euh pour aider on ramène euh... l'orthophonie (*très bas*). Ça aide pour euh parler normal". "Depuis l'est petit, elle fait l'orthophonique", explique la mère de Duma. "Après le SESSAD aussi. Parce qu'ici on donne la, un papier pour dire lire, elle sait pas lire. Elle arrive pas à lire le papier. Même son petit frère qu'il est petit, il a tout, écrire et lire. Mais Duma non". Duma est la seule de sa fratrie à avoir connu ces difficultés. "On sait pas [pourquoi]. On a fait tous l'examen, ils ont rien, ils ont dit. Depuis qu'elle est petit, quand elle âge de 3 ans elle parle pas du tout même. Là elle parle pas. Elle dit "Maman, papa", c'est tout. Après on a commencé à... à suer, à suer, à suer. J'inquiétais beaucoup. Même si quand elle vient à l'école, tout ça, elle sait pas lire. Tout ça là ça c'est inquiété. L'âge de bientôt 17 ans. Son petit frère qui a 12 ans, quand tu donnes les lettres, il dit tout. Ça c'est inquiété. [...] Elle était goubée (*boudée ?*), avec nous, je le comprenais là-bas tout ça, je comprenais, après je parlais en maternelle, toujours pareil". Pour la mère de Geraud, la difficulté de son fils relève d'une résistance à entrer dans le moule, un problème de "structures mentales" inadaptées. "Y m'l'ont mis dans une euh un CP adapté, un CP d'adaptation. Ça s'est très mal passé. [...] Après il a été dans une SEG euh une CIAPA j'allais dire. si c'est une CIAPA. SEGPA ouais" (mère d'Honoré). Selon la mère d'Isa, "on a fait de l'orthophoniste donc on a commencé par détruire l'enfant, voilà faut les psychologues [...]. J'ai emmené mon fils, j'avais pas le choix. Ça n'a pas aidé. [...] [En] CM2, il n'avait pas une bonne moyenne. Alors, on me dit qu'il faut que on passe par ce dossier malheur de handicapé. Alors, j'ai refusé. Et quand on entend pas, ça ne plaît pas à l'école. on peut rien faire. On doit signer, qu'on soit d'accord ou pas d'accord. Sinon, on vous laisse de côté. J'ai des preuves de tout ça. [...] J'ai signé, que mon fils il était handicapé pour qu'il puisse aller dans un établissement parce que là y a un UPI pour qu'ils puissent soi-disant s'occuper des enfants dyslexie ou tout c'qu'ils ont des problèmes en général. Comment on peut vraiment détruire des enfants innocents ? Des fois, c'est vrai, on peut créer un handicap qui n'existe pas" (mère d'Isa). "J'étais pas aussi atteint que Amalini", nous dit sa sœur, "[mais] nous on considère pas qu'elle est... [handicapée], [...] elle a juste eu un retard mental. [...] Je sais qu'dans les antécédents, y a pas eu d'problème dans la famille. Jusqu'à présent on a jamais su pourquoi elle avait du mal au niveau scolaire". Amalini s'est

clairement sentie rejetée par sa maîtresse de CP qui ne s'occupait pas d'elle car elle avait trop de difficultés. Pourtant, pour la mère et la sœur aînée d'Amalini, la maîtresse de CP "était la meilleure" car "elle a tout d'suite su les problèmes d'Amalini. Elle a dit première fois de changer l'école tout de suite. Elle a expliqué que il y a beaucoup d'élèves, qu'elle est toute seule. Elle est gentille, c'est elle qui a dit que si on va dans une école spéciale on pourra mieux l'aider. Première fois c'est elle qui a dit, elle qui nous a dit euh cash en fait, pas de façon méchant mais voilà qu'elle a des difficultés, que elle peut pas prendre en compte seulement Amalini personnellement parce qu'elle a beaucoup d'élèves autour d'elle. Et elle nous a en quelque sorte conseillés, dit "voilà c'est qui va pas, voilà c'est qui faudrait faire pour Amalini". En fait elle nous a aidés dans les démarches". De même, pour Louis, "c'était les professeurs qui aidaient ma mère à prendre un peu des décisions. [...] Ils lui expliquaient juste et à un moment il avait plus qu'à signer tous les papiers. Déjà au début, elle avait déjà dit aux professeurs que c'est eux, enfin de l'aider à faire des décisions. C'est aussi l'école qui lui a proposé ce lycée là", l'orientation en LP. Beaucoup de parents migrants font ainsi une confiance aveugle à l'enseignant et à l'institution scolaire, là où ceux qui le connaissent mieux s'en méfient et tentent d'en protéger leurs enfants, comme c'est le cas pour les mères de Geraud, d'Isa, d'Eva et d'Honoré et le père de Nora.

2. Rapport de l'enfant aux savoirs

a. Rapport au savoir familial

L'enfant protège ses parents

Les adolescents perçoivent la souffrance des parents qui a résulté de la migration : "Ma mère non, elle était pas trop contente" (Driss). "Si elle était restée au pays j'crois elle s'rait plus contente parce que... y a la famille" (Luc). "[Mon père] il est fort aussi. C'est pas quelqu'un de fragile. Quand il lui arrive des malheurs, il encaisse. [Ma mère] elle est plus fragile que mon père... J'sais pas [si elle est heureuse] (rire/soupir). [Mon père] j'pense oui. J'pense ils auraient préféré rester là-bas avec de l'argent, que d'venir ici pour gagner d'l'argent. Des fois ouais [c'est dur pour eux d'être ici]. Quand ça leur manque" (Isa). Amalini trouve son père "marqué" par "la peur" de la guerre et sa mère nostalgique parce qu'elle a dû quitter sa maison et sa bonne situation professionnelle. Eva décrit sa mère comme quelqu'un qui a "la gnaque", "toujours première de la classe", qui "s'est débrouillée toute seule", mais "pour sa santé ça va pas trop. [...] Elle veut toujours plus grand, [...] toujours plus" et s'autorise peu de plaisir : la pâtisserie, "elle aime pas en faire, [...] parce qu'elle trouve que ça fait grossir. Le régime et tout c'est important pour elle. [...] Elle s'fait trop d'films dans sa tête" et s'énerve rapidement ou change de sujet lorsqu'Eva lui demande de l'aide ou la questionne sur le passé. "[Mon père] c'tait le numéro un d'sa classe. Y m'raconte ça tous les jours (*sourire*). J'sais pas, j'y crois pas (*sourire*). Ça pourrait être vrai. [Mais] j'pense qu'il a eu du mal à p't'être trouver son orientation donc il est v'nu à Paris" (Serge).

Les adolescents perçoivent la souffrance parentale liée à l'analphabétisme et eux-mêmes en souffrent et se protègent de cette souffrance par le détachement : "Mon père [a été scolarisé], mais pas ma mère (*inspiration*) (Djibril). "Ça j'sais pas hein !", s'exclame Mody. "[Mon père] y parle pas bien français... y sait pas lire", déplore Ali. C'est ce qui lui vient en tout premier quand on lui demande de décrire son père. De ce fait, "j'm'intéresse pas beaucoup à eux. [...] J'm'en fous" (Ali). "Ma mère en fait elle a jamais été à l'école parce que sa mère elle l'a pas emmenée à l'école", (Fatima). "[Ma mère] aurait voulu" être scolarisée (Duma). "[Je transmettrai à mes enfants] que mes parents sont jamais allés à l'école, qu'ils ont... qu'ils ont un peu vécu mal. J'voudrais les apprendre ça pour pas qu'y font, qu'y fassent les mêmes choses" (Louis).

Les adolescents perçoivent bien l'ambivalence parentale quant au monde d'origine et eux-mêmes en ont peur. "Là-bas, dans l'désert où ma mère elle est, y a pas d'électricité" (Driss). "C'est au fin fond du Sénégal. C'est bien perdu (*inaudible*)" (Charles-Henri). "C'est pas la même qu'ici. Les maisons..." (Seykou). Aboubakar ne veut y aller qu'avec des gens "que j'connais bien". "J'ai l'foot. [...] J'ai pas l'temps" (Seykou). Le pays est aussi perçu comme maltraitant pour les enfants. "[Ma mère] a pas tel'ment connu les chansons, les berceuses, les p'tites histoires euh... parce que comme y vivaient à la campagne et que mes grands-parents ils ont pas été à l'école non plus je crois euh bein y avait pas de... parce que c'était vraiment très pauvre donc euh..." (Louis). Ali "préfère rester où j'suis. Parce que ! J'ai l'habitude de, de... j'ai l'habitude de ici et j'vais pas prendre l'habitude de là-bas parce que... j'sais pas. Là-bas on peut manger à volonté, jouer à volonté. Pfff... là-bas... c'est nul. Ici c'est plus mieux parce que tu, tu, y a des, y a des... y a des trucs, strictes un. Quand tu dépasses, c'est marrant. Là-bas tu peux dépasser, personne dit rien, fait rien. Ici la police elle t'fait peur, c'est marrant. Ici c'est plus stricte", dit Ali, qui semble particulièrement sensible à la question des limites, associée à une protection des enfants dont il semble avoir manqué et qu'il cherche aujourd'hui auprès de la police.

Selon eux, la migration c'était "pour travailler" (Driss), pour "donner les papiers" à la famille (Djibril), pour qu' "on apprend beaucoup d'choses" (Kali), "parce que l'école là-bas, c'est pas comme... en France. En France, c'est mieux" (Duma). Ils voulaient une "meilleure vie" pour leurs enfants, [...] pour qu'y soient bien éduqués... qu'y traînent pas tout l'temps chez des voisins par exemple... qu'y font leurs devoirs, qu'ils aient bien appris bien à écrire, bien à lire, [pour que] nous ayons pas la même vie" (Ali). Marine pense que sa mère a été "obligée d'venir [...] pour soigner ma sœur, on a dû la rapatrier d'urgence euh en France. [...] Enfin, elle a failli mourir en gros donc euh... Limite j'aurais pas connu ma p'tite sœur (*rire*)". Il en est de même pour Fatima : "là-bas c'est... compliqué. Si on est malade ou pour euh... les papiers, pour tout ça, c'est dur. En France euh... y a des aides". Dalia explique que sa mère "a l'pied cassé, elle a mal au pied. Ça fait longtemps ! Moi j'étais même pas née". Dalia a une tante "qu'était malade et qu'est venue en France pour s'guérir et là elle est repartie". C'est la maladie de Madame qui lui permet de rester en France, pays qui semble investi comme un pays qui guérit et protège, par opposition au monde d'origine, perçu comme dangereux. Dalia commence par dire qu'elle a "peur parce qu'y a des mouches et j'aime pas les insectes". Puis elle explique que "c'est dangereux ! En Afrique, y a beaucoup d'sorciers... qui veulent du mal... j'sais pas si ça s'trouve y a quelqu'un qui veut du mal à ma mère... y peut m'donner un truc que j'vais boire... ça peut m'tuer ou j'peux devenir folle. Je reste que à la

capitale. Où j'sais j's'rai en... sécurité". Eva préfère aussi la capitale "parce que c'est là où y a l'plus de... voyageurs, de... [touristes]" (Eva). Elle associe le reste du pays à une privation de liberté pour les femmes, évoquant les arguments post-coloniaux tels que le voile et la liberté sexuelle : "Quand y voient pas d'femmes voilées, y s'disent "Mais c'est qui eux ?". [...] On a même pas l'droit de s'embrasser. Il faut qu'on soit mariés et avoir un papier". Elle aussi avait commencé par évoquer les conditions climatiques meilleures en France, comme Amalini qui n'a pas envie d'aller au pays parce qu' "y pleut tout l'temps là-bas". Comme Dalia, la sœur d'Amalini commence par évoquer la peur des serpents et des fourmis, puis l'absence d'eau courante et d'eau chaude. "C'est un peu un retour en arrière pour nous. Je pense pas qu'Amalini elle voudrait s'adapter à ça. [...] et sinon c'est la situation là bas", finit-elle par dire, faisant référence à la guerre. Seuls Isa, Geraud, Honoré et Serge ont a une image positive du monde d'origine : "C'est la campagne. C'est le sable, les oliviers, les p'tites villas, les p'tits magasins, la Mosquée, c'est ça, la plage" (Isa).

Ainsi, beaucoup ne connaissent pas leurs grands-parents. C'est le cas d'Aboubakar : "On a dû m'parler, on a dû m'en parler et pis... j'ai oublié. J'vois les photos rarement, c'est dur après, j'oublie". Aboubakar porte pourtant le prénom de son grand-père maternel. "[Ma mère] m'a dit "Il est calme". "Et il est souriant, il aime bien rigoler". Aboubakar aimerait lui ressembler "un peu mais après j'sais pas comment il était... donc en fait" (Aboubakar). Djibril n'a connu que sa grand-mère maternelle, Charles-Henri est allé deux fois au Sénégal mais ne mentionne pas les personnes qu'il a pu y rencontrer. Seykou n'a jamais connu ses grands-parents et ne sait pas où ils vivaient. Il ne connaît pas non plus son homonyme. "En fait j'suis jamais parti au Mali c'est pour ça" (*très vite*). Ali non plus et son grand-père est désormais décédé. Il en est de même pour les ascendants de Kofi, les grands-parents de Mody et de Dalia. Kali a encore sa grand-mère maternelle mais elle est "vieille", soupire-t-elle. "[Je peux les avoir au téléphone], ouais ouais. Mais j'connais pas la langue. J'parle français. Ma mère elle leur traduit" (Ali). Marine, Mody et Geraud demandent à rencontrer les aïeux qu'ils n'ont jamais connus. Driss a apprécié de les rencontrer : "C'était bien. On était avec la famille. Ceux qu'on a pas connus. Y nous les présentaient. C'tait bien". Il a aussi apprécié de découvrir "là [où ma mère] a grandi, elle est née là-bas" (Driss). Beaucoup d'adolescents sont privés de tout lien avec leurs grands-parents en raison des conflits entre eux et leurs parents et prennent le parti de leurs parents : "Moi ça suffit en fait parce que j'ai un oncle" (Amalini). "Y m'ont pas parlé [de l'histoire familiale]. J'ai jamais eu l'temps de parler d'ça. [Ma grand-mère maternelle] parlait pas d'ça en fait, elle parlait plus avec ma mère" (Fatima). "Oulah ! Non. Ça on m'l'a pas dit. C'est comme si on avait coupé les ponts donc euh... je sais pas vraiment. On s'parle pas. [...] Bein vu qu'j'sais pas parler euh enfin j'sais pas parler l'marocain, la langue pour parler, pour communiquer, c'est un peu compliqué" (Eva).

Aboubakar, Seykou, Luc, Ali, Marine, Amalini, Eva, Nora, Honoré et Geraud n'osent pas interroger leurs parents quant à une histoire familiale qu'ils cherchent à mettre à distance : "Ça fait longtemps" (Dalia), "très très longtemps" (Driss). "J'me suis jamais posé cette question" (Aboubakar). "J'm'en fous", dit Luc, qui pense que "si [sa mère] était restée au pays j'crois elle s'rait plus contente parce que... y a la famille là-bas aussi. [...] elle les parle tout l'temps". Sa mère refuse effectivement de parler d'autre chose que du présent concernant Luc : "Je n'suis pas là pour dire ça, s'il-vous-plaît ! (*très énervée*). [...] J'ai pas la tête tranquille. [...] S'il-vous-plaît (*beaucoup plus calme*). Si vous avez fini, je vais partir", dit-

elle en mettant fin à l'entretien. Kofi refuse que j'interviewe son père : "Tu rentres à la maison toi aussi. Papa, rentre à la maison. [...] Va à la maison papa s'te plaît. Au lieu, au lieu, au lieu d' dormir à la maison, tu viens ici... [...] T'es fatigué, tu fais des trucs comme ça. (A moi) Vous vous ap'lez pour faire des trucs comme ça, vous voyez il est vieux comme ça, vous lui posez des, vous lui posez des questions". Il en est de même pour Ali : "J'leur pose pas des questions. J'leur parle rarement. Parce que ! J'm'en fous. J'préfère jouer à mes jeux ou sortir dehors. C'est pas mon problème moi" (Ali). "J'lui demande pas" (Kali). "J'ai jamais posé la question" (Marine). Isa n'a pas demandé à ses parents ni à ses grands-parents de lui raconter leur histoire. "Si ça s'demande mais... ça m'intéresse pas vraiment" (Nora). Kofi refuse que j'interroge son père car il est "vieux" et "fatigué". Louis déplore de ne "même pas" connaître les raisons de la migration vers la France. Pour lui, la transmission est entravée par la guerre, la migration difficile et la dépression parentale. Sa mère nous fait comprendre qu'elle a eu une histoire difficile et s'énerve contre sa fille quand je la questionne. Il en est de même pour Amalini : "ça m'intéresse pas. [...] Y a... juste des conflits. [...] Parce qu'y avait la guerre, c'est ça. Mon père y veut pas qu'on parle de la guerre tout ça. Parce qu'il a vécu ça, j'pense. La peur. [Ma mère] elle, elle veut bien, elle est... (*pleure*). Désolée hein". "Y m'ont dit mais j'ai oublié ça" (Mody). "J'veux pas savoir" (Honoré). "[Mon histoire familiale], ah elle va être longue hein ! Ça... j'peux sortir trois pages hein... j'sais pas où commencer...", dit Geraud, mais il n'évoque que les conflits entre ses parents que lui-même a connus : "C'est un peu dur en fait hein, parce que mes deux parents ils s'entendent pas du tout du tout. [...] C'était tout l'temps aller au Palais d'justice [...], fallait voir des assistantes sociales... (*raclement de gorge*) Pour parler de, de mes histoires familiales. [...] Depuis la primaire jusqu'au... jusqu'à maint'nant". L'histoire plus ancienne, "ma mère elle m'a raconté mais j'me rappelle plus. C'est... c'est une histoire vague en fait. [...] J'ai jamais d'mandé en fait". Geraud ne sait pas où a grandi son père et confond les générations dans sa lignée maternelle. Il parle de ses arrière-grands-parents comme de ses grands-parents, se plaçant ainsi sur le même plan générationnel que sa mère. Geraud aimerait beaucoup rencontrer son grand-père maternel qui vit au Chili. Marine est ravie d'aller voir son "grand-père [paternel] parce que j'l'ai jamais vu. Enfin lui y m'a vue quand j'avais deux ans donc euh depuis j'ai grandi donc euh... Y m'connait pas en fait. Y m'a connue quand j'étais bébé mais... [Ma grand-mère paternelle], elle est décédée, j'l'ai jamais connue. Mais qu'est-ce que j'raconte ? Nan sa grand-mère, ma grand-mère. Mais ! Attends j'suis perdue ! Han ! Attendez, vous parlez d'mes grands-parents là. Moi j'parle de mon arrière-grand-mère. Nan pardon oui, y vivait avec sa mère, excusez-moi. J'parlais d'mon arrière-grand-mère. J'confonds avec mes grands-parents, mes parents et mes arrière-grands-parents, ha !". "À chaque fois que je lui parle [à ma mère], ça dramatise la chose et tout... Ou elle croit que c'est sa faute, elle dit que moi j'suis une enfant pourrie gâtée, que ceci que cela, donc vaut mieux pas parler et dire "oui" tout l'temps et pis voilà", dit Eva, qui ne sait rien de son père : "C'est une fausse histoire qu[e ma mère] veut pas m'raconter. [...] Elle s'est mariée et après elle m'a pas trop dit ils se sont fait une dispute et ils se sont séparés [mais] on peut pas s'disputer pour ça". Eva est en difficulté pour interroger qui que ce soit d'autre que sa mère parce que sa mère est en rupture de liens avec la famille et "vu qu'j'sais pas parler euh enfin j'sais pas parler l'marocain, la langue pour parler, pour communiquer, c'est un peu compliqué". Serge met aussi en doute ce que lui raconte son père et semble chercher à préserver le narcissisme paternel en ne posant pas de questions.

Identification difficile aux parents

Driss, Charles-Henri, Aboubakar, Kali, Duma, Louis, Dalia et Serge peuvent préserver une identification positive aux parents. "[Je ressemble à] ma mère. La même tête ! Tout d'ma mère" (Dalia). "[Mon père] est un peu plus grand qu'moi. Intelligent. Et il est beau gosse (*sourire*)" (Serge). Aboubakar et Kali évoquent même de manière positive des traits pourtant associés à des discriminations, mélanique ou religieuse : "Mon père il est grand, il a la barbe, le chapeau euh musulman. Il est calme. Ma mère aussi elle est à peu près pareille. On rigole (*ton grave*)... c'est tout" (Aboubakar). "Ma mère ? Elle est... elle est grande noire. Elle est grande noire, elle est en forme. [...] comme moi. Mais un peu... plus grosse quoi. Un p'tit peu plus en formes que moi. Elle est belle, elle a un teint noir comme moi. Mon père aussi, il est grand, il est noir. Il est grand, noir, mince. Il est gentil" (Kali). Marine est plus ambivalente. Sa grand-mère maternelle lui dit qu'elle ressemble à son père, que Marine dit haïr. Mais elle semble fière de lui ressembler "quand [elle] parle créole". Nora a une image dévalorisée de son père, car "disons qu'il lui ses études, y les a un peu ratées", mais elle peut s'identifier positivement à sa grand-mère paternelle dont elle est très proche.

Pour les autres, toute identification aux parents s'avère difficile : "J'peux pas trop savoir [si je ressemble à mon père] vu que j'l'ai pas connu", déplore Eva, mais "j'ai un truc qui restera à vie d'mon père : quand il a eu un accident il a eu [une fossette au menton] et moi quand j'suis née j'ai eu ça aussi. [Sinon] J'resemble à ma tante". Eva semble ainsi tenter de se défendre d'une assimilation à sa mère : "elle considère comme si moi c'est elle. Mais j'suis pas elle, j'ai pas l'même cerveau, j'peux pas être comme elle. [...] J'ai pris un p'tit peu, un bout de son caractère. J'pense que des fois j'm'énerve vite et j'pense que ça vient d'chez elle. Après c'est tout hein, moi j'suis pas exigeante, je suis pas ceci cela mais à mon avis j'le serai quand j'aurai ma propre boutique, ça c'est sûr". Parfois, toute identification aux parents ou grands-parents est impossible, seule l'identification à quelqu'un de la même génération que l'adolescent est possible, souvent au premier né en France, parfois à quelqu'un de plus jeune. Fatima trouve qu'elle ressemble "à [s]a mère mais un peu à [s]a sœur aussi. Mody trouve qu'il ressemble à "[s]on p'tit frère". "A ma sœur. Et entre tes parents ? Personne" (Djibril). "A presque à tous mes frères et une sœu et... oui, une sœur et la sœur c'est... vite fait" (Aboubakar). "Ma grande sœur. [...] Euh la deuxième", c'est-à-dire la première née en France (Kali). "Ma mère j'crois, un peu d'ma mère. Et ma sœur aussi" (Fatima). "Ah j'sais pas. Un peu à tout l'monde. Mélangé. Un peu à tout l'monde. [Je me sens plus proche de] mes cousins" (Isa). "Dans notre famille à nous, on est tous différents, on se ressemble pas du tout", explique la sœur d'Amalini : "J'ai l'impression que je ressemble pas du tout à ma sœur. Physiquement hein, en parlant physiquement. [...] Après mentalement, c'est autre chose. L'caractère euh ça peut être explosif à tout moment", ce qui n'est pas sans rappeler le contexte de guerre au Sri Lanka. "On s'énerve bien. On s'resemble sur c'point d'vue là... [...] Les cousins qui habitent au Canada, là p't'être qu'on a des ressemblances physiques. Mais que moi et mon frère, pas [Amalini]". Pourtant Amalini s'identifie aussi à cette lignée canadienne et trouve qu'elle ressemble "à [s]a p'tite cousine. Celle de mon père. Mon oncle. La p'tite" (Amalini). "J'ai l'impression qu'j'resemble à personne" (Ali). "Aucun des deux [parents]. Ma mère son arrière-grand-mère elle était claire de peau. P't'être [que je

lui ressemble à elle] euh je sais pas" (Luc). Lui-même est issu d'un couple mixte italo-africain. Il ne dit rien de la blancheur de cette aïeule, souvent liée à la colonisation. Il en est de même pour Geraud, issu d'un couple franco-chilien. Sa mère trouve qu'il ne ressemble "à personne, à lui-même". Geraud trouve qu'il a un peu le visage de son père, mais Madame a peur qu'il lui ressemble.

Ainsi, le métissage, le fait d'être né dans un autre monde que celui des parents et les conflits parentaux entravent les possibilités d'identification aux parents. Marine semble reprendre le discours de sa mère et des éducateurs de la protection de l'enfance, particulièrement dénigrant envers un père qui s'est pourtant occupé d'elle de ses 5 à 14 ans. Ali souffre de la place dévalorisée de son père dans la famille : "[Mon père] y parle pas bien français... y sait pas lire". [Ma mère] tout c'que j'sais c'est qu'elle sait bien lire, bien écrire, bien calculer, la conjugaison. (*soupir*) J'm'intéresse pas beaucoup à eux". Geraud souffre du manque d'alliance entre ses parents : "En fait [mes parents] se sont jamais mariés. Après ils ont arrêté (*rire/soupir*) [car] ma mère détestait le comportement d'mon père en fait. Y faisait rien quand y rentrait [...]. [J'avais] deux ans" Geraud a souhaité aller vivre chez son père il y a deux ans, mais "comme il était déjà en... quand en... avec une dame en fait, c'était sa, sa compagne, il préférait la défendre elle que moi en fait. [...] Alors un moment j'en ai eu maré, j'suis parti. [...] J'suis quand même son fils alors c'est moi qui dois l'défendre euh...", conclut-il avec un beau lapsus.

L'une des manières de défendre ce père est de valoriser ses savoirs et compétences et de suivre la même voie professionnelle. Mais les adolescents se voient souvent privés d'un tel choix. Ali rêvait de travailler le bois et explique que lors d'ateliers en SEGPA, il y trouvait un grand apaisement. Mais c'est important pour ses parents qu'il réussisse bien à l'école, "parce que j'suis l'seul garçon d'la maison. [Ils veulent que j'fasse] un métier qui gagne beaucoup d'argent. Comme ingénieur. Sauf que moi ça... ça m'avait pas plu. Ils étaient un peu déçus mais ils ont dit "fais... fais comme tu veux". Ils ont dit "C'est ta vie". Mais finalement, Ali a tout de même renoncé à son choix de travailler le bois pour suivre les conseils de sa sœur et s'inscrire dans une filière davantage utile en Occident : la mécanique. Isa a choisi son orientation en cuisine dès la 4ème, bien qu'il ne cuisine pas chez lui. Il ne fait pas le lien avec son père, dont la mère nous apprend qu'il est cuisinier. "[Ma mère], elle voulait que j'aie mon bac, un bac normal, pas un bac pro. Bein oui [je pense qu'elle va être déçue, mais] j'peux rien faire hein, à part travailler". S'il arrive à être brillant en cuisine, sa mère changera peut-être d'avis. La mère d'Isa valorise pourtant les compétences de son mari qui est décrit comme "un artiste en cuisine", mais elle s'oppose à ce que son fils suive la même voie. On retrouve la même ambivalence chez la mère d'Honoré : L'amour de son fils pour les plantes reste pour sa mère un "mystère parce que moi je n'aime pas ça du tout (*rire*)" Puis elle reconnaît que le père d'Honoré "avait la main verte aussi. A la main verte. J'sais pas pourquoi j'dis "avait". Elle soutient son fils dans ce choix professionnel mais se plaint : [Honoré] nous envahit [avec ses plantes] et j'dis "stop, stop Honoré". Louis était "intéressé en... dans la restauration entre cuisine et service. Comme mon père y travaillait dans la cuisine, j'me suis dit bein peut-être je vais m'y mettre aussi. Quand j'ai parlé, j'ai commencé à parler de la cuisine, [mon père] y a commencé à apprendre et ma mère aussi". Mais sa mère et sa sœur dénigrent cet héritage. S'il a choisi cette voie, c'est uniquement parce qu'il ne pouvait pas prétendre à une filière générale. La mère de Geraud a peur que

Geraud ressemble à son père à lui, décrit comme un "franchouillard", "raciste" et misogyne, ayant "vraiment une toute petite tête", mais aussi à son père à elle : Geraud voulait faire de la mosaïque. "Ça lui vient de... un voyage qu'on a fait en Espagne, à Barcelone", explique Madame. Mais elle refuse tout lien avec le grand-père maternel né en Espagne : "c'était plutôt du tourisme bête et méchant hein, on était pas... au retour, vous voyez les retours qu'on fait quand on va...". Serge met longtemps avant de dire que son oncle [paternel] travaille dans la mécanique et au niveau d'la Bretagne". Il commence par expliquer qu'il a choisi la mécanique "grâce au CIEG. Le Centre d'Information Educatif", "en cherchant sur internet" et "des documentaires à la télé". Mais dans le cas de Serge, ce déni du lien entre son parcours et son héritage familial semble davantage relever d'un besoin adolescent de distanciation et d'individuation. Pour les autres, il semble découler d'une injonction maternelle de ne pas suivre la voie paternelle.

On retrouve des conflits similaires chez les filles : Fatima explique qu'elle aurait voulu devenir coiffeuse mais met longtemps avant de dire que sa maman était coiffeuse. Mais sa mère a tout fait pour que ses enfants ne restent pas "bêtes comme [elle]" et elle voit Fatima médecin. Fatima est donc "tombée sur" une identification horizontale à ses sœurs, respectivement serveuse et puéricultrice, en se spécialisant en cantine scolaire. Pour Kali, l'identification à la mère semble constituer un tabou : elle explique qu'elle a choisi la cuisine parce qu'elle en fait "un peu" à la maison, avec sa sœur. Elle commence par citer uniquement des gâteaux français, "d'la cuisine française tout ça. Ou des fois africain aussi", finit-elle par ajouter. "C'est ma mère [qui m'a fait connaître la cuisine]". Cependant, ce déni initial semble découler de la position de sa mère elle-même, qui dénigre la cuisine par opposition à la scolarisation et dénigre la cuisine africaine par rapport à la cuisine occidentale, mais s'apaise lorsqu'elle parle de sa mère qui lui a appris à cuisiner les plats africains. Il en est de même pour Eva, pour qui la pâtisserie est associée à la grand-mère maternelle : "En fait au début [ma mère] voulait pas que j' fasse de la pâtisserie ou d'la cuisine parce qu'elle trouvait que ce travail là c'est juste en dernier plan, c'est-à-dire que c'est que pour les bons à rien on va dire". Amalini se trouve dans la situation inverse : elle s'identifie à sa mère, mais sa famille la perçoit comme "handicapée". Amalini a pourtant de l'ambition : "J'voudrais continuer pour avoir euh, j'voudrais faire le euh un bac pro. Plus un BTS. Pour avoir ma propre boîte. J'voudrais avoir ma propre magasin", comme sa mère, qui avait un "magasin de médicaments" (*pharmacie*) au pays. Mais sa famille la voit incapable de poursuivre une carrière professionnelle. Quant à Nora et Dalia, elles aimeraient réaliser le rêve de leur mère, mais c'est l'école qui les en empêche : "Ma mère elle est v'nue ici pour euh continuer ses études", explique Nora. "Elle faisait des études pour être aide-soignante". Nora aurait aimé devenir aide-soignante, voire infirmière, le rêve de sa mère, mais elle a été orientée en traitement de l'eau puis en pilotage des lignes de production. Dalia veut s'occuper des bébés, compétences transmises par sa mère. Elle a donc demandé un CAP petite enfance pour travailler en crèche, où elle a déjà effectué plusieurs stages, mais elle a été orientée en Assistant Technique en Milieu Familial et Collectif.

Ainsi, les adolescents sont souvent empêchés de réaliser leur mandat transgénérationnel. Pour la plupart, ils sont pris dans l'injonction parentale de devenir meilleurs que leurs parents, ascension qui viendrait justifier le projet migratoire. Ils souffrent d'une assignation culturelle à une culture unique, la culture française, et de sa

hiérarchisation des cultures ethniques, mais aussi des cultures sociales et professionnelles. Ils sont ainsi porteurs d'un lourd mandat de réussite scolaire, qui s'accompagne d'une privation de l'accès aux savoirs familiaux, dénigrés et perçus comme potentiellement handicapants pour l'enfant, pas comme enrichissants.

Mise en concurrence des savoirs

Dans le discours des adolescents comme dans celui des parents, la langue maternelle est souvent reléguée à une place archaïque, pour ceux qui ne parlent pas encore français. On observe une mise en concurrence entre les langues, avec l'idée que parler la langue maternelle nuit à l'apprentissage du français et à la réussite scolaire : "[Ma mère parle marocain] mais pas avec moi. Avec l'école et tout, elle croyait que c'était dur pour moi et pis à chaque fois elle sait que j'comprendrai pas. Elle essaie hein, mais... là c'est un peu trop tard en fait" (Eva). "[Amalini] a perdu la langue", explique la sœur d'Amalini, à cause de l'école. Pourtant la langue maternelle est très importante car elle permet "la communication entre la famille. Parce que maint'nant on est tous éparpillés, le seul truc qu'on a en commun c'est "la langue". Donc euh si on perd ça euh... ça s'rait dommage". Mais "ça m'intéresse pas. C'est trop compliqué", soupire Amalini. Cependant, Amalini souhaite transmettre le tamoul à ses enfants, mais c'est uniquement "pour les parents [parce qu'] y savent pas très bien parler français", pas par valorisation de cet héritage. Il en est de même pour Fatima : "Ma grand-mère maternelle, "en français elle comprend pas... donc euh j'lui parle en arabe". Marine déplore cette hiérarchisation des langues : "Depuis tout p'tite on m'a parlé français et à la fois créole et du coup beh... quand mes parents y m'parlent créole ou bien mon tonton qui m'parle créole ou bien des gens qui viennent de la Martinique et qui savent pas parler français qui comprennent que l'créole, faut bien que j'comprenne c'qui m'disent. [Je réponds] en français. Et si y comprennent pas bein mon père traduit en, en créole. C'est assez bête mais bon" (Marine). Mais Dalia confirme cette idée selon laquelle parler la langue maternelle altère le français et *vice versa* : "Parce que j'parle français, j'arrive pas bien à répéter les mots africains", explique Dalia. "Même mon français même mais avant j'parlais mieux, maint'nant on dirait j'ai du mal à parler bien français" (Dalia). Souvent, l'autorisation d'accès à la langue maternelle ne se fait donc qu'après la fin de la scolarité. "J'connais pas la langue", explique Ali. "Y m'ont appris, mais j'la pratique pas parce que j'ai pas envie. Je l'ai en tête ! Mais pour l'moment j'connais que l'français. A part pour les gros mots pour chercher les gens. Parce que j'connais mais sinon après... j'm'en fous".

C'est l'identité elle-même qui en est remise en question : "J'parle pas marocain", explique Eva, sans pouvoir nommer la langue. "En général on m'parle en français donc, à force, j'me considère plus comme une Française qu'une Marocaine même si je sais qu'j'suis Marocaine. Je nie pas mes origines". Mais l'absence de maîtrise de la langue maternelle l'empêche de retrouver son père et de questionner sa famille sur son histoire. Il en est de même pour Geraud avec l'espagnol, ce qui l'empêche de communiquer avec son grand-père maternel et d'envisager d'aller au Chili. Sa sœur parle pourtant 7 langues. "[Mes grands-parents] parlent beaucoup [le breton] (*sourire*)", explique Serge, qui ne comprend pas quand ils parlent, mais aimerait apprendre. Tous veulent transmettre la ou les langues

maternelles à leurs enfants, sauf Duma qui ne sait pas encore et Geraud qui souhaite transmettre la langue du pays où ils naîtront : "le français parce qu'ils sont p't'être nés en France ou... si ils sont nés dans l'même pays j'aimerais bien qu'ils parlent euh la langue d'où ils sont nés" (Geraud). La maîtrise de la langue du pays d'accueil conditionne l'intégration. Mais cette intégration n'est envisagée que dans une perspective assimilationniste, qui préconise l'effacement des origines : "[Mon père] parle français, il est né en France. Il a pas d'origines lui. C'est un Français" (Luc). Etre Français, c'est ne pas avoir d'origines, c'est ne pas avoir d'autre langue. Quant à Ali, il perçoit clairement que cette question de la transmission aux enfants en situation de migration constitue le cœur de la problématique familiale et va déterminer l'appartenance de l'enfant : "Ah ça c'est très bonne question ! Moi j'sais pas. Parce que j'sais pas, c'est ça l problème. La transmission de la langue des grands-parents, "(*grande inspiration*) c'est leur problème hein moi si mes grands-parents y leur apprennent c'est leur problème. Après... [...] de toute manière même si j leur apprends pas mes grands-parents y vont leur apprendre. [Mais] y font comme y veulent. Si y veulent apprendre, si y veulent pas j'vais pas les forcer". Lui aussi partage le discours de nombre de parents concernant le libre choix laissé aux enfants, qui se trouvent de ce fait privés de toute possibilité de choisir, faute d'éléments entre lesquels choisir. Ali est pourtant le premier à déplorer l'excès de permissivité et le manque de cadre pour les enfants.

Nous retrouvons la même mise en concurrence des savoirs concernant d'autres contenus culturels, tels que les contes et les chansons. "[Ma mère] a pas tel'ment connu les chansons, les berceuses, les p'tites histoires euh... parce que comme y vivaient à la campagne et que mes grands-parents ils ont pas été à l'école non plus je crois euh bein y avait pas de... parce que c'était vraiment très pauvre donc euh..." (Louis). "Y avait euh des contes du Maroc. Y avait plus des contes d'ici que du Maroc en fait. Y en avait qu'un" (Eva). Isa se souvient un peu des histoires transmises par sa mère, "plutôt des chansons. D'ici. Comme euh... des chansons qu'on apprend en maternelle. Bein, elle écoutait à la télé. Après... elle les apprenait. C'qu'elle regarde ma, ma p'tite sœur, la culture, des trucs comme ça quoi" (Isa). Le seul élément issu du monde d'origine semble émaner de la sphère religieuse, l'histoire ""sur... le prophète", qu'Isa cite en tout premier lieu. Serge est l'un des rares adolescents à avoir bénéficié des contes du monde d'origine, ceux "du roi Merlin et de la fée Morgan. J'les connais pas parfait'ment (*sourire/soupir*) [mais] après ça ça va v'nir, si j'ai des enfants". Il souligne ainsi le rôle de médiateur que joue l'enfant entre les générations parentales et grand-parentales. Tous veulent transmettre à leurs enfants les contes français et ceux du monde d'origine, sauf Djibril, qui trouve que "ça sert à rien", et Luc et Amalini, qui ne veulent transmettre que les contes français. Comme Ali, Fatima précise qu'elle fera "comme [s]a mère, mais [que] si ils aiment bien les contes...". Marine ne connaît pas les contes et berceuses créoles, mais elle donnera à ses enfants des noms de chanteurs martiniquais et guadeloupéens et leur chantera les chants créoles actuels.

Il en est de même pour les contenus religieux. Souvent la religion n'a pas été transmise parce que "comme maint'nant j'suis français bein... ils ont dit que t'es pas vraiment un Chinois quoi, t'es... t'es un Français quoi. [...] Ça fait mal à ma grand-mère. (*silence*)" (Louis). Cette carence peut parfois entraîner d'importantes confusions entre langue, nationalité, religion et identité : Eva utilise le même mot, "marocain", pour faire référence à la nationalité, la langue, la religion, la culture et l'identité : "j'sais pas parler

l'marocain. [...] J'suis marocaine mais j'le pratique pas, je fais rien". Le mot "arabe" n'est utilisé que pour faire référence au racisme : "Un jour j'avais une prof et elle était raciste, et normalement je méritais une bonne note et elle a écrit "sale Arabe" [...] Ils disent "oui, les Arabes c'est des voleurs" donc quand ils entendent un prénom arabe, c'est tout d'suite euh... C'est pour ça qu'j'm'appelle Eva en fait. Ma mère elle s'est dit c'est mieux pour moi [...]. Même les Arabes sont racistes entre eux". Et cette rupture dans la transmission entraîne d'importantes difficultés à se construire sur le plan identitaire. En effet, comment opérer cette négociation entre filiation et affiliations que constitue le processus de construction identitaire, lorsque la filiation reste floue ? A l'âge où Eva devrait se poser la question de qui elle-même souhaite devenir, elle en est à se demander qui elle est aux yeux de sa mère : "J'pratique pas. En fait, j'pense que j'suis athée. Parce que une fois j'avais un plat d'pâtes devant moi et y avait du porc à l'intérieur et j'fais euh, on était au restaurant, j'fais "Maman, y a du porc à l'intérieur". Elle m'fait "C'est pas grave, mange". Donc à mon avis elle m'prend pour une fille athée". Aboubakar reste aussi dans l'opacité quant à ses perspectives conjugales. Il est important que sa future femme soit "musulmane aussi [...] mais après... elle peut s'convertir ou... c'est pas trop important. Moi on m'a dit c'est pas grave. Un ami à moi, son grand-frère. Parce que sa femme elle est congolaise et camerounaise. Et elle est pas musulmane" (Aboubakar).

Comment, alors, se projeter sereinement dans l'avenir ? Les adolescents en sont privés de choix, là où les parents se sont justement privés de transmettre au nom du libre choix de leurs enfants. Leur processus de séparation/individuation s'en trouve entravé.

Un processus de séparation/individuation entravé

Souvent, les adolescents restent pris dans un désir de réparation des souffrances parentales, qui entrave parfois les possibilités de séparation et de projection dans l'avenir : "J'aimerais bien avoir une grande maison, être une star, avoir beaucoup d'argent, faire des écoles dans mon village et tout. J'ai toujours dit à ma mère. [...] Des hôpitals... pour les enfants... des crèches..." (Dalia). Eva fait de la pâtisserie pour sa mère, remplace grand-mère maternelle manquante dont Madame n'a pas fait le deuil huit ans après son décès. Eva perçoit cette fragilité maternelle et protège sa mère de toute opposition adolescente en évitant le conflit : "A chaque fois que je lui parle, ça dramatise la chose et tout... Ou elle croit que c'est sa faute, elle dit que moi j'suis une enfant pourrie gâtée, que ceci que cela, donc vaut mieux pas parler et dire "oui" tout l'temps". Mais Eva précise qu'elle a "toujours été comme ça, depuis toute petite". Elle semble s'être suradaptée à la fragilité maternelle, comme beaucoup des adolescents rencontrés qui présentent un profil inhibé. Pour Eva, la séparation ne peut s'envisager que dans la rupture brutale des liens : Eva : "[Ma mère] me dit "Oui, moi j'veux partir en Suisse et je, j'vais t'laisser au foyer et tout" et j'lui ai fait "Bein moi euh... [...] à mes dix-huit ans j'reste à Paris ". J'lui ai pas dit parce que je sais que ça l'aurait blessée et elle croit que je... qu'elle me servirait plus mais j'aurai toujours besoin d'elle. Même si des fois j'ai du mal à l'admettre, j'aurai toujours besoin d'elle. Mais euh à mes dix-huit ans j'pense que c'est mieux qu'je parte même si j'me débrouille toute seule et tout. [...] J'suis plus pour sortir de chez moi mais en même temps, j'suis dans l'adolescence

donc euh quand t'es ado c'est sûr que tout l'monde est "J'ai envie d'sortir, j'ai plus envie d'voir ma mère" et pis quand t'as trente, vingt-cinq ans, c'est "Oh maman j't'adore, nanani, nananère". C'est... c'est comme ça hein. Mais moi j'suis sûre qu'à mes dix-huit ans euh, j'partirai d'chez moi. J'me débrouillerai toute seule. J'vais pas chez ma tante ou quoi qu'ce soit. Au pire j'irai chez un ami, mais... en fait en CFA t'es, t'es payé. Au pire j'payerai la moitié du loyer et tout. j'ai tout mis en place". En cours d'année scolaire Eva demande son placement suite à une dispute avec sa mère au sujet de son petit-ami. Elle espère aller vivre chez ce petit-ami.

Amalini retourne l'agressivité contre elle-même en déplaçant le conflit sur la scène alimentaire : "Peut-être. Bein j'voudrais avoir mes propres relations avec mes enfants, si c'est possible. [Je changerais] le repas. Parce que comme y sont sri lankais, y nous disent c'est important de manger le riz en fait. Tout l'temps le riz le midi, j'voudrais changer ça. [Faire] un peu tout mais pas tout l'temps du riz le midi. Parce que j'mange plus des fois (*rire*)". Beaucoup d'adolescents se rendent eux-mêmes responsables des carences subies. "Moi j'parle pas le lingala. On m'a pas transmis ça. J'aime pas la parler. C'est mon choix aussi" (Mickael). "[Ma mère] me racontait pas d'histoires. Et et et aussi comme maint'nant, si ! Elle me racontait mais c'est moi qui ai oublié" (Charles-Henri). Selon son professeur principal, Ali "s'est cassé une jambe. D'après ce qu'il nous a dit, c'est qu'il courait après un autobus et il s'est cassé la figure. Comme il est toujours entrain de faire le fanfaron, toujours entrain de courir... Est ce que c'est vraiment en courant après un bus ou dans sa cité avec ses copains où il s'est cassé la binette. Nous c'est la version qu'on a de lui en tout cas". Ali adresse son agressivité à la police.

D'autres l'adressent aux enseignants, dans l'espoir de trouver en eux un adulte suffisamment bon et authentique, apte à les aider à la métaboliser et à la transformer.

b. Rapport au savoir scolaire

Une rencontre traumatique avec l'école

Beaucoup expriment des difficultés de séparation mère-enfant à l'entrée en maternelle : "Mon premier jour à l'école j'ai jamais oublié ! Mais j'aimais pas l'école ! J'voulais pas [quitter ma mère]" (Dalia). La sœur de Louis explique qu'"y voulait pas dormir à la sieste, ni manger, y voulait juste rentrer à la maison". Honoré n'a pas été scolarisé avant l'âge de 11 ans. Eva a rapidement été retirée de la maternelle par sa mère : "j'devais rentrer dans une salle et y avait une porte et euh y a quelqu'un qu'a pris la porte, il l'a claquée sur ma main et j'suis allée à l'hôpital et puis après ma mère elle m'a plus envoyée en maternelle" (Eva).

Cette insécurité est parfois aggravée d'une non maîtrise de la langue scolaire : Louis, Seykou et Amalini ne parlaient pas encore français lorsqu'ils sont entrés en maternelle. Driss ne parlait pas du tout, même à la maison. Mais selon sa mère il ne s'agit pas d'un problème d'allophonie : "il parlait français [puisque] déjà son frère il parlait français et moi je parle

soninké". Duma ne parlait pas non plus avant l'âge de dix ans. Charles-Henri, lui, bégaye en français comme dans la langue maternelle et même sa mère a du mal à le comprendre, ce qu'elle ne met pas en lien avec le fait qu'il s'exprime en français, langue qu'elle-même maîtrise mal. Pour eux, l'école est associée à la peur. Driss était un enfant qui avait peur des inconnus, explique sa mère, et "même en rentrant à l'école c'est une peur qui a continué". Selon la mère d'Amalini, ses trois enfants étaient mutiques à l'école. "Est ce qu'ils avaient peur ? Peur de l'école ? Je sais pas".

Dans le cadre scolaire, cette insécurité peut se traduire par des comportements agités, une difficulté à se canaliser, ou au contraire par une grande inhibition. En maternelle, "j'foutais n'importe quoi", dit Ali. "J'frappais tout l'monde. Tout l'temps j'me battais. Comme ça. J'frappais les gens comme ça. Ça m'faisait rire. [La maîtresse] j'l'aimais pas, elle était trop gentille. Elle aimait trop m'aider tout ça... j'l'aimais pas. J'la faisais trop souffrir après. [La maîtresse de CP], j'l'énervais tout l'temps, j'la cherchais tout l'temps... j'faisais exprès". Ali n'aime pas que les enseignants soient gentils avec lui, comme le sont ses parents. Il cherche le cadre, les règles, dont ses parents ont selon lui manqué en Afrique et qu'ils ne parviennent à imposer en France. "[Ma mère crie] très... beaucoup. J'voulais pas qu'elle m'aide. . [Mes parents], ils disaient d'arrêter, arrêter, y parlaient, y parlaient, et j'continuais, j'continuais. [Ils disaient rien] à part, d'arrêter d'faire des bêtises. [...] Mes deux grandes sœurs elles me conseillaient. [Elles me disaient] d'arrêter de frapper les gens. C'est pas bien. Moi j'continuais quand même". Geraud aussi a eu des problèmes dès la maternelle et s'est fait virer du CP car "depuis toujours euh il a eu une différence [entre] Geraud avec l'ensemble des élèves car lui il a un problème de concentration [...]. Geraud lorsqu'il devait euh faire un dessin ou quelque chose, il faisait tomber ses crayons et ça faisait du bruit. "Ouvrez les cahiers", [le prof] voulait que tous les enfants ils ouvrent les cahiers. Sauf que Geraud il avait pas envie d'ouvrir le cahier euh... il faisait à sa tête en fait". Des problèmes de comportement, "j'en ai eu beaucoup", soupire Djibril. "Depuis la sixième jusqu'à la troisième. C'est juste quand on m'énerve, c'est tout. (*sourire/soupir*) J'traite ou je tape. Pas les profs. J'parlais juste mal aux profs, c'est tout (*très bas, murmuré*). [...] On (mes parents) m'criait d'sus mais... A c'moment là y disaient rien hein. C'est juste au collège. Et... parce que c'est pas pareil. En primaire on est p'tits, on sait rien, on peut... Bein au collège on commence à grandir. En plus après c'est l'lycée donc euh...". Djibril s'est donc calmé au collège. "Une fois j'ai été viré", explique Luc. "Bein j'avais fra... frappé quelqu'un j'crois. Y m'avait insulté et après... vu qu'c'était la première fois, y m'ont crié d'sus et... y m'ont dit ça s'reproduit plus".

Chez les filles, ces appels à l'enseignant prennent une forme différente. Eva se pense invisible : "j'ai toujours été calme. J'ai toujours restée, toujours calme. Ça c'est depuis ma naissance. [...] On m'voit pas. [...] On peut passer devant moi, tellement j'suis calme eh bein vous m'voyez pas. C'est comme ça. [Le professeur de CP], j'étais dans la salle mais... y m'voyait pas on dirait. [...] En CP j'ai eu des psy. [...] En CM2 j'ai eu encore des psy. Parce que, ils croyaient que j'étais perturbée [...]. A la récré j'sais pas, j'commençais à jouer et tout avec euh des amis et à un moment donné ils sont venus m'voir et ils ont dit qu'j'étais... pas normale". Pourtant, Selon ses professeures, "Eva n'est pas transparente dans la classe" (professeure de français). "Elle est au premier rang, elle est devant [...]. Elle était super méfiante. [...] Elle me regardait avec son œil noir, fixe. [...] A chaque fois, elle me regarde et

elle me fait comprendre que là, vraiment elle voit pas du tout de quoi je parle et que c'est pas la peine de répéter ce que j'ai dit parce que ça va pas marcher. Faut que je trouve un autre moyen. [...] Et elle commencera pas un exercice sans comprendre. [...] "Je ne fais *rien*, tant que j'aurai pas compris". [...] Il faut qu'elle se l'approprie. [...] Elle est moins scolaire au sens où elle a besoin de sa stratégie à elle, de remettre avec ses mots à elle parce que souvent elle me le reformule par exemple. [...] On nous a reproché d'être trop encadrant à l'EREA, trop protecteurs [mais] elle le recherche même. [...] Je pense qu'au début elle a peut-être eu peur que je lui fasse des reproches, que je l'engueule" (professeure principale). Jusqu'à "l'accrochage" et l'intervention de la professeure de français, qui a expliqué à Eva à quel point leur professeure principale se préoccupait de ses élèves : "à c'qui paraît elle envoie des emails à tous les profs, tous les jours, pour savoir comment on est, qu'est-ce qui s'passe, est-ce qu'on a ces profs, ceci cela, tous les soirs à c'qui paraît, pour nous, comme ça. Elle nous aime bien j'pense hein mais euh elle crie trop. Parce que en fait euh, tous les profs se plaignent de nous[et] elle s'dit "Mais c'est ma faute" (Eva). Dalia présente un profil similaire.

Mickael, Aboubakar, Fatima, Honoré, Louis et Isa présentent des profils plutôt inhibés. "Pas d'danger, y va pas sauter sur la table et pis crier hein" (mère d'Honoré). Selon sa professeure de dessin, "Honoré est très, très introverti, très inhibé, presque craintif, en début d'année". De même, Amalini "ne fait pas de bêtises, c'est une jeune fille très calme, elle ne fait pas de bêtises", selon sa mère. "Elle ne parle pas beaucoup avec les autres, elle est renfermée". Isa est décrit par sa mère et ses professeures comme introverti, timide, pudique, en retrait, qui s'affale sur la table mais ne dérange pas les autres.

Rencontre traumatique avec l'écrit

"Y a l'stress. En arrivant au CP parce que après fallait euh fallait passer en CM1 j'pense. Après CM2. Ne pas redoubler..." (Amalini). "En CP quand j'avais écrit à la main, enfin j'arrivais pas à écrire à la main droite et les gens ils comprenaient pas pourquoi. En fait j'suis gauchère. Et euh enfin y en a y disent "C'est pas bien d'écrire à la main gauche parce que c'est la main du diable. [Le prof de CP] à chaque fois y m'forçait à écrire à la main droite et moi j'arrivais pas. J'avais appris à lire et tout mais chez moi. A l'école j'arrivais pas". Or, pour Eva, le monde de la maison fonctionne selon le système arabophone, de droite à gauche, dont Eva ne maîtrise pas le code linguistique. Aujourd'hui encore elle justifie parfois ses textes à gauche, selon le système francophone, parfois à droite, selon le système arabophone. De même, la mère de Duma souligne la difficulté à entrer dans la culture écrite occidentale lorsque l'on vient d'une culture orale, en précisant "qu'*ici* on donne la, un papier pour dire lire".

Pour beaucoup, la rencontre avec l'écrit s'est ainsi avérée traumatique, ce qui se traduit par des mouvements dépressifs tels qu'une tendance générale à se réfugier dans l'oubli ou le sommeil. Mickael ne se souvient pas du tout du CP. Isa ne se souvient que de la maîtresse qui criait : "C'était...difficile. J'me souviens pas [si je savais lire et écrire]". Les souvenirs de Duma sont très flous. Elle ne sait plus quelle classe de primaire elle a redoublé,

ni pourquoi : "p't'être j'avais pas l'niveau, un truc comme ça". C'est sa mère qui nous apprend que Duma "commence à lire un peu" seulement depuis la troisième. Djibril et Marine n'ont aucun souvenir scolaire avant le CE2. Djibril a redoublé le CE2 parce qu'il ne travaillait pas. Le problème de vue de Marine a été détecté à ce moment là. Seykou se souvient un peu du CP mais a oublié pourquoi il l'avait redoublé. Geraud a "essayé l'CP mais ils m'ont viré parce que j'travaillais pas... j'dormais...". Sa mère interprète bien ces réactions défensives de son fils puisque lorsqu'elle a tenté de l'inscrire dans une école d'horticulture, "il est allé au premier cours, il s'est endormi donc (*rire*) c'était raté !". De même, Charles-Henri n' "écoutai[t] pas en cours" et "dormai[t] en classe". "Quequ'fois j'tais pressé d' rentrer chez moi" (Luc).

Driss, Mickael, Charles-Henri, Aboubakar, Kali, Dalia et Amalini reconnaissent à demi-mots qu'ils ont eu des difficultés avec l'écrit. "J'aime pas écrire et lire, ni lire ni écrire. J'suis un peu flemmard" (Charles-Henri). Les tentatives de rationalisation traduisent un fort sentiment de culpabilité sous-jacent. "J'pense pas [que la maîtresse ait pu m'aider]. Au contraire, elle s'occupait plus d'autres élèves et elle, m'laissait un peu toute seule j'crois [parce que] j'avais trop d'difficultés des autres j'pense" (Amalini). "Quand j'étais en élémentaire, j'pleurais plus euh... parce que j'me rappelle plus c'qui s'passait mais je sais qu'j'étais plus triste que maint'nant au collège, vu qu'j'ai grandi. J'me rappelle que d'la prof quand elle faisait des remarques, c'est tout. En maths non, j'ai toujours eu des fautes, enfin des... difficultés" (Fatima). Le maintien en situation d'échec et de culpabilité ("faute") tout le primaire a entraîné des mouvements dépressifs. D'autres recourent à des attitudes de prestance et préfèrent revendiquer l'échec plutôt que de le subir : "J'aimais pas trop ça. Donc j'travaillais pas" (Mickael). "L'école, j'm'en fous, moi j'vais dev'nir footballeur" (Kofi). Lire, écrire, "ça y a pas d'souci hein ! J'suivais les cours, des fois j'avais des mauvaises notes mais sinon, comme d'habitude hein, j'fais n'importe quoi" (Ali).

Résistances au changement

L'apprentissage scolaire est associé à l'évolution (Aboubakar), à l'ouverture (mère de Driss). Honoré aurait aimé y avoir accès plus tôt et déplore d'être "resté à la maison. Mon frère, il était à l'école. J'aurais préféré aller au collège que rester à la maison". Il insiste sur le fait que lui-même scolarisera ses futurs enfants. Serge apprécie son professeur de mécanique car "il nous fait montrer les choses. Et il nous laisse faire... un p'tit peu euh... y nous laisse un peu faire réfléchir [...]. [Le fait de devoir se débrouiller seuls], ça nous aide à mieux comprendre et à mieux analyser les pièces pour euh pour s'en souv'nir". Louis est "intéressé en... dans la restauration entre cuisine et service. [...] Comme ça au moins je peux me débrouiller chez moi, pour faire à manger parfois". "Le savoir c'est une arme [pour affronter le monde extérieur]. On a pas les moyens de... de voyager. Mais on apprend, on lit" (mère de Nora). Mais cette arme mène à la séparation d'avec les parents : elle permet d'"avoir un bon métier, être indépendante et...", dit Nora, sans pouvoir achever sa phrase. Pour Nora, le CP c'était "un changement d'niveau mais... mais ça c'était quelque chose de bien". Son père explique que le "CP, CE1, CE2 tout ça, ça s'est bien passé, pratiquement en permanence il y avait ses frères avec elle". Mais au collège, Nora était seule : "c'est encore

un aut' niveau. Au début c'est dur vu que... c'est plus pareil. On n'a plus qu'une seule prof. Au début faut s'adapter, tout ça". Pour le père de Nora aussi, "l'entrée au collège c'est un grand changement mais, parce que où je travaille j'avais le collège juste à côté, elle était à dix mètres, donc voilà euh... On l'a pris à côté, comme je connais un peu le professeur. Il y a pas de problème". Monsieur déploie des stratégies pour pouvoir protéger au mieux sa fille. La sœur souligne la nécessité de se confronter à un anxiogène changement pour grandir : "L'EMP, c'est un très bon souvenir, elle a beaucoup voyagé, beaucoup d'gens qu'elle connaît mais après c'est bien de changer d'environnement". "Maintenant ça va. Elle prend bien, elle fait toute seule", confirme sa mère.

Mais ces acquisitions instrumentales constituent aussi une forme de violence dans la mesure où elles requièrent une transformation de soi qui nécessite une confiance en l'enseignant et en ses savoirs. Selon Eva, l'école "c'est aussi pour pas qu'on soit inculte. Pour pas qu'les gens ils s'moquent de nous. [Mais] j'ai jamais vu un élève qui aime apprendre". selon son enseignante principale et d'anglais, Eva est méfiante quant aux apprentissages : "elle a des représentations, je suis souvent obligée de passer par d'autres explications qu'avec les autres élèves. [...] Elle aime bien qu'on passe par exemple par des comparaisons avec la vie quotidienne, [...] avec le concret [...]. Y a toujours ce pallier là, ce temps où elle me regarde et elle me fait comprendre que là, vraiment elle voit pas du tout de quoi je parle et que c'est pas la peine de répéter ce que j'ai dit parce que ça va pas marcher. Faut que je trouve un autre moyen. [...] Il faut qu'elle comprenne ce que je lui dis. Et elle commencera pas un exercice sans comprendre. C'est pas possible. [...] Et alors là, au début, c'est ça qui me déroutait aussi un petit peu je pense, c'est que je ne comprenais pas qu'elle prenne, elle ne se saisissait même pas d'un stylo, rien du tout. "je sais pas ce que vous demandez, j'ai pas compris ce que vous vouliez que je fasse, donc je ne fais *rien*, tant que j'aurai pas compris". [...] J'ai l'impression qu'il faut qu'elle se l'approprie. Elle est moins scolaire au sens où elle a besoin de sa stratégie à elle, de remettre avec ses mots à elle parce que souvent elle me le reformule par exemple. C'est elle des fois qui fait la comparaison avec le concret. [...] Maintenant qu'elle a plus confiance en moi je pense qu'elle s'autorise du coup à dire "Madame là je comprends rien". [...] Je pense que si à un moment on avait pas trouvé qu'on avait confiance l'une en l'autre, elle me l'aurait pas dit et puis on serait restées devant la page blanche". "Il y a aussi la question de structurer et que le jeune peut prendre comme une agression alors même que c'est indispensable. Sur le coup c'est extrêmement violent et ça peut créer des situations de violence. [...] On est tout le temps dans ce réglage là, c'est-à-dire entre" ce que l'adulte sait qu'il doit faire pour mener un groupe d'élève au maximum dans les apprentissages et dans la réussite scolaire" et "un groupe d'élèves qui lui a ses propres, d'abord en tant qu'individus, chaque élève individuellement qui est aux prises avec ses propres problématiques, ses propres désirs, ses désirs ou non d'apprendre et puis ses relations aux autres" (professeure de lettres-histoire d'Isa et Eva). Et les parents peuvent éprouver certaines difficultés à accompagner leur enfant dans cette nécessaire transformation de soi par l'apprentissage, en raison de leurs propres griefs envers l'institution scolaire. Le père de Marine aimerait que l'école soit plus respectueuse du rythme de l'élève, de ses besoins et de sa motivation : "certains profs qui cherchent pas trop à comprendre le pourquoi, qui veulent absolument vous apprendre quelque chose même quand on a pas envie d'apprendre ou ça nous intéresse pas du tout. [...] "Plus tard, tu verras l'anglais c'est très important". [...] Maint'nant j'me rends compte qu'elle avait raison, que

l'anglais c'est important. Donc du coup là j'ai repris euh des cours d'anglais, *via* mon boulot. [...] Quand c'est le bon moment". La mère de Geraud va également dans ce sens : "Depuis toujours euh il a eu une différence [entre] Geraud avec l'ensemble des élèves car lui il a un problème de concentration [...]. Il avait un prof qu'était extrêmement fatigué déjà à la base [et en plus] mon fils (rire) qui était son... son calvaire. [...] Nan mais en principe quand on est prof des p'tits enfants on sait que ils font du bruit. Je pense que Geraud était différent des autres, tout simplement. "Ouvrez les cahiers", [le prof] voulait que tous les enfants ils ouvrent les cahiers. Sauf que Geraud il avait pas envie d'ouvrir le cahier euh... il faisait à sa tête en fait. Il comprenait pas euh (rire) ces changements dans sa vie, comme ça tout à coup, assis, tranquille dans sa tête, ça, ça n'existe pas". Geraud a été "expuls[é]. [...] Dans ces cas là on va vraiment chercher dans les textes de droit ce que l'on peut ou pas faire. A un enfant. [...] Que fait-on en France pour les enfants qui ne euh qui ne correspondent pas à des structures dont ils attendent ? Structures mentales. [...] Le problème c'est qu'on mélange en France encore les enfants qui acceptent toute la rigidité de l'éducation nationale et les enfants qui n'acceptent pas la rigidité et les enfants qui ont des problèmes autres [...], de retard intellectuel. Geraud [...] a quand même un problème parce qu'il est pas capable de forcer sa tête à accepter les rigidités et dans ce cas là il a pas d'place dans le monde économique mondial. Si vous acceptez pas de vous lever tous les jours à 7h du matin, c'est mort, c'est (rire) mort. [La CLIS] était la seule solution que j'avais trouvée pour que... pour qu'il passe dans la vie en fait, pour qu'il avance dans la vie. [Mais] il a pu y intégrer les règles, parce qu'il y en a pas. Les enfants y sont pas assis à une table obligatoirement, en général, y sont en rond, c'est pas du tout la même chose [...]. Il a appris pas vraiment parce que là, par contre, y avait aucune exigence. On passe d'un extrême à l'autre en fait".

L'appréhension de l'altérité, quelle qu'elle soit, au sein de l'institution scolaire comme de la société qu'elle reflète, reste donc une source de tensions, particulièrement pour des adolescents déjà vulnérabilisés par des parcours familiaux associés à l'insécurité.

Insécurité scolaire en écho à l'insécurité familiale

Pour beaucoup, l'insécurité ressentie dans le cadre scolaire fait écho au climat d'insécurité dans la famille. Souvent, les adolescents situent le début de leurs difficultés scolaires au moment où s'est achevée la scolarité de leurs parents, en lien avec la difficulté à assumer la part d'agressivité requise, mais aussi à explorer alors un monde nouveau. Les adolescents peuvent rarement s'appuyer sur leurs parents pour les accompagner dans leur scolarité. "La plomb'rie, j'connais un peu oui", explique Driss. Il n'avait jamais fait de stage en plomberie et son frère ne lui avait pas montré, mais il a "vu. Quand y a des plombiers qui vient des fois, ils expliquent". Aboubakar a choisi la plomberie car il a un cousin plombier, mais d=celui-ci lui a surtout expliqué qu'"y a du boulot tout l'temps et tout" (Aboubakar). Charles-Henri voulait faire "chauffagiste" parce qu'il l'a vu "à la télé et j'connais quelqu'un qui fait ça. C'est un cousin à moi". En cas de problème, Isa pouvait se tourner vers sa famille ou ses amis, mais "ils m'faisaient pas apprendre mais ils m'expliquaient des trucs. Bein "Si tu vas là, comment ça va s'passer. Si tu restes en général comment ça va s'passer aussi". "Mes deux grandes sœurs elles me conseillaient", explique Ali. "[Elles me disaient]

d'arrêter de frapper les gens. C'est pas bien. Moi j'continuais quand même". [Ma mère crie beaucoup] très... beaucoup. J'voulais pas qu'elle m'aide. [Mes parents], ils disaient d'arrêter, arrêter, y parlaient, y parlaient, et j'continuais, j'continuais. [Ils disaient rien] à part, d'arrêter d'faire des bêtises, ça va m'mener à rien et tout ça mais j'continuais quand même". La sœur aînée d'Ali l'a aussi conseillé quant à son orientation scolaire, pour qu'il choisisse un métier qui offre de réels débouchés professionnels. Luc mentionne également son frère en premier lorsqu'on l'interroge sur l'aide reçue au sein de sa famille quant à sa scolarité.

Au-delà de l'accompagnement scolaire, apprendre à l'école nécessite aussi un sentiment de sécurité interne suffisant, notamment quant aux angoisses existentielles, dont les adolescents rencontrés ne disposent pas toujours. Djibril et Ali semblent envahis par des préoccupations quant aux conditions de vie des autres enfants dans le monde, particulièrement dans leur pays d'origine. Louis s'inquiète beaucoup pour sa grand-mère qui "vit toute seule maint'nant". Pour lui, ce sont certains contenus scolaires qui ravivent cette angoisse : il n'aime pas l'histoire parce que "c'est ennuyant. La guerre (*long délai, déglutit beaucoup, gorge nouée*). Y avait plein d'gens morts. Bein et que... y... ils allaient attaquer où y avait ma mère qui allait habiter quand elle était petit et que déjà... y vivaient déjà mal, comme ça. Et c'est pour ça que j'aime pas trop l'histoire. [...] J'préfère pas" en parler aux profs". Amalini non plus, au sujet de la guerre au Sri Lanka, qui constitue un tabou familial du fait de son père.

Pour d'autres, l'insécurité est liée à des événements de vie. Eva évoque "des disputes", alors qu'elle était en CP, "avec euh, ma famille. Parce qu'en fait euh mon père, j'l'ai jamais connu, j'ai connu que ma mère". Pour Marine, le collège c'était "dur. Parce que j'sortais d'une dépression amoureuse, [...] mes parents se disputaient [...], j'étais pas très appréciée [...] de tous mes camarades". Le décès du père de Charles-Henri alors qu'il était en CE2 s'est avéré traumatique pour son fils : "C'était un matin, un un vendredi. Après ça, ma mère est partie réveiller mon père. Après ça mon père il a dit "Bon, vas-y, et vas te doucher et pis après quand tu reviens, tu m'réveilles. Et laisse moi encore dormir un peu, j'suis fatigué". Après ça ma mère elle est partie à la douche. Elle a fini. Et quand è elle est arrivée, eh bein après ça, y s'est plus levé. elle a commencé à crier. Et après ça après tout l'monde s'est réveillé. Et à c'moment là, en plus ma grand-mère en plus elle était là. Après ça aussi elle a commencé à crier. Moi j'suis resté au salon j'ai pas bougé. la voisine, elle est v'nue. Après ça è elle a ap'lé les pompiers. une heure plus tard ils ont dit "C'est trop tard". J'ai pleuré. J'suis sorti dehors. Ma grand-mère après ça deux ans plus tard eh eh eh bein comme ça, eh eh (*gros bégaiement*) tellement ça l'avait choquée, après ça elle est morte. Elle était tombée malade, à cause de ça. C'est à c'moment là qu'j'ai arrêté d'travailler. Parce que la prof elle a dit bien fait pour moi. Ma prof de CE2. C'était une blonde, elle était moche. quelques jours avant, mon père après ça il était convoqué à l'école. dès qu'mon père est venu, et après elle fait que mentir sur moi, elle dit qu'moi fais ça, alors qu'moi faisais pas ça (*régression*). Et mon père après ça après il a dit "oui eh mais vous c'est pas votre faute parce que du coup, à chaque fois vous dites la même chose. Et même que des fois c'est pas vrai". ça lui a pas plu. Après elle a dit ça. Et une semaine après moi quand j'suis re'vnu à l'école, après ça j'l'ai frappée. on devait m'virer mais c'est elle qu'on a virée c'était pas moi. Même si y crient j'travaille pas en cours c'est tout". Pour beaucoup, les cris prennent alors un caractère insoutenable, associé à l'insécurité parentale, qu'elle concerne des événements de

vie familiale ou la pression pour la réussite scolaire de l'enfant. "Au début j'arrivais pas à croire à mon enfant. Moi je criais sur lui. Et après voilà, il ne sait pas, il ne sait pas, il ne sait pas. Il plongeait dans ses... Il me racontait plus rien" (mère d'Isa). "Dès qu'y commençaient à crier, j'criais avec eux. Avec tous les profs. Bein à chaque fois, bein à chaque fois, bein à chaque fois, et et et j'étais viré d'cours" (Charles-Henri).

Pour Dalia, les cris sont associés à l'humiliation : "J'aime pas quand on m'parle, j'sais pas, on m'rabaisse ou on crie sur moi. J'aime pas qu'on m'rabaisse (*murmuré, à peine audible*). Y a des profs, comme c'est des profs, y sont en haut de toi et bein y s'en fout, y veulent pas t'écouter. Quand j'suis en tort, on m'explique ok, mais eux nan : "t'es collée, tu restes ici, na !". Elle avait noué une bonne relation avec le directeur du second collège. Mais après quand il est parti là... Moi j'étais en stage, quand on est rev'nus on voit il a disparu. Moi ça m'a fait un choc, moi j'voulais pas la dame. Lui quand il était là, les profs y m'viraient pas. L'autre dame là elle s'en fout". Dalia pense que "les profs ils aimaient bien m'virer pour rien. [...] J'vais pas vous forcer à m'garder, j'm'en fous". Elle se méfie de sa propre difficulté à contenir ses émotions : "Y m'disaient "parle, parle", j'voulais pas parce que j'parle mal. Donc j'ai préféré pas parler". Marine déteste sa "prof de... (*aspiration*), de cuisine et de pro, reproduction j'sais pas quoi là. Elle aime bien donner des ordres, elle a cru qu'on était ses chiens, elle a aucune pitié avec nous en fait". Parfois, c'est au contraire la douceur qui suscite un sentiment d'humiliation : la professeure de lettres-histoire, "elle parlait comme une prof de maternelle", critique Eva. "J'ai cru qu'elle me prenait pour quelqu'un... débiles mentaux ou un truc comme ça". Eva lui a demandé si elle avait enseigné en maternelle auparavant et l'enseignante en a modifié le ton de sa voix. Eva me parle immédiatement de racisme lorsque j'explique que l'objectif de la recherche est d'améliorer l'école : "un jour j'avais une prof et elle était raciste, et normalement je méritais une bonne note et elle a écrit "sale Arabe" ou un truc comme ça et elle avait mis une mauvaise note. Elle a été virée hein bien sûr parce que tout l'monde, tous les élèves voulaient pas faire cours avec elle et puis après ils ont vu qu'elle était raciste, ils l'ont virée. même quand on grandit ça arrive longtemps parce qu'ils disent "oui, les Arabes c'est des voleurs" donc quand ils entendent un prénom arabe, c'est tout d'suite euh... c'est pour ça que je m'appelle Eva, en fait. Ma mère elle s'est dit que c'est mieux comme ça. le directeur, un restaurant ou dans la cuisine et qu'il voit que c'est une Arabe, ça peut être raciste si c'est un Français ou... même les Arabes sont racistes entre eux aussi. ça se voit par le regard, les gestes et la parole. par exemple quand on vous parle mal alors que vous lui avez même pas parlé, ou quand vous lui avez rien fait alors qu'il vous frappe. des fois des élèves ici ou... pas exemple les skin head ou enfin les racistes quoi". Pour Marine, le racisme est perçu comme étant le fait de ses pairs : "juste en voyant ma tête genre y m'détestaient, tout d'suite. Ma mère me disait, p't'être parce que j'suis Antillaise et vu qu'les Africains n'aiment pas trop les Antillais". Elle a ensuite subi un viol du fait d'un garçon du collège. "Y m'insultait sur [les réseaux sociaux], y m'humiliait d'avant tout l'monde. J'rentrai avec ma sœur". Elle n'en a pas parlé à sa mère. Son père l'a emmenée porter plainte et la police ne l'a pas crue. "Et l'année sui, suivante, il a violé une autre meuf, du coup l'affaire elle a été réouverte et euh ils ont fait des enquêtes plus approfondies et ils ont vu qu'c'était PAS moi la menteuse mais qu'c'était lui qu'avait un problème. [Au collège] tout l'monde euh me traitait de pute (*très bas*). [...] J'avais la moitié d'la cour qu'était là d'avant moi, y avait personne pour m'protéger. Si les surveillants ils étaient pas là eh beh... j'pense que je, j'aurais fini dans un sale état parce que moi seule

contre une émeute d'élèves. Parce que c'était l'élève le plus populaire du collège. [...] j'ai failli m'suicider et j'donnais mon corps à tout l'monde, j'faisais n'importe quoi". Eva a également subi une agression sexuelle au collège : "y avait un garçon il a essayé de m'agresser, enfin pour me toucher intimement. Et il a pas été viré mais il a été viré pendant deux semaines j'crois. il était vraiment plus fort que moi. C'était genre un athlète. Mais j'ai un mental qui est fort donc c'est pas juste ça qui va... enfin j'connaissais une fille, elle s'est suicidée parce qu'on l'avait touchée et que elle a pas assumé. Donc elle est partie. J'l'ai pas dit à ma mère parce que j'ai pas envie que ça fasse des histoires et tout parce que en fait euh... en fait ça c'était ma deuxième agression. La première agression c'était à mes huit ans. J'étais dehors et j'devais rentrer chez moi et y avait un vieux monsieur il est venu m'voir et tout, il m'a plaquée et tout pis ensuite j'ai su courir et partir en vitesse. Cette histoire elle le sait. Mais, l'autre histoire elle le sait pas. Elle voulait voir à la police et tout. Et moi j'lui disait non parce que la personne qui m'avait agressée j'l'ai pas vue, j'ai pas bien vu. On était dans l'noir donc euh... Pis ça servait à rien". Marine veut transmettre à ses futurs enfants "une bonne éducation. Euh... que euh... faut pas s'laisser faire par rapport aux garçons genre, pas s'laisser manipuler et euh et respecter les, les, les autres. Pas faire n'importe quoi, ne pas s'faire influencer n'importe comment avec leurs amis à eux et euh à chaque fois qu'ils ont des problèmes ne pas cacher ça à ses parents mais en parler parce que nous, les enfants d'aujourd'hui, quand on a un problème, on ose pas en parler à nos parents parce que on s'dit "Oui, y vont jamais nous comprendre et tout" et en fait euh si, faut en parler. Parce que on peut, ma mère elle peut m'comprendre et moi j'pourrai les comprendre". Fatima aimerait avoir "un garçon d'abord. Pour que ce soit le... le grand frère. Et ensuite euh si j'ai une fille, qu'ce soit la p'tite sœur. [Pour qu'il la protège] par exemple". Elle aurait voulu avoir un grand frère, "c'est pour ça".

Du fait de ce sentiment d'insécurité généralisé, en lien avec les expériences de discrimination, notamment raciales, les enfants ont besoin d'une relation de confiance avec les enseignants et sont particulièrement sensibles aux compétences de l'enseignant en matière d'appréhension de la diversité culturelle. Geraud précise que le professeur qu'il apprécie "est grand... euh couleur un peu, un peu noire". Bien qu'état lui-même blanc et bond aux yeux bleus, Geraud porte ne lui une altérité invisible qu'il apprécie de retrouver chez ses enseignants. Charles-Henri apprécie son professeur principal : "c'est un Arabe. Avec une barbe et des cheveux bouclés. Il est gentil". Mais avoir soi-même des origines visibles ne fait pas tout : "Même les Arabes sont racistes entre eux aussi", précise Eva. Fatima déteste une professeure qui "faisait exprès" de rejeter les élèves. "Elle fait ça presque à tout l'monde. Mais à une élève euh non. Elle l'aime bien ma copine. Elle lui a jamais crié. Elle lui a jamais rien fait. Elle sont du même pays. Ma mère elle m'a dit ça. Ça s'peut. 'Fin... J'dis pas qu'c'est ça mais... j'dis un peu qu'c'est ça aussi. C'est une Marocaine", contrairement à Fatima qui est d'origine algérienne. Isa trouve que sa professeure de lettres-histoire le respecte et a une bonne image de lui. Etre bilingue, "j'pense qu'elle aime bien ça. Parce que elle aussi elle est bilingue (rire)". Au contraire, Mickael aimait bien sa maîtresse de CE1 et précise qu'elle était "blonde et aussi blanche". le fait de se sentir accueilli et soutenu par une enseignante représentant le monde d'accueil lui a permis de se sentir légitime dans le cadre scolaire. Au-delà des appartenances culturelles de l'enseignant, c'est sa capacité à valoriser la diversité culturelle et linguistique qui compte.

Difficulté d'accès aux aides extérieures

Le sentiment d'insécurité évoqué rend les enfants particulièrement sensibles au changement. Kali a apprécié les petits effectifs du CP d'adaptation qui était dans son école. Mais pour Mickael, l'orientation vers une classe adaptée a nécessité un changement d'école anxiogène : "[Mickael] avait peur aussi à l'école parce qu'à un moment donné on l'a changé d'école. Il a été là-bas parce qu'il y avait moins d'élèves dans les classes" (mère de Mickael). Isa a redoublé son CP dans une école privée avant de revenir dans son école initiale car c'était pour lui, nous explique sa mère, "son école". Aboubakar a été perturbé par les changements d'école dus à des travaux de rénovation. Pour Eva, ils étaient dus aux déménagements de sa mère : "j'ai déménagé 1000 fois. A chaque fois, changer d'collège, changer d'lycée, changer d'collège, changer de maternelle... C'était fatiguant. J'ai déménagé au moins 8 fois j crois. A un moment donné j'aurais voulu rester seule parce que à chaque fois qu'il changeais de collège j'avais à faire des nouveaux amis, des nouveaux copains, c'était fatiguant".

Au-delà du lien aux pairs, c'est aussi le lien aux professionnels qui est important. Dalia avait noué une bonne relation avec le directeur du second collège. "Mais après quand il est parti là... Moi j'étais en stage, quand on est rev'nus on voit il a disparu. Moi ça m'a fait un choc". "Il se trouve que sa maman va déménager [dans une ville de Province]", explique la proviseure de Louis. "J'ai eu l'impression qu'il était terriblement inquiet ce garçon. Et c'était presque dommage pour lui, on était enfin en confiance, on avait enfin réussi à élaborer une relation de confiance, et il va falloir qu'il recommence". Il en est de même pour les professionnels dans le soin : Charles-Henri a connu une prise en charge orthophonique chaotique, nous explique sa mère : Dès 6 ans, "il fait pendant 2-3 ans après, la dame elle fait enfant, partir là, elle est arrêtée. Quand Madame malade, il arrête, y fait plus. Elle est absente pendant un an. Moi cherchais encore l'autre dame. Y fait avec lui deux ans. Donc c'est lui y dit que y peut plus parce que changement elle trop pour lui. Il a arrêté quoi" (mère de Charles-Henri).

L'accès au soin reste compliqué pour les enfants de migrants, et ce en grande partie parce qu'il ne fait pas sens, ni pour eux ni pour leurs parents, qui ne peuvent donc pas les y préparer. L'absence d'interprètes et les nombreux sigles ne facilitent pas la compréhension. Selon Driss, le psychologue c'était "pour qu'y m'a bien, y m'apprend à... à connaître euh... des, des choses...", alors que ses difficultés concernaient selon lui l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Geraud ne sait pas comment s'appelle son trouble, ni quel diagnostic a été posé. Pour lui, il s'agit de "fainéantise". Louis a eu "Vie scolaire apparemment" (=AVS). Charles-Henri a bien compris qu'il était orienté vers une psychologue en CE2 suite au décès de son père, car il ne parvenait plus à investir les apprentissages. Cependant, c'est le fonctionnement qui lui a posé problème : "j'ai arrêté parce que j'en avais marre aussi. Parce que j'ai raconté ma vie et elle non". Très souvent, demander de l'aide est associé à un aveu de faiblesse : "Ça sert à rien d'aller parler aux psychologues", pense Marine. "Faut apprendre à... à encaisser en fait, faut apprendre à être forte. Maintenant les gens y me traitent de pute, y m'appellent "Wesh la p'tite salope de la classe", ça m'atteint pas. Ça m'atteint plus". Marine

évoque pourtant des mouvements suicidaires. Comme Marine, Eva a tendance à penser que se confier équivaut à un aveu de faiblesse, qui constitue un risque vital : "j'connaisais une fille, elle s'est suicidée parce qu'on l'avait touchée et que elle a pas assumé. Donc elle est partie". Mais pour tous, c'est la crainte d'un diagnostic de "folie" ou d'"anormalité", particulièrement saillant chez les enfants de migrants comme pour leurs parents, dans la mesure où ils font tout pour rentrer dans la norme du pays d'accueil, qui empêche l'adhésion au soin : "En CP j'ai eu des psy", nous dit Eva, "parce que, ils croyaient que j'étais perturbée quand j'étais en CE1, en CM2, je sais pu. Ils croyaient que j'étais perturbée parce que les cours ça m'intéressait plus ou des trucs comme ça, j'ai pas trop compris. Ou c'était à cause de la récré. J'commençais à jouer avec des amis et à un moment donné ils sont venus m'voir et ils ont dit qu'j'étais... pas normale on va dire. C'est la seule chose que j'me rappelle qu'ils disaient que j'étais pas normale. Un prof. Après j'suis allée voir un psy. Bien sûr c'était l'école qui payait et pis... j'suis pas restée longtemps, j'ai fait quoi ? J'ai fait 2, 3 séances, après j'suis partie".

Un désengagement scolaire défensif

On observe un désengagement scolaire dès le primaire pour Charles-Henri, Djibril, Luc, Ali, Kofi, Louis et Geraud : "ça s'passait mal depuis la primaire. En CE1. J'écoutais pas en cours. Et j'dormais en classe. Ça m'intéressait pas c'qu'on... On commençait à lire et à écrire. Et et moi j'aimais pas trop ça. Donc j'travaillais pas. J'venais en cours pour aller à la récréation. C'était tout c'que j'aimais à l'école avant", explique Charles-Henri. Djibril n'a aucun souvenir scolaire avant le CE2. Il se souvient de cette maîtresse de CE2 qui "était... vulgaire un peu. Elle était méchante, elle rigolait pas. C'était toujours sérieux. [Elle me trouvait] normal. C'est juste que j'travaillais pas. J'avais pas envie d'travailler. Ça m'intéressait pas" (*bas*). Luc a "redoublé la CM2. J'travaillais pas en fait. J'suivais pas en cours. Des fois j'm'ennuyais. Des fois c'était énervant, c'tait long... Quequ'fois j'tais pressé d'rentre chez moi". Louis séchait les cours dès le primaire : "J'allais pas trop en cours. J'allais voir des copains à la place". Geraud a "essayé l'CP mais ils m'ont viré parce que j'travaillais pas... j'dormais...". Pour Ali, le CP, "c'était pire aussi. [Lire, écrire], ça y a pas d'souci hein ! J'suivais les cours, des fois j'avais des mauvaises notes mais sinon, comme d'habitude hein, j'fais n'importe quoi. J'aime bien m'battre". Certains ont totalement renoncé à toute réussite scolaire, comme Kofi : "l'école, j'm'en fous, moi j'vais dev'nir footballeur".

Au collège, ces désengagements défensifs prennent une plus grande ampleur. Ils concernent Mickael, Charles-Henri, Mody, Dalia, Isa, Nora, Louis et Serge. Pour certains, les ennuis reprennent : Louis a "commencé à reprendre les ennuis. Je séchais encore". Au collège, "j'foutais n'importe quoi, j'répondais mal aux profs. [...] et et j'étais viré d'cours", nous dit Charles-Henri. Pour d'autres, les ennuis commencent : Isa avait continué de persévérer tout le primaire, malgré ses difficultés. Il voulait y arriver. "Quand j'étais p'tit ouais. Juste d'aller à l'école, ça m'plaisait. J'avais envie d'travailler, quand j'étais p'tit. J'étais content. C'est tout". Mais au collège, il ne "travaillai[t] pas trop. J'venais plutôt à l'école pour voir mes copains". Nora était une très bonne élève jusqu'au collège. Elle a alors connu d'importants problèmes de comportement qui l'ont obligée à changer d'établissement en 4^{ème} pour éviter une exclusion : "j'allais pu trop en cours. J'étais assez désagréable, [...] j'répondais assez mal aux profs, j'trav, j'faisais rien à l'école, ni à la maison". La puberté constitue effectivement une perturbation importante, susceptible d'entraîner l'apparition de troubles de comportement chez les élèves jusqu'alors inhibés. Nora explique son changement de comportement au collège par des difficultés relationnelles avec ses pairs : "j'm'entendais pu trop avec euh mes... amies. Des histoires comme ça pis après... à la maison ça allait pas trop bien et... sur mon humeur ça imprégnait". Au sein de son second établissement, les difficultés de Nora ont continué à cause de ses mauvaises fréquentations : "faut euh faut avoir les bonnes fréquentations. Quand t'as pas les bonnes fréquentations après euh tu pars n'importe comment. Les notes y chutent et... le comportement y va mal". Il en est de même pour Serge, qui était aussi un bon élève en primaire. Le collège, "ça a commencé très mal. C'était les copains en fait. On aimait bien... se chamailler entre nous et... voilà". Isa s'est mis à "balan[cer] des bouts d'papier sur les profs (rire), des cartouches d'encre... Parce qu'on faisait tous ça dans ma classe". Driss, d'habitude calme, se met à bavarder avec un autre jeune garçon soninké, qui a le même nom de famille. Driss semble en effet chercher auprès de ce camarade à renouer avec des origines culturelles qui lui ont peu été transmises. Marine se sent rejetée par ses pairs africains car elle est antillaise et subi un

viol du fait d'un garçon populaire du collège, Eva des attouchements également de la part d'un garçon populaire du collège.

Outre l'impact de la puberté, les problèmes de comportement qui surviennent ou apparaissent au collège semblent relever d'un mécanisme défensif à visée de sauvegarde narcissique. Souvent, cette blessure narcissique provient de la difficulté d'apprentissage : "[parce que] ça devenait dur" (Louis). Pour Isa, le pire souvenir de l'école c'est "Tout l'temps. Tous les jours. Le fait de pas... J'vois les gens travailler et moi j'me dis "J'vais pas comprendre". Parce que j'me mets dessus et après j'comprends pas donc j'laisse tomber. [...] J'me disais qu'ça servait à rien". Mais la difficulté des apprentissages n'est pas liée qu'au niveau exigé. Elle fait aussi référence aux contenus scolaires, qui peuvent réactiver des angoisses insoutenables. Pour Luc, il semble s'agir d'une fuite face à la difficulté dans certaines matières : "le sport j'aimais bien. Des fois mathématiques. [Le français ?] Non. [L'histoire-géo ?] Non. C'est compliqué". Pour beaucoup, les difficultés sont associées au français et à l'histoire-géo, comme nous l'explique Louis : "La cuisine ça va, mais pas l'français et l'histoire. Je trouve que c'est ennuyant [parce qu'un histoire, on apprend] la guerre". Cela lui rappelle la guerre en Chine que sa famille a connue : "y avait plein d'gens morts. Bein et que... y... ils allaient attaquer où y avait ma mère qui allait habiter quand elle était petit et que déjà... y vivaient déjà mal, comme ça. Et c'est pour ça que j'aime pas trop l'histoire". Ce ne son donc pas les cours d'histoire que Louis n'aime pas, mais bine l'histoire en elle-même. Pour d'autres, ce sont les cours d'histoire qui ne respecte pas leur histoire familiale, comme l'explique une professeure d'histoire : "on a un programme quand même très centré sur la France et l'Europe [...], la découverte du monde, la colonisation au 16^{ème} siècle. Et du coup au départ je disais euh, alors quand est ce que, on a découvert l'Amérique ? Souvent ils me disaient qui ça on ? Eh ben nous les Européens, ah ben oui vous en fait euh... Je parle de l'esclavage, mais le problème c'est que pour beaucoup euh ils peuvent être eu, ils peuvent être touchés par l'esclavage. On devait faire un projet sur la seconde guerre mondiale ils m'ont dit tout de suite, attendez euh nous mes africains, ont a participés à la seconde guerre mondiale [...], la force noire, les troupes africaines qui sont venues aider la France à se libérer. Donc le recrutement, le départ pour la France, les, les batailles faites par ces hommes là, le problème de non reconnaissance de la France et euh le gèle de pensions, le fait qu'on les ait renvoyé chez eux sans les payer etc... [...] Je leur ai montré une vidéo, euh faite par le, ben le ministère de la défense, et à la fin de la vidéo ils m'ont dit, ils ne disent pas tout [...], il faut qu'on rajoute des choses. [...] Selon le point de vue, on n'a pas les mêmes informations. [...] Moi les troupes africaines pendant la seconde guerre mondiale j'y connaissais rien du tout". Une enseignante de français ne comprend pas qu'un exercice consistant à se glisser dans la peau de "Christophe Colomb" pour aller explorer une "île sauvage" puisse entraîner le "mutisme" de l'élève, qui reste "boqué". La dimension affective du contenu scolaire qi renvoie à la colonisation n'est pas prise en compte, pas plus que le conflit de loyauté, l'enseignante lui demandant d'aller "explorer", de "voir", ce que ses parents ne l'ont pas encore autorisé à faire puisqu'ils ne l'ont pas encore emmené dans son pays d'origine, dont sa seule représentation est "le sable". Dans cet exercice, l'adolescent en reste donc à "ce sable" et fait pêcher son personnage. L'enseignante en vient à suspecter un trouble cognitif : "il a vraiment plus besoin de stimulation quoi. Se représenter une scène, avec différents éléments, eh bein c'est compliqué. Alors sans doute que dans sa pensée y a des choses, mais il a très peu de

vocabulaire pour expliquer. Je pense qu'il y a un manque de références justement pour nourrir sa pensée. Je pense que c'est un gamin qui est pas très en lien avec l'extérieur euh. Il est très renfermé dans son petit monde à lui quoi. Je pense qu'il a peut-être pas assez été confronté à... enfin stimulé quoi, confronté à des choses différentes de lui". Elle se sent également personnellement rejetée par cet adolescent et souffre de sa réaction qu'elle interprète comme : " j'ai rien à écrire. Rien. J'ai rien à vous dire quoi". En outre, les enseignants ont tendance à voir les intérêts extrascolaires des adolescents comme des concurrents directs aux apprentissages scolaires : selon le professeur de maths, Seykou "c'est un élève qui s'investit vraiment en football. Ça peut aussi expliquer euh qu'il soit pas forcément motivé dans tout ce qui est scolaire. Bon ses résultats dans les autres matières, ça reste encore, très, très, très moyen". Il en est de même pour Kofi. Selon son père, "un jour à mon avis Seykou, vous, vous, vous verrez Seykou au télé. (*rires*) Ah oui, Inch'Allah. Il est doué oui". Mais cet investissement du football pourrait au contraire constituer une stratégie défensive face à l'échec scolaire et non pas une cause. Seykou ne mentionne d'ailleurs pas de sa passion pour le football.

Derrière les attitudes de prestance et les conduites d'échec, tous les adolescents souffrent de leur situation d'échec scolaire et tous aimeraient réussir. Charles-Henri a préféré sa seconde troisième : "là-bas c'était bien. J'étais plus calme. [...] Les profs étaient mieux aussi. Plus gentils. Ils expliquaient calmement. Pis après ça j'ai eu mon brevet", dit-il fièrement. Nora explique s'être ressaisie du fait de l'approche du brevet et est fière de l'avoir obtenu. Mickael est très absentéiste. Mais lorsqu'on lui demande ce qu'il changerait à son parcours scolaire s'il le pouvait, il répond : "essayer d'moins, d'arriver en retard. souvent. A cause de mon réveil. Parce que j'dors pas bien la nuit. C'est que j'me couche tard. J'arrive pas à m'endormir. J'me sens inquiet [à l'idée] d'arriver en r'tard à l'école dès euh... le lendemain". De même, Mody appréciait l'ULIS "parce que là-bas, bein on finissait à... on finissait à... tout l'temps 4h ou... midi ou 14h". Il comprend que certains soient en colère contre l'école parce qu'"ils aiment pas les, les cours. C'est trop long. Tu, tu t'éveilles tôt. C'est ça hein". Beaucoup d'adolescents rapportent des difficultés similaires, associées à des symptômes dépressifs tels que les troubles du sommeil. Mais Dalia explique que l'investissement des professionnels scolaires peut y remédier : "j'l'aimais trop mon directeur. Il était trop gentil, il avait mon numéro d'portable, tous les matins y m'ap'lait. J'venais tout l'temps à l'heure. Y m'ap'lait tout l'temps "allez viens à l'école, nanananana". Lui y comprenait. Quand t'expliques quelque chose, y comprend. Y a des profs, comme c'est des profs, y sont en haut de toi et bein y s'en fout, y veulent pas t'écouter. J'aime bien qu'on m'explique. Quand j'suis en tort, on m'explique ok, mais eux nan. Lui y m'fait comprendre. Mais après quand il est parti là... en... quand il est parti avec l'autre dame là euh... après ça s'est pas bien passé. Quand on est rev'nus on voit il a disparu. Moi ça m'a fait un choc, moi j'voulais pas la dame. J'venais pas à l'école, j'm'en foutais parce que elle m'motivait pas. Lui quand il était là, les profs y m'viraient pas. Les profs ils aimaient bien m'virer pour rien, y m'disait "tu retournes en cours". L'autre dame là elle s'en fout". Finalement, le décrochage scolaire semble très souvent associé, non pas à un désintérêt scolaire mais à un sentiment d'être rejeté par l'institution elle-même. Ce rejet peut être le fait des professionnels scolaires ou bien des pairs.

Ce désengagement semble souvent constituer un mécanisme défensif face à la culpabilité qui découle de l'échec, pour soi mais aussi pour ses parents et ses enseignants. Amalini culpabilise de ses difficultés et comprend que la maîtresse la délaisse : "elle s'occupait plus d'autres élèves et elle, m'laissait un peu toute seule j'crois. J'avais trop d'difficultés des autres j'pense". Charles-Henri culpabilise de ses "conneries" et comprend que les professeurs crient sur lui lorsqu'il en fait, alors que son agitation découle de ses difficultés d'apprentissage : il explique qu'il a besoin de parler en cours, "sinon j'dors en classe. Parce que j'comprenais rien à c'qu'on faisait. Donc après ça m'énervait donc à la fin j'parlais". Les cris de l'enseignant semblent aussi découler de la culpabilité et de l'impuissance ressenties face aux difficultés d'apprentissage des élèves, qui sont aussi des difficultés de l'enseignant à enseigner. Aboubakar a pu apprendre à lire et à écrire "un peu" seulement en CP, car la maîtresse "criait pour rien. Après c'est en CE1 que j'ai plus évolué" car la maîtresse ne "criait pas pour rien". Isa a commencé à "être insolent" au collège, "quand par exemple les profs y m'criaient d'sus, parce que j'travaillais pas, bein j'sortais, sans, sans la permission, j'partais. C'était justifié [mais] j'aime pas trop ça". Ali explique ce qui lui a permis de se clamer au primaire : "on avait fait des voyages et tout ça. J'ait dit c'était pas bien d'faire n'importe quoi quand on fait des voyages. Y nous font faire des voyages, même si on doit payer, ça nous divertit, tout ça". Ali respecte ceux qui prennent soin de lui. Nora apprécie un enseignant qui "prend l'temps d'nous comprendre. Et grâce à ça on travaille mieux. Le fait par exemple qu'y nous laisse en cours par exemple manger des bonbons ou encore pouvoir écouter la musique. Mais, en nous laissant faire ça, y sait qu'on va travailler. Y a pas besoin d'se cacher pour écrire un message ou quelque chose comme ça, ça c'est d'jà mieux. Y nous donne des p'tits surnoms. Peut-être il a plus de... plus d'expérience". "Même si [les professeurs] crient j'travaille pas en cours c'est tout", explique Charles-Henri. "Dès qu'y commençaient à crier, j'criais avec eux. Avec tous les profs. [...] Maintenant j'ai appris (*bégaiement*) [...] si y crient sur moi j'rigole c'est tout ". Et lorsqu'on lui demande d'évoquer un exemple précis, Charles-Henri rapporte une expérience d'injustice : "y a un copain pour rigoler il a lancé une pelle sur le train et pis après ça le train y s'est cassé. Comme par hasard, la CPE elle passe dans l'couloir et pis là direct elle dit ouais, c'est moi tout ça, c'est moi j'ai cassé je rembourse, je rembourse pas. Et après ça même elle elle a commencé à crier sur moi et pis après j'l'ai insultée. Et pis après j'ai été viré". pour lui, cet épisode semble avoir ravivé une blessure plus ancienne. Charles-Henri finit en effet par parler du décès de son père alors qu'il était en CE2 : "C'est à c'moment là qu'j'ai arrêté d'travailler. Parce que la prof elle a dit bien fait pour moi. Ma prof de CE2. C'était une blonde, elle était moche. quelques jours avant, mon père après ça il était convoqué à l'école. dès qu'mon père est venu, et après elle fait que mentir sur moi, elle dit qu'moi fais ça, alors qu'moi faisais pas ça. Et mon père après ça après il a dit "oui eh mais vous c'est pas votre faute parce que du coup, à chaque fois vous dites la même chose. Et même que des fois c'est pas vrai". ça lui a pas plu. Après elle a dit ça. Et une semaine après moi quand j'suis re'vnu à l'école, après ça j'l'ai frappée. on devait m'virer mais c'est elle qu'on a virée c'était pas moi". Beaucoup d'adolescents rapportent des expériences similaires : Dalia n'"allai[t] jamais en cours" au collège. "En 5ème y a eu un p'tit problème, après j'étais, j'étais virée, j'suis partie dans un autre collège. C'était normal et tout mais 3ème euh j'm'entendais pas bien avec mes profs hein (*bas*). J'venais à l'école mais... mes profs de maths et français là. En fait y m'ont virée un peu pour rien mais... j'ai expliqué mais... j'parlais trop mal en fait. Y comprennent pas. J'vais pas vous forcer à m'garder, j'm'en fous. J'suis une fille d'caractère moi. J'aime pas

quand on m'parle, j'sais pas, on m'rabaisse ou on crie sur moi. J'me connais donc c'est pour ça j'voulais pas parler. J'aime pas qu'on m'rabaisse (*murmuré, à peine audible*). "Parfois je m'énervais avec les profs", confirme Louis. Il a eu deux jours d'exclusion suite à un malentendu avec un enseignant : "il a entendu mais y voulait pas m'écouter. [Les parents] ont dit que ça pouvait arriver à tout l'monde de pas y croire aux gens et tout. Après j'ai dit "ah c'est pour ça qu'y m'a pas cru". Bon après.. y a des jours c'est comme ça que je continue à sécher les cours. J'ai continué à faire des bêtises, à sécher les cours, à faire plus de bêtises. A cause des profs". Mais j'ai eu quand même des bonnes notes. [Le brevet] y m'ont dit nan. Tu devais pas l'faire comme y a des cours que t'arrivais pas à suivre". Cette difficulté à être entendu et cru se retrouve dans les relations à d'autres institutions : "J'ai porté plainte contre lui pour viol et les policiers m'ont pas crue [...] Y avait personne pour m'protéger. [...] Parce que c'était l'élève le plus populaire du collège. A cause de lui bein j'ai fait plein d'bêtises. J'ai failli m'suicider et j'donnais mon corps à tout l'monde, j'faisais n'importe quoi. J'avais une sale réputation. J'étais privée d'récréation pendant une semaine (*aspiration*) après y a des rumeurs qui couraient comme quoi qu'j'étais enceinte. Si j'pouvais effacer des choses ça s'rait ça. [...] Il a violé une autre meuf, du coup l'affaire elle a été réouverte [...] et ils ont vu qu'c'était PAS moi la menteuse mais qu'c'était lui qu'avait un problème" (Marine).

Les adolescents font très bien la part des choses entre des mesures éducatives autoritaires, prises par des enseignants bienveillants pour les aider à grandir, et des sanctions stériles, prises par des enseignants qui cherchent à se protéger d'eux. Ils demandent à être cadrés, comme l'explique Ali, qui n'aime pas les enseignants trop gentils mais apprécie les règles "strictes", "comme ça tu dépasses les... tu dépasses les règles". Mais ils ne supportent pas les menaces, surtout lorsqu'elles réveillent leurs angoisses d'abandon : "Tous les autres profs là j'sais pas, y m'stressent. [...] Tu m'menaces pas hein ! J'm'en fous d'la feuille de suivi moi. "Moi j'vais ap'ler tes parents...". Moi j'aime pas les gens comme ça" (Dalia). Ali ne supporte pas les menaces de sa professeure de français, qui suscitent chez lui une grande violence : "Oh la la ! N'en parlons pas ! Si j'pouvais changer d'classe, si j'pouvais changer cette professeur, ça s'rait bien. Elle s'prend la tête, tout l'temps tout l'temps. On fait un p'tit bruit : "vous allez avoir un abonnement d'heures de colle hein". Tout l'temps, tout l'temps, tout l'temps. Elle casse la tête ! (rire). Elle parle trop, elle parle trop. Si elle était pas enceinte ça fait longtemps qu'j'l'aurais cognée elle aussi". Ali semble avant tout réagir négativement à ce qu'il interprète comme un désamour de la part de l'enseignante : "Si vous ne saisissez pas le fait que vous travaillez pour vous et pas pour moi", dit la professeure de français qu'Ali déteste, en pensant justement amener ses élèves à investir leur scolarité pour eux-mêmes. Voulant le rassurer face à la difficulté d'un exercice, elle lui dit que ce n'est pas grave si ce n'est pas son propre portrait qu'il fait mais celui d'un autre et que ce n'est pas grave non plus s'il fait des fautes de français. Ceci semble avoir été interprété comme une marque de désintérêt par Ali. Eva rejette sa professeure principale, qu'elle regarde d'un œil noir, car celle-ci a peur de son camarade et le rejette. Tous les élèves de cette enseignante, y compris ceux des autres classes, souffrent de l'angoisse de l'enseignante face à cet adolescent, qu'elle exprime par des cris "pour rien" (citer Eva) et ressentent son changement de comportement lors du renvoi de l'adolescent. Eva a réinvesti ses cours d'anglais lorsqu'elle a compris que l'enseignante se préoccupait de ses élèves : "à c'qui paraît elle envoie des emails à tous les profs, tous les jours, pour savoir comment on est, [...] pour nous, comme ça. Elle nous aime bien j'pense". L'ancien principal, "lui quand il était là, les profs y

m'viraient pas, y m'disait "tu retournes en cours". L'autre dame là elle s'en fout. [...] Moi, si vous voulez m'virer, vous m'virez mais j'vais pas passer par quatre chemins (*très bas*). J'vais pas vous forcer à m'garder, j'm'en fous" (Dalia). [...] les profs ils aimaient bien m'virer pour rien". Dalia déteste son professeur de maths : "même si on pose une question on dirait il est énervé, y veut pas nous parler. J'sais pas, j'aime pas les gens comme ça. Comment y nous répond, j'sais pas, on dirait des chiens. Des fois y nous parlent, y nous tournent le dos, y crient, on dirait y veulent pas nous parler. Y nous parlent froid'ment. Si tu veux pas m'parler, j'préfère tu m'dis "Dalia j'ai pas envie d'parler avec toi", que tu m'parles... j'sais pas, ça fait hypocrite pour moi. J'aime pas. Mais quand on leur dit ça y crient "vous sortez !". J'ai une camarade elle va poser une question, y va répondre on dirait y va être content. Moi quand j'veux lui parler on dirait y veut pas m'répondre. Son visage y change. On dirait moi y m'aime pas. En tout cas moi quand y m'répond on dirait on l'a forcé, j'sais pas. Y crie sur moi. Par exemple quand elle va parler bein eux y va leur dire "arrêtez d'parler", moi j'vais parler y va dire "tu sors !". J'sais pas. On dirait il a la rage. Mais elle c'est plus une fille qui est toute droite, calme, peut-être c'est pour ça. Qui parle jamais...". Fatima aime moins une enseignante qui "crie pour rien et euh... Elle fait exprès des fois de nous provoquer, certains élèves, même euh tout l'monde le remarque, presque tous. des fois pour rien du tout. Par exemple euh... vendredi, j'avais, 'fin j'avais mal euh à la jambe, parce que j'étais tombée par terre et euh elle nous avait dit de venir direct, avant la sonnerie et j'suis venue pile à la sonnerie et je me suis dépêchée alors que j'avais mal au pied et donc j'ai couru juste pour euh pour pas être en retard alors que j'avais mal et ensuite euh elle m'a fait sortir euh et j'ai compté c'était plus de 5 minutes j'étais euh dehors, 'fin, en dehors euh du cours. Et quand c'était les autres c'était 3 minutes, 4 minutes, moi c'était longtemps. J'ai compté c'était très longtemps et pour rien du tout. Donc j'ai su que voilà elle faisait exprès. On sait tous que elle fait ça presque à tout l'monde. Mais à une élève euh non. Elle l'aime bien. ma copine. Elle lui a jamais crié. Elle lui a jamais rien fait. Elle sont du même pays. ma mère elle m'a dit ça. Ça s'peut. 'Fin... J'dis pas qu'c'est ça mais... j'dis un peu qu'c'est ça aussi. C'est une Marocaine".

Tous sont aussi sensibles au respect de la justice et du droit à la différence par l'enseignant. Les élèves ont apprécié les maîtresses lorsqu'elles étaient "attentive[s] à tout l'monde" (Djajdi). Lorsque ce n'est pas le cas, les autres se sentent rejetés et responsables de ce rejet : "Elle s'occupait plus d'autres élèves et elle, m'laisserait un peu toute seule j'crois [parce que] j'avais trop d'difficultés des autres j'pense" (Amalini). "Il aidait tout l'monde mais sauf moi. Y m'aimait pas on dirait" (Eva). Dalia, lors d'un stage en maternelle, a compris que "c'est vraiment dur d'être une prof. Ouf ! Pour faire comprendre tous les enfants". Ceci requiert effectivement des capacités d'adaptation aux élèves à besoins particuliers et des méthodes différentes. Kali a apprécié le maître du CP d'adaptation car "il nous apprenait beaucoup d'choses, il nous apprenait comment... écrire, tout ça, pour que ce soit pas dur". Isa a préféré la maîtresse de son deuxième CP parce qu'elle l'a "fait mieux apprendre". Les petits effectifs, adaptés aux enfants "qui demandent une attention exclusive" (mère de Geraud), sont aussi appréciés. "On était au moins dix hein si j'me trompe pas" (Kali). Geraud apprécie son professeur principal et d'électricité, qui comprend sa difficulté mais conserve un regard positif sur lui : "[Ce qu'il pense de moi], il l'a déjà dit en face de moi quand j'étais avec ma mère. Il a dit qu'j'étais un garçon qui arrive à suivre mais que j'arrête pas d'parler en fait. Parce que j'aime bien parler (*rire*)".

Réinvestissement en lycée professionnel

Beaucoup réinvestissent les apprentissages au lycée professionnel, où ils apprécient les petits effectifs permettant une plus grande proximité avec l'enseignant, le caractère concret et utile des enseignements pour l'avenir. Rien n'aurait pu motiver Isa, "à part un... un but. Je ramenais des bonnes notes que pour ma mère, c'est tout. [Sinon] elle m'engueulait. Elle voulait que j'aie mon bac, un bac normal, pas un bac pro". Or, Isa voulait devenir cuisinier, comme son père. Serge a réinvesti les apprentissages en 4ème "vu qu'y avait plusieurs personnes, grandes personnes m'avaient dit que si j'travaillais pas bein j'aurai jamais d'métier... Mes parents. De la famille [m'avaient dit ça]". "Là je sais que ça dépend d'mon av'nir donc là ça va, je m'suis un peu calmé" (Ali). Mais Ali a dû redoubler sa première année de CAP, ce que son professeur associe au fait qu'il n'ait pas réellement choisie sa formation. En effet, le réinvestissement scolaire dépend de la motivation de l'élève, qui elle-même dépend du respect de son mandat transgénérationnel. Ali (CAPM-méca) explique que c'est important pour ses parents qu'il réussisse bien à l'école, "parce que j'suis l'seul garçon d'la maison. [Ils veulent que j'fasse] un métier qui gagne beaucoup d'argent. Comme ingénieur. Sauf que moi ça... ça m'avait pas plu. Ils étaient un peu déçus mais ils ont dit "fais... fais comme tu veux". (*en baillant*) Ils ont dit "C'est ta vie"... et voilà. [...] Au tout début j'voulais pas faire mécanique, [mais] menuiserie. J'savais pas qu'on pouvait trouver un travail dans la matière des bois. Après j'suis arrivée dans une école qui faisait ce métier, ils apprenaient ce métier là [en SEGPA]. J'aimais bien. J'ai vu qu'y avait un professeur où... y avait une salle, y pratiquaient la matière du bois. Ensuite euh on a commencé à... on a commencé à travailler dessus et on a commencé à travailler avec, on a commencé à couper le bois. A visser des clous dessus, mesurer la taille, l'épaisseur. Après quand j'ai vu qu'j'me tenais bien, c'est pour ça après j'ai dit j'allais faire menuiserie. Après j'disais qu'j'allais faire ce métier. Ensuite on m'a conseillé chez moi que si on avait un diplôme dans un métier qu'on voulait mais on avait pas d'travail dessus, ça servait à rien. C'est, c'est... ma grande sœur, qui a 21 ans [qui m'a conseillé]. Elle a dit que parce que y en a qui ont été euh ils ont un diplôme dans un certain métier, mais ils ont pas trouvé d'travail dessus. C'est pour ça qu'elle préférerait faire un travail courant où t'es sûr de trouver un métier dessus. Après euh j'ai dit j'allais faire cuisine. Mais cuisine ça m'a pas vraiment plu parce que... j'étais pas vraiment à l'aise quand j'faisais la cuisine pour les gens. Ça f'sait bizarre. On dirait... j'sais pas. Parce que t'as pas l'habitude [...] de cuisiner pour les autres. Pour moi, c'que j'vais faire, ça va pas plaire aux autres". Ali semble avoir eu des difficultés à envisager l'émancipation à laquelle il associe la cuisine : "quand [ma femme] s'ra pas là, faudra que j'me débrouille. Tout c'qui est cuisine. [...] J'l'aid'rai". Ali ne semble pas avoir été prêt sur le plan affectif. "Après... j'avais décidé mécanique. Et en dernier choix j'voulais faire peinture. Peindre les maisons et tout ça. Et finalement j'me suis r'trouvé mécanique, pour moi j'suis v'nu ici. Sinon j'aime bien". Mais cette filière-là, contrairement à la menuiserie, ne lui permet pas de trouver l'apaisement que lui-même et ses professeurs recherchent tant. Mody avait demandé la formation vers laquelle il a été orienté : "Maintenance et hygiène des locaux", où "on apprend à balayer [et] on est que des noirs dans la classe", s'indigne l'un de ses camarades. Mody a rapidement changé d'avis. "J'aime pas. Et en plus leurs chaussures, bein ça fait mal aux pieds. Même un moment j'voulais, même un moment bein je, bein j'voulais arrêter l'école. Y a pas longtemps. [...] Et j'leur ai dit en plus ! Mais y font rien". Mody présente des symptômes dépressifs, dont sa difficulté persistante à se lever le matin. De même, Fatima (APR) voulait

devenir coiffeuse, comme sa mère, mais "[est] tombée sur" APR, où elle trouve qu'on leur apprend surtout à faire le ménage. Ce qu'elle trouve bien, c'est qu'il y a peu de cours (8h-15h).

Bien que Dalia reste prise dans un désir de réparation des blessures de ses ascendants (construire des crèches, écoles et hôpitaux en Afrique), qui l'empêche de se projeter dans son propre avenir, son choix professionnel semble tout de même constituer une stratégie d'identification à sa mère et d'émancipation : Dalia veut "travailler euh avec les enfants dans les écoles. Parce que quand j'étais p'tite, ma mère... ma mère avant elle gardait beaucoup d'enfants chez moi et j'l'aidais à changer les couches... Des tout p'tits bébés. C'est pour ça, après j'me suis accrochée. Juste quand j'partais, j'mangeais pas à la cantine pour voir les enfants". Dalia a donc été initiée par sa mère aux soins à apporter aux enfants. Mais, malgré sa motivation et les stages qu'elle avait déjà effectué en maternelle, Dalia n'a pas obtenu le CAP petite enfance demandé, en raison de ses absences et retards. Elle a été orientée "en CAP ATMMC. ATMFC. C'est euh... je sais même pas. Milieu... Familial... Collective... On apprend euh... le rôle euh.... Comme les dames de service un peu. Le ménage, pour être propre, les trucs d'hygiène". De ce fait, ses absences n'ont fait qu'augmenter et Dalia en souffre : "[J'aimerais changer] mes retards. Mes absences. J'me suis mis dans la tête à partir d'lundi j'vais venir à l'école, d'habitude en anglais avec la dame, j'sais pas avant j'l'aimais pas, mais elle est gentille. Aujourd'hui pour la première fois j'ai fait tout un travail tout seule, sans tricher, sans demander un truc, rien ! J'ai fait tout le... l'autre elle était contente. Elle m'a dit "j'trouve que c'est la première fois...", quand moi j'veux travailler j'veux vraiment mais... quand j'ai pas envie... Même en sciences. D'habitude j'comprends rien du tout mais aujourd'hui j'ai compris. C'est moi-même, j'voulais écouter,,j'posais des questions, j'étais vraiment concentrée. Parce que d'habitude soit j'suce mon pouce ou j'dors... ou j'textote. Mais j'sais pas, c'est aujourd'hui j'me suis réveillée j'ai dit "maint'nant j'vais aller à l'école. J'vais travailler". Si l'école ce s'rait que l'après-midi euh moi j'vais venir toute ma vie à l'école. Mais pas l'matin, c'est chiant ! Mais après quand t'es réveillée c'est bien mais des fois l'matin t'es fatiguée, la dame comme le matin j'me suis disputée avec elle parce qu'elle veut pas ouvrir la porte. Même si t'as trois minutes en retard, elle t'regarde pas, tu restes dans l'froid pendant une heure. Ou des fois tu dis tu rentres chez toi et quand tu rentres chez toi tu vois c'est la deuxième heure. Moi des fois j'aime pas l'école. Mais des fois j'aime bien parce que quand j'suis chez moi, les autres y sont à l'école et j'm'ennuie, j'dis "ah putain, j'ai envie d'aller à l'école". Ça sert aussi". Mais lorsqu'elle vient, Dalia se fait souvent renvoyer de cours car elle bavarde et ne supporte pas les menaces de sa professeure principale (fiche de suivi) ni la froideur de certains enseignants envers elle. Les enseignants ne comprennent pas le besoin d'amour de Dalia, bien que certains comprennent que "c'est probablement son niveau qu'elle masque qui fait que elle ne fait rien. Elle ne travaille pas, elle ne participe pas. C'est un niveau, il est... il est faible, je trouve. Et elle camoufle, elle essaie de cacher cette absence de niveau en faisant autre chose. Beaucoup de profs le voient et ça se dit en conseil trimestriel que elle ne fait que autre chose même en classe" (professeur de qualité de travail et hygiène et sécurité).

Eva est elle aussi prise dans un désir de réparation des blessures maternelles qui l'empêche de se projeter dans l'avenir. Elle ne veut ni se marier ni avoir d'enfants. Elle a choisi la pâtisserie pour soigner sa mère parce que "le régime et tout c'est important pour

elle [mais] faut bien qu'elle mange un peu d'sucre parce que pour sa santé ça va pas trop". Eva tente ainsi de prendre auprès de sa mère la place laissée vacante par sa grand-mère maternelle, "morte trop jeune" pour avoir le temps de devenir une mamie-gâteaux. La pâtisserie lui permet aussi de se préserver elle-même du tiraillement identitaire dont souffre sa mère : en acquérant une boutique à Paris, Eva mettra un terme à l'errance qu'elle a connue auprès de sa mère, qui "déménage tout l'temps" parce qu'"elle veut toujours plus, toujours plus grand". C'est pour cela qu'Eva a refusé de travailler dans l'immobilier comme le désirait sa mère. La pâtisserie constitue également pour Eva un moyen de s'intégrer, de se faire aimer de tous car "qui n'aime pas les sucreries ?". Eva réhabilite ainsi les compétences manuelles grand-parentales, que sa mère avait dénigrées et dont elle s'est elle-même privée pour réussir scolairement puis professionnellement, mais au prix d'une souffrance identitaire qu'Eva perçoit et dont elle tente de se prémunir. La pâtisserie constitue d'ailleurs pour elle également un moyen de réhabiliter la diversité culturelle qui lui fait cruellement défaut auprès de sa mère : elle ne s'autorise pas à renouer avec sa culture d'origine, maghrébine, mais envisage de voyager "au Japon, en Chine ou quoi qu'ce soit pour voir les différentes cultures et puis euh p't'être les mettre dans ma pâtisserie". Eva a su négocier son choix professionnel au nom d'un épanouissement personnel qui semble avoir fait défaut à sa mère : "même si ma mère elle est pas contente, j'dirais "Bein oui mais, j'ai quand même réussi ma vie. [...] J'ai tout fait pour qu'elle accepte que la pâtisserie c'est pas que pour les bons à rien, y a des grands pâtisseries et ils sont contents, ils vivent bien". Pourtant, lorsqu'Eva était enfant, sa mère encourageait sa passion : "chaque fois elle disait "Tu marcherais bien dans la pâtisserie" et puis ça m'fait plaisir à chaque fois qu'ma mère elle mange et qu'elle dit ça". Mais ensuite, sa mère a voulu qu'elle aille dans "un lycée ordinaire", où, selon Eva, l'on va lorsqu'"on sait pas encore quoi faire". Eva explique comment elle a elle-même orchestré son échec scolaire pour obtenir son orientation vers une filière dénigrée socialement et par sa mère : "En fait j'pense que d'toute façon j'voulais juste être en pâtisserie. Donc c'est pour ça qu'moi j'fais attention à mes notes et tout". Mais, si Eva a obtenu son orientation en filière professionnelle, elle n'a pas obtenu le CFA pâtisserie qu'elle souhaitait, mais un CAP cuisine. Or, pour elle, le CFA permettait d'être rémunérée pendant ses études et ainsi de quitter rapidement le domicile maternel. Privée de cette possibilité, Eva demande en cours d'année scolaire son placement en foyer auprès de l'assistante sociale du lycée.

La mère de Duma explique aussi que "si [Duma avait] commencé à lire, écrire ça fait longtemps, là on va dire "Non, tu vas choisir un autre métier", mais là obligé là c'était avec Duma. L'échec scolaire oblige donc Duma à choisir une voie professionnelle qui finalement ravit sa mère : la cuisine, associée à la grand-mère maternelle et au pays d'origine qui manquent tant à Madame. Duma ressemble beaucoup à la mère de Madame, qui "rigole beaucoup" et ne sait pas lire non plus. En CAP cuisine, Duma se met alors à apprendre à lire, ce qui coïncide également avec le début des cours d'alphabétisation pour sa mère.

Pour Geraud aussi l'échec scolaire semble constituer une stratégie de réparation maternelle : à travers ses difficultés, sa mère règle ses comptes avec une institution scolaire "rigide", qui ne respecte pas le droit à la différence des enfants. "C'est quand même grâce à moi que si maint'nant où j'étais avant ils ont mis une CLIS parce que c'est ma mère qui s'est, qui s'est battue tout l'temps à dire faut faire une classe pour moi machin truc. Et maintenant

depuis y a toujours une CLIS dans l'école primaire où j'étais". Sa mère dénonce le manque de respect et de civilité des professionnels scolaires, envers les parents comme envers les élèves. Selon elle, il s'agit aussi de racisme, ethnique et social, puisqu'elle pense qu'elle et ses enfants auraient été traités différemment si elle s'était présentée comme diplômée de droit plutôt que comme une mère migrante. Et, si elle avait voulu qu'il en soit autrement, elle aurait dû aller en Belgique ou au Brésil, dit-elle. L'échec de Geraud, qui contraste fort avec la réussite stupéfiante de sa sœur, semble aussi s'inscrire dans une revendication féministe de sa mère, qui s'insurge contre le machisme et l'inégalité des salaires. Lorsqu'on interroge Geraud sur d'éventuelles difficultés similaires dans sa fratrie, il s'exclame : "Ah non, pas ma sœur ! Mes frères, je sais pas... Je sais pas qui l'a en fait". Pour sa mère, l'échec oblige Geraud à rester dépendant d'elle et à assumer son rôle de bâton de vieillesse, mais pour Geraud, il constitue aussi une perspective de séparation : il sait que sa mère va rentrer au Chili pour y passer sa retraite, mais son manque de maîtrise de l'espagnol l'empêche d'y envisager lui-même son avenir professionnel et lui permettrait alors de rester seul en France pour travailler. Geraud voulait faire de la mosaïque, qu'il avait découverte lors d'un séjour dans le pays de naissance de son grand-père maternel. Il semblait ainsi chercher à réhabiliter cette figure identificatoire forte, dénigrée par sa mère. Mais lorsque je souligne ce lien, sa mère s'y oppose fermement : "Oui mais c'est bon, c'était plutôt du tourisme bête et méchant hein, on était pas... au retour, vous voyez les retours qu'on fait quand on va..." Geraud, lui, "il en parle tout l'temps hein du retour au pays, j'lui dis "Mon Dieu Geraud, tu parles comme si on était des immigrés euh...". "C'est pas ça, moi la France c'était un choix. Je suis pas venue ici parce que j'tais morte de faim". C'est surtout le désir de s'éloigner de son père qui a motivé la migration de Madame, dans la mesure où elle attend son décès présenté comme imminent pour retourner s'installer au Chili. Le désir de Geraud de se rapprocher de ce grand-père maternel lui est insupportable. Elle s'est opposée à son orientation en mosaïque et lui a conseillé le bâtiment, évoquant des débouchés professionnels plus larges.

Nora a aussi été privée du choix de son orientation. Elle voulait être infirmière, ce que sa mère, aide-soignante, regrette de ne pas avoir pu devenir en raison de conditions familiales particulièrement précaires. Mais Madame n'aurait peut-être pas supporté la douleur de voir ainsi sa fille accomplir ses propres rêves. Pour sa fille, elle semble davantage encourager l'enfantement que la réussite scolaire, qui sont présentés comme se faisant concurrence, elle-même ne pouvant plus elle-même donner naissance à la seconde fille qu'elle désirait. "Moi j'ai pas besoin d'toi. Y faut que tu vas te marier et tout. Moi je veux des p'tits enfants hein", dit-elle dans une injonction toute paradoxale. Et les difficultés scolaires de Nora constituent peut-être une stratégie pour assumer ce mandat maternel, contrairement à ses frères qui, eux, portent davantage un mandat maternel de réussite scolaire et font de grandes études. Mais elles semblent aussi relever d'une identification au père : "Ma mère pour l'école, elle s'est investie d'dans. Pour elle c'est important les études. Et pour mon père aussi c'est important mais euh... disons qu'lui ses études, y les a un peu ratées. [...] Il allait pas en cours lui aussi. Les études ça l'intéressait pas. Y voulait travailler directement". Nora est très proche de son père et de sa grand-mère paternelle.

Comme pour Geraud, la mère et la sœur ont du mal à envisager toute prise d'indépendance pour Amalini. Quant à son propre avenir, sa sœur voit "le mariage", "plutôt

avec un Tamoul". "Après l'boulot". Mais pour ce qui est d'Amalini, elle ne semble pas envisager de perspectives professionnelles, bien que niant la voir comme une handicapée. Amalini est pourtant ambitieuse : elle veut poursuivre ses études puis aussi avoir son magasin, comme sa mère, mais au Canada. Amalini semble en effet avoir repris son développement depuis un voyage au Canada au cours duquel elle a découvert les sorties entre adolescents et le sentiment amoureux "avec un blond (*sourire*). [...] Aux yeux bleus. Du Canada. [J'y suis allée] quand j'tais p'tite. [...] C'était des vacances en famille. De mon papa". C'est un bon souvenir, parce que "les parents y sortaient un peu tout l'temps (*rire*)", alors que depuis leur arrivée en France ils semblaient pris dans des mouvements dépressifs et traumatiques liés à la migration et à la guerre au pays. "Et euh et nous aussi on sortait ou... ou des fois y nous disaient de revenir vers euh 22h... 23h". Amalini avait "13 ans" et était "en 5ème. [...] On sortait bein des fois on était entre cousins, on sortait euh comme ça, pour voir, visiter. Des fois on rencontrait des gens".

Comme Geraud, Isa semble tenter, par son choix professionnel, de réhabiliter l'image paternelle et la culture d'origine qu'il incarne, ce qui suscite maintes résistances maternelles. Sa mère nous explique en larmes qu'Isa a décidé de changer de prénom : de renoncer au prénom "Adam", le "premier homme, qu'elle lui avait choisi : "Il m'dit "maman euh même mon prénom euh Adam je ne veux plus l'entendre", "on le prononce en arabe", "peut-être ça changera tout dans ma vie". "Pour lui c'est un nouveau départ que, franchement, je l'ai ouvert et peut-être je regrette oui". Quant à son choix professionnel, "je suis pas contre la cuisine", ni "contre même soi-disant l'apprentissage des métiers". "Je serais fière même que mon fils soit même un cuisinier", comme son père. "Par contre, j'aime un peu moins quand il fait la cuisine, parce que bonjour l'état !". Et puis, s'"il est très content" en cuisine, c'est "parce que là dans sa tête c'est euh y a pas l'choix". Mais Isa ne cherche pas à s'opposer à sa mère, il cherche un compromis et envisage ainsi d'aller ouvrir un restaurant aux Etats-Unis où il deviendrait ainsi un "aventurier", premier homme d'une nouvelle lignée, comme son père et selon le désir de sa mère. C'est l'échec scolaire qui a permis à Isa d'échapper à la filière générale qui lui aurait sinon été imposée par sa mère. Comme Eva, Isa semble conscient des conséquences pathologiques de la pression pour la réussite scolaire sur sa mère elle-même et tenter de s'en préserver lui-même en s'identifiant à un père présenté comme plus épanoui.

De même, la sœur et la mère de Louis pensent que s'il a choisi "la restauration entre cuisine et service" (Louis), métiers de ses parents, c'est par défaut : "il a pas pu passer en générale, c'est pour ça que il est ici pour euh. Mais Louis a choisi la cuisine, pour pouvoir se débrouiller seul et aider ses parents.

Besoin d'enseignants suffisamment bons et authentiques

Tous apprécient les enseignants dont ils sentent qu'ils les aiment, ont envie de les voir grandir, devenir "autonome[s]" (Mickael) et croient en eux. "Elle me soutenait. Elle m'disait "Louis, tu pouvais y arriver et tout". C'est grâce à elle que j'ai réussi à me débrouiller. Tout seul" (Louis). Serge préfère son professeur de mécanique car "il nous laisse

faire [...], réfléchir [...], ça nous aide à mieux comprendre et à mieux [...] s'en souv'nir". Selon Serge, son pire professeur est son professeur de construction : "j'arrive pas du tout à comprendre ses cours. Parce que y sont durs. [...] Y nous ramène plusieurs fiches en même temps, nous on arrive pas trop à comprendre euh le but de, le but de la méthode". Cette posture constitue pour les élèves une marque de confiance de l'enseignant en eux. Ce qui a aidé Amalini, c'est l'orthophoniste : "c'est que elle met plus en confiance dans les... puisqu'on peut parler comme on peut. Et si on s'trompait c'était pas vraiment grave". Dalia apprécie son professeur d'histoire parce que "si y a un contrôle j'ai raté, y va m'dire "tiens, c'est pas grave, révise chez toi, tu reviens mercredi, tu vas l'faire".". Eva apprécie sa professeure de lettres-histoire, "qui a besoin d'aider les élèves pour euh leur faire plaisir. Elle veut aider tout l'monde, enfin, c'est normal, c'est une prof, si elle veut pas aider ce serait bizarre".

Que ce soit concernant le primaire ou le secondaire, la capacité de l'enseignant à contenir est fondamentale. Elle est associée à la "gentille[sse]" et à la capacité de ne pas "s'énerver" mais au contraire à "canaliser". Beaucoup d'élèves expriment une hypersensibilité aux cris. Par exemple, Aboubakar explique qu'il a pu apprendre à lire et à écrire "un peu" seulement en CP, car la maîtresse "criait pour rien. Après c'est en CE1 que j'ai plus évolué" car la maîtresse ne "criait pas pour rien". Driss, Charles-Henri, Seykou (malgré le redoublement), Luc, Duma et Nora se souviennent des maîtresses décrites comme "gentille" ou "attentionnée". Kali a également apprécié le maître et le cadre du CP d'adaptation. Ali faisait souffrir sa maîtresse de CP parce qu'"elle était trop gentille". Mais s'est calmé en CE1 parce que l'école lui faisait faire des voyages et il aime bien son professeur principal actuel parce qu'il "s'entend bien avec les gens, les... les adolescents, les enfants. [...] C'est le plus gentil qu'j'aie eu". ce professeur comprend ses "bavardage et agitation" comme une incapacité à "rester en place", due à une "enfance difficile". Mais cette compréhension ne l'empêche pas de tenir le cadre, ni de garder confiance en l'évolution possible d'Ali : "il est excessivement gamin encore. [...] J'espère que l'an prochain, ça sera mieux". Ce professeur n'a pas peur des adolescents, ni des réactions d'Ali, ni d'aborder avec lui les sujets sensibles, tels que le redoublement. Sinon j'me bats un peu mais pas trop. Pas dans l'établissement. [Mais dehors], très souvent. [...] Si [ma prof de français] était pas enceinte ça fait longtemps qu'j'l'aurais cognée elle aussi. [Si j'ai déjà tapé des professeurs ?] Ah ça ça s'dit pas hein". Ali peut être très violent et menaçant dans ses propos, mais selon la vie scolaire, Ali n'a aucun problème de comportement, simplement quelques absences ou retards.

Ali semble ainsi apprécier que l'adulte prenne soin de lui, mais ce qui signifie avant tout être capable de fermeté. "J'l'aime bien comme prof", nous dit Isa au sujet de cette enseignante : "dès l'début, j'ai senti qu'c'était bien. L'ambiance dans la classe. Elle est gentille. Comment elle explique... elle est pas trop... elle gueule pas. Enfin rarement". Mais "elle parlait comme une prof de maternelle", critique Eva, et "j'ai cru qu'elle me prenait pour quelqu'un... débiles mentaux ou un truc comme ça". Eva met ainsi l'accent sur l'hypersensibilité des adolescents vulnérables à la question de la normalité, mais également sur les attitudes de séduction, au sens psychanalytique du terme, auxquelles peuvent recourir certains enseignants. Mais, comme le souligne Ali, la capacité à assumer la confrontation requiert de savoir parler aux enfants et aux adolescents, de ne pas avoir peur

d'eux. Eva a été en conflit avec sa professeure principale et d'anglais à qui elle reprochait de trop crier. Que les cris leur soient destinés à eux ou à leur pair, ils suscitent le même sentiment d'insécurité, en écho à l'insécurité de l'enseignant lui-même que trahissent ses cris. Ainsi l'ensemble des élèves ayant cette enseignante a ressenti sa "tension" liée à la présence dans l'établissement d'un adolescent perçu comme misogyne et potentiellement sur la voie du terrorisme. Ils ont également ressenti l'apaisement de l'enseignante à partir du moment à cet adolescent a été renvoyé. Cependant, ils continuent de lui reprocher sa peur de l'un de leur pair et le rejet qui en a découlé, de même que son incapacité à jouer.

Mais les élèves savent très bien faire la différence entre un moment de fatigue passager chez un enseignant d'habitude bienveillant et contenant et une réaction défensive envers eux ou leur pair de la part d'un enseignant apeuré. Fatima apprécie un enseignant qui, "même si y s'énerve euh après il est tout d'suite euh, y redevient gentil. [...] Y cherche pas à crier", contrairement à d'autres. Duma aime la cuisine, mais elle déteste l'enseignante parce qu' "au début d'l'année, elle mettait que des zéros [...]. Elle m'saoulait. J'sais pas pourquoi. Ça va mieux. [...] Elle a changé. Dès qu'on est rev'nus des vacances en janvier".

Comme elle le fait avec sa mère, Eva interprète les cris excessifs de sa professeure principale et d'anglais comme découlant d'un sentiment de culpabilité : "Parce que en fait euh, tous les profs se plaignent de nous en fait. [...] Elle s'dit "Mais c'est ma faute", parce que à chaque fois qu'y a eu un problème et qu'on venait la voir dans sa classe, elle criait beaucoup mais pour un rien". Mais Eva est également sensible à l'incapacité de cette enseignante à jouer : lors d'une séance de remédiation par le jeu, Eva annonce que cette enseignante ne jouera sûrement pas, car elle restera à sa place d'enseignante. Lorsque nous soulignons qu'un autre enseignant avait participé au jeu lors de la séance précédente, Eva rétorque : "Oui mais Madame [X] et Monsieur [Y], c'est pas vraiment la même chose !". Mais, comme elle le fait avec sa mère, Eva se plie aux attentes de l'enseignante, la soutient narcissiquement face aux autres adolescents plutôt que de tester les limites et réclamer la solidité attendue d'un adulte. D'autres, à l'adolescence, se mettent au contraire à répondre : "J'répondais mal aux profs. Dès qu'y commençaient à crier, j'criais avec eux. Avec tous les profs" (Charles-Henri). Dans les deux cas, c'est le processus adolescent qui en est entravé. Ainsi, il s'agit aussi de savoir jouer, c'est-à-dire d'instaurer du jeu, au sens winnicottien du terme, dans la relation éducative. Beaucoup d'élèves disent apprécier les enseignants capables d'être sérieux la plupart du temps, mais aussi de "rigoler" avec eux à certains moments, les professeurs "marrant[s]" (Aboubakar, Charles-Henri), qui "parfois s'amuse aussi" (Isa, Louis) et instaurent une certaine complicité avec eux : "Y disait qu'j'étais comme une poissonnière. Y m'ap'lait Miss Kitty" (Dalia). "Il prend l'temps d'nous comprendre. Et grâce à ça on travaille mieux. Le fait par exemple qu'y nous laisse en cours par exemple manger des bonbons ou encore pouvoir écouter la musique. Mais, en nous laissant faire ça, y sait qu'on va travailler. [...] Y nous donne des p'tits surnoms. Peut-être il a plus de... plus d'expérience" (Nora). "[Mon professeur d'histoire], il est trop gentil. Même d't'à l'heure il a dit "si j'veux j'vais aux toilettes, j'fais que c'que j'veux"." (Dalia). Dalia et Marine apprécient leur professeur de français-histoire-géo : "j'l'aime trop ce prof, y m'fait rire. On dirait y croit qu'on est des handicapés. Par exemple là on va r'garder un film, le Monsieur y va dire "il est tombé par terre", y va s'retourner, y va dire "oui, il est tombé par terre", comme si on savait

pas. Y dit "moi j'suis fort, même si on m'fait des piqûres à Guantanamo j'vais jamais mourir, si on m'donne des bombes nucléaires j'vais faire sauter toute la terre". Il est gentil, j'l'aime bien. Y fait rire en plus. Parce qu'y prend les gens comme si on avait trois ans. Tout l'temps on s'dispute avec lui. On dit "Monsieur on a compris", y dit "nan, nan, faut on comprend bien, bien. [...] Tous les autres profs là j'sais pas, y m'stressent" (Dalia).

Rassurer les élèves face à l'angoisse suscitée par la situation d'apprentissage, c'est aussi leur laisser un droit de parole, particulièrement revendiqué au lycée. Amalini apprécie un enseignant qui "explique mieux, [...] est plus à l'écoute", c'est-à-dire qui "sait bien enseigner en fait". Elle déteste sa professeure de PSE car "à chaque fois qu'on veut dire quelque chose, elle dit qu'c'est pas dans l'programme. Mais on parle de, d'une même chose en fait. [Mais] elle dit "on parle pas d'ça", parce que elle veut être [le centre de] l'attention j'pense, elle veut que c'est elle qui doit parler en fait. [...] Mais euh si nous aussi on veut comprendre des trucs y faudrait qu'on parle aussi". Les élèves préfèrent les professeurs qui "parle[nt] pas beaucoup" (Aboubakar, Ali) et ne supportent pas les professeurs qui "parle[nt] trop ! Ah y parle beaucoup ! [...] Y m'dit [que] j'travail bien mais... j'parle beaucoup (*sourire*)" (Aboubakar).

3. Des enseignants co-parents

Les enseignants appréciés sont ceux qui possèdent les qualités requises des parents de bonté suffisante et d'authenticité (Winnicott). Il s'agit d'être capable d'investir affectivement les élèves, tout en supportant leur processus de séparation-individuation, c'est-à-dire l'affirmation de leur identité propre. Il s'agit aussi de savoir jouer, "trouver une sortie par l'humour, dédramatiser, désamorcer la tension" (Madame LH-cuisine). Il s'agit également de savoir rassurer l'élève face à l'angoisse suscitée par la confrontation au non-savoir inhérente à la position d'apprenant, mais aussi face aux angoisses suscitées par la confrontation à l'altérité propre à l'adolescence. Il s'agit enfin de supporter les attaques inhérentes au processus de développement. Pour cela, il lui faut comprendre que "quand ils sont en colère c'est pas contre moi, c'est contre le prof" (Madame LH3-Bât), comprendre le besoin de cadre, mais pour protéger l'élève, pas pour se protéger de lui, assumer la confrontation mais sans y répondre par la violence.

Mais "l'interaction élève-enseignant, c'est le parent pauvre de la formation de l'enseignant" (Madame LH-cuisine). En effet, au sein de l'institution scolaire, la distanciation professionnelle prônée dans toute relation d'aide est interprétée comme opposée à toute affectivité et les enseignants conçoivent souvent leur rôle comme ne comportant pas la dimension relationnelle. Mais les enfants de migrants vulnérables vont à l'école pour la maîtresse, pas pour la leçon, et l'on voit que la prédominance de ce lien affectif perdure à l'adolescence, jusqu'au lycée, ce que les enseignants peinent à comprendre. Pour assumer leur fonction d'enseignant et appréhender leurs élèves, ils vont se baser sur leur propre expérience d'anciens élèves.

a. Des professionnels qui ont connu la difficulté scolaire

"Comme beaucoup d'enseignants, je pense que si j'avais de mauvais souvenirs à l'école, je ne me serais pas transformée en professeure" (Madame LH1-Bât, Madame Prov-Bât). Pour M. Analyse-Méca, "[s]es parents [ayant] immigrés en France, l'école c'est la vie. C'est là où on apprend la vie, la société, son environnement, le monde, la relation avec les autres". Il en est de même pour Monsieur Métal-Bât. La plupart des professionnels scolaires qui ont connu d'autres systèmes scolaires dans le monde n'envisageraient pas d'y scolariser leurs enfants. Ils valorisent l'apport de l'école coloniale et dénigrent leurs compatriotes qui ont préféré les compétences manuelles de leurs parents aux compétences intellectuelles des colons (M. Sécu-service, Monsieur Maths-bât), ou bien gardent un souvenir traumatique d'une école décrite comme violente physiquement et inégalitaire (Monsieur Métal-Bât, Monsieur Ang-Méca) ou sous contrôle de l'église catholique (Monsieur Ang-Méca). Madame LH1-Bât a trouvé chez ses enseignants militants les mêmes valeurs que celles de sa culture ouvrière familiale, défendant la "politique d'excellence scolaire" inspirée par un gouvernement radical de gauche qui a construit des "palais scolaires" hygiénistes pour les enfants des "taudis pouilleux" de sa banlieue pour la "promotion sociale de cette population". "Pour moi, l'école, ça a toujours été une ouverture, même si j'aimais bien ma famille. Les enseignants ne m'ont jamais fait peur, je les ai toujours aimés", sauf deux instits "méchantes, pas du tout inspirées par leurs élèves", qui donnaient des punitions un peu idiotes et fortement injustes, avaient été collaboratrices pendant la guerre et avaient des *a priori* méprisants sur "ces gens qui font des enfants et qui savent pas...", comme la grand-mère de Madame, qui "avait dû quand même lui dire sa façon de penser sur ces idées-là et je pense que j'ai eu des représailles très, très lointaines de cela. Alors que [mon institutrice préférée] me chouchoutait parce qu'elle avait adoré mon père en tant qu'élève.

Certains ont connu la "discrimination involontaire" (M. Analyse-Méca) des enfants de migrants, du fait de leurs difficultés en français et de l'absence d'aide scolaire à ce niveau (M. Analyse-Méca, Monsieur Métal-Bât, Madame LH-cuisine, Monsieur Métal-Méca), de la jalousie et du rejet des pairs, des enseignants et des surveillants, quant aux facilités des "Arabes" en maths ou à l'appréhension de ceux qui viennent voler les emplois des Français (M. Analyse-Méca), de la vulnérabilité exacerbée au moment de la puberté (Monsieur Métal-Bât, Madame LH-cuisine) ou du fait du déclassement social des parents (Monsieur Métal-Bât), de la préférence des enseignants pour les élèves qui leur ressemblent (M. Analyse-Méca, Monsieur Métal-Bât, Madame LH-cuisine). D'autres évoquent des discriminations similaires liées à des migrations régionales vers la région parisienne, ayant entraîné un rejet de la part d'une enseignante de petite section de maternelle (Madame Ang-Cuisine) ou une honte des origines provinciales qui persiste encore (Monsieur LH2-Bât). Madame LH1-Méca et Madame Docu-Bât, issues de la classe ouvrière, évoquent aussi la jalousie des pairs et la souffrance d'être assignées à une identité de "bonne élève" ou de "forte en thèmes". Ceux qui étaient issus d'un milieu bourgeois évoquent le rejet des pairs du fait de la pathologie de la mère (Madame LH2-Méca). D'autres évoquent le rejet d'enseignants du fait de la pathologie de l'enfant dyslexique (Mme Prov-Service) ou gaucher (Madame Ang-Cuisine). La valorisation de la séparation des classes sociales (un restaurant pour les cadres, un autre pour les ouvriers) ou l'abord de certains sujets sensibles tels que la Shoah peut également susciter un conflit entre l'enseignant et l'élève (Madame Docu-Bât).

L'injustice sociale de l'institution est également dénoncée, par ceux qui l'ont subie du fait de la disparition, au collège, des aides aux devoirs particulièrement bénéfiques aux enfants de migrants (Monsieur Génie-Bât) mais aussi par ceux qui ne l'ont pas subie (Monsieur Prov-Bât). Beaucoup d'enseignant évoquant le clivage entre culture scolaire et culture familiale du fait de leur origine sociale ouvrière et ce y compris lorsque la génération de leurs parents avaient dépassé ce clivage en devenant enseignants. Certains s'en satisfaisaient, trouvant à l'école un refuge quant à une culture familiale associée à l'étouffement par une fratrie nombreuse (Madame Docu-Bât) ou au manque de stimulation (Madame Prov-Bât). Pour d'autres, cette "muraille de Chine" (Monsieur Génie-Méca) entre eux et les enseignants entraînait des attitudes d'opposition, pouvant se manifester par une forte inhibition liée à la peur et au sentiment d'étrangeté (Madame LH3-Bât, Monsieur Méca), une certaine fainéantise dès la maternelle (Madame LH1-Méca), des bagarres (Madame Peinture-Bât) et pouvait aller jusqu'à rendre la réussite scolaire "impensable", entraînant un "divorce", dès le "collège unique" (Monsieur Peinture-Bât, Monsieur Génie-Méca) ou bien au niveau des études supérieures (Madame Prov-Bât, Madame Docu-Bât, Monsieur LH2-Bât), les enfants d'ouvriers ayant peu à peu disparu par "sélection implicite" (Madame Docu-Bât), "fichage, éclusage" (Monsieur LH2-Bât). Bien qu'étant ensuite devenus enseignants, pour certains parce que l'institution elle-même est venue solliciter leurs compétences reconnues d'artisans, une forte angoisse quant à la confrontation avec la hiérarchie institutionnelle persiste (Monsieur Peinture-Bât, Monsieur Génie-Méca, Monsieur LH2-Bât), écho à leur ancien sentiment d'illégitimité dans le cadre scolaire, et certains conseillent encore à leurs élèves de "suivre leur chemin" plutôt que celui de l'école. Beaucoup dénoncent l'élitisme de l'institution scolaire, soit parce qu'ils ont souffert de ne pas pouvoir accéder eux-mêmes à la culture des élites individualistes (Madame Docu-Bât, Madame Prov-Bât, M. Sécu-service, Monsieur Maths-bât, Madame LH-cuisine), du fait de l'incapacité ou du refus de leurs parents de les initier à cette culture des "veinards qui n'en n'ont pas grand-chose à faire de nous" (Madame Prov-Bât) et de l'humiliation pratiquée par les classes préparatoires (Madame Prov-Bât, Monsieur LH2-Bât), soit parce qu'ils revendiquent la valorisation égale de tous les savoirs et compétences. Ceci s'applique aux compétences linguistiques des enfants de migrants (Madame LH2-Méca, Madame LH-cuisine), aux compétences manuelles (Madame Prov-Bât, Monsieur Prov-Bât, Monsieur Peinture-Bât, Monsieur Génie-Méca, Monsieur Méca, Madame Peinture-Bât) et aux compétences littéraires, artistiques et sportives, dénigrées par rapport aux compétences scientifiques (Monsieur LH2-Bât, Madame Dessin-Service, Madame Ang-Cuisine, Madame Maths-Service, Monsieur Métal-Méca). Certains dénoncent aussi le sexisme scolaire et sociétal qui assigne les filles à certaines filières telles que la comptabilité et les garçons à d'autres, telles que la mécanique (Madame Peinture-Bât, Mme Prov-Service). Beaucoup s'opposent ainsi à la hiérarchisation scolaire des filières, des élèves et des professionnels scolaires, en fonction du genre, des compétences, du niveau atteint (certification, agrégation) et des origines culturelles et sociales, qui peut entraîner une souffrance narcissique et identitaire considérable malgré la réussite et la thérapie (Madame LH-cuisine), voire un risque suicidaire (Monsieur LH2-Bât).

Beaucoup de professionnels scolaires dénoncent le manque de protection qu'il ont subi de la part de l'institution scolaire, qui ne les a pas accueillis dans leur singularité d'enfant de migrants (Madame LH-cuisine), qui n'a pas repéré la souffrance liée à la situation familiale (Madame LH-cuisine, Madame LH2-Méca), qui n'a pas compris les appels à l'aide

derrière l'absentéisme et le décrochage (Madame Prov-Bât, Madame LH2-Méca), parfois dû à un sentiment d'être d'emblée rejeté par l'institution (Monsieur Peinture-Bât, Madame Ang-Cuisine). Leur rapport à l'institution scolaire actuelle découle de leur expérience d'anciens élèves.

b. Des injustices scolaires qui persistent

Malgré leurs griefs d'anciens élèves, la plupart des professionnels scolaires défendent les valeurs républicaines de l'institution scolaire française actuelle, notamment la laïcité (Monsieur Peinture-Bât, Monsieur Ang-Méca) et l'égalité des sexes (Monsieur Peinture-Bât, Madame Peinture-Bât).

Mais beaucoup dénoncent l'injustice scolaire qui persiste. Elle est liée au manque de moyens (matériels et humains, y compris pour ce qui est de la psychologie scolaire) et de temps pour accompagner les élèves (Madame Dessin-Service, M. Analyse-Méca, Madame Ang-Cuisine), notamment du fait de la réduction de la durée du bac pro mais aussi du manque de temps consacré aux fondamentaux en primaire (M. Analyse-Méca, Madame LH1-Bât, Monsieur Méca, M. Sécu-service), particulièrement pour les enfants allophones (Madame LH-cuisine, Madame LH2-Méca). Certains dénoncent le "miroir brisé du collègue unique" (Madame LH1-Bât, Monsieur LH2-Bât), qui ne s'adapte pas aux besoins de chacun, en fonction de l'écart entre culture scolaire et culture familiale (Monsieur Prov-Bât, Monsieur Génie-Bât) et ne permet pas à ceux qui sont "destinés au professionnel" d'y accéder assez tôt, les maintenant en souffrance tout le collège (Monsieur Méca). Beaucoup dénoncent les mauvaises orientations scolaires en troisième qui découlent de la méconnaissance ou du mépris de la filière professionnelle, par l'institution elle-même ou par les parents d'élèves, qui la considèrent comme "anormale" (Monsieur Méca, Madame Peinture-Bât, Madame Prov-Bât, Monsieur Génie-Méca) et y orientent les élèves non pas demandeurs mais posant des problèmes de comportement (Madame LH1-Méca, Madame Ang-Cuisine). Les méthodes de l'institution scolaire condamnent à l'échec, au handicap et au stress (Madame LH1-Bât). Parfois certains établissements sont laissés à l'abandon, ce qui entraîne des comportements inhumains chez des élèves "traités comme des animaux" (Monsieur LH2-Bât).

Certains dénoncent le discours lénifiant, politiquement correct, de l'institution quant à la pauvreté, les banlieues, le racisme et le fait religieux, critiquent la suppression des programmes des sujets sensibles (religions, esclavage), notamment à cause de la laïcité, des réticences de certains enseignants et d'une volonté des inspecteurs qui se méfient du pouvoir politique fort de la valorisation égale de toutes les cultures (Madame LH1-Bât). Certains évoquent cette politique de l'"autruche" (Madame LH2-Méca) comme une "connerie meurtrière" qui crée une société du mensonge en niant les difficultés plutôt que d'y remédier (Monsieur LH2-Bât), mais qui découle aussi de cette même société volontairement inégalitaire, élitiste et raciste (Madame Prov-Bât, Madame LH2-Méca, Mme Prov-Service), fondée sur l'exploitation et l'aliénation (Madame Docu-Bât). Certains dénoncent l'"inhumanité" de certains enseignants élitistes qui "ne savent pas se mettre dans

les baskets de leurs élèves" et dénigrent les élèves qui connaissent une difficulté scolaire qui leur est étrangère (Monsieur Génie-Bât, Monsieur Prov-Bât, Madame Prov-Bât, Monsieur Méca), sont impuissants à y remédier (Madame LH-cuisine) et n'ont pas confiance en les capacités d'évolution de l'élève (Madame Prov-Bât, M. Sécu-service), ou sont au contraire des "déçus", frustrés d'avoir eux-mêmes échoué ailleurs (Madame Docu-Bât). Certains évoquent également le rejet ou le harcèlement des parents d'élèves par l'institution (Madame LH1-Méca, Mme Prov-Service). Beaucoup s'opposent à la hiérarchisation en castes des professeurs eux-mêmes en fonction de la matière enseignée et du niveau d'étude (Monsieur Prov-Bât) et au poids de la hiérarchie institutionnelle qui néglige la parole des enseignants et va jusqu'à l'empêchement de parler (Madame LH1-Bât), le système qui écrase, la mentalité militaire, caporaliste, napoléonienne, totalitaire, les hiérarchies d'ancien régime, de Corée du Nord, le système d'inspection et ses processus d'intimidation, pourtant non fondée sur une réelle possibilité de sanction (Monsieur LH2-Bât, M. Sécu-service), qui démotivent, font souffrir psychologiquement et infantilisent les cadres A que sont pourtant les enseignants (Monsieur LH2-Bât). Certains chefs d'établissement ou inspecteurs ont tellement souffert pour parvenir à ces hauts postes, parfois par piston et non par vocation, qu'ils s'enferment ensuite dans leur bureau plutôt que de s'impliquer auprès des élèves et d'aider les enseignants à faire respecter le cadre (Monsieur LH2-Bât). Monsieur LH2-Bât et Madame Ang-Cuisine, dénoncent ainsi les professionnels scolaires qui, sous couvert de bienveillance et de bonnes intentions envers les enfants de migrants, adoptent en réalité une attitude condescendante d'évitement du conflit, qui consiste à renoncer à leur imposer un nécessaire cadre éducatif, ce qui revient à baisser les bras quant à leurs possibilités d'évolution et de réussite et, *in fine*, à les abandonner à leur sort.

Beaucoup déplorent le manque de formation des enseignants aux dimensions affective et éducative de la relation pédagogique et à la pédagogie en elle-même (Monsieur Métal-Bât, M. Analyse-Méca, Madame Peinture-Bât, M. Analyse-Méca, Madame LH3-Bât, Madame LH2-Méca, Madame LH-cuisine), qui peut entraîner de regrettables erreurs pédagogiques et diagnostiques avec certains élèves aux besoins particuliers dont l'institution ne juge pas utile d'informer les enseignants (Madame LH3-Bât, Monsieur Génie-Méca, Madame LH-cuisine, Madame Ang-Cuisine), ainsi qu'un sentiment de culpabilité et d'impuissance chez l'enseignant (Madame LH2-Méca, Madame LH-cuisine, Mme Prov-Service), qui peut dès lors culpabiliser défensivement les parents d'élèves (Mme Prov-Service). La tendance actuelle à la privatisation de l'enseignement et du recours à des contractuels non qualifiés plutôt qu'à des enseignants formés ne va pas dans le sens attendu (M. Analyse-Méca). Certains réclament également l'ouverture aux apports des pédagogues, y compris en ce qui concerne les pédagogies alternatives), des psychologues, des chercheurs (Madame LH1-Bât, Madame LH-cuisine, Madame Docu-Bât, Monsieur LH2-Bât, M. Analyse-Méca), voire des ethnopsychologues (Monsieur LH2-Bât) et des spécialistes de l'allophonie (Madame LH1-Méca, Madame LH-cuisine, Madame LH2-Méca). Certains déplorent également le refus de l'institution de s'ouvrir aux nouveaux médias (Madame Dessin-Service, Madame LH3-Bât, Monsieur Ang-Méca) ou aux innovations pédagogiques allant dans le sens de l'esprit d'équipe, de la solidarité entre pairs et de la co-construction des savoirs (Madame Prov-Bât, Madame LH3-Bât, Madame LH1-Méca, Mme Prov-Service), pour s'attacher à des pratiques fondées sur la hiérarchisation des élèves par les notes (Madame Prov-Bât, Mme

Prov-Service). Ces pratiques pédagogiques "masochistes" sont mises en lien avec la terreur de la notation chez les enseignants eux-mêmes (Monsieur Prov-Bât).

Mais certains conservent l'ambition de "passer par la grande porte" en obtenant l'agrégation (Monsieur Métal-Bât) ou bien ont repris de hautes études (ENA, concours de l'administration centrale, doctorat à Sciences Po) pour devenir chef d'établissement, intégrer plus tard le Ministère de l'Education nationale et changer les choses dans le sens de l'inclusivité scolaire (élaboration du contre-transfert négatif de l'enseignant, déhiérarchisation des compétences et des êtres humains, lutte contre les discriminations liées au genre, à l'orientation sexuelle, au handicap et aux origines qui persistent à l'école, y compris chez les enseignants) (Monsieur Prov-Bât, Madame Prov-Bât, Mme Prov-Service), ou bien simplement pour se protéger narcissiquement face à des inspecteurs désormais moins diplômés qu'eux (Monsieur LH2-Bât). Mais l'orientation générale va plutôt dans le bon sens : affaiblissement du pouvoir des inspecteurs au profit du chef d'établissement, responsabilisation des profs, intérêt pour les dimensions culturelle et psychologique, inclusivité (Monsieur LH2-Bât, Mme Prov-Service). La grande liberté pédagogique laissée à ceux qui "sont vraiment sur le terrain" (Madame LH1-Bât), pour peu qu'ils s'en saisissent, malgré la crainte inspirée par la hiérarchie scolaire (Monsieur Prov-Bât), est également appréciée. Cette liberté, particulièrement marquée en LP, permet notamment de valoriser toutes les compétences, telles que la danse, le théâtre, le savoir historique familial et les compétences linguistiques (Madame LH1-Bât, Madame LH3-Bât, Madame LH2-Méca, Madame LH-cuisine, Mme Prov-Service) et les petits effectifs permettent de pratiquer une pédagogie davantage différenciée (M. Sécu-service, Monsieur LH2-Bât, Mme Prov-Service).

c. Un rapport au savoir scolaire ambivalent

Concernant les contenus scolaires, certains professionnels défendent le savoir académique des élites et militent pour que tous puissent y avoir accès, quelle que soit leur culture familiale (Madame Docu-Bât, M. Sécu-service, Monsieur Maths-bât). D'autres, s'étant sentis exclus de cette culture des élites, dénoncent son savoir, qui n'est "pas le vrai savoir", qui, lui, se trouve davantage dans les livres (Madame Docu-Bât). Elle milite alors pour "forcer" les élèves défavorisés ou des cités à utiliser le langage châtié du dictionnaire, malgré le conflit de loyauté ainsi induit. D'autres au contraire sont parvenus à dépasser la "muraille de Chine" qui les séparait des enseignants en devenant eux-mêmes enseignants et sont heureux de pouvoir s'enrichir au contact des enseignants de disciplines académiques et d'être "sorti du monde de l'automobile" (Monsieur Génie-Méca).

D'autres, au contraire, militent pour le respect de tous les savoirs, qu'il s'agisse de connaissances historiques (Madame LH1-Bât, Madame LH3-Bât, Madame LH1-Méca), linguistiques et culturelles (Madame LH2-Méca, Madame LH-cuisine, Monsieur LH2-Bât), de compétences manuelles (Madame Prov-Bât, Monsieur Peinture-Bât, Monsieur Génie-Bât, Monsieur Prov-Bât, Mme Prov-Service) ou sportives (Monsieur Métal-Méca). Certains revendiquent le libre choix de l'élève quant aux contenus scolaires et notamment la possibilité d'accéder plus tôt à des matières manuelles pour ceux qui son destinés à la filière

professionnelle (Monsieur Génie-Bât, Monsieur Métal-Méca, Monsieur Méca). "Le savoir c'est gratuit, ça s'attrape dans les bibliothèques, ça s'attrape partout" (Madame LH1-Bât, Monsieur Ang-Méca), également auprès des parents et grands-parents. Ceux-là se situent davantage dans une optique de co-construction du savoir, même si, pour certains, le but ultime reste d'amener les enfants d'ouvriers ou de migrants à la culture des élites parce que "même eux y ont droit" (Monsieur LH2-Bât, Madame LH3-Bât, Madame LH2-Méca, Madame Ang-Cuisine). Mais certains précisent que "le culturel, c'est de la culture" (Monsieur LH2-Bât) et peuvent s'intéresser à la culture des adolescents, sans pour autant tomber dans des attitudes de séduction qui nierait la différence des générations. Ils se réjouissent des nouveaux programmes, tels que le thème "identité-altérité", qui "ne prennent pas les élèves pour des cons et participent de la revalorisation de la filière pro" (Monsieur LH2-Bât, Madame LH-cuisine, Madame LH2-Méca). Certains sont sensibles au conflit identitaire généré par certains contenus scolaires ethnocentrés, imposés par des programmes rigides qui tentent de neutraliser la subjectivité de l'enseignant (Madame LH1-Bât) et nient la dimension humaine de la relation pédagogique (Mme Prov-Service). C'est le cas en histoire, où les contenus peuvent heurter le savoir familial de l'élève (Madame LH3-Bât, Madame LH1-Méca, Madame LH1-Bât) mais aussi de l'enseignant (Madame LH1-Méca) ou bien éviter les sujets sensibles tels que la colonisation et l'esclavage, y compris moderne, les questions religieuses du fait de la laïcité (Madame LH1-Bât) ou encore la période médiévale (Madame LH1-Méca), poussant certains à renoncer à l'enseignement de cette discipline. C'est aussi le cas en langues étrangères, ce qui est mis en lien avec les conflits historiques que les langues cristallisent, par exemple avec l'Allemagne (Monsieur Ang-Méca). Ceux-là revendiquent davantage de liberté pédagogique et notamment la possibilité de partir du savoir subjectif de l'enseignant et des élèves pour co-construire une culture commune (Madame LH3-Bât, Madame LH1-Méca, Madame LH1-Bât, Monsieur Ang-Méca, Madame LH-cuisine).

Certains, enfin, ont été dégoûtés des contenus scolaires scientifiques qui leur ont été imposés du fait de la hiérarchisation scolaire des filières et qu'eux-mêmes ne parviennent pas à transmettre à leurs élèves de lycée professionnel, dont les connaissances et compétences culturelles et linguistiques sont perçues comme un obstacle à la réussite scolaire (Madame Maths-Service). Ils ont conscience de la nécessité de préserver la fierté des origines et l'identité des élèves dans le métissage, par des programmes scolaires adaptés (histoire médiévale, histoire de l'industrie automobile), ce dont eux-mêmes ont parfois été privés (Madame LH1-Méca). Madame apprécie les élèves qui revendiquent leur culture et l'affirment, même si ce n'est pas forcément agréable pour elle, elle préfère les élèves qui tiennent tête plutôt que les élèves éteints (Madame LH1-Méca, Madame LH-cuisine). Mais Madame Ang-Cuisine évoque des difficultés à ce niveau chez les adolescents masculins qui se sentent dénigrés par le métier de serveur, mais sans faire le lien avec la dimension historique et géopolitique (servitude, esclavage). De même, les réactions négatives des adolescents face au conflit de loyauté entre école et famille mis en scène dans le film *Baratt* ne sont pas comprises. Les blocages suscités par un exercice qui consiste à se glisser dans la peau de Christophe Colomb pour aller explorer une île sauvage ne sont pas compris et sont vécus sur un mode persécutif par l'enseignante.

d. L'écart culturel entre famille et école

Certains enseignants considèrent ainsi que c'est aux familles de s'adapter aux codes scolaires et qu'il faut éduquer les parents pour qu'ils transmettent ces codes à leurs enfants (Monsieur Maths-bât). Pour les migrants, l'école est le lieu où leurs enfants peuvent apprendre ces codes (M. Analyse-Méca). Certains considèrent que l'utilisation du français dans les relations familiales, alors qu'il ne s'agit pas de la langue maternelle, favorise la réussite scolaire de l'enfant (Madame Ang-Cuisine, Madame Maths-Service, Madame Docu-Bât, Monsieur Maths-bât). Certains sont sensibles aux malentendus culturels mais se sentent impuissants à les dépasser (Madame Dessin-Service). Certains considèrent la culture familiale comme opposée à certains codes scolaires, tels que le respect de l'autorité féminine (Madame Ang-Cuisine, Monsieur Peinture-Bât, Madame Peinture-Bât), le respect des droits et du corps de l'enfant (Madame Dessin-Service), la confiance envers l'enseignant et les contenus qu'il propose (Madame Buran). Pour certains enseignants, les parents sont d'emblée perçus comme maltraitants et violents. C'est ainsi qu'ils s'expliquent les troubles des adolescents avec leurs corps, auxquels ils tentent de remédier par le théâtre par exemple, pensant que toute discussion avec les parents eux-mêmes serait déplacée (Madame Dessin-Service). Plusieurs enseignants associent la culture familiale ou la situation migratoire à un manque d'autorité parentale et d'hygiène de vie (Monsieur Méca), qui peut entraîner des difficultés d'apprentissage (Monsieur Méca), des conduites délinquantes chez l'adolescent, voire chez les parents eux-mêmes (Monsieur Peinture-Bât) et des confrontations avec la justice, qui se retrouvent dans le rapport de l'élève à l'enseignant, ce dernier étant davantage perçu comme détenteur d'une autorité policière que du savoir (Monsieur Génie-Méca). Cependant, Monsieur Méca reconnaît que l'école "c'est déjà un monde" étranger pour les parents migrants et que sa propre fille est en difficulté scolaire alors que lui-même a respecté les pratiques parentales préconisées, contrairement à ses parents avec lui. Ces tendances à rechercher des explications à l'échec scolaire du côté des parents semblent constituer une stratégie défensive face à la culpabilité des enseignants quant à l'échec scolaire, mais aussi découler d'un manque d'élaboration des conflits avec leurs propres parents, jugés responsables de leur propre échec scolaire en tant qu'élèves. Pour certains, cette posture assimilationniste semble avoir été intériorisée afin d'accepter les choix de leurs ascendants, qui ont renoncé à la culture d'origine pour prétendre aux savoirs des colons grâce à l'école coloniale (M. Sécu-service, Monsieur Maths-bât).

D'autres perçoivent au contraire les difficultés scolaires de leurs élèves comme résultant d'un manque de transmission linguistique et culturelle au sein de la famille (Monsieur LH2-Bât, Madame LH-cuisine, Madame LH2-Méca, Madame LH3-Bât), associé à une destructuration identitaire et au risque de radicalisation (Monsieur LH2-Bât). Ceux qui ont eux-mêmes souffert de cette rupture transgénérationnelle et du manque d'enculturation qui en découle, mais l'ont dépassé en renouant avec les origines et en effectuant ce processus de métissage générationnel et culturel, accompagnent leurs élèves dans ce même processus. Certains réclament l'aide d'ethnopsychologues pour pouvoir utiliser des techniques culturelles, telles que le "bâton du griot" par exemple, pour négocier le respect des codes scolaires avec leurs élèves (Monsieur LH2-Bât). Ceux qui sont eux-mêmes issus de l'immigration et connaissent les codes des cités, les utilisent pour négocier les codes scolaires avec leurs élèves (Monsieur Métal-Bât). D'autres incitent leurs élèves à

aller questionner leurs ascendants sur l'histoire familiale et collective pour faire ensuite des exposés en classe et co-construire l'histoire commune (Madame LH3-Bât). D'autres valorisent les compétences linguistiques des plurilingues et partagent leur propre expérience, pour amener leurs élèves à prendre conscience de leurs compétences à ce niveau et à s'appuyer dessus pour opérer ensuite un transfert de compétences dans les disciplines scolaires (Madame LH-cuisine). Ceux qui ont eux-mêmes connu l'apprentissage du français par simple immersion dans le bain linguistique et en gardent encore des séquelles sont sensibilisés à cette problématique (Monsieur Métal-Bât, Madame LH-cuisine, Monsieur Génie-Bât, Monsieur Métal-Méca). D'autres y ont été sensibilisés par leur propre expérience, souvent traumatique, de l'écart culturel entre culture familiale et culture scolaire, même si celui-ci se situait au niveau social uniquement, sans différence de langue, ou de la discrimination scolaire envers les élèves singuliers (Madame LH1-Méca, Madame LH2-Méca, Mme Prov-Service, Madame LH1-Bât, Madame Prov-Bât). Tous accordent une importance capitale à l'accueil des élèves et à l'accompagnement de la transition d'un monde à l'autre, et s'investissent dans le dispositif MDL (Madame Prov-Bât, Madame LH-cuisine, Madame LH2-Méca, Madame Ang-Cuisine, Madame LH1-Méca, Mme Prov-Service) et dans la recherche d'un soutien mutuel à la parentalité et à la fonction enseignante, par l'instauration d'une nécessaire synergie éducative entre parents et enseignants (Mme Prov-Service, Monsieur Prov-Bât, Monsieur Métal-Méca, M. Analyse-Méca).

Certains enseignants ont conscience de ces "malentendus scolaires" (Madame LH-cuisine) : "Le professeur attend un schéma de circuit électrique mais en fait l'élève a compris qu'il faisait un dessin avec des couleurs. L'élève n'a pas du tout compris que c'était la simplification du circuit électrique qu'il a construit avant. Et le professeur est content parce qu'il a dessiné son circuit. Là on a raté complètement sa cible". Pour d'autres enseignants, au contraire, les élèves qui demandent à réellement comprendre le sens du travail proposé sont considérés comme "moins scolaires" et méfiants envers l'enseignant (Madame Ang-Cuisine). L'enseignant se sent souvent pris dans une injonction institutionnelle d'omniscience, qui les contraint à tenter de donner des conseils et trouver des solutions là où les adolescents demandent souvent simplement à être écoutés.

Mais il s'agit aussi de comprendre les blocages affectifs puis cognitifs suscités par certains contenus scolaires, comme se glisser dans la peau de Christophe Colomb pour aller explorer une île sauvage, devoir nettoyer les toilettes, obéir à des ordres dépourvus de formules de politesse pour des raisons pragmatiques mais perçues comme un manque de respect et renvoyant à l'esclavage. L'abord de ces sujets sensibles, loin de susciter la révolte des élèves, les apaise au contraire, pour peu que l'enseignant leur laisse apporter leur savoir, comme le permettent désormais certains thèmes scolaires tels que "nourrir les hommes" et "mondialisation, identité culturelle".

e. L'alliance éducative

Les enseignants préfèrent les élèves qui leur ressemblent, qui les comprennent et qui les aiment. Ils sont rassurés par cette proximité, parfois cette mêmeté, qui conditionne

parfois leur investissement affectif. Madame LH-cuisine a appris à se méfier de la facilité et de la séduction, qui consiste à préférer les élèves narcissisants et rejeter les mauvais élèves, qui peuvent être "maltraités, mal-aimés" par certains enseignants, pouvant entraîner un risque "suicidaire". Ces témoignages font ressortir la difficulté des enseignants à investir les élèves avec lesquels ils se sentent démunis, ce qui les menace d'une confrontation à l'échec en tant qu'enseignant. Ils préfèrent de ce fait les élèves qui favorisent leur sentiment d'*empowerment*, parce qu'ils ressemblent à l'élève que l'enseignant a été, parce qu'ils sont suivis par des parents qui ressemblent à celui que l'enseignant est devenu, parce qu'ils ont choisi leur formation et aiment bien l'enseignant. Mais, comme leurs élèves, eux aussi se protègent de la souffrance narcissique associée à l'échec. Et, comme leurs élèves, certains enseignants semblent particulièrement sensibles au regard de l'autre.

La plupart des professionnels rencontrés ont choisi consciemment d'enseigner en lycée professionnel, ou bien se félicitent de l'heureux "hasard" qui les y a amenés, car ils trouvent toute leur utilité auprès de ces élèves qui leur ressemblent (Monsieur Métal-Bât, Madame LH1-Bât, M. Analyse-Méca, Monsieur Métal-Méca, Monsieur Génie-Méca), soit du fait de leur histoire d'échec scolaire, soit de par leurs origines sociales ou ethnique et de l'écart culturel entre famille et école qui en découle. Ils peuvent comprendre le désintérêt ou les difficultés scolaires de leurs élèves, qu'ils aient eux-mêmes été de bons élèves, voire précoces (Madame Dessin-Service) ou qu'ils aient détesté l'école (Madame Maths-Service, Monsieur Métal-Bât). De par leur propre expérience d'élève, ils valorisent la dimension relationnelle, affective, humaine de la relation pédagogique et prennent soin de leurs élèves. Ils les écoutent et prêtent attention à eux (Monsieur Métal-Bât), veillent à fournir des viennoiseries les jours de dur labeur, organisent des goûters les veilles de vacances et des temps d'échange autour d'un café tout au long de l'année (Monsieur Peinture-Bât, Madame Peinture-Bât, M. Analyse-Méca) ou peuvent les emmener au restaurant (Madame LH3-Bât). Certains leur donnent leur numéro de portable et se rendent disponibles nuit et jour (Monsieur Peinture-Bât, Madame Peinture-Bât). Ils n'hésitent pas à répondre aux questions personnelles des adolescents concernant leur carrière, leur salaire, leur expérience d'ancien élève, particulièrement lorsque leur réussite et leur épanouissement les font devenir des modèles identificatoires aux yeux des adolescents (Monsieur Peinture-Bât). Ils ont trouvé un sens à leur vie dans cette relation éducative (Monsieur Génie-Bât, Monsieur Métal-Méca, M. Sécu-service), qui s'inscrit également dans la lutte contre les risques psychosociaux et la délinquance. En effet, les enseignants peuvent ainsi offrir de nouvelles perspectives d'avenir à leurs élèves, leur montrant par exemple que l'on peut réussir professionnellement et socialement tout en ayant connu l'échec scolaire, que l'on peut acquérir une voiture de luxe par le fruit d'un travail légal et non pas uniquement par le trafic de stupéfiants (Monsieur Peinture-Bât).

Certains professionnels scolaires comprennent le besoin d'amour des élèves et, face à un élève que peut "exploser sans aucun contrôle", sont capables de dire "on t'aime bien, mais ça va pas pouvoir continuer comme ça. On va être obligé de te mettre dehors. Mais on a pas du tout envie de te renvoyer, on t'aime bien, mais si tu ne fais pas quelque chose, on va être obligé de se séparer" (Monsieur Prov-Bât, Monsieur Ang-Méca). D'autres souffrent de s'interdire d'évoquer toute affection, comprenant ainsi la nécessaire distanciation dans la relation pédagogique (Madame LH2-Méca, Madame LH-cuisine). Face à des élèves qui leur

reproche de ne pas les aimer, il ne peuvent ni démentir, ni questionner ce sentiment, qui semble découler d'une imposition parfois trop rigide des mêmes règles à tous les élèves sans prise en compte de leur singularité, simplement se justifier, menant les élèves les plus fragiles à la décompensation psychotique (Madame LH2-Méca) ou à la suradaptation de l'élève à la fragilité de l'enseignant, de type faux-self, perçu à tort comme un signe de maturité (Madame LH-cuisine, Madame Ang-Cuisine). Certains montrent à leurs élèves qu'ils les aime, en continuant à les investir et à croire en leurs capacités malgré des troubles du comportement qu'ils comprennent comme un besoin de se faire remarquer autrement que par les notes puisqu'ils sont en échec scolaire et non pas comme une provocation personnelle (Monsieur Méca, Madame LH-cuisine, Monsieur Métal-Méca). Ils sont sensibles à la fragilité narcissique de ces adolescents qui ont besoin de sauver la face devant leurs pairs et évitent de les agresser. Certains préfèrent d'ailleurs les élèves qui tiennent tête au prof et affirment leur savoir familial, comportement perçu comme non scolaire et signe d'un manque de confiance envers l'enseignant par d'autres (Madame Ang-Cuisine) aux élèves qui s'éteignent faute d'avoir trouvé leur voie (Madame LH1-Méca, Madame LH-cuisine). Ceux-là savent se remettre en question lorsqu'ils commentent des erreurs pédagogiques en vexant des élèves vulnérables par des sanctions trop rapides. D'autres ont appris à le faire grâce à un important travail d'introspection personnelle et de formation à la psychologie (Monsieur Ang-Méca, Madame LH2-Méca, M. Analyse-Méca), pour comprendre et dépasser la violence dont ils pouvaient faire preuve envers leurs élèves du fait de leurs réactions contre-transférentielles non élaborées (Madame LH2-Méca, M. Analyse-Méca), développer une sensibilité qui leur permet d'appréhender l'autre sereinement dans sa subjectivité (Monsieur Ang-Méca, M. Analyse-Méca, Madame LH3-Bât) et être capable de se décentrer (Monsieur Ang-Méca, M. Analyse-Méca, Madame LH-cuisine).

Certains adoptent une pédagogie différenciée davantage axée sur la relation, la prise en compte des cultures, mais ont bien conscience de la nécessité de garantir le cadre, pour protéger les élèves et non pas pour se protéger d'eux (Monsieur LH2-Bât, M. Sécu-service, Madame LH1-Méca, Monsieur Ang-Méca, M. Analyse-Méca, Madame LH-cuisine, Monsieur Métal-Méca) et revendiquent le soutien du chef d'établissement pour asseoir leur autorité (Monsieur LH2-Bât). Beaucoup revendiquent une relation profs-élèves différente, fondée sur la co-construction du savoir, un enrichissement mutuel (Madame LH1-Bât, Madame Dessin-Service, Madame LH3-Bât) et non sur une transmission verticale unidirectionnelle des seuls savoirs scolaires (Madame Prov-Bât). Ils veulent être juste et respectueux envers leurs élèves et à donner à chaque élève ce qu'il attend de l'enseignant (Monsieur Ang-Méca). Certains sont très sensibles à l'impact de l'intonation de la voix de l'enseignant (Madame LH-cuisine, Madame Maths-Service) et la plupart tentent d'éviter de crier. Mais certains enseignants sont en difficulté sur ce point, malgré leur implication affective indéniable, et leurs élèves leur reprochent de beaucoup crier, ce qui est mis en lien avec un sentiment d'insécurité ou d'illégitimité en tant que femme dans une filière masculine (Madame Peinture-Bât, Madame Ang-Cuisine). Les difficultés des enseignants viennent aussi de leur manque de formation concernant les phénomènes de groupe, la gestion d'une classe, l'impact des origines et du passif des élèves (Mme Prov-Service, Madame Prov-Bât). Certains dirigeants proposent de les accompagner dans la rencontre individuelle de l'élève (Mme Prov-Service), de faire venir des intervenants extérieurs pour les former et lutter contre toutes les formes de discriminations qui persistent à l'école (Mme Prov-Service) et notamment le harcèlement

scolaire, associé au racisme et à la jalousie (dans tous les sens), aux "rancœurs ou rancunes" qu'il faut aider les élèves à apprendre à dépasser (M. Sécu-service). Rares sont ceux qui expriment une importante souffrance professionnelle, le sentiment de faire de l'occupation, de ne servir à rien, de perdre son temps et de le faire perdre aux élèves (Madame Maths-Service), notamment lorsqu'ils s'expliquent les difficultés de leurs élèves par l'écart culturel entre la famille et l'école, auquel ils ne peuvent rien, ou qu'ils tentent de rééduquer (M. Sécu-service, Monsieur Métal-Méca). Certains ne comprennent pas les difficultés d'apprentissage de leurs élèves, qu'ils n'ont pas connues, et ne savent pas expliquer autrement (Monsieur Maths-bât). Ceux-là peuvent avoir peur des réactions de leurs élèves et ne savent pas comment ils feraient s'ils les avaient en classe entière (Monsieur Maths-bât). Ils tentent d'apaiser la souffrance liée au sentiment de ne pas pouvoir les aider à progresser en recherchant d'autres explications : la préférence de l'élève pour le foot (Monsieur Maths-bât), la phobie des maths (Madame Maths-Service) ou de l'anglais (Madame Ang-Cuisine), les parents qui ne font pas ce qu'il faut et qu'il faudrait éduquer (Monsieur Maths-bât). Ceux-là sont aussi ceux qui n'ont pas choisi le métier d'enseignant (Monsieur Maths-bât, Madame Maths-Service) et ne voient pas cette carrière comme le fruit d'un heureux hasard mais comme la résultante d'un échec à entreprendre la carrière souhaitée. Ce sont surtout les enfants de migrants qui posent problème, pas les migrants, décrits comme davantage motivés (Madame Prov-Bât, Monsieur Méca) et éduqués (Madame Peinture-Bât). Les enfants de migrants sont associés à l'impuissance des enseignants, aux troubles du comportement, aux défaillances parentales, aux revendications identitaires potentiellement meurtrières (Monsieur LH2-Bât).

Certains enseignants s'intéressent à la culture de leurs élèves tout en respectant la différenciation culturelle et générationnelle. Ils peuvent en discuter avec eux pour les amener au savoir scolaire qu'ils doivent leur transmettre (Monsieur LH2-Bât) ou bien intégrer le savoir des élèves au savoir scolaire lui-même (Madame LH-cuisine, Madame LH3-Bât, Madame LH1-Bât). Les enseignants ne pensent pas que partager la même origine ou la même religion que leurs élèves soit un atout relationnel, même si certains observent que les élèves sont plus motivés avec les enseignants de même origine mais sans comprendre pourquoi, ni pourquoi eux-mêmes peuvent être en difficulté avec des élèves d'une certaine origine (Monsieur Maths-bât). Ce qui peut aider, c'est de connaître leurs codes, leur langage, les écouter et instaurer une relation complice avec eux (Monsieur Métal-Bât). Partager la même religion peut au contraire constituer une source de tensions, l'enseignant pouvant alors partager le tiraillement identitaire et la culpabilité de ses élèves quant à l'incompatibilité entre pratique de l'islam et école (Monsieur Métal-Bât). Les enseignants sont particulièrement sollicités sur les questions religieuses, surtout lorsqu'ils sont investis comme modèle identificatoire par leurs élèves. Certains élèves leur adressent des appels à l'aide pour élaborer les tensions actuelles, ce qui peut prendre la forme d'un dessin de croix gammée sur une mosquée, d'autorisations à faire la prière en classe, d'insultes ou d'expressions d'angoisses, concernant par exemple le sort de l'enseignant athéiste condamné selon eux à l'enfer après la mort. Les enseignants sont très en difficulté sur ces questions, du fait de la laïcité scolaire qui les a rendus tabous et du manque de formation à ce sujet (Madame LH1-Bât, Monsieur Peinture-Bât). Mais la plupart y répondent tout de même et de manière plutôt adaptée, montrant aux élèves comment faire des recherches internet, expliquant la signification de leurs dessins et imposant le cadre scolaire mais en

prenant soin de ne pas dénigrer les croyances et pratiques des élèves pour ne pas créer de conflit de loyauté (Monsieur Peinture-Bât). Mais, même chez ces enseignants engagés, on retrouve une réelle islamophobie, associée au non respect de l'autorité féminine, à la misogynie, au machisme (Madame LH1-Bât, Madame Ang-Cuisine, Monsieur Peinture-Bât, Madame LH3-Bât) et au risque d'invasion du territoire et de menace du drapeau français (Monsieur Peinture-Bât). Pour certains, la laïcité constitue une religion à part entière, associée à l'identité française et l'on ne peut pas être à la fois français et musulman, ni blanc et musulman, les enfants de migrants étant ainsi assignés à l'identité d'origine uniquement (Monsieur Peinture-Bât). Beaucoup luttent contre les discriminations liées au genre, à l'orientation sexuelle et aux affiliations culturelles et religieuses associées à l'islam (Madame LH3-Bât, Madame LH1-Bât, Monsieur Peinture-Bât) et qui leur font peur (Madame LH3-Bât, Monsieur Peinture-Bât, Madame Ang-Cuisine, Madame LH1-Bât) et semblent associées à un risque de représailles (Monsieur LH2-Bât, Madame LH1-Bât, Madame Ang-Cuisine). "Des fois le sort est vraiment très dur pour des enseignants", dit Madame LH1-Bât concernant l'assassinat de sa formidable enseignante de primaire, ce qui était pourtant le fait de *serial killers*. Aborder des sujets aussi sensibles que les rapports de domination entre les peuples et les tensions actuelles liées aux religions, "ça demande d'abord du sang froid. Le principe c'est de ne pas soi-même rentrer dans la pagaille. On doit rester assez neutre, sur quelque chose d'assez officiel, les droits de l'homme, la démocratie, la laïcité. Mais je pense qu'au nom des droits de l'homme on peut aller un petit peu plus loin", concernant l'esclavage et la colonisation modernes par exemple" (Madame LH1-Bât). Certains souffrent de ne pas comprendre les réactions négatives des adolescents face au conflit de loyauté entre école et famille mis en scène dans le film *Baratt*, dans des exercices nécessitant de se glisser dans la peau de Christophe Colomb pour aller explorer une île sauvage, dans les ordres aboyés en cuisine ou pour le service, ou réactivé par les événements géopolitiques récents tels que l'intervention de la France au Mali.

Le soutien du chef d'établissement joue un rôle crucial dans le climat scolaire et les relations pédagogiques. Ceux que nous avons rencontré estiment que "ce n'est pas par la coercition qu'on fait avancer un prof, ni même un élève" (Monsieur Prov-Bât) et se considèrent comme devant motiver les enseignants et tout mettre en œuvre pour favoriser leurs initiatives pédagogiques (Monsieur Prov-Bât, Madame Prov-Bât, Mme Prov-Service). Ils tentent de réconcilier les élèves avec l'école, de les rassurer, de leur redonner confiance en leurs capacités de réussite, le seul obstacle étant l'absentéisme, mais aussi de les responsabiliser quant à une scolarité désormais associée à l'engagement professionnel (Monsieur Prov-Bât, Mme Prov-Service) et la plupart des enseignants font de même. Dirigeants et enseignants accordent une grande importance au premier mois d'accueil. Il s'agit de faire un discours d'accueil en prenant soin de regarder chaque élève dans les yeux, d'établir une réelle relation, pour que l'élève se sente exister (Monsieur Prov-Bât). Il s'agit aussi de restaurer le respect des professeurs, qui doit aussi s'accompagner du respect des élèves par les professeurs, dans un rapport humain (Monsieur Prov-Bât) et il est parfois nécessaire de cadrer les enseignants eux-mêmes pour dépasser leurs réactions émotionnelles très négatives face aux enfants de migrants en grande difficulté scolaire (Madame Prov-Bât). Il s'agit aussi de faire connaissance, de se présenter longuement, intimement, y compris l'enseignant, pour créer les liens affectifs et identitaires, une "adoption réciproque" (Mme Prov-Service) de laquelle découle naturellement l'autorité

légitime de l'enseignant (Monsieur Peinture-Bât, M. Analyse-Méca, Monsieur Métal-Méca). Ils tentent d'aider les élèves à intégrer le respect de l'autorité, mais sans se situer dans la toute-puissance ni dans l'imposition d'une hiérarchie verticale professeurs-élèves. Mais l'alliance de travail avec les élèves requiert également qu'une alliance éducative soit instaurée entre parents et professionnels scolaires.

f. Relation aux parents d'élèves

La majorité des professionnels rencontrés se contentent de rencontrer les parents lors des instances prévues à cet effet (réunion de rentrée, remise des bulletins), à l'exception de Monsieur Prov-Bât, Madame Peinture-Bât, Monsieur Génie-Méca, Monsieur Métal-Méca, M. Analyse-Méca, Madame Ang-Cuisine et Mme Prov-Service, qui les sollicitent davantage.

La moitié des professionnels scolaires investissent positivement les relations aux parents d'élèves. Certains déplorent de ne les voir qu'en cas de lourde sanction, telle qu'une exclusion temporaire, et de ne pas avoir le droit ou ne pas souhaiter les déranger pour un avertissement (Monsieur Prov-Bât), mais considèrent que ce lien est essentiel et relève de la fonction des CPE et des professeurs principaux : "Plus les parents seront au lycée, mieux ce sera", pour instaurer une nécessaire "synergie éducative" (Monsieur Prov-Bât) entre éducation familiale et éducation scolaire, une "adoption réciproque" (Mme Prov-Service), et ainsi prévenir le décrochage scolaire. C'est quand la famille commence à être alertée du dysfonctionnement et que les parents ou la mère viennent au lycée que les difficultés se résorbent (Monsieur Prov-Bât). Il est fondamental que les adultes soient soudés autour des adolescents, que les parents ne cherchent pas à le couvrir et que la famille ne le confie pas aux professionnels scolaires en désinvestissant la chose scolaire (Monsieur Prov-Bât, Monsieur Peinture-Bât). Certains professionnels comprennent la difficulté de certains parents, notamment les mères célibataires, à imposer le respect du cadre éducatif plutôt que de chercher à éviter les conflits à la maison (Monsieur Prov-Bât). Ils s'inscrivent donc, non pas dans une posture de jugement mais au contraire de soutien à la parentalité (Madame Peinture-Bât, Monsieur Génie-Méca), sachant déculpabiliser les parents qui se rendent eux-mêmes responsables des difficultés de l'enfant (Monsieur Génie-Méca) et accompagner les familles vers les personnes ressources si nécessaire, telles que la psychologue scolaire, l'infirmière ou l'assistante sociale (Madame Peinture-Bât, Mme Prov-Service). Ce soutien est à double sens : beaucoup d'enseignants n'hésitent pas à appeler les parents, parfois directement pendant le cours, pour solliciter leur soutien éducatif et amener l'adolescent à respecter le cadre et accepter la sanction, grâce à l'autorisation verbale du parent (Monsieur Génie-Méca, Monsieur Métal-Méca, M. Analyse-Méca) et parfois grâce au recours à la langue natale (Monsieur Métal-Méca). "L'élève est là, mais il n'est pas tout seul. Il y a nous, il y a la structure et puis il y a sa famille" (M. Analyse-Méca). Cette co-éducation a un effet apaisant immédiat non seulement sur l'élève concerné mais également sur l'ensemble de la classe (Monsieur Métal-Méca). Certains vont même jusqu'à percevoir les troubles du comportement de l'adolescent comme une demande implicite de lien avec les parents, car c'est malheureusement là le seul motif de sollicitation des parents : "c'est un appel au secours pour qu'on les mette en contact avec la famille et pour qu'un dialogue

s'instaure entre eux. Ça aide l'élève en lui-même, même si au départ il fait comme si c'était un conflit et qu'on l'agresse" (M. Analyse-Méca). D'autres au contraire n'entendent pas ces demandes implicites, pensent que l'élève attend de l'enseignant qu'il ne fasse rien de la confiance, ne pose pas de questions intrusives et a besoin d'être protégés de ses parents (Madame Dessin-Service). La plupart reconnaissent qu'il est difficile aux parents de se déplacer, notamment compte tenu d'horaires de travail décalés et des charges familiales. C'est aussi à l'institution de trouver des stratégies pour créer le lien avec les parents malgré l'analphabétisme ou la barrière de la langue (Mme Prov-Service). Mais souvent, le contact téléphonique ne pose aucun problème et certains n'hésitent pas à solliciter le soutien des adolescents eux-mêmes : "c'est à vous de montrer à vos parents que vous avez grandi, où est votre [lycée]. C'est à vous de les amener, de leur montrer ce que vous avez choisi, ce que vous allez faire. Tu dois être fier". Et les parents finissent par venir malgré les réticences initiales des adolescents (M. Analyse-Méca).

Au-delà de l'alliance éducative, l'objectif est en effet de transformer le regard de l'adolescent et de ses parents sur l'école, après des années d'échec scolaire (Monsieur Prov-Bât, M. Analyse-Méca, Madame LH-cuisine). En lycée professionnel, la réussite redevient possible, le seul obstacle étant l'absentéisme. Mais il est difficile de modifier le regard porté sur certaines disciplines, notamment le français, qui reste traumatique. Les enseignants de ces disciplines déplorent les réticences des parents à venir les rencontrer, notamment lorsque, là aussi, des progrès notables ont pu être constatés grâce à la remédiation par des méthodes de FLS et par le jeu, et surtout grâce à la rencontre d'enseignants qui portent un regard positif sur le bilinguisme et la diversité culturelle (Madame LH-cuisine).

Enfin, le troisième objectif est de modifier le regard des parents quant à la filière professionnelle. Plusieurs professionnels déplorent la tendance des parents à ne pas respecter les vœux d'orientation de l'adolescent, ce qui l'empêche d'investir sa formation et de s'y épanouir (Monsieur Génie-Méca, Madame Prov-Bât, Mme Prov-Service).

Mais certains enseignants sont plus réticents à solliciter les parents, parce qu'eux-mêmes ont connu l'inhibition scolaire qui découle de l'écart culturel entre famille et école et cherchent ainsi à respecter le désir de l'adolescent de maintenir les deux mondes clivés, y compris lorsqu'eux-mêmes avaient trouvé un certain apaisement lors de la rencontre entre leurs parents et leurs enseignants (Madame LH3-Bât). D'autres au contraire ont souffert du manque de lien, de protection et d'aide apportée à leurs propres parents et tentent de solliciter les parents de leurs élèves, mais les difficultés à comprendre et à faire avec des pratiques familiales culturellement différentes, qui entraînent des malentendus culturels, des jugements et de la violence, peut faire obstacle à l'alliance éducative (Madame LH2-Méca). D'autres ont des difficultés à repérer les problématiques familiales, particulièrement celles liées à la situation migratoire, et se faire prendre dans les discours négatifs des parents et adopter les mêmes attitudes surprotectrices au lieu d'une attitude rassurante nécessaire au processus de séparation mère-enfant souvent entravé (Madame Ang-Cuisine). D'autres ont renoncé à solliciter les parents qui peinent à venir en raison de leurs horaires de travail, de leur peur de l'école, de ses jugements négatifs, voire de son harcèlement, ou encore de la barrière de la langue et tendent davantage à les remplacer auprès des adolescents, alors même qu'ils perçoivent les conséquences négatives du manque de communication

intrafamiliale et de transmission (Madame LH1-Bât, Monsieur LH2-Bât, Monsieur Méca, Madame LH1-Méca). Enfin, certains enseignants considèrent les parents comme responsables des difficultés des adolescents. Ils perçoivent les parents comme "démissionnaires", "absents", voire "délinquants" et prenant le parti de "l'enfant roi" face à l'enseignant (Monsieur Peinture-Bât, Mme Coquart, Monsieur Maths-bât), ayant perdu toute autorité parentale, notamment du fait de l'absence des pères (Monsieur Génie-Bât), étant maltraitants ou violents envers l'enfant (Madame Dessin-Service, Madame Maths-Service) ou faisant peser sur lui une pression excessive pour une réussite scolaire opposée à la reproduction sociale qui les transforme en "petits monstres harceleurs" (Madame Prov-Bât). Ils perçoivent les malentendus culturels pouvant entraver la rencontre, qu'il s'agisse de l'utilisation d'expressions telles que "faire une tête de cochon" avec des Musulmans (Madame Dessin-Service) ou de l'acceptation des diagnostics de handicap et des orientations vers le soin, ce qui mène à l'échec scolaire, à la violence et à l'exclusion (Madame Prov-Bât). Ils réclament aussi davantage de soutien à la parentalité, mais considèrent que ce n'est pas à eux de le faire (Monsieur Peinture-Bât, Madame Dessin-Service, Monsieur Maths-bât, Madame Prov-Bât), ou bien se situent davantage dans une attente de suppléance à la fonction parentale par l'institution scolaire (Monsieur Génie-Bât).

Certains chefs d'établissement comprennent que la tendance des enseignants à culpabiliser les parents vient de leur propre sentiment de culpabilité face à l'échec, faute de formation, et de son impact négatif sur l'estime de soi. Ils travaillent donc à déculpabiliser les enseignants et les accompagnent dans la rencontre de l'autre, à laquelle ils n'ont pas été formés. Ils les aident aussi à se mettre à leur place en tant que parent ou futur parent d'élève qu'ils sont eux-mêmes (Mme Prov-Service). Les enseignants de lycée professionnels sont également confrontés à la problématique des mineurs isolés, auprès desquels ils adoptent volontiers une posture maternelle, certaines allant jusqu'à se faire appeler "maman" (Madame Peinture-Bât).

D'une manière générale, les compétences relationnelles des professionnels scolaires, que ce soit avec les élèves ou leurs parents, semble découler de leur élaboration personnelle quant au processus de métissage culturel, générationnel et filiatif, particulièrement lorsqu'il s'agit d'appréhender des familles venant d'une culture différente de la leur.

g. Elaboration du métissage culturel, générationnel et filiatif

Quasiment tous les enseignants rencontrés sont issus de la culture ouvrière ou agricole en province. Seuls Monsieur Ang-Méca, Madame LH2-Méca et Madame LH-cuisine sont issus respectivement de milieux bourgeois et artistique/universitaire. La plupart des enseignants (9) sont attachés à leur culture d'origine – ouvrière, normande, bretonne, serbe, irlandaise), et ce malgré les traumatismes associés aux guerres mondiales (Madame LH1-Bât, Madame LH1-Méca, Madame LH-cuisine) ou civile en Irlande (Monsieur Ang-Méca) et ce grâce à un important travail de métissage culturel, générationnel et filiatif, parfois rendu possible grâce au recours à la thérapie ou la théologie. Certains l'évoquent avec détachement, car ils ont souffert d'un manque de transmission culturelle (Madame Ang-

Cuisine, Monsieur Prov-Bât, Madame Prov-Bât, Madame LH2-Méca), associé à une migration sociale vers le tertiaire (Madame Prov-Bât, Monsieur Prov-Bât), à une rupture transgénérationnelle entre parents et grands-parents ayant entraîné une problématique affective, voire psychopathologique chez les parents (Madame LH2-Méca, Madame Ang-Cuisine) ou à une problématique filiative (Monsieur Méca, Madame Peinture-Bât). Six enseignants, dont 3 migrants, expriment au contraire un rejet de la culture d'origine, dont leurs parents, avant eux, avaient cherché à s'extraire grâce à la promotion sociale permise par l'école (Madame LH3-Bât, Madame Docu-Bât) ou par l'école coloniale (M. Sécu-service, Monsieur Maths-bât, Monsieur Métal-Bât).

Ceux qui sont le plus ouverts au métissage culturel sont ceux qui défendent leur culture familiale d'origine (ethnique, sociale, régionale, professionnelle) et ont pu effectuer leur propre travail de métissage culturel, entre les apports de leurs ascendants et la modernité occidentale. M. Analyse-Méca, bien qu'avouant difficilement en toute fin d'entretien que son père était imam (ce qui semble davantage lié à une appréhension de la réaction de l'interlocuteur qu'à une dévalorisation ou honte personnelle), métisse les apports de son père imam (sagesse, philosophie) et les apports de la culture occidentale (communication, psychologie, analyse transactionnelle, PNL, ouvrages dans la collection "Marabout", pédopsychiatrie). Il utilise ces différents apports pour l'éducation de ses élèves comme de ses enfants. Ces enseignants sont attachés à la valorisation égale de toutes les cultures, qu'elles soient ethniques, sociales, scolaires ou professionnelles (Monsieur Prov-Bât, Madame Prov-Bât, Madame LH1-Bât, Monsieur Méca, Mme Prov-Service). Monsieur Prov-Bât a par exemple lui-même passé le CAP d'ébénisterie avec ses élèves. Cependant, certains, bien que revendiquant leur appartenance à une culture régionale et ouvrière, adoptent une posture de défenseur des valeurs républicaines face aux musulmans, notamment tunisiens, chez qui il perçoit une menace d'invasion du territoire. D'autres au contraire se montrent attachés au métissage culturel, bien que rejetant la culture d'origine bourgeoise. Face à la déstructuration pathologique de leur milieu familial, ils ont trouvé refuge au sein de systèmes familiaux culturellement très différents, associés notamment aux liens transgénérationnels qui semblent avoir fait défaut dans le système familial d'origine (Madame LH2-Méca).

Pour certains enseignants (Madame LH1-Bât, M. Sécu-service), la diversité culturelle n'a rien de nouveau. Ils font le lien entre l'altérité culturelle actuelle et celle liée aux différents déracinements que les classes sociales ont aussi connues. Ils comprennent la difficulté des migrations liées à une nécessité de "s'en sortir", qu'il s'agisse du monde agricole normand, de la guerre ou de la Chine, que leurs familles ont-elles-mêmes connue, et les difficultés d'intégration qui en découlent, notamment au niveau de l'acquisition de la langue d'accueil. Ils perçoivent également les effets des migrations plus récentes, en fonction du contexte géopolitique (position particulière des Tunisiens en fonction de leur histoire, causes et effets de la guerre au Mali, situation différente des mineurs isolés, des primo-arrivants, des enfants de migrants) et l'évolution des choses, ce "fil rouge", que certains tentent d'explicitier à leurs élèves (Madame LH1-Bât). Mais l'angoisse sous-jacente à la difficile confrontation à l'altérité culturelle, qui ressort souvent par des insultes et moqueries, n'est pas perçue. Les enseignants adoptent alors une posture répressive (exclusion temporaire).

Certains expriment un sentiment de culpabilité qui se retrouve dans les tentatives de rationalisation des difficultés rencontrées par les enfants de migrants, expliquées par "la faute" de l'institution scolaire et la recherche d'un autre coupable : il ont en fait grandi ailleurs, handicap qui entraîne un absentéisme précoce, les problèmes familiaux et finalement la société qui, elle, reste raciste, au niveau des cultures sociales aussi (Madame Prov-Bât). Il devient alors difficile, voire honteux, d'être français (Monsieur LH2-Bât, Monsieur Peinture-Bât), ce qui peut être élaboré par la réaffiliation aux origines régionales (Monsieur LH2-Bât). Cette démarche semble constituer une stratégie défensive face à une peur des représailles quant à la politique française (esclavage, colonisation, shoah, intervention au Mali, esclavagisme moderne). Mais certaines revendications identitaires sont perçues comme potentiellement meurtrières, lorsqu'elles sont associées à un désir de "sortir la tête de l'eau" depuis les attentats du 11 septembre (Dieudonné, vengeance post-coloniale) (Monsieur LH2-Bât). Madame Ang-Cuisine perçoit l'agitation des élèves, qu'elle attribue initialement à l'intervention de la France au Mali puis à un refus de l'autorité féminine chez tous les adolescents masculins d'Afrique et du Maghreb. Les garçons dont les parents viennent de ces cultures font peur, alors que les filles sont perçues comme recherchant davantage la complicité. Les liens entre les réactions des adolescents et la dimension historique et géopolitique de certains contenus scolaires ne sont pas compris et sont vécus sur un mode persécutif par l'enseignante. La diversité culturelle actuelle constitue donc une source d'angoisse de mort et de conflits non élaborés, qui entraînent des incompréhensions, voire le rejet. En réalité, les difficultés d'appréhension de la différence culturelle semblent liées à un manque de formation à la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, notamment dans sa dimension transculturelle, à un manque de soutien et de protection de la part de la hiérarchie et à un manque de personnes ressources, telles que les psychologues scolaires. D'autres professionnels sont également mis en difficulté mais parviennent à répondre aux sollicitations des adolescents, notamment sur les questions religieuses, bien que considérant que ce n'est pas de leur ressort (Monsieur Peinture-Bât).

Cependant, la confrontation à différentes manières d'être au monde (psychose, survalorisation de l'école par certains parents migrants ou au contraire pratiques éducatives associées au désinvestissement parental, au châtement corporel, à l'absence de repas en famille et de communication familiale, à l'absence des pères, à la polygamie, à l'exploitation des enfants comme femme de ménage et au manque de protection menant à des grossesses précoces) reste problématique (Madame LH2-Méca, Madame Dessin-Service, Madame Maths-Service) et a nécessité un important travail d'élaboration pour certains, par la formation psychanalytique, psychologique ou à la psychiatrie institutionnelle (Madame LH2-Méca, Madame Docu-Bât). Pour d'autres, la diversité culturelle, dont religieuse, reste source de malentendus qu'ils peinent à dépasser : Madame Dessin-Service comprend par exemple qu'une mère musulmane interprète mal le fait qu'un enseignant dise que sa fille fait une "tête de cochon" – cependant, le recours à cette expression, adressée à une Musulmane, n'est pas anodin, ce qui n'est pas remis en question. Certains sont très attachés à la laïcité française, perçue comme une protection face à l'idéologie religieuse (Monsieur Ang-Méca), mais c'est le pouvoir politique religieux qui est critiqué, pas la foi ni la pratique religieuse en elle-même. D'autres la voient comme un obstacle à l'abord de certains sujets sensibles (Madame LH1-Bât). D'autres souffrent de l'incompatibilité entre laïcité scolaire et pratique du culte musulman le vendredi (Monsieur Métal-Bât). Plusieurs enseignants dénoncent les

conditions d'accueil des migrants en France (Monsieur Analyse-Méca, Madame LH-cuisine, Madame LH1-Méca), notamment au niveau de la transmission de la langue. Ils sont attentifs à l'accueil de leurs élèves, à la valorisation du plurilinguisme (Madame LH-cuisine) et à leur enracinement dans la culture de l'établissement et du quartier (Madame Prov-Service). Mais seules deux enseignantes considèrent la pluralité linguistique de leurs élèves comme une plus-value (Madame LH2-Méca, Madame LH-cuisine). Pour d'autres, le fait d'utiliser le français à la maison, dans les relations parents-enfants, au détriment de la langue maternelle, reste considéré comme un aspect positif et n'est pas mis en lien avec les difficultés dans la langue seconde (Madame Ang-Cuisine). Mais les faux diagnostics de dyslexie chez les enfants de migrants sont perçus. Certains sont favorables à la mixité culturelle, mais surtout dans le sens d'une possibilité pour les classes minorées de se mélanger aux classes valorisées (Monsieur Métal-Bât, Madame Docu-Bât). D'autres y voient au contraire une possibilité d'enrichissement mutuel (Madame Dessin-Service, Monsieur Prov-Bât). "Eux représentent aussi l'ouverture sur le monde pour moi parce qu'on a des élèves qui viennent de partout. Je le conçois aussi comme un échange. Je leur apporte des choses mais eux aussi ils m'apportent des choses. Donc sur le plan personnel, je trouve ça enrichissant", mais ceci semble se limiter au domaine artistique (Madame Dessin-Service). Certains professionnels scolaires respectent les pratiques culturelles, sont sensibles à l'écart culturel entre le monde familial et l'école et au conflit de loyauté qui peut en découler, sont sensibles à la nécessité d'une transition linguistique (correspondance graphophonétique, implicites, vocabulaire, faux amis, différence de codes culturels), mais se situent dans une optique assimilationniste, voire colonialiste, visant à donner l'accès à tous à la culture des élites, et non pas dans une approche militant pour le respect de toutes les cultures et la valorisation des langues et contenus culturels autres que ceux de l'élite française (Madame Docu-Bât, Madame LH3-Bât, Monsieur Maths-bât, Monsieur Sécu-service). Certains associent la migration du Maghreb et de l'Afrique aux difficultés actuelles : les enfants sont mal éduqués et ne travaillent pas, le français académique se perd (Monsieur Maths-bât, M. Sécu-service). Beaucoup d'enseignants expriment des craintes relevant de l'islamophobie. Certains évoquent le "machisme qui peut être véhiculé aussi par des discours religieux ou culturels traditionnels" (Madame LH1-Bât). Monsieur Peinture-Bât ne conçoit pas que l'on puisse être français, blanc et musulman. La diversité culturelle est associée à une angoisse de perte de certaines valeurs (respect de l'autorité et des anciens, amour de la France, respect des lois) et d'"invasion du territoire", notamment par les Tunisiens. La France est un pays laïc associé au libre choix des enfants en matière de religion. Cependant, Monsieur aborde ces sujets sensibles avec ses élèves, bien qu'il considère que ce n'est pas son rôle. Il associe également l'islam à un certain machisme : "Quand on leur demande de nettoyer l'atelier ou leur cabine ou les outils, c'est "je suis musulman, j'ai pas à faire le ménage. C'est plus le travail d'une femme". Je les reprends : "sur un chantier c'est rare qu'on paie une femme de ménage qui te suit, donc il va falloir que tu nettoies ta poussière". Madame Peinture-Bât perçoit certaines positions culturelles et religieuses (ménage associé à une tâche féminine) comme une remise en question de son autorité de femme. Madame Ang-Cuisine évoque le refus de l'autorité féminine, associé à tous les adolescents musulmans. Certains enseignants ont pu dépasser leur peur initiale d'aborder certains sujets sensibles (colonisation, esclavage), pour co-construire une histoire commune faite des apports de chacun, mais restent dans une posture assimilationniste ethnocentrée quant aux valeurs religieuses (islam, statut de la femme, alimentation, tolérance envers les homosexuels, les

prostituées) (Madame LH3-Bât). Madame Dessin-Service peut se décentrer partiellement pour comprendre d'éventuels malentendus culturels, d'autres évoquent le traumatisme du 11 septembre, marquant le début d'une guerre dans les banlieues entre ceux qui ont alors "sorti la tête de l'eau" et les professeurs qui rasaient les murs" (Monsieur LH2-Bât).

La plupart des professionnels rencontrés valorisent la transmission transgénérationnelle à l'intérieur de la cellule familiale (Madame LH1-Bât, Madame Prov-Bât, Monsieur LH2-Bât), qu'il s'agisse des savoirs (Madame LH1-Bât, Madame LH1-Méca) ou des compétences manuelles (Madame Prov-Bât, Monsieur Peinture-Bât, Monsieur Génie-Méca), qui permet ensuite l'ouverture culturelle à d'autres affiliations, dans le quartier et dans l'école (Madame LH1-Bât). Le manque de transmission est associé au risque suicidaire (Monsieur LH2-Bât) et ceux qui en ont souffert et l'ont dépassé par des recherches personnelles y sont particulièrement sensibles (Monsieur LH2-Bât) et s'investissent parfois politiquement pour lutter contre la hiérarchisation verticale des cultures, y compris sociales, scolaires et professionnelles (Madame Prov-Bât, Monsieur LH2-Bât). Cette ouverture reflète l'élaboration de leur propre processus de métissage générationnel. Pour beaucoup, le choix, plus ou moins conscient, de l'enseignement, s'inscrit dans la réalisation de leur mandat transgénérationnel, visant à réparer les inégalités sociales subies et à préserver le savoir familial et l'envie d'apprendre des enfants (Madame LH1-Bât, Mme Prov-Service, Madame LH2-Méca, Madame LH-cuisine). Ils poursuivent ainsi l'œuvre initiée par leurs ascendants tout en métissant filiation et affiliations (Madame LH1-Bât, Monsieur Ang-Méca, M. Analyse-Méca, Madame LH-cuisine), réalisent les vœux que leurs parents n'ont pas pu réaliser (Monsieur LH2-Bât, Madame LH1-Méca) ou réparent les carences familiales, notamment en termes de transmission culturelle transgénérationnelle (Madame Prov-Bât, Monsieur Prov-Bât, Madame LH2-Méca). Pour d'autres, la poursuite de l'œuvre parentale est associée à un renoncement à la culture d'origine dans une perspective assimilationniste ou colonialiste d'accès à la culture des élites françaises (Madame Docu-Bât, Madame LH3-Bât, Monsieur Maths-bât, M. Sécu-service). Ceux-là sont plus réticents à travailler avec les parents de leurs élèves. Ceux qui n'ont pas dépassé les griefs envers leurs parents, concernant notamment leur difficulté à les accompagner dans leur scolarité, sont ceux qui ont tendance à juger négativement les parents de leurs élèves et à les rendre responsables de l'échec scolaire (Monsieur Métal-Méca, Monsieur Méca, Monsieur Génie-Bât). Cependant, bien qu'ayant adopté des pratiques éducatives opposées avec sa fille, Monsieur Méca constate qu'elle rencontre les mêmes difficultés scolaires que lui. Cette reproduction semble lui avoir permis de se réconcilier avec l'héritage parental et d'en arriver à la conclusion que c'est en fait à l'école et à la société de respecter la singularité du sujet et de valoriser la diversité.

Mais pour beaucoup d'enseignants, la confrontation à l'altérité sexuelle reste délicate. Ils semblent pouvoir l'appréhender d'autant plus sereinement qu'ils ont bénéficié de figures parentales fortes sur lesquelles s'appuyer (Mme Prov-Service, Madame LH1-Bât, Monsieur Peinture-Bât, Madame LH1-Méca, Monsieur Ang-Méca), notamment pour ceux qui ont grandi au sein d'une culture particulièrement associée à la valorisation de la femme et dans une cellule familiale fondée sur une solide alliance entre les lignées. Ils sont investis dans la lutte contre la "hiérarchisation consciente ou inconsciente" des hommes et des femmes (Madame LH1-Bât), les discriminations liées au genre et à l'orientation sexuelle dans le cadre de l'inclusivité scolaire et sociétale (Madame Prov-Service) et comprennent les

difficultés des adolescents, mais aussi des adultes, liées à cette confrontation à l'altérité sexuelle et ses effets à la puberté. C'est également le cas de Monsieur Analyse-Méca, qui sait dédramatiser cette question avec ses élèves. Lui-même a souffert d'une inversion des places au sein de couple, ayant longtemps été enfermé dans un monde d'enfants du fait de sa difficulté à trouver un emploi d'ingénieur, contrairement à son épouse, ce à quoi il a remédié par un investissement dans le monde associatif et sportif. D'autres enseignants ont souffert d'un environnement familial associé à l'inégalité entre les sexes (Madame Prov-Bât, Madame Peinture-Bât, Monsieur Méca) ou à la fragilité du parent du même sexe (Monsieur LH2-Bât, Madame LH2-Méca) ou du sexe opposé (Madame LH-cuisine, Madame Ang-Cuisine, Madame Docu-Bât, Monsieur Maths-bât), altérant l'alliance au sein du couple parental. Certains ont pu élaborer ces difficultés et mettre ce travail au service de leurs élèves. Ils s'inscrivent par exemple dans la lutte contre le harcèlement scolaire, y compris lorsqu'il touche des garçons (Madame Prov-Bât). Mais beaucoup restent en difficulté sur ce point, ce qui entraîne un sentiment d'insécurité face aux adolescents masculins, particulièrement lorsqu'ils sont issus d'une culture associée au machisme ou à la misogynie, une tendance à vouloir en protéger les filles (Madame Dessin-Service) ou à s'en protéger eux-mêmes par le rejet. Certains ont d'ailleurs pour cela choisi l'enseignement en lycée professionnel, associé au masculin (Monsieur Méca) ou aux problématiques adolescentes plutôt qu'adolescentes (Monsieur LH2-Bât). D'autres trouvent refuge dans une posture associée au masculin, mais qui peut là-aussi entraîner des problèmes relationnels avec certains adolescents fragiles, lorsque le cadre est imposé de manière trop rigide (Madame LH2-Méca) ou lorsque la peur de l'enseignante transparait dans ses cris excessifs (Madame Peinture-Bât, Madame Ang-Cuisine). D'autres tentent d'amener les adolescents à modifier leur regard concernant le genre et l'orientation sexuelle, mais peuvent ainsi les placer au cœur d'un conflit de loyauté entre valeurs familiales et valeurs scolaires (Madame LH3-Bât).

VI. DISCUSSION

1. Des ruptures transgénérationnelles

Les résultats de notre recherche font ressortir une importante altération de la fonction parentale au sein des familles rencontrées, du fait de divers facteurs qui concernent la plupart des familles migrantes mais aussi "autochtones" : la peur d'un monde extérieur que l'on ne maîtrise pas, la honte des origines, l'absence de tiers séparateur, tel que le père mais aussi les grands-parents. Beaucoup de parents se privent de leur soutien. Les associant à l'archaïsme ou aux carences éducatives, ils marquent une rupture brutale pour protéger leur enfant et lui donner tout ce dont eux-mêmes se sont sentis privés. Ils tentent alors d'être pour lui des parents non plus suffisamment mais trop bons. Comment alors comprendre et supporter que malgré leurs efforts, l'enfant ait tout de même besoin de s'opposer et de se séparer ? L'enfant va alors chercher à protéger ses parents et à se protéger lui-même de leur éventuelle perte. Il peut alors adresser l'agressivité inhérente à son processus de développement à d'autres, notamment aux enseignants, en quête d'un adulte capable de l'aider à la métaboliser. L'agressivité se manifeste alors par une agitation excessive dans le cadre scolaire. A défaut, l'enfant peut la retourner contre lui-même, ce qui se traduit par un sentiment de culpabilité, une inhibition dans certains secteurs ou parfois des attaques du corps – troubles du comportement alimentaire, conduites à risque, etc. Dans certains cas extrêmes, l'agressivité peut être totalement réprimée et on observe alors un arrêt du développement. Les hikikomori en sont l'exemple extrême (Fansten et al., 2015). Pour apprendre, il faut y être autorisé, par le monde familial et le monde scolaire, et s'y autoriser soi-même, ce qui ne peut se faire au détriment du monde d'origine, qui nécessiterait d'être revalorisé dans le cadre scolaire.

De plus, lorsque les ruptures transgénérationnelles évoquées entravent la transmission des savoirs familiaux à l'enfant et son parcours initiatique, l'enfant peut en déduire que son accès aux savoirs est dangereux, pour lui ou pour ses parents, notamment du fait de la rivalité parents-enfant qu'il implique nécessairement. Les contenus familiaux associés à un aspect "primitif" de la culture d'origine deviennent une source de honte et les mères s'en trouvent privées de leurs compétences maternelles (Moro, 1994), qui laissent la place à une pédagogie désaffectée, valorisant les livres scolaires français comme seule source valable de savoir. Outre les carences affectives observées, c'est également un dénigrement d'une partie de soi qui en découle pour l'enfant. Ne lui étant pas transmise, elle devient son savoir implicite que l'on pourrait dire "insu" comme le propose Mansouri (2013). C'est ce savoir qui semble parfois violemment heurté par les contenus scolaire ou par le regard de l'enseignant, également porteur d'une histoire, y compris coloniale (Moro, 2002), jouant ainsi les traumatismes de l'histoire, tels que les expériences de domination de la colonisation et de l'esclavage. Ce su insu vulnérabilise à la fois les enseignants, dont la peur semble exacerbée par une culpabilité historique quant à une position de supériorité intenable – et particulièrement incompatible avec les valeurs de la République -, et les enfants de migrants qui en deviennent particulièrement sensibles au regard de l'autre. Le racisme se voit ainsi "par le regard, le geste et la parole" (Eva). Les enfants y deviennent

particulièrement sensibles au moment de l'entrée dans les grands apprentissages, quand apparaît la capacité à catégoriser, qui peut induire un clivage entre "nous" et "eux" et un sentiment d'exclusion. Les troubles cognitifs qui en découlent sont de l'ordre de l'inhibition et peuvent alors prendre l'apparence d'une pseudo-débilité (Moro, 1998), issue des stratégies d'évitement de la pensée telles que les associations immédiates, le conformisme, la rigidité mentale qui sous-tend les sentiments d'injustice et de persécution, l'auto-dévalorisation ou le relais par le corps (Boimare, 1999).

De plus, la culture scolaire est une culture à part entière, dont la culture familiale, quelle qu'elle soit, peut être plus ou moins éloignée. La hiérarchisation des cultures sociales et ethniques, de leurs langues et de leurs locuteurs, peut entraver l'estime de soi et le sentiment de légitimité de l'enfant à prétendre au savoir scolaire, d'autant plus lorsque la réussite scolaire est perçue comme une source de menace narcissique pour les parents qui pourtant la réclament. Lorsque les parents ne maîtrisent pas eux-mêmes le monde scolaire qui requiert également d'être présenté à petites doses à l'enfant, ou bien lorsqu'ils en ont eux-mêmes conservé des griefs, ils ne peuvent y accompagner sereinement l'enfant. Le maternel entravé dans la relation mère-enfant en devient d'autant plus nécessaire dans la relation pédagogique. Les enfants concernés, tels que ceux rencontrés au cours de cette étude, requièrent donc un surcroît d'attention, d'affection et de réassurance de la part de l'enseignant, particulièrement au moment du CP, afin de compenser ces facteurs de vulnérabilité et de leur permettre de se sentir légitimes et sécurisés, que ce soit dans le cadre scolaire ou face aux apprentissages scolaires. De même, ils ont besoin qu'un travail soit fait avec leurs parents, afin que ceux-ci puissent les accompagner plus sereinement dans les apprentissages et les autoriser à apprendre, sans se sentir menacés de perte et en ayant conscience de ce qu'eux-mêmes peuvent faire pour aider l'enfant, même s'ils ne maîtrisent pas le monde scolaire ni sa langue. Pour accepter la coopération avec l'enseignant, l'élève doit être d'abord assuré de l'engagement de l'enseignant dans une relation pédagogique bénéfique à l'élève (Origgi, 2006). A notre sens, cette confiance repose d'abord sur la confiance de l'enfant envers ses parents – en lien avec l'attachement et les qualités de bonté suffisante et d'authenticité énoncées par Winnicott, qui peuvent aussi être décrites comme l'adaptation suffisante des parents aux besoins de l'enfant pour que l'enfant considère comme suffisamment probable que leurs actions lui soient bénéfiques – qui eux-mêmes doivent transmettre à l'enfant cette nécessaire confiance envers l'enseignant et l'institution scolaire comme autorité légitime en matière de savoir dans le cadre d'un transfert de confiance et d'attachement. Ce sont là les conditions d'instauration d'une nécessaire alliance éducative entre l'ensemble des partenaires, que doivent devenir parents et professionnels scolaires, et l'enfant.

Mais nombre de malentendus culturels, y compris avec des familles françaises, peuvent nuire aux relations parents-enseignants. S'y ajoutent, de part et d'autre, les réactions émotionnelles suscitées par la confrontation à l'altérité (Devereux, 1967) et par le contexte géopolitique passé et actuel qui nécessite d'être pris en compte. L'ensemble de ces facteurs peut placer l'enfant au cœur d'un conflit de loyauté entre monde familial et monde scolaire, entre parents et enseignants. Comme dans une situation de divorce conflictuel, il en résulte une contrainte de choisir un camp, avec ses conséquences cognitives ou identitaires. Les troubles identitaires passent souvent inaperçus, notamment parce qu'ils induisent chez

l'enfant une suradaptation aux attentes de l'adulte, ce que les enseignants considèrent comme un comportement satisfaisant de la part de l'élève. Les troubles des apprentissages, quant à eux, entraînent un sentiment de culpabilité chez l'enfant, comme chez ses parents et ses enseignants, qui s'en défendent par une culpabilisation défensive de l'autre. Lorsque les cris ou l'angoisse remplacent la réassurance et la contenance, que ce soit à l'école ou à la maison, on observe une inhibition face aux apprentissages scolaires, aggravée par le redoublement incompris et de ce fait violent qui vient souvent sanctionner cette première rencontre ratée avec l'institution scolaire. La blessure narcissique qui en découle marque alors souvent une rupture définitive avec le monde scolaire, que l'enfant désinvestit dans une tentative de sauvegarde narcissique. Furtos (2009) parle d'auto-exclusion, c'est-à-dire d'une mobilisation psychique qui tend à s'exclure soi-même d'une situation d'exclusion entraînant une perte de la continuité du sentiment d'être et constituant un renoncement passant par une inhibition psychique et une anesthésie corporelle, face auxquels les professionnels sont mis en position d'impuissance incommensurable. A l'adolescence, l'inhibition peut laisser la place à la révolte. De même, la souffrance de l'enseignant liée au sentiment d'impuissance face à l'échec peut entraîner, à terme, des réactions défensives de rejet. Les aides proposées, telles que les prises en charge orthophoniques ou psychologiques, sont souvent ainsi perçues par les familles et de ce fait restent vaines.

Mais les conflits de loyauté observés ne concernent pas seulement les relations famille-école. Ils se situent souvent au cœur même de la cellule familiale : entre lignées et entre générations. En effet, le projet migratoire diffère souvent entre le père et la mère de l'enfant, qu'il s'agisse de migration transnationale ou régionale. Dans la plupart des situations rencontrées, les pères semblent ainsi avoir fait le choix de la migration pour des motifs essentiellement économiques et rester attachés à la culture d'origine dont ils sont le garant au sein de la famille. Les mères, quant à elles, semblent souvent avoir choisi de rompre avec une culture d'origine – ethnique et sociale - dénigrée et associée à l'infériorisation de la femme ou des paysans. Ces mères auraient intégré la hiérarchisation occidentale et post-coloniale des cultures et se percevraient de ce fait comme potentiellement handicapantes pour leurs enfants. Ce handicap inclut la dimension mélanique évoquée par N'Diaye (2009) ainsi que la dimension sociale évoquée par Margaret Mahler et Françoise Héritier, concernant les migrants du monde rural au monde urbain, les deux se superposant fréquemment. Il semblerait que les mères rencontrées aient contourné ce processus de métissage adultisant, qui semble avant tout impliquer l'ouverture à l'altérité sexuelle (Gutton, 2007). "Le "choc de cultures" (Camillieri, 1989) ou "choc des civilisations" (Hungtington, 1996) est d'abord un choc interne" (Derivois, 2012 : 70). Le projet migratoire s'inscrirait dans un désir de rupture et non de métissage, que les conflits culturels ne font que rejouer. Désireuses d'engendrer une nouvelle lignée, ces mères se seraient extraites de l'ordre des générations et de la différence des sexes, entraînant une fragilité narcissique et identitaire pour l'enfant, aux prises avec deux filiations clivées qu'il tente de métisser lui-même à l'adolescence. Quand le groupe d'origine ne remplit plus son contrat social de protection (Kaës, 2009), ses membres se mettent en quête d'affiliation à un nouveau groupe et on observe des conséquences similaires à celles des traumatismes collectifs évoqués par Altounian (2009), tels que la destruction des contenants, l'écrasement des différences de sexes et de générations, l'élimination de la triangulation et l'émergence d'une angoisse du lien, ou par Feldman (2009), tels que la confrontation à l'angoisse de mort, moqueries ou

humiliation sociale, attitude rejetante des parents face à l'insupportable pulsion de vie des enfants, attaque des liens de filiation et d'affiliation, et enfin le silence, imposé par la souffrance ou le "sacrifice" des parents. Leurs héritiers doivent cohabiter intérieurement avec ce qui a été refoulé, le blanc, le trou, l'éclipse de l'être évoqués par Kaës (Mansouri, 2013).

Mais l'adolescence et l'opportunité de reprise dans l'après-coup qu'elle constitue montre ce que ces adolescents ont de ressources pour y remédier. Tous appellent à la réparation des blessures de l'histoire : Isa a recours à une prescription thérapeutique pour sa renomination et se rapproche de sa lignée paternelle et de ses origines culturelles et religieuses. Eva ne peut s'y autoriser mais prend la place vacante de grand-mère maternelle et maternante, recherche un tiers auprès de son compagnon et le métissage avec une nouvelle culture asiatique. Pour beaucoup, la voie professionnelle constitue une opportunité de métissage, auquel la cuisine se prête particulièrement : on peut y mélanger de nombreux ingrédients culturels, comme le souligne Eva. On peut aussi se faire aimer de tous et restaurer une dimension maternelle en souffrance. Mais l'orientation subie par d'autres vient au contraire heurter de nouveau leur savoir insu, qui se révolte par l'agir. Ainsi, si l'histoire n'est plus accessible, elle constitue souvent un savoir insu qui anime les choix des adolescents et semble les inciter à réhabiliter des origines culturelles trahies dans la migration. La plupart d'entre eux souhaitent transmettre leurs langues et cultures à leurs enfants, y compris les éléments culturels dont eux-mêmes ont été privés, à l'exception d'Eva, dont l'histoire traumatique pourrait entraîner une impossibilité à donner la vie, comme l'a parfois observé Feldman (2009) chez les enfants juifs cachés pendant la guerre.

Comme l'enfant constitue une opportunité de reprise dans l'après-coup pour ses parents, une occasion de revisiter son histoire individuelle, il en est de même au niveau sociétal. La génération des enfants et adolescents devrait permettre de réécrire l'histoire collective. Ils le réclament. Ce qui semble primordial, c'est de réhabiliter le savoir insu de ces enfants de migrants et le savoir de leurs ancêtres comme savoir à part entière. Dans l'approche transculturelle, c'est la prise en compte de l'histoire de chacun et de l'histoire commune qui est permise, pour une réparation des traumatismes transgénérationnels qui hantent les descendants de tous les camps. Dans "les enfants exposés aux violences collectives" (Feldman et al., 2016), Golse rappelle que l'histoire ne peut être greffée, puisqu'elle se co-construit, mais que le rôle des enseignants serait d'aider ceux qui en sont privés à la reconstruire et les autoriser à prendre part à cette coconstruction collective. Tous les enfants ont droit à des adultes qui leur permettent de grandir physiquement et psychiquement. La rupture du lien avec les origines peut entraîner un clivage émotionnel et un trouble du repérage de soi, générateur de violence et il revient aux enseignants d'analyser leur contre-transfert pour ne pas répondre à la violence par la violence, mais au contraire d'en permettre la symbolisation (Marty, *ibid*), nécessaire à l'oubli. Derrière la toute-puissance se cache en effet souvent une toute-impuissance (Golse et Roussillon, 2010), issue de l'échec du premier processus de symbolisation, qui entraîne une difficulté à contenir et à différer, autant de capacités nécessaires aux apprentissages scolaires. L'enseignant devrait être à même d'appréhender la souffrance et la vulnérabilité derrière la manipulation et la tyrannie. Les enseignants demandent à être accompagnés face à ces troubles auxquels ils sont confrontés, qui plus est dans le cadre collectif, sous peine de

réitérer le traumatisme initial de leurs élèves dont la compulsion de répétition visait au contraire à permettre leur élaboration, avec un adulte compétent. On retrouve les préconisations anciennes de Françoise Dolto pour une intrication entre soin, éducation et enseignement, respectueuse du savoir inconscient des enfants. La subjectivité a une histoire mais aussi une Histoire et un temps, à la fois chronologique et psychique, le temps de l'inconscient, "qui s'agit dans les familles, les institutions, entre les nations mais aussi dans la psyché de chaque individu aux prises avec l'altérité" et c'est le dialogue imposé par la mondialité et la prise en compte de la géohistoire de la rencontre qui permet d'élaborer le choc culturel, qui est d'abord un choc interne (Derivois, 2012). "Le concept de "transitionnalité" (Winnicott, 1975) sur l'aire intermédiaire d'expériences entre monde interne et monde externe ainsi que celui de "symbolisation" (Roussillon, 2001) sur la mise en sens de l'expérience subjective vécue peuvent, à condition qu'ils soient mondialisés, aider à éclairer ces processus identitaires complexes. [Il s'agit de] prendre conscience de la part mondiale en soi et de sa place dans le monde" (Derivois, 2012, p. 73), ce qui impose un processus de "décolonisation de soi pour la rencontre de l'autre" (Moro, 2002, p. 181) et d'abord de l'autre en soi. C'est en ce sens que "les enfants de l'immigration [sont] une chance pour l'école" (Moro, 2012), et pour la société dans son ensemble.

Mais beaucoup d'enseignants évoquent la difficile confrontation à l'altérité, qu'elle soit sexuelle, générationnelle ou culturelle, pour eux comme pour leurs élèves. Les professeurs solides et appréciés sont ceux qui ont su effectuer leur processus de métissage à ces trois niveaux. Comme les parents rencontrés, eux aussi veulent donner aux enfants tout ce dont ils se sont sentis privés. Mais contrairement aux parents, face au conflit de loyauté entre l'école et la famille, ceux-là ont choisi le camp de leur famille, tout en aimant suffisamment l'école pour croire en elle et tenter de la transformer de l'intérieur. Ils ont donc une solide estime d'eux-mêmes, basée sur la fierté des origines, sur laquelle ils ont pu s'appuyer pour réussir tout de même au sein d'une institution scolaire angoissante car peu adaptée à leur culture familiale et sociale. Puis, pour élaborer la colère, la métaboliser en source de motivation pour améliorer l'école et la rendre adaptée à ceux qui, comme eux, viennent d'une culture familiale éloignée de la culture scolaire.

Ceux qui, comme les parents, ont choisi le camp de l'école au prix d'un dénigrement et d'une trahison des origines qu'ils tentent de faire oublier, présentent la même fragilité narcissique que les parents de leurs élèves, et les élèves ont d'autant plus de mal à la supporter. La classe leur fait peur, ils se sentent personnellement attaqués par un élève face au groupe et tentent alors de "sauver la face", comme le fait l'adolescent. Chacun souffre de cette situation. Il s'agit donc d'accompagner les enseignants comme les parents dans l'élaboration de ces questions identitaires, pour parvenir à une appréhension sereine de l'altérité dès lors perçue non plus comme menaçante mais enrichissante. Et ce travail d'élaboration des réactions transféro-contre-transférentielles face à l'altérité commence par l'altérité en soi.

Les différentes positions des enseignants quant au métissage culturel semblent à mettre en lien avec l'histoire collective vécue ou héritée. Les enseignants qui se situent dans une posture assimilationniste sont souvent ceux qui sont issus d'une culture que leurs parents ou grands-parents avant eux ont cherché à quitter, soit parce que leurs ancêtres

semblent avoir choisi le camp des colons dans ce qui pourrait relever d'un mécanisme défensif d'identification à l'agresseur, soit parce qu'elle est associée au monde ouvrier dénigré. Il est à noter que, parmi ces derniers, beaucoup sont issus de la région de Vichy. L'histoire collective (esclavage, colonisation occidentale, guerres mondiales, shoah, rapports de domination modernes dont l'intervention de la France au Mali) semble avoir d'importantes répercussions sur les professionnels scolaires, allant dans le sens d'un fort sentiment de culpabilité entraînant une peur des représailles face aux adolescents musulmans, ou bien dans le sens d'une vigilance accrue quant aux effets négatifs des phénomènes de groupe et de la hiérarchisation des êtres humains. On observe des projections négatives à l'égard des adolescents masculins d'origine maghrébine, associée à une influence négative de l'Islam. Ces résultats confirment ceux de Guénif-Souilamas et Macé (2006), de même que la récente enquête Téo (Beauchemin et al., 2015).

2. La question de l'évaluation

La difficulté particulièrement marquée en France à prendre en compte la dimension ethnique (Beauchemin et al., 2015 ; Tribalat, 2012) entraîne de nombreux biais d'évaluation et notamment sur le plan scolaire. Nous observons une confusion permanente chez les enseignants entre enfants migrants et enfants de migrants. Ainsi, alors que nous avons demandé à rencontrer exclusivement des enfants de migrants, nous avons été orientés vers de nombreux adolescents venant d'arriver en France et rencontrant eux aussi des difficultés d'évaluation puis d'orientation, liées au fait que cette évaluation se fasse en français exclusivement, ne permettant dès lors pas de faire ressortir les capacités réelles de l'adolescent. Nous avons par exemple rencontré un fils de roi venu au moment de l'entrée au lycée pour effectuer ensuite des études de médecine, comme ses frères étaient allés en Russie ou aux Etats-Unis pour effectuer devenir avocats par exemple. Contrairement à ses frères, lui a été évalué comme étant illettré à son arrivée en France et orienté vers un CAP d'ortho-prothésiste. L'institution scolaire française passe ainsi à côté de l'une de ses principales missions : repérer et faire fructifier les talents. Nous avons observé des difficultés similaires dans d'autres situations : une adolescente pourtant douée scolairement avait fait l'objet d'une orientation en EREA – établissement réservé aux adolescents en situation de handicap - plutôt qu'en CFA – permettant une formation en alternance et l'accès à une rémunération – du fait de projections négatives des services sociaux quant à son désir de grossesse précoce (Sarot, 2014). Enfin, la restriction des programmes scolaires à certaines disciplines seulement, et notamment l'absence d'enseignement manuel, ne permet pas à l'institution de repérer ni de valoriser ces compétences pourtant nécessaires à la société. Elles deviennent dès lors des filières réservées à ceux ayant échoué ailleurs. Certains pays, tels que la Finlande, pratiquent différemment, ce qui présente en outre l'avantage d'initier ceux qui viennent d'ailleurs aux outils occidentaux, tels que les gazinières qui suscitent souvent la crainte des mères migrantes et le refus de leur utilisation par les adolescents.

Tous les rapports font ressortir les difficultés et besoins scolaires spécifiques des enfants de migrants et des migrants et le manque de formation initiale et continue des enseignants sur le savoir-être, mais les formations spécifiques concernant la dimension

culturelle reste quasiment exclues de leur formation initiale. Il en est de même quant aux évaluations médicales. Les recherches internationales (August et Shanahan, 2006) font ressortir les erreurs diagnostiques en découlant, mais là encore, la formation initiale des professionnels à la prise en compte de la dimension culturelle – voire humaine – reste insignifiante. Les évaluations spécialisées au sein du centre de référence pour les troubles du langage permettent une évaluation très fine des aptitudes et difficultés des personnes évaluées, avec une attention accrue concernant le développement affectif et social, ainsi que l'attention et l'hyperactivité, permettant part exemple de remettre en question de faux diagnostics de dyslexie pour les resituer dans une dimension plus complexe de trouble social. Cependant, la prise en compte des facteurs familiaux reste difficile au sein de ce courant, dans la mesure où elle est perçue comme culpabilisante pour les parents. Cette volonté initiale de déculpabiliser les parents peut alors entraîner certaines dérives, telles que la surdité aux appels à l'aide des parents et la non prise en compte des facteurs culturels et/ou migratoires, ce qui limite ensuite les propositions d'aide quant à un soutien à la parentalité pourtant nécessaire, avec l'idée que la conception des difficultés de l'enfant totalement indépendante de tout facteur familial suffit à déculpabiliser les parents et à les apaiser, alors même que les préconisations vont souvent dans le sens d'une modification des pratiques éducatives. De plus, la faute n'en est que déplacée sur un autre coupable, ici l' cole, là où une prise en charge familiale permettrait de tenter de sortir de cette logique du coupable pour entrer dans une recherche de sens du symptôme, nécessaire à la prévention du déplacement ou du retour du symptôme, d'autant plus que la fonction même des troubles de l'enfant est souvent liée à une problématique transgénérationnelle avec l'institution scolaire. Enfin, la dimension culturelle est ainsi souvent d'emblée  cart e dès lors que la famille ne rencontre pas de difficultés au niveau linguistique en français, ou au niveau social ou professionnel. La transmission de langue maternelle n'est pas interrogée malgré toute l'importance de cette transmission pour la structuration tant affective que cognitive de l'enfant, de même que pour soutenir la fonction parentale. Là encore, le fait que les parents maîtrisent parfaitement la langue du pays d'accueil est considérée comme seul gage de réussite de l'enfant, conformément à la perspective assimilationniste de la IIIème République qui a aujourd'hui montré ses limites (Sarot et al., 2013). Kress (1984) rappelle que celle-ci ne concerne pas que les migrants d'aujourd'hui. La moitié de la population française a changé de langue depuis la révolution française, ce qu'il qualifie de "violence symbolique [  laquelle] peut correspondre l'idée de traumatisme" (p. 1369), entraînant une brutale "séparation d'avec l'originnaire, l'archaïque, le sauvage que représentent les parlers provinciaux [au profit de la] langue légitime", le français, et un sentiment de honte altérant l'estime de soi. Cette dimension identitaire n'est souvent pas prise en compte bien qu'ayant des répercussions directes sur les prises en charge thérapeutiques (Kress, 1984). Il en est de même pour la dimension potentiellement traumatique de l'histoire familiale, avant, pendant ou après la migration, qu'elle soit sociale, régionale ou transnationale, alors même que le clivage phénoménologique entre les mondes peut entraîner l'apparition de troubles souvent pris, à tort, pour des troubles autistiques (Radjack et al., 2012). La dimension culturelle ne saurait donc se réduire aux questions de maîtrise de la langue ou précarité matérielle ou intellectuelle. Elle intègre des enjeux identitaires qui affectent la fonction parentale et de ce fait l'attachement, la sécurisation et l'enculturation de l'enfant, dont dépend sa capacité à entrer dans les apprentissages scolaires. L'équipe d'Israël a ainsi montré qu'en agissant seulement sur le regard de

l'enseignant, il était possible d'obtenir un effet direct sur l'élève, y compris sur ses résultats scolaires (Al-Yagon, 2012). Cependant, la présence de facteurs culturels ne doit pas pour autant empêcher le repérage d'éventuels troubles développementaux, ni entraver l'accès aux remédiations spécifiques proposées. Mais ces actions ciblées sur l'enfant, seules, ne permettent pas de répondre à la souffrance des parents et de la fratrie, ni d'instaurer une nouvelle dynamique familiale qui soit davantage propice à la reprise du développement de l'enfant. Ainsi, une approche complémentariste, associant les expertises développementaliste, systémique et transculturelle – dotée d'outils adaptés tels que l'ELAL d'Avicenne et le TEMAS -, s'avère nécessaire à ce que puissent être proposées d'une part une évaluation fine prémunie des tendances au sous- ou au sur-diagnostic évoquées ; d'autre part une prise en charge qui agisse à la fois sur les causes et sur les conséquences du symptôme, et ce afin d'en réparer les effets mais également d'en prévenir le retour, sous une forme ou sous une autre, et la transmission transgénérationnelle.

3. L'illettrisme : une stratégie de résistance face à une école vécue comme coloniale ?

La lecture complémentariste effectuée dans le cadre de cette recherche nous permet de formuler l'hypothèse suivante : l'illettrisme pourrait être considéré comme une stratégie de résistance face à une école vécue comme coloniale. Moyen de lutte politique utilisé par des défenseurs de définitions de l'action politique, sociale et éducative différentes (Lahire, 1999, p.185), l'illettrisme le serait aussi par les élèves et parfois aussi par leurs familles, contre une école fondée sur une hiérarchisation - devenue arbitraire - des savoirs, des compétences et des intelligences, source de conflits de loyauté entre générations, sexes et cultures. L'illettrisme permet ainsi de réhabiliter les savoirs et compétences des grands-parents et des pères, en obtenant une orientation vers les apprentissages manuels souvent dénigrés par les mères. Il semble ainsi constituer une résistance plus ou moins consciente aux injonctions maternelles de réussite scolaire et à la reproduction du modèle maternel, associés à une renonciation à la culture d'origine, source de fragilité identitaire que les adolescents perçoivent et tentent d'éviter pour eux-mêmes. Pour ce faire, ils ont besoin d'enseignants solides, suffisamment bons et authentiques. Et ce qui permet à l'enseignant d'avoir ces qualités, c'est avant tout la connaissance et l'estime que lui-même a de ses propres origines. Dès la création du concept d'illettrisme et de la lutte contre ce dernier, l'institution scolaire est particulièrement attaquée. Mais les enseignants rencontrés sont les premiers à la remettre en question et, finalement, la question que pose l'ensemble des acteurs scolaires rencontrés – élèves, parents et professionnels – est : "à qui appartient l'école ?", revendiquant le pouvoir démocratique des citoyens sur les institutions publiques que l'école devait justement promouvoir et qui requerrait une concertation publique quant au fonctionnement de cette institution scolaire, du contenu des programmes aux critères de recrutement des enseignants. Mais dès sa création, l'école de la III^{ème} République se fonde sur un paradoxe intrinsèque : la volonté de Jules Ferry d'"organiser l'humanité sans Dieu et sans roi" (Ozouf, 2014, p.18) et de faire de tous les Français les "fils de 1789" (*ibid*, p.34). Outre le désir oedipien de meurtre symbolique du père et le fantasme d'auto-engendrement ainsi évoqués, un tel volontarisme politique ne peut aboutir qu'à la recherche d'un nouveau

maître – ce que Ferry déplore par ailleurs -, seule l'humanité étant susceptible de s'organiser elle-même sans dieu ni roi. De plus, le désir d'émancipation sous-tendant tant la révolution française que la création de l'école républicaine semble à considérer comme un processus encore en cours plutôt que comme un événement daté. En effet, il s'agit alors – et encore aujourd'hui - non pas de sortir d'une insoutenable hiérarchisation verticale des cultures sociales mais de permettre l'accès de tous à la culture supérieure, au nom d'un "droit de bourgeoisie" (*ibid*, p. 46), fondé sur l'idée erronée et ethnocentrée d'un désir collectif d'assimilation à cette culture perçue comme supérieure. Or, un tel projet n'est ni viable ni même souhaitable, dans la mesure où il ne peut aboutir qu'à deux configurations : le maintien d'une partie importante de la population dans un sentiment d'échec pour ne pas être parvenue à cette ascension sociale, ou bien l'appauvrissement et le déclin de l'humanité si elle y parvenait.

En outre, qu'en est-il alors de "la capacité et la chance d'un jugement autonome" (*ibid*, p.56) que l'instruction doit justement promouvoir si la possibilité de choisir le roi ou Dieu est d'emblée écartée ? Bien que la laïcité ne signifie pas, du moins initialement, l'anti-religion qu'elle en est venue à incarner - Jules Ferry avait même envisagé d'organiser l'enseignement du catéchisme au sein des écoles et y a finalement renoncé pour des raisons logistiques car il aurait fallu que le curé détienne la clef de l'école - l'instruction scolaire reste bel et bien opposée à la croyance, et ce dès les premiers textes religieux qui condamnent l'accès à la connaissance, qu'il s'agisse de l'expulsion d'Adam et Eve du paradis pour avoir croqué la pomme de la connaissance ou encore la division des hommes qui menaçaient d'atteindre le secret des Dieux par la tour de Babel. Il est à noter que l'école de Jules Ferry se fonde pourtant elle aussi sur cette même mythologie : c'est en privant les hommes de leur langue unique que Dieu les affaiblit et les divise. L'école laïque s'érige ainsi comme une seconde tour de Babel, fondée sur l'unicité de la langue et de la culture, censée garantir au peuple français la cohésion et la force requise pour résister aux conquêtes européennes, mais plaçant par là-même les enfants au cœur d'un conflit de loyauté entre école et église, entre science positiviste et spiritualité. En Bretagne, la suppression du budget du culte a ainsi été perçue comme une véritable persécution (Ozouf, 2014, p. 44). Buisson, le maître de Ferry, ne croyait pourtant pas le monde viable sans le concours du sentiment religieux, considéré comme divinité intérieure à la conscience (*ibid*, p. 57), définition qui se rapporte à celle de l'inconscient. Mais c'est par l'enseignement de la morale que Ferry entendait combler le "froid mortel" laissé dans l'enseignement par la disparition de toute transcendance, afin de libérer les familles de l'emprise du curé, car celui qui "tient" la femme, tient tout : l'enfant bien sûr, mais aussi le mari³⁷. Il entend ainsi unir le peuple français, la seule ligne de faille de la société française passant entre les sexes et les classes et rendant impossible "le mariage des âmes" entre époux. Soucieux de ne pas blesser les croyances des enfants, il voulait entretenir un sentiment religieux mais libéré de toute attache confessionnelle. Il ne s'agit pas d'ignorer la singularité de chaque élève, mais de se fonder sur ce qui rassemble. Pourtant, comment l'identité de l'élève pourrait-elle être au cœur des apprentissages, selon les textes en vigueur, alors que les signes ostentatoires religieux – constituants essentiels de l'identité - sont interdits ? La pluralité est alors partout

37 Ferry (1970). Discours de la salle Molière, cité par Ozouf, 2014, p. 49.

perçue comme source d'affaiblissement, que ce soit dans l'idéologie républicaine qui prétend éradiquer les cultures régionales ou dans l'idéologie nazie, qui se développe parallèlement, qui prétend retrouver la pureté d'une origine unique. Ces deux émanations humaines ont aujourd'hui toutes deux montré leurs limites et nous obligent dès lors à appréhender plus sereinement le métissage dont est faite toute l'histoire de l'humanité et que même les théories concernant la naissance de l'Homme sont aujourd'hui amenées à prendre en compte. Cela requiert le développement d'une pensée complexe, au sens de Morin (2003), qui repose sur une vision du monde globale et transversale, au niveau temporel et spatial. Or, l'enseignement scolaire actuel repose encore sur l'idée initiale paradoxale d'émancipation et d'élévation de tous mais ce, par l'accès des élèves non pas à la vérité ni à l'exercice du libre arbitre, mais aux seules connaissances susceptibles d'entretenir en eux le sentiment de la grandeur de leur patrie, ce qui n'est pas sans rappeler le formatage de dictatures telles que la Corée du Nord. Ferry voulait pourtant veiller à ce que les petits Français soient intégrés dans l'entier de leur histoire et à leur faire connaître tout l'héritage, y compris le Moyen Âge, loin de l'idée que par-delà l'éblouissante date de 1789 il n'y ait rien que des tristesses, rien que des misères, rien que des hontes (Ozouf, 2014, p. 60). Les contenus scolaires actuels transmettent pourtant une image dénigrée du Moyen Âge, qui vient heurter les descendants des grands peuples qui l'ont fait, élèves comme enseignants. "Tout cela plaide pour une France immémoriale, qui oppose un démenti obstiné à l'idée de la table rase : sur son évidence massive vient buter tout volontarisme politique" (Ozouf, 2014, p.22). L'ensemble du projet repose ainsi sur un processus assimilationniste d'intégration à la nation, alors imposé à tous les Français "autochtones" comme aux migrants aujourd'hui. L'absence d'anticipation par Jules Ferry de ces limites est d'autant plus surprenante que son projet repose précisément sur son besoin de réparer l'amputation territoriale subie du fait de la colonisation allemande de sa Lorraine natale, amputation perçue par Bismarck comme une faute, porteuse de conflits futurs et d'une inévitable revanche (Ozouf, 2014). De plus, la colonisation interne du peuple français devait se faire par le biais d'instituteurs qui la subissaient autant que leurs élèves et y ont résisté. Dans cette logique, le recrutement socio-géographique des instituteurs, leur mobilité et/ou leur enracinement régional, ont constitué des problèmes centraux (Chanet, 1996). Cette résistance est encore à l'œuvre aujourd'hui chez les enseignants interviewés et la procédure actuelle d'attribution des postes, qui les arrache souvent à leur terre d'origine, n'y est peut-être pas étrangère. De ce fait, contrairement aux élèves autochtones, qui avaient à l'époque bénéficié d'enseignants médiateurs et bilingues, aptes à les accompagner dans le passage d'une langue à l'autre et d'un monde à l'autre, entre langue et culture régionale et langue et culture nationale, les migrants et leurs descendants, en sont privés et ce manque de médiation et de transition constitue précisément le facteur de vulnérabilité principal auquel doivent faire face les enfants de migrants. De plus, ils portent en eux l'histoire de leurs ascendants avec la France et ses institutions. Or, malgré le projet colonial de Ferry de "faire surgir des nations sœurs, non des esclaves, et des hommes libres" (Ozouf, 2014, p.75), les pratiques réelles, telles que le code de l'indigénat et le droit de s'instruire jusqu'à un certain niveau seulement, pour pouvoir occuper les emplois dénigrés et en libérer les Français autochtones, n'a abouti qu'à la création de "citoyens poubelles" (N'Diaye, 2009), ce dont les descendants sont aujourd'hui révoltés, particulièrement contre l'institution scolaire. C'est ce qui ressort de l'étude des jeunes émeutiers de 2005 qui avaient mis les banlieues à feu et à sang et notamment leurs écoles maternelles (Mansouri, 2013). Le sentiment d'avoir un

avenir bouché entraîne un rejet de l'autorité sous toutes ses formes et des aspirations communes à la réussite et l'ascension sociale (Zhou, 1997). Aujourd'hui, cette révolte peut aller jusqu'à la recherche d'un avenir ailleurs, en Syrie par exemple, les jeunes choisissant d'y partir, y compris ceux récemment convertis et d'origine franco-française, pouvant être motivés par la simple perspective de pouvoir y obtenir des terres et construire leur maison et non par des convictions religieuses. "Quand l'appartenance à une classe sociale inférieure se conjugue avec une histoire familiale d'oppression des groupes minoritaires, s'ajoute à la frustration la nécessité de maintenir l'estime de soi et le rejet des groupes dominants devient une stratégie de survie psychologique" (Zhou, 1997). Mais la restauration des possibilités d'ascension sociale ne saurait constituer une réponse adéquate. En effet, elle ne ferait que déplacer le problème : d'autres se retrouveraient alors en bas de l'échelle, ce qu'avaient précisément jusqu'alors permis l'esclavage et la colonisation. La cohésion et la sérénité sociale ne peuvent s'atteindre que par l'horizontalisation des classes sociales et la reconnaissance de la valeur égale de toutes les cultures, ethniques – ce qui devrait aujourd'hui être acquis – mais aussi scolaires, professionnelles, sociales et régionales. Seul le droit à la différence, qui inclut les différences de compétences et d'aspirations – par exemple manuelles – et la possibilité d'exploiter ses compétences propres tout en y trouvant un sentiment d'accomplissement personnel, de reconnaissance sociale, de dignité et de fierté, peuvent permettre l'équilibre sociétal et, au-delà, la survie de l'humanité, qui repose avant tout sur la diversité de ses compétences et les possibilités d'adaptation rapide qu'elles lui confère et qui sont de plus en plus cruciales dans un monde où le changement ne cesse de s'accélérer à tous les niveaux – écologique, économique, humain, technique, etc. (Robinson, 2013).

De plus, l'ouverture au savoir scolaire nécessite un sentiment de sécurité suffisant quant à la préservation du savoir familial, conscient ou inconscient chez l'enfant. De même, l'enfant ne peut pas s'ouvrir à une langue seconde si l'identité sous-tendue par la langue première est menacée (Peal et Lambert, 1962 ; Luong Can, 2017). Enfin, l'accès au savoir scolaire nécessite l'accès préliminaire à la culture scolaire (Bourdieu et Passeron, 1979). Ainsi, pour permettre à l'enfant de réussir scolairement, il s'agit d'abord de valoriser son savoir familial hérité et de lui en permettre la conscientisation, source de solidité narcissique et identitaire nécessaire à l'ouverture à tous les autres savoirs qui ne peut qu'en découler. De ces prérequis dépend la possibilité pour l'enfant et sa famille d'instaurer ou de restaurer une nécessaire relation de confiance à l'institution scolaire, qui semble aujourd'hui particulièrement mise à mal, qu'il s'agisse des élèves, de leurs parents ou de leurs enseignants. Comment l'enfant pourrait-il faire confiance à une institution qui s'est d'emblée inscrite dans le dénigrement de l'autorité parentale par l'obligation d'instruction censée le protéger d'eux, le plaçant ainsi au cœur d'un conflit, non seulement de loyauté mais de confiance entre les différents détenteurs d'autorité que l'enfant est supposé considérer comme légitimes. Pourtant, comme le rappelaient la plupart des intervenants lors de la récente journée d'étude consacrée à l'école³⁸, les fondateurs de notre institution scolaire actuelle, tels que Buisson, avaient accordé une importance particulière à cette légitimité à acquérir par l'enseignant aux yeux de ses élèves : les élèves n'ont en effet pas à croire le

38 Les controverses de Descartes : "L'école, entre révélation et élévation". Paris, le 19 mars 2016.

maître sur parole, mais doivent pouvoir vérifier ses dires par l'expérimentation, le doute, le libre examen et la recherche personnelle, et ce dans toutes les disciplines, condition fondamentale du développement de la citoyenneté. De même, selon Meirieu (*opcit*), la laïcité n'avait d'autre fonction, initialement, que de permettre de faire société au-delà des croyances de chacun, afin de créer une unité autour des connaissances stabilisées par la démonstration. C'est de cette expérimentation personnelle que peut naître la confiance de l'élève en un maître conçu comme un compagnon de découverte vers l'autonomie de penser, pour aider l'élève à accoucher de lui-même au sens de Socrate. Il s'agit dès lors de sortir d'une conception de l'enseignement fondée sur une transmission verticale et unidirectionnelle du savoir pour insister au contraire sur la source émotionnelle du savoir et sur l'importance de la relation de confiance acquise entre le maître et l'élève, dont, selon Bentolila (*opcit*), les DYS actuels (dyslexie, dyspraxie, etc.) viendraient signifier l'échec. En effet, l'instauration d'une telle relation requiert de ne pas faire abstraction du référentiel extérieur (dimension subjective, affective, qui parle ?) et de faire la preuve de l'utilité des savoirs scolaires pour l'élève. Or, Meirieu rappelle que les savoirs scolaires ne peuvent être déclarés utiles par l'élève que s'ils sont présents dans son univers symbolique : nul ne choisit la connaissance si elle ne s'inscrit pas dans sa construction identitaire. Il s'agit donc de réduire l'écart culturel entre famille et école. Aujourd'hui, le progrès technologique et l'accès direct à l'information constitue un défi supplémentaire pour l'institution scolaire dans la mesure où ils impliquent un nouveau conflit entre savoir du maître et savoir d'internet et viennent fragiliser davantage l'autorité d'un maître non omniscient. Beaucoup d'enseignants se sentent menacés par cette technologie, d'autant plus lorsqu'ils ne la maîtrisent pas eux-mêmes, mais surtout dans la mesure où ils la perçoivent comme une rivale. Or, Bentolila rappelle que le numérique ne doit pas effacer la relation humaine, "l'écran ne devant pas faire écran". Au contraire, l'élève a besoin de l'enseignant pour l'accompagner dans l'exploration de ce nouveau monde et lui apprendre à s'en protéger. De plus, le numérique ne doit pas attaquer la mémoire propre à chacun. Selon Tisseron (*opcit*), si l'humanité a créé ces nouveaux outils, c'est bien que la lecture de livres ne lui suffisait plus. De plus, selon lui, le numérique il met fin à l'unité de temps, de lieu, mais aussi de commandement d'un maître omniscient, marquant la fin du modèle hiérarchique et vertical mais permettant alors le déploiement de nouvelles façons de travailler qui aillent dans le sens du changement des élèves, notamment concernant la sociabilité : construction collaborative des savoirs, nouvelle relation à l'identité, nouvelles compétences visuo-spatiales, goût pour le théâtre et le débat, etc. Tisseron préconise par exemple l'instauration de tutorats proposés au maître par l'élève, concernant par exemple les jeux vidéo, comme le font d'ailleurs les entreprises du CAC40, et qui permettrait la valorisation au sein de l'institution scolaire de compétences nouvelles désormais requises pour l'insertion professionnelle future.

Pourtant, la prise en compte de la dimension affective et relationnelle dans la relation pédagogique reste perçue négativement en France, par les chercheurs comme par les professionnels de terrain, en vertu de l'objectivité mise en avant pendant tout le XX^{ème} siècle par le courant positiviste. Elle est perçue comme potentiellement "mutilante" car nuisant à l'investissement par l'élève du savoir pour lui-même (Charlot, 1997). Mais la construction d'un tel rapport au savoir scolaire requiert justement l'instauration d'une relation affective avec l'enseignant, particulièrement pour les élèves des milieux populaires, qui sont en grande partie des enfants de migrants, concernés par les recherches de ce

courant. Ils en ont besoin pour se sentir suffisamment rassurés face à l'école et à son savoir et pour les aider à franchir cette frontière entre culture familiale et culture scolaire. Les élèves que nous avons interviewés, de même que leurs parents, insistent sur l'importance de cette dimension, qui détermine leur investissement scolaire. La dimension éducative, inscrite dans la nomination même de l'institution scolaire, qui a tenu à s'appeler "Education nationale" et non pas "instruction nationale", prend alors tout son sens. Elle implique pour les enseignants d'assumer cette fonction éducative auprès des enfants, en commençant par instaurer un partenariat éducatif avec leurs parents. Cette alliance éducative repose d'abord sur l'instauration d'une relation affective, mais qui ne doit pas être confondue avec une bienveillance condescendante ou un misérabilisme qui reviendrait à abaisser le niveau d'exigence. Au contraire, elle requiert les mêmes qualités de la part de l'enseignant que de la part des parents : celles décrites par Winnicott (1995) de bonté suffisante et d'authenticité, avec les enfants comme avec les adolescents, afin de leur présenter le monde scolaire à petite dose, particulièrement aux moments initiatiques du passage de la maternelle au primaire, du primaire au collège et du collège au lycée. La Finlande est particulièrement attentive à ces périodes de transition et met en place des classes à effectifs réduits à l'entrée en primaire et à l'entrée au collège, pour pouvoir davantage encadrer les élèves. De plus, c'est aussi aux parents qu'il s'agit de présenter le monde scolaire, particulièrement lorsqu'ils ne l'ont pas connu, pour qu'ils puissent à leur tour être en position d'assurer leur fonction parentale, et notamment leur autorité parentale. Il ne s'agit pas de se substituer aux parents mais de soutenir leur fonction parentale et de jouer le rôle de passeurs de frontière décrit par Moro (1998) auprès de leurs enfants. La relation pédagogique doit avant tout reposer sur une relation de confiance, celle de l'enfant envers l'enseignant, qui dépend de celle de ses parents envers l'enseignant, mais aussi celle de l'enseignant envers l'enfant, qui doit être perçu comme capable de réussite, sous peine de voir se produire les prophéties d'échec de l'enseignant. Ceci implique de rassurer également les enseignants face aux difficultés pédagogiques suscitées par l'écart culturel entre les élèves d'aujourd'hui et l'école. Prendre en compte la dimension transféro-contre-transférentielle de la relation pédagogique s'avère ainsi nécessaire, de la même manière que dans la relation clinique (Derivois, 2012), sur le plan affectif mais aussi culturel et géopolitique, d'autant plus depuis la gravité des événements de 2015. Nos résultats montrent que les initiatives allant dans le sens de l'adaptation des cadres et pratiques à la diversité culturelle, en partant notamment de l'expérience des élèves eux-mêmes pour les amener à co-construire une culture commune, conformément aux préconisations du courant sociocritique (Moll, 2005 ; Gutiérrez, 2008) et de l'éducation multiculturelle, fonctionnent. Mais ces adaptations de l'enseignant à ses élèves requièrent des enseignants solides et sereins face aux adolescents, particulièrement lorsque ces derniers sont fragiles. Il s'agit donc également de soutenir l'autorité enseignante, afin que les enseignants puissent incarner une autorité légitime aux yeux de leurs élèves, par opposition à l'autoritarisme, qui reflète justement un manque d'autorité et mène à la violence, qu'il s'agisse de châtement corporel ou de laxisme (Delanoë, 2015). Mais, selon l'auteur, là encore, cette autorité naturelle vient s'opposer à la hiérarchisation verticale des êtres au sein de la société, dont le châtement corporel vise justement à permettre l'incorporation. Les sociétés où il y a très peu de châtement corporel sont celles où il y a très peu de hiérarchie. En effet, il ne repose pas sur la justice mais sur le pouvoir (Foucault, 1975) et entraîne la production et la reproduction de la domination. Il apparaît avec la sédentarisation et l'agriculture, celle-ci ayant entraîné un excès de production ayant mené à

l'esclavage comme à l'écriture, nécessaire au commerce. L'institution scolaire française, fondée sur un désir de lutter contre ces rapports de domination, constitue pourtant une institution des plus hiérarchisées et hiérarchisantes, nuisant ainsi à l'autorité des enseignants qui la considèrent comme humiliante et infantilisante, de même qu'à l'inclusion, scolaire puis sociétale, des élèves, qui ne peut s'obtenir que si toutes les compétences sont valorisées. L'égalité de valeur de toutes les cultures, qu'un siècle d'anthropologie a permis de démontrer, doit également s'appliquer aux cultures sociales et régionales, mais aussi scolaires et professionnelles. L'actuelle ministre de l'éducation nationale indiquait dans un récent discours préférer le concept d'élévation à celui de révélation dans la mesure où la révélation implique une transformation brutale à partir de l'extérieur alors que l'élévation fait référence à une formation à partir de l'intérieur³⁹. Il s'agit alors bien d'advenir, de réaliser son mandat transgénérationnel, son identité au sens de Tobie Nathan (2007). Mais l'élévation reste elle aussi basée sur une perception sociétale fondée sur une hiérarchie verticale où il s'agirait de monter plutôt que d'advenir. Le libre arbitre, quant à lui, implique un droit à la reproduction sans lequel le droit à l'ascension sociale n'aurait plus aucun sens. Aujourd'hui, l'exercice de ce droit à la reproduction ne semble possible que sous couvert d'échec scolaire, au prix d'une souffrance scolaire longue de 13 ans là où il pourrait y avoir réussite, simplement dans d'autres matières que les seules actuellement valorisées par l'institution scolaire. Ceci est valable tant pour les compétences manuelles que pour les compétences linguistiques des enfants issus de l'immigration, qui leur seront pourtant essentielles pour leur insertion professionnelle future. La richesse, voire la survie, de l'humanité dépend de la diversité de l'ensemble de ces compétences, que l'école devrait permettre de repérer et de développer, pour que chacun puisse apporter sa contribution au développement de l'humanité.

4. Vers une éducation plurilingue ?

Les langues constituent des ressources non négligeables pour les états. Pourtant, au cours de trente dernières années, l'instruction bilingue qui permettrait aux élèves de préserver et développer les langues familiales autres que l'anglais a décliné aux Etats-Unis (Gandara, 2015), qualifiés de "cimetière des langues" par Rumbaut (2014, p. 183). Nieto (2000) déplore que la classe enseignante aux Etats-Unis soit de plus en plus monolithique, monoculturelle et monolingue, par contraste avec un contexte scolaire de plus en plus multiculturel. Moll et al. (2005) dénoncent les politiques scolaires américaines actuelles qui prônent le démantèlement des écoles bilingues et l'évaluation scolaire des élèves en anglais seulement. Gee (1991) dénonce l'inadéquation des réponses institutionnelles au multiculturalisme croissant, qui tendent à nier l'altérité et à favoriser les pratiques visant à contrôler les élèves, telles que les exigences concernant l'apprentissage précoce de la lecture, tout en ignorant les questions cruciales d'inéquité scolaire ou d'injustice sociale. Pourtant, de nombreuses recherches ont mis en évidence les bienfaits de l'éducation

39 Discours de Najat vallaud-Belkacem, Ministre de l'Education Nationale, lors des controverses de Descartes : "L'école, entre révélation et élévation". Paris, le 19 mars 2016.

plurilingue ou des programmes à deux langues (Genesee et al., 2006), sur les résultats scolaires.

Aujourd'hui, les résultats de la première étude longitudinale, comparant les parcours scolaires de la maternelle au lycée d'enfants scolarisés respectivement en contexte monolingue anglophone, bilingue ou dans des programmes d'échange linguistique, viennent de sortir (Umansky and Reardon, 2014). Le contexte bilingue et les programmes d'échange linguistique proposent tous deux des activités de littératie dans deux langues ou plus, le premier pour des élèves apprenant l'anglais uniquement, les seconds pour des natifs de ces deux langues ou plus, ce qui, s'ils sont bien implémentés, favorise les relations intergroupes et le respect de la diversité culturelle. Les résultats montrent que les enfants en contexte monolingue anglophone commencent à être dépassés par ceux des deux autres contextes dès le CM2 et sont battus dans toutes les matières, y compris l'anglais, à la fin du lycée, et ce après contrôle des variables socio-économiques, ethniques et linguistiques, ce qui pourrait expliquer l'engouement récent pour les programmes d'immersion, qui attirent désormais un nombre croissant d'élèves monolingues anglophones aux Etats-Unis (Gandara, 2015), afin de favoriser l'employabilité et la progression professionnelle future des enfants, pour lesquelles le plurilinguisme constitue désormais un atout reconnu (Porras et al., 2014). Moll et al. (2005) ont suivi une cohorte de 20 enfants bilingues pendant tout le primaire, au sein d'une école bilingue espagnol-anglais et ont montré que, quel que soit le niveau initial de bilinguisme, tous maîtrisaient parfaitement les deux langues en fin de primaire. Les auteurs attribuent cette réussite à trois facteurs majeurs : le haut niveau de qualification, d'expérience et de diversité des enseignants, tous bilingues et protégeant les enfants – et eux-mêmes – des insultes et attaques récurrentes des défenseurs du monolinguisme anglais ; l'instauration d'une confiance mutuelle entre les enseignants et les élèves, mais aussi entre le personnel administratif et les enseignants, également impliqués dans les décisions pédagogiques et administratives, au sein d'une école ainsi qualifiée de bienveillante (*caring*) ; la clarté idéologique, c'est-à-dire la pleine conscience de la dimension politique de leur action en faveur du bilinguisme, dans un contexte sociétal anti-bilinguisme.

Mais toute école peut également proposer des cours de langue maternelle hors temps scolaire, y accueillir également les parents et encourager la lecture conjointe en langue maternelle et le maintien de sa transmission, contrairement à ce qui a trop souvent été conseillé par les éducateurs (Gandara, 2015). L'auteur souligne qu'aux Etats-Unis, les programmes internationaux, qui préparent à l'obtention d'un *International Baccalaureate* (IB) et peuvent être mis en œuvre dans les lycées, valorisent de manière égale toutes les langues, permettant à ceux qui sont encore en cours d'acquisition de l'anglais mais maîtrisent parfaitement l'espagnol ou le chinois de prétendre à ce prestigieux établissement plutôt que d'être orienté, comme cela est souvent le cas, vers des filières de relégation qui ne préparent pas aux études supérieures. Plusieurs états des Etats-Unis ont ratifié le sceau de bilittératie, qui valorise le plurilinguisme, notamment dans le cadre de l'obtention du baccalauréat.

De plus, c'est la question de l'adéquation de l'école publique aux besoins des citoyens, dont elle devrait être l'émanation démocratique, qui est posée. Moll et al. (2005) plaident ainsi en faveur d'une souveraineté éducative, celle des enseignants mais aussi des

parents d'élèves. En effet, les directives scolaires restent monolingues, alors qu'une étude en Arizona a montré que 70% des parents latinos mais aussi 54% des non-latinos étaient en faveur d'une éducation bilingue. Les enseignants se trouvent ainsi pris au cœur d'un conflit entre les besoins éducatifs de familles, envers lesquelles ils sont moralement responsables, et les directives scolaires envers lesquelles ils le sont légalement. Par ailleurs, le manque de communication entre parents et enseignants empêche les parents migrants de comprendre – et d'agir sur – les décisions institutionnelles, c'est-à-dire d'être acteurs de la scolarité de leurs enfants. De plus, ce manque de communication ne permet pas le développement d'un réseau social transculturel entre parents et professionnels scolaires, notamment nécessaire pour dépasser l'écart culturel entre des enseignants majoritairement blancs et de classe moyenne et des familles majoritairement défavorisées et issues de minorités culturelles. Ainsi, au-delà des compétences pédagogiques, la formation des enseignants devrait reposer sur le développement de compétences socioculturelles. Moll et al. (2005) soulignent les bénéfices tirés d'innovations locales pour favoriser les liens familles-école, telles que des expositions de photos et d'écrits des élèves, que l'on retrouve de plus en plus dans les écoles françaises également. Mais ils citent aussi l'expérience d'Allen et Labbo (2001), qui ont tenté, dans le cadre de la formation de futures enseignantes aux Etats-Unis, de les amener à "voir" leur propre culture et à construire des ponts culturels (*bridge cultural borderlands*, Giroux, 1992) - à travers la photo-élicitation, les interviews des membres de leur famille et l'écriture de leur "mémoire sur leurs témoignages culturels"⁴⁰ - pour qu'en retour elles puissent reconnaître le besoin des enfants de couleur d'affirmer leur propre identité raciale et ethnique (Lawrence and Tatum, 1997). De nombreux auteurs ont en effet souligné la nécessité pour les enseignants d'être sensibilisés à la dimension culturelle pour pouvoir enseigner dans le contexte multiculturel moderne, qui requiert l'adoption d'une position émique (Ladson-Billing, 1994 ; Delpit, 1995 ; Hoffman, 1996). Allen et Labbo (2001) ont mis en évidence la tendance initiale des futures enseignantes à considérer la culture comme étant un attribut de l'autre, sans prise de conscience de leur propre ancrage culturel, ainsi que leurs résistances à examiner leur propre héritage culturel, associé au privilège racial, scolaire et social. Ces résistances sont peu à peu tombées et les enseignantes ont ensuite pu guider leurs élèves à travers le même processus d'élaboration, travail qui a ensuite servi de support à des échanges avec les parents. Les futures enseignantes ont ainsi pu prendre conscience de la valeur de l'héritage de leurs élèves considérés comme issus des classes défavorisées et minorées et leur désir d'enseigner s'en est trouvé accru. Buck and Skilton Sylvester (2005) ont également tenté d'amener du futures enseignantes à se décentrer en les accompagnant dans un stage au cœur d'une communauté urbaine à Philadelphie. Les auteurs ont montré la difficulté des futures enseignantes à concilier deux positions divergentes : reconnaître les communautés comme réservoirs de ressources, possibilités et talents et tout à la fois reconnaître leur pauvreté et désavantage. Orellana (1994) a montré comment des groupes de parole entre des élèves du CP au CE2, originaires du Mexique et scolarisés aux Etats-Unis dans des classes bilingues, et leur enseignant pouvait favoriser l'enculturation des élèves dans des formes particulières de littératie, notamment concernant l'argumentation, en proposant un lieu de négociation, d'expérience du pouvoir par le

40 L'équivalent de ce que la clinique transculturelle nomme "élaboration de son contre-transfert culturel".

langage, de célébration de la pensée critique et de l'agentivité humaine pour la promotion du changement social.

Gutiérrez (2008) plaide ainsi en faveur d'un développement sociocritique de la littératie – définie comme la contextualisation historique des pratiques de littératie considérées comme de puissants outils de critique sociale – au sein d'un espace tiers collectif – concept inclus dans celui de zone proximale de développement de Vygotski – dans lequel l'enseignement académique traditionnel de la littératie – fondé sur les expériences de la communauté dominante - est remplacé par des pratiques ancrées dans l'expérience de vie sociohistorique des élèves issus des communautés non dominantes, permettant ainsi la création d'une langue métissée, propice à opérer des liens entre passé, présent et futur imaginé. Long, Volk, and Gregory (2007) ont mis en évidence le syncrétisme ou *hybridity* - réinvention de la culture qui se produit quand les gens se nourrissent de plusieurs ressources et se concentrent sur la création active de nouvelles formes culturelles et sur l'activité de transformation -, que nous appelons métissage et qui se manifeste dans les jeux sociodramatiques des enfants en contextes plurilingues et multiculturels, tels qu'une école à Londres, une école en Islande et une église aux États-Unis. Le courant socioculturel de l'apprentissage s'intéresse aux aspects psychiques de l'acquisition du savoir en lien avec les forces sociales et contextuelles et au développement de la littératie, considéré comme un processus d'enculturation dans des communautés de pratiques qui utilisent le langage oral et écrit de manière particulière et sensée (Orellana, 1994). Cette approche transversale inclut les travaux de recherche de multiples disciplines – la psychologie socio-historique et la théorie de l'activité de Vygotski (Vygotski, 1978 ; Wertsch, 1985) ; la psychologie et anthropologie inter-culturelles (Price-Williams, 1962 ; Scribner et Cole, 1973 ; Scribner, 1977) ; la psychologie cognitive (Lave, 1988 ; Brown, Collins et DuGuid, 1989 ; Greeno, 1989) ; la sociolinguistique (Gee, 1991) et de recherches sur le développement de la littératie au sein de différents groupes sociaux (Heath, 1983 ; Taylor, 1983).

L'école pourrait ainsi devenir un objet transformationnel, permettant d'abord à la fois de contenir, de métaboliser la violence pulsionnelle et d'ouvrir à l'altérité⁴¹, à l'inscription dans l'humanité, puis d'y trouver sa place, en allant chercher l'héritage qu'il revient à chacun de transformer (Freud, 1912-13), dans une réalisation identitaire à la fois individuelle et groupale. Elle devrait être un lieu d'accès à ce savoir libérateur, qui permette à chacun de se comprendre, de comprendre son monde, son histoire, sa langue, de retrouver ses racines et de s'ancrer dans un monde pluriel, un lieu d'élaboration et d'émancipation, de coconstruction du sens pour une humanité apaisée. Des institutions sociales qui ne s'inscriraient pas dans cette nouvelle mission de réalisation identitaire des différents destins subjectifs constituant le destin humain (Kahn, 2005) seraient vouées à disparaître pour cause d'obsolescence. Aujourd'hui, il existe une véritable volonté politique au niveau européen avec la résolution du Parlement européen du 2 avril 2009 puis le socle commun de connaissances et de compétences⁴², mais aussi et surtout au niveau des

41 Concept nomade issu de la philosophie et de l'anthropologie qui concerne la qualité de ce qui est différent (Moro, 1991).

42 Le socle commun met l'accent sur le développement interactif des compétences et non plus la transmission unilatérale de connaissances. Il définit les connaissances essentielles à avoir acquises à la fin de chaque cycle d'apprentissages.

citoyens eux-mêmes, qui revendiquent le droit à une émancipation réelle de tous les enfants. Mais cette volonté politique fait peur, qu'elle vienne de l'Europe ou de la jeunesse (Emmanuelli, 2005 ; Jeammet, 2002). Les enseignants ont peur, des adolescents, qui revendiquent cette émancipation réelle à laquelle eux-mêmes n'ont peut-être pas accédé, et de l'altérité elle-même, qui vient heurter l'idéal de l'égalitarisme républicain au cœur d'une institution scolaire devenue pour eux un objet mythique (Bollas, 1989), non réformable. Or, l'école de Jules Ferry, fondée sur un projet civilisateur assimilationniste, a permis l'émancipation sociale des ressortissants des mondes paysan et ouvrier, désireux de s'inscrire dans la modernité au sortir de la seconde guerre mondiale, mais au prix d'une transgression : le mépris des origines. Cette assignation rigide à la seule culture scolaire, au détriment de toutes les autres (cultures régionales, sociales), relève d'une troisième forme de maltraitance par non-différenciation culturelle (Kaës, 1987). Ainsi, l'émancipation permise ne serait que factice, matérielle, limitée à une ascension sociale aujourd'hui en panne et ne favorisant ni le métissage, ni la multiplicité, ni la libre expression de la subjectivité, y compris celle des enseignants (Mansouri, 2013 ; Mansouri et Moro, 2012, 2013). Les auteurs concluent à la nécessité de proposer des lieux d'élaboration des réactions transféro-contre-transférentielles dans la relation pédagogique. C'est ce que nous avons tenté de mettre en œuvre à travers le dispositif Métisco du centre Babel.

VII. PERSPECTIVES ET CONCLUSION

1. La médiation scolaire transculturelle

A l'issue des premiers résultats de cette recherche, nous avons développé le premier dispositif de médiation scolaire d'orientation transculturelle : le dispositif Métisco du Centre Babel (Sarot et Bouznah, 2016). Ce dispositif vise avant tout à transmettre aux professionnels scolaires les connaissances et compétences dont ils ont besoin pour pouvoir accompagner tous les enfants et adolescents vers la réussite scolaire. Il s'agit ainsi de les soutenir dans leur fonction éducative, et de soutenir également la fonction parentale pour permettre l'instauration ou la restauration d'une nécessaire alliance éducative entre les différents partenaires éducatifs autour de l'enfant que sont, à notre sens, les parents et les professionnels scolaires. L'instauration d'une telle alliance requiert l'élaboration des mouvements transféro-contre-transférentiels de chacun, sur le plan affectif et culturel mais aussi quant à l'institution scolaire. Elle requiert aussi la valorisation, au sein de l'institution scolaire, de l'ensemble des savoirs – familiaux comme scolaires – permettant ainsi à l'enfant de se sentir légitime à prétendre à chacun, en dehors de tout conflit de loyauté.

Ce dispositif Métisco repose sur différents cadres complémentaires, animés par un psychologue clinicien spécialisé en clinique transculturelle.

- Les médiations scolaires réunissent, au sein de l'école, un élève en difficulté - sur le plan des résultats, du comportement ou des relations famille-école -, sa famille et des membres de son équipe éducative, en présence d'un interprète médiateur culturel.
- Les médiations collectives sont des interventions en classe entière, avec un ou plusieurs enseignants, pour aborder des problématiques groupales – conflits entre élèves, entre élèves et professionnels, harcèlement, etc.
- La formation classique et la supervision des professionnels scolaires
- Les groupes de parole pour les parents d'élèves en difficulté ou exclus.

Ces actions peuvent se déployer dans tout établissement scolaire, de la maternelle au lycée. Il s'agit donc d'un espace non clinique mais à visée thérapeutique et permettant éventuellement de repérer les besoins cliniques et d'accompagner vers le soin, ce qui, concernant les familles migrantes, reste un défi que l'institution scolaire est la mieux à même de relever (Rousseau, 2008).

Au sein des médiations scolaires, nous utilisons la même méthode que pour cette recherche, mais cette fois en présence de tous les acteurs réunis : nous revenons sur toute l'histoire de l'enfant ou adolescent avec l'école, depuis le début, puis sur celle de ses parents, qui s'y trouve fortement liée, et à travers elle certains éléments de l'histoire familiale. La présence de l'interprète, quel que soit le niveau de maîtrise de la langue française des parents, permet de valoriser la langue maternelle, qui est celle des affects, et à travers elle l'ensemble des savoirs familiaux. L'interprète permet une intervention en trois

temps : la traduction, la médiation et l'interprétation. Il s'agit dans un premier temps de traduire le discours de chacun, au plus proche de ce qui est dit, pour permettre la communication et la compréhension réciproque. L'interprète est ensuite sollicité en tant que médiateur culturel : il apporte son éclairage culturel à la compréhension du symptôme, qui peut alors être interprété dans sa dimension globale, par une approche complémentariste (Devereux, 1972), alliant la psychanalyse et l'anthropologie, mais aussi de plus en plus l'histoire.

Les médiations scolaires nous permettent de confirmer les hypothèses posées au terme de cette recherche, allant dans le sens d'un manque de transmission transgénérationnelle lié à la hiérarchisation coloniale des cultures, qui vulnérabilise considérablement les adolescents dans leur rapport à l'autre, aux savoirs et à l'institution scolaire. Elles permettent alors de resituer les symptômes scolaires dans leur dimension familiale, sociale et géopolitique. Elle favorise ainsi la mise en œuvre des préconisations internationales⁴³, qui vont dans le sens de la promotion de la diversité et du dialogue interculturel. Ceux-ci posent particulièrement problème en France, où ils restent perçus comme une menace pour les valeurs de la République⁴⁴. Les discriminations liées au genre, à l'orientation sexuelle, au handicap et aux origines culturelles et religieuses persistent à l'école⁴⁵ et dans toutes les institutions. Elles constituent en effet les différentes sources d'altérité qui restent à élaborer pour permettre à chacun de vivre sereinement dans le monde diversifié, pluriel, qui caractérise la modernité. Dans ce domaine, de lourdes attentes sociales pèsent sur les professionnels scolaires, notamment depuis les attentats de 2015 et la prise de conscience de la nécessité de prévenir les désaffiliations qui mènent à la radicalisation. Les professionnels scolaires ont besoin d'être accompagnés dans cette lourde tâche, pour pouvoir être eux-mêmes sereins face à l'altérité et aider les élèves et leurs parents à le devenir à leur tour.

C'est ce que nous avons mis en œuvre dans le cadre des médiations collectives. Nous commençons par effectuer un tour de table où chacun est amené à se présenter en abordant l'ensemble des éléments relatifs à l'altérité, sources d'angoisse, d'incompréhension et parfois de rejet : nous interrogeons ainsi les origines culturelles et les croyances de chacun. Dans chaque classe rencontrée se sont exprimées les difficultés des adolescents dans la confrontation à l'altérité, sous toutes ses formes : genre, orientation sexuelle, handicap, origines culturelles et religieuses. Ces difficultés peuvent s'exprimer par des insultes – sexistes, raciales, religieuses - et passages à l'acte, comme autant d'appels à l'aide aux adultes qui restent souvent incompris et obtiennent des réponses répressives plus que constructives. Pourtant, les insultes ne visent jamais à nuire à l'autre mais au contraire à l'aider à affirmer fièrement son identité, quelle qu'elle soit, qu'il s'agisse de camarades ou d'enseignants. Les élèves se disent ainsi souvent soit français, voire parisien – c'est-à-dire, selon eux, n'ayant "pas d'origine" -, soit malien par exemple – c'est-à-dire "pas français", quand bien même ils sont nés en France. Ils se disent très rarement français et malien.

43 Résolution du 2 avril 2009 du Parlement européen.

44 Rapport de la Commission européenne de janvier 2013.

45 Rapport "Discriminations à l'école" d'Anne Rebeyrol (2010)

Finalement, la question qu'ils se posent est celle de leur propre légitimité dans le cadre scolaire : pour eux, un Français est un blond, qui s'appelle Jean-Michel, est descendant de Louis XIV et bourgeois. Comment, alors, se sentir légitime au sein d'une école faite par et pour de tels Français ?

De plus, les attentats sont venus attiser les conflits entre les peuples et complexifier le processus de métissage des adolescents. Ils ont eux aussi entraîné des comportements incompris par les professionnels scolaires : passage par l'acte pour tenter de se protéger (pulvérisateur de parfum utilisé comme bombe lacrymogène) et menaces proférées concernant un départ en Syrie, visant là encore à interroger la signification de ces termes. Ils semblent également avoir réactivé des angoisses existentielles trop peu élaborées faute de transmission familiale, les parents considérant souvent que les protections traditionnelles sont devenues caduques à Paris, investi comme un monde sans esprits, sans sorcellerie. Les élèves expriment ainsi fréquemment leurs angoisses quant à la sorcellerie sous toutes ses formes culturelles – djinns, spiritisme, etc. -, que les professionnels scolaires ne sont pas prêts à accueillir et tendent à nier, aggravant ainsi le conflit de loyauté entre culture scolaire et culture familiale.

Les adultes ont besoin d'être accompagnés face à ces exigences nouvelles, pour pouvoir ensuite accompagner à leur tour les enfants et adolescents. C'est ce que nous faisons dans le cadre des supervisions avec les professionnels scolaires, et dans celui des groupes de parole avec les parents. Ces deux cadres permettent d'aborder le rapport, souvent complexe, des adultes à l'institution scolaire. Chacun peut alors exprimer ses craintes et sa colère, finalement partagées par les parents et les enseignants, et liées à une mise à mal de leur autorité éducative par l'institution elle-même, qu'il s'agisse des menaces de placement reçues par les parents ou de l'absence de soutien aux enseignants face aux difficultés actuelles, liées à l'injonction de "ne pas faire de vagues", dont pâtissent les enseignants comme les chefs d'établissement. Pour eux aussi, les seules réponses institutionnelles relèvent de sanctions stériles car dépourvues d'aide à l'élaboration.

2. "Décoloniser les imaginaires" (Simon, 2005)

Dans l'ensemble des actions Métisco, nous considérons toute difficulté scolaire, non pas comme un problème à éradiquer mais comme un message à décrypter, une stratégie consciente ou inconsciente visant à signifier une problématique liée non pas au porteur du message mais à l'ensemble des acteurs éducatifs en interaction avec lui et entre eux. Ceci permet peu à peu de sortir du sentiment de culpabilité de chacun et de la recherche subséquente d'un autre coupable que soi, pour passer à une nécessaire recherche de sens collectif. Celui-ci relève très souvent d'une hiérarchisation coloniale des peuples, source de sentiments d'infériorité et de culpabilité. Le dépassement des clivages et tensions qui en résultent nécessite une élaboration de l'histoire collective marquée par ces rapports de domination, mais qui requiert d'être prise en compte dans toute sa complexité (Morin et al., 2003), c'est-à-dire dans une vision transversale sur les plan temporel et spatial, avec une

compréhension fine de l'enchaînement des événements historiques. Cette complexité nous a amenés à concevoir la problématique coloniale différemment à trois niveaux :

- Premièrement, ceux qui sont actuellement considérés comme des descendants de colonisés, et se considèrent eux-mêmes comme tels, sont aussi des descendants de colons.
- Deuxièmement, la colonisation s'est aussi pratiquée au niveau intranational : ceux qui souffrent de se percevoir comme des descendants de colons sont également des descendants de colonisés, la culture française actuelle s'étant imposée, comme nous l'avons vu, par assimilation des peuples français, et ce précisément par le biais de l'institution scolaire.
- Troisièmement, la colonisation est encore actuelle.

Ceux qui sont aujourd'hui considérés en France comme des descendants de colonisés (Mansouri, 2013), notamment les Arabes et les Africains, sont également des descendants de colons, si l'on prend en compte l'histoire à plus grande échelle. Les enfants de migrants sont également des descendants de personnes qui ont choisi d'aller vivre parmi les colons, ce qui nous oblige à penser les mécanismes d'identification à l'agresseur et leurs effets sur la génération suivante. Les enfants de migrants rencontrés semblent ainsi s'inscrire dans un processus de réparation narcissique de ces parents qui, au-delà de la soumission au projet assimilationniste de la France, semblent eux-mêmes pris dans cette logique d'identification à l'agresseur. C'est cette interaction destructrice qui rend particulièrement saillante la menace de l'attrition totale de la langue et de la culture d'origine. Mais les adolescents nous montrent comment ils parviennent à sublimer cet héritage traumatique en créant des stratégies de réhabilitation de la culture d'origine ou de certains éléments, tels que les savoirs et compétences des ancêtres. Ces stratégies se retrouvent par exemple dans le choix de métiers manuels. Et il est intéressant de constater que cette tendance semble actuellement se généraliser : nombre de jeunes adultes ayant d'abord obtenu un bac+5 dans une filière plébiscitée socialement et par les parents demandent ensuite un congé de formation pour se reconvertir dans une filière manuelle ; nombre de collégiens "franco-français" demandent désormais à s'orienter directement vers une filière professionnelle, alors même qu'ils pouvaient prétendre à la filière générale et semblent ainsi eux aussi tenter de réhabiliter les savoirs et compétences de leurs ancêtres paysans et ouvriers.

En effet, la manière dont ce que nous considérons comme étant la culture française actuelle, qui n'était la culture que d'une infime partie de la population du territoire français, s'est imposée à l'ensemble des peuples qui constituaient la France - les Bretons, les Normands, les Chtis, etc. - ne diffère en rien de la manière dont elle a été imposée aux colonies. Elle s'est faite par une scolarisation forcée, contre l'avis des parents et le pouvoir religieux. Le conflit de loyauté entre parents et enseignants, ainsi qu'entre systèmes de croyance et science, s'inscrit ainsi dans les fondements même de l'institution scolaire, en métropole comme dans les colonies. Partout et pour tous, la réussite scolaire s'obtient au prix du mépris de la culture familiale, du renoncement à sa langue, ses croyances et son histoire. Les parents sont contraints de scolariser leurs enfants, sous peine de sanctions en métropole, sous peine d'humiliations publiques dans les colonies. Un père nous raconte par exemple au cours d'une médiation comment les colons sont venus chercher les garçons,

cachés par leurs pères dans les villages ou pays voisins. Leurs pères étaient alors fouettés et enduits de poudre blanche sur la place publique, jusqu'à ce qu'ils fassent revenir leurs fils et les remettent au maître. Les enfants subissaient également l'humiliation publique au sein de l'école coloniale, où ils devaient porter le symbole, un animal mort ou une patte attachée autour du cou, s'ils étaient pris en flagrant délit de parler leur langue maternelle et non le français. En métropole, cette humiliation était inscrite sur les murs des écoles : "il est interdit de parler breton et de cracher par terre". De même, l'histoire collective enseignée aux enfants dans les écoles n'est que celle d'une fraction de la population qui ne reflète pas le savoir familial, conscient ou inconscient, des autres enfants, mais dénigre de surcroît leur héritage. Ainsi, les peuples scandinaves qui ont fait l'histoire de la France pendant tout le Moyen Âge, sont réduits au rang de "barbares", titre non plus associé à sa définition originelle de "ne parlant pas grec", mais à une sauvagerie sanguinaire de pilleurs et violeurs de femmes. Là encore, on retrouve les alibis coloniaux fondés sur le traitement des femmes. Ces peuples scandinaves sont pourtant particulièrement civilisés si l'on considère d'autres aspects culturels tels que la parité et le droit de vote des femmes. De même, les exploits de Guillaume le conquérant, qui n'est autre que l'arrière-arrière -arrière petit-fils du premier Normand, le Viking Rollo, sont attribués à la France et tout héritage viking est nié⁴⁶. Le Moyen-Âge lui-même, en grande partie marqué par l'apport des peuples scandinaves en France, est présenté comme une période sombre, obscurantiste, et "l'expression moyenâgeux désigne souvent dans notre langage commun quelque chose d'archaïque"⁴⁷. "En son temps, Régine Pernoud avait tenté de nous dévisser les paupières avec un vigoureux petit essai justicier: "Pour en finir avec le Moyen Âge"⁴⁸. Peine perdue, on s'était rendormis"⁴⁹. L'instruction dans les écoles françaises vise ainsi à inscrire les enfants français dans une nouvelle généalogie, par une sorte de greffe mythique que l'on retrouve dans les procédures d'adoption. Ils appartiennent désormais à l'état et non plus à leurs parents, qu'ils doivent apprendre à dénigrer leurs apports dans la mesure où ils sont analphabètes et paysans. Leurs descendants présentent aussi les symptômes de l'identification à l'agresseur lorsqu'ils vénèrent une institution qui a permis à leurs grands-parents de se sauver du monde paysan, là encore arguments à l'appui reposant sur ce fameux alibi colonial du traitement des femmes et des enfants, justifiant toutes les formes d'ingérence. "L'intégration permettait de prolonger en les actualisant les principaux objectifs de l'assimilation : invisibilisation des allogènes, diffusion des valeurs et normes du groupe dominant alors même que celles-ci étaient contestées de l'intérieur, érosion rapide des cultures minoritaires et en particulier des langues et religions absentes du grand compromis national. La principale fonction du modèle d'intégration est en effet de faire fusionner la diversité régionale, puis celle apportée par les migrations internationales, dans le fameux "creuset français". Le modèle présuppose que le processus d'intégration ne modifie pas la structure collective, que Suzanne Citron a pu qualifier de "mythe national" [...] au prix d'une amnésie longtemps maintenue autour de la place de l'immigration dans la construction de la

46 Guillaume le conquérant, documentaire d'Arte, réalisé par Frédéric Compain et produit par Les Films d'ici, Normandie Films Productions. http://boutique.arte.tv/f9668-guillaume_conquerant.

47 France Inter – 30.06.14 : <http://www.franceinter.fr/emission-bienvenue-au-moyen-age-rehabiliter-le-moyen-age>.

48 Pernoud R (1977). Pour en finir avec le Moyen-Âge. Paris, Points.

49 Bizien PA (2013). Le Moyen Age, un millénaire à réhabiliter - 20 Novembre 2013. <http://www.milkipress.fr/2013-11-20-le-moyen-age-un-millenaire-a-rehabiliter.html>.

société française" (Simon, 2005, p. 241). L'auteur parle d'"aveuglement volontaire", "mensonges et camouflages", réprimant la mémoire de la traite négrière et de l'esclavage, d'une part, et de la colonisation, d'autre part, "dans un "non-lieu" d'autant plus refoulé que ces expériences contredisent la fiction d'une République égalitaire et émancipatrice" (*opcit*). Cette idéologie entraîne une vision dichotomique des mondes, aboutissant à deux extrêmes aussi destructeurs l'un que l'autre : assignation à la seule culture d'origine pour les migrants dont l'altérité est visible versus assignation à la seule culture française pour ceux chez lesquels elle est invisible. Dans les deux cas, nous sommes face à une négation de la pluralité culturelle et du métissage. Les "autochtones", c'est-à-dire ceux pour qui le métissage n'est plus visible ni audible, en souffrent peut-être davantage que ceux pour qui il le reste, dans la mesure où le travail identitaire à fournir leur est caché et la solution d'autant plus difficilement atteignable. Mais l'on observe une résurgence de ces identités locales qui, loin d'avoir été éradiquées, selon le projet civilisateur de l'école, inspirent aujourd'hui maintes productions artistiques, reflets, là encore, du pouvoir de sublimation de l'être humain. Les tentatives d'éradication des cultures locales au profit d'une culture unique s'avèrent non seulement vaines, mais de surcroît néfastes. La colère actuelle partagée par les élèves, leurs parents et leurs enseignants, contre l'institution scolaire traduit l'échec d'une résolution du conflit de loyauté entre école et famille par le choix de l'école au détriment de la famille. Ce conflit repose sur un postulat de départ qui doit aujourd'hui être remis en question : la force d'un peuple repose sur son assignation à une culture unique et fictive, forgée de toute pièce et inoculée dans la violence. Aujourd'hui, toutes les études montrent que la force provient au contraire de la richesse des apports de chacun et du métissage créatif permanent de ces différents apports. Enfants de migrants et enfants d'autochtones pourront alors sortir d'une souffrance partagée, en miroir, et qui empêche la rencontre, issue de cette assignation culturelle à une culture unique.

Contrairement à ce que craignent les enseignants (Rebeyrol, 2010), le fait d'aborder ces sujets sensibles ne suscite pas la révolte. Bien au contraire, l'accueil serein de cette colère - permise par l'élaboration préalable de son propre contre-transfert culturel – permet qu'elle s'apaise, pour que le passé puisse enfin passer et que les personnes rencontrées puissent réellement devenir acteurs, particulièrement en ce qui concerne leur rapport à l'institution scolaire. Migrants comme autochtones peuvent alors sortir d'une vision figée des cultures, celle d'accueil comme celles d'origine, pour aborder un nécessaire processus de réconciliation entre les mondes et de métissage. Peu à peu, chacun sort de la recherche d'un coupable pour passer à la mise en sens. "C'est l'handicap colonial", dit un père au cours d'une médiation. "A force de se croire un peu Français, on perd tout ! On perd la langue. Ce qui est grave, c'est que aujourd'hui... par exemple, à Marseille, ça commence à être introduit dans la vie scolaire, la langue créole. A Paris, c'est pas encore installé. Ça viendra parce que ça devient comme une langue, comme l'arabe, le chinois, voilà ! Parce que c'est ce genre de langues que maintenant c'est mise en place en fait". Les parents issus d'anciennes colonies françaises ou des DOM-TOM expriment les conséquences identitaires de ces rapports de domination. Un père se dit français mais étranger en même temps. Il est né en Algérie la veille de l'indépendance. Il se considère "maghrébin", même si "maintenant on dit algérien", à cause de la France qui "est juste venue pour faire les frontières. Monsieur De Gaulle ne voulait pas lâcher ça !". "Oui", répond un enseignant, parce qu'"on avait notre bombe atomique et le pétrole, nous". "Oui, vous avez fait des essais nucléaires là-bas. Jusqu'en

1968" conclut le père avant un lourd silence. La dépossession associée à la colonisation est insoutenable. Et cette colonisation n'appartient pas qu'au passé. Elle agit encore, sous d'autres visages (Sarot, Bouznah et Moro, 2016) : l'intervention de la France au Mali en 2013 est perçue par les maliens en France comme une invasion coloniale pour aller prendre le gaz sous prétexte de libérer le pays des "rebelles touaregs". Les réfugiés afghans peuvent dénoncer l'invasion des Américains pour des motivations économiques similaires sous-prétexte de libérer le pays des Talibans (Passarlay, 2016). Là encore, on retrouve les alibis coloniaux, portant essentiellement sur le traitement des femmes sous la loi islamique, qui permettent de faire accepter ces mouvements d'ingérence à la population occidentale. Un père berbère s'effondre en larmes en racontant qu'il est venu en France il y a deux ans parce que l'Etat marocain a pris ses terres, sans aucune contrepartie financière, pour construire des résidences pour les touristes. Beaucoup de parents sont en colère car l'image donnée en France de leur pays d'origine, comme les Comores ou Haïti, est dénigrante. Une enseignante d'origine antillaise explique que lors d'un voyage récent elle a assisté à l'inauguration par le Président français d'un mémorial de la colonisation. Elle a aussi appris que la dette post-coloniale d'Haïti avait été annulée. "Mais on ne parle pas de ces choses-là à la télé", déplorent les parents. Quand on parle des Comores, "les Français pensent à Bob Denard", nous dit un père. "Un mercenaire. C'est ça qui est décourageant aussi. On n'a jamais dit que les Comores c'était un petit pays, très joli, très calme. Le seul pays au monde où le chef de l'État peut faire son footing sans gardes de corps. L'ambassadeur de la France, à cinq heures du mat, il fait son footing sans gardes de corps, sans personne". La peur française des représailles ne serait donc pas fondée. Et les dépossession ne sont pas associées qu'à une dimension économique. Un père évoque aussi le déracinement des berbères du Maroc du fait de la guerre avec Franco, des Américains, des Anglais, "avec l'armée française qui était pour Pétain" et parce que "ces gens-là [les berbères] y dérangent" car "ils sont blancs, ils sont comme les européens. Ils ne savent pas s'ils sont d'une autre race ou bien...". Les familles parlent difficilement de leurs origines berbères et prononcent systématiquement ce mot à voix basse. De même, personne ne mentionne d'origines juives, pourtant omniprésentes dans l'inconscient groupal avec beaucoup de familles. Cette crise des origines anime l'occident depuis plus d'un siècle : abrasion des origines régionales pour constituer un fort sentiment d'unité nationale en France, recherche effrénée de la pureté des origines en Allemagne, psychologie du fœtus, effacement des origines des enfants de l'assistance publique puis procédures de recherche, recherches génétiques... A qui alors s'affilier ? A quel groupe appartenir pour être protégé ? Comment serait-il possible de choisir un camp entre la multitude d'origines qui caractérisent les métis que nous sommes tous sur le long terme (Tuot, 2013) ?

Contrairement à ce que craignent les "autochtones" occidentaux (Beauchemin et al., 2015 ; Zhou, 1997), le maintien des liens aux origines ne constitue pas une entrave au processus d'intégration à la culture nationale, mais au contraire un facteur de protection, source d'une solidité identitaire nécessaire à l'ouverture à l'ensemble des cultures. Si certains parents sont attachés à la culture d'origine et ont peur que leurs enfants la délaissent (Zhou, 1997), c'est souvent le contraire qui s'observe : les mères surtout tendent à adopter elles-mêmes une posture assimilationniste, contrairement aux pères. La plupart des mères rencontrées dans le cadre de la recherche comme des médiations se montrent très ambivalentes sur le plan de la transmission culturelle (Sung, 1987), ce qui entraîne une

fragilité éducative face à l'enfant. Beaucoup de parents, et plus particulièrement les mères, se défendent ainsi de ne pas avoir transmis en disant que c'est l'enfant qui refusait la transmission de la langue maternelle. Ces facteurs de vulnérabilité, présentés comme conséquences de conflits parents-enfants (Zhou, 1997) semble en fait préexistants : les parents eux-mêmes sont en conflit avec leurs parents et avec la culture d'origine, qu'ils ne transmettent pas. Ils ont une faible estime d'eux-mêmes et présentent des traits dépressifs. Ce sont ces facteurs qui semblent entraîner tout à la fois une altération de l'autorité parentale, exacerbée par la peur de voir les enfants placés suite à un signalement scolaire, un manque de communication familiale et la tendance des enfants à privilégier la langue du pays d'accueil. Ce n'est pas l'enfant qui décide par lui-même de la langue à utiliser, mais il s'adapte en fonction de la position parentale souvent très ambivalente sur ce point (Sung, 1987), avec un sentiment de toxicité qui transparaît clairement. Zhou (1997) conclut à la nécessité et à l'urgence de s'intéresser à la complexité du processus de métissage. Il s'avère également nécessaire d'adopter une approche transgénérationnelle plus large, qui intègre les grands-parents et la prise en compte des facteurs ayant motivé la migration, allant parfois dans le sens d'une identification à l'agresseur, les problématiques rencontrées ne semblant en effet pas relever de l'ethnisation, mais du fait qu'elle soit associée au dénigrement de soi et à la honte. Il s'agit ainsi de se décoloniser soi-même pour permettre la rencontre de l'autre (Moro, 2002, p. 181), de décoloniser les imaginaires (Simon, 2005, p. 244) : "l'ambivalence à l'égard des "origines" ne concerne évidemment pas seulement le groupe majoritaire, qui lui n'a pas d'origine (autre que mythique) puisqu'il forme la référence. La société française, comme toutes les sociétés multiculturelles, est confrontée à des processus de hiérarchisation ethno-raciale, alimentant la formation d'un système de discrimination [...] en reconduisant une lecture péjorative de l'altérité dans l'espace politique et social". Mais, fort heureusement, cette idéologie d'une partie de l'Occident, tout comme l'idéologie inverse de l'Allemagne nazie focalisée sur une recherche de la pureté des origines niant tout autant le métissage, s'avère également inopérante, comme le montrent les descendants des immigrés européens venus à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle aux Etats-Unis : "alors que leur assimilation était considérée comme achevée, ils revendiquèrent la reconnaissance de leur identité "à trait d'union" (*Hyphenated Americans*). Fondamentalement réactif aux revendications d'égalité des minorités raciales, ce mouvement a néanmoins permis le passage d'une société puissamment assimilationniste à une société plus soucieuse de respecter le pluralisme. Je ferai volontiers l'hypothèse que la société française traverse une situation de même nature, les anciens colonisés jouant le rôle des Afro-Américains. Il faudrait engager un rapport plus serein à la question des origines pour qu'il ne soit plus contradictoire d'être à la fois totalement français et d'origine italienne ou algérienne, polonaise ou turque, comme de faire le choix de ne pas accorder de signification à ses ascendances. Pour laisser le choix des possibles, il importe de décoloniser les imaginaires et de dénationaliser les référents collectifs" (Simon, 2005, p. 245-46).

Et c'est là, à notre sens, que l'institution scolaire a un rôle fondamental à jouer. Elle devrait alors avant tout permettre aux enfants de conscientiser leur savoir inconscient, pour qu'ils puissent être fiers d'eux-mêmes et de leurs origines et s'ouvrir dès lors à tous les autres et à leurs savoirs. C'est d'abord là que se situe le conflit de loyauté, envers soi-même et son savoir inconscient davantage encore qu'envers les parents ou les enseignants. C'est la connaissance de soi et de ses origines qui permet de prendre conscience des liens que nous

avons tous liés entre nous à un moment ou à un autre de l'histoire, qui permet de dépasser les tensions actuelles, de reconnaître le familier dans l'étranger et de sortir de la vision dichotomique actuelle entre descendants de colons qui souffrent de culpabilité et de peur des représailles, et descendants de colonisés, qui souffrent de honte et de colère. L'apaisement des tensions entre les peuples nécessite une élaboration de son propre contre-transfert culturel, c'est ce qui permet d'accueillir sereinement la honte, la culpabilité et la colère, sans se sentir enfermé dans un camp. C'est aussi ce qui permet d'acquérir une estime de soi nécessaire à la réussite scolaire et sociale. Cette élaboration de son propre ancrage culturel constitue l'apport majeur de la clinique transculturelle. Il ne s'agit pas de connaître tout des autres cultures, mais d'être serein face à l'altérité, parce que d'abord serein face à l'altérité en soi.

La encore, les éléments conjoncturels perçus comme des problèmes à dépasser sont autant d'opportunités d'évolution positive : Les flux migratoires actuels, sans précédent, obligent à une réflexion globale et favorise la rencontre interculturelle. L'évolution climatique actuelle, sans précédent, oblige à une réflexion durable. Les délocalisations d'entreprises que les occidentaux redoutent tant, de même que l'augmentation de la philanthropie, que les héritiers redoutent tant aussi, permettent la redistribution des richesses à l'échelle planétaire et constituent peut-être une solution aux déséquilibres actuels. La ségrégation scolaire, associée à la décentralisation et à la possibilité récente d'allouer les moyens scolaires en fonction des besoins, de même que la réforme des rythmes scolaires, permettent de concevoir une offre scolaire favorable à la réussite des enfants de migrants, allant dans le sens des écoles multiculturelles : enseignement des langues maternelles, cours de français langue seconde pour les enfants mais aussi pour leurs parents, méthodes partant des expériences culturelles de ces enfants, notamment en français et en histoire-géographie – exposés sur l'histoire familiale et collective du monde d'origine pour co-construire une culture commune, initiation à la littérature à partir de contes bilingues, enseignement du fait religieux. De même, la crise économique et les modifications du marché de l'emploi, devenu imprévisible, entraînent une revalorisation des filières courtes permettant un accès rapide et davantage assuré à l'emploi, avec la possibilité de se former désormais tout au long de la vie. Ceci semble entraîner une revalorisation des filières professionnelles, désormais davantage choisies – et non plus exclusivement subies – et ce par des élèves aux profils davantage diversifiés, y compris des "autochtones" pouvant prétendre à la filière générale. Cette tendance, qui reste à confirmer, permettrait de sortir de la hiérarchisation actuelle des filières scolaires et professionnelles et ainsi d'envisager une valorisation plus égalitaire des élèves et des professionnels scolaires qui les accueillent. Enfin, le terrorisme nous oblige à repenser un système d'intégration source de souffrance identitaire pour les accueillants comme pour les accueillis.

3. Un enjeu majeur aujourd'hui : la prévention du terrorisme

L'institution scolaire constitue à notre sens l'acteur majeur de prévention du terrorisme par l'élaboration de cette rencontre avec l'altérité qu'elle peut permettre, dans un contexte de mondialisation conflictuelle (Rousseau, 2009). Les enseignants sont

particulièrement sollicités sur ce point, qu'il s'agisse du discours – à la fois honnête et rassurant - à tenir aux élèves au lendemain des attaques, des signalement à effectuer en cas de propos ou actes inquiétants de la part d'élèves, ou de la réponse à donner aux sollicitations quotidiennes des élèves, parfois difficiles à décrypter – dessin d'une mosquée avec une croix gammée sur une copie, insultes raciales telles que "grande frite brûlée", "retourne à ta mosquée", ou encore menaces telles que "Je vais partir en Syrie". Les enseignants sont d'ailleurs les plus nombreux (50%) à contacter la cellule d'écoute mise en place pour répondre aux inquiétudes des adultes concernant les jeunes⁵⁰. Les enseignants ne sont pas suffisamment formés à appréhender sereinement ces éléments sensibles. Beaucoup ont peur, peur des réactions de leurs élèves (Rebeyrol, 2010), peur de ces élèves, descendants du camp adverse, peur d'un désir de vengeance qui se transforme rapidement en islamophobie. L'exclusion de certains élèves est souvent perçue par l'ensemble des pairs comme un abandon de la part de l'institution. Les adultes ne protègent plus, ils rejettent ceux qui ont le plus besoin de leur aide et qui se mettent alors souvent à errer devant leur ancien collègue sur ce qu'ils appellent le banc du souvenir, ou parfois à agresser ceux qui peuvent encore y entrer. Mais ce sont aussi leurs camarades de classe qui perdent alors confiance en leurs enseignants et en l'institution scolaire qu'ils désinvestissent alors. De plus, ce sont précisément les jeunes déracinés, désaffiliés, abandonnés des institutions, qui sont les plus susceptibles de passer à l'acte. Le terrorisme pourrait alors être conçu comme une troisième issue au vide identitaire, lié à la transmission transgénérationnelle des non-dits, des trous de mémoire évoqués par De Mijolla (1981). Les deux autres issues étaient jusqu'alors la psychose et la restauration de la transmission, c'est-à-dire, dans les deux cas, la nécessité de réécrire l'histoire, en la retrouvant ou en la créant de toute pièce, le choix de l'issue tenant au fait que le trou en question puisse être avec ou sans bords, bords auxquels il serait alors possible de se raccrocher. Avec le terrorisme, ces bords semblent emprunts de colère, une colère sourde héritée d'un passé émaillé des rapports de domination entre les peuples, d'humiliations et de dépossessions. Le départ en Syrie serait alors un acte de foi en la réparation, une recherche d'adhésion à un groupe, mais qui devient une masse sans sujets, selon Kaës (1993), une masse sans valeurs qui mène au meurtre, meurtre rendu possible car les valeurs ont été tuées par les expériences de domination, de condamnation à la servitude. La honte et la culpabilité forment un espace potentiel pour l'émergence de la violence. Nous avons vu que la migration pouvait s'accompagner de ruptures dans la transmission. Celles-ci n'empêchent certes pas que l'héritage se transmette, mais il s'en trouve privé de mots et reste alors inconscient, "savoir insu" pour reprendre les termes de Mansouri (2013), qui ne peut alors s'exprimer qu'à travers des "passages par l'acte" (Roussillon, 2000, p.20). Boimare⁵¹ rappelle qu'il s'agit alors d'aider les jeunes à mettre des mots sur les images, mais aussi des images sur les mots. Cette mise en sens

50 Rapport du C.P.D.S.I (2014). La métamorphose opérée chez le jeune par les nouveaux discours terroristes. Recherche-action sur la mutation du processus d'endoctrinement et d'embrigadement dans l'islam radical. Novembre 2014. <http://www.bouzar-expertises.fr/images/docs/METAMORPHOSE.pdf>.

51 Les controverses de Descartes : "L'école, entre révélation et élévation". Paris, le 19 mars 2016.

nécessite un travail de restauration de la transmission rompue. L'école, lieu par excellence d'accès au savoir, ne permet pourtant pas l'accès à ces savoirs insus. Au contraire, les contenus qu'elle propose peuvent venir le heurter de plein fouet. Attendre de chacun qu'il s'intègre en adoptant une culture et une histoire communes en lesquelles si peu se reconnaissent aujourd'hui – y compris les enseignants –, et ce par une sorte de greffe mythique qui effacerait toute autre appartenance au nom d'une identité nationale forte, constitue une forme de violence symbolique devenue insoutenable qui empêche les adolescents de se sentir pleinement français. Selon les textes, l'identité de l'élève doit pourtant être au cœur des apprentissages et la colonisation, l'esclavage, les guerres doivent être enseignés. "Mais Madame, l'Afrique aussi elle était là dans la seconde guerre mondiale !", s'indignent les élèves. Certains enseignants savent s'adapter à leurs élèves et leur permettent d'apporter à l'école leurs savoirs familiaux – qu'ils doivent d'abord aller chercher auprès de leurs ascendants –, pour co-construire une histoire commune, faite des apports de tous les protagonistes concernés. Mais beaucoup sont très mal à l'aise face à ces sujets sensibles qu'ils tentent d'esquiver en invoquant la surcharge des programmes et le manque de temps (Rebeyrol, 2010). Dans le cadre des médiations, qu'elles soient scolaires ou collectives, nous abordons ces sujets sensibles et montrons aux enseignants comment le faire à leur tour et comment comprendre les appels à l'aide et y répondre autrement que par de seules sanctions stériles. Les familles se saisissent de cet espace pour dire la peur qui est la leur, depuis les attentats de janvier mais avant déjà, "depuis le 11 septembre", "depuis que je suis en France". "On a peur parce qu'on est musulmans". "J'ai peur d'envoyer mon fils à la Mosquée, j'ai peur qu'il tourne mal". Les attentats viennent ainsi encore aggraver les carences observées au niveau de la transmission transgénérationnelle de la langue et des croyances, qui constituent précisément le principal facteur de vulnérabilité des jeunes face aux prédicateurs. Ces insultes et menaces qu'ils profèrent alors sont autant d'appels à l'adulte pour restaurer la transmission, mettre des mots sur les tensions actuelles qui les agitent, dans un cadre qui accueille à la fois leur parole, celle de leurs parents et celle de leurs enseignants. Les enseignants aussi se saisissent de cet espace pour dire leur peur et leurs projections, qui les empêchent d'accueillir sereinement les enfants et adolescents pour les aider à grandir : une mère veut emmener sa fille pour la première fois dans son pays d'origine, ils craignent l'excision, y compris lorsqu'il s'agit d'un pays où elle n'est pas pratiquée. Une jeune fille se met à porter le voile, ils pensent soumission. Les garçons draguent maladroitement les filles, ils pensent misogynie culturelle. Les familles abordent leur passé colonial ou esclavagiste, ils pensent désir de vengeance. Ils tentent alors de protéger les enfants de leurs parents, les filles des garçons et souffrent de la rupture de confiance qui en découle de la part du protégé envers eux. Derrière les insultes et les plaintes, se cache toujours une demande d'aide, pas un désir de nuire. Là où les adolescents tentent de cliver, demandent à ce que l'adulte prenne parti pour eux contre l'autre, ils cherchent avant tout un adulte médiateur qui s'abstienne de prendre parti et permette négociation et réconciliation, ce qui passe souvent par l'extériorisation initiale de la colère, précisément permise dans les médiations. Mais les professionnels scolaires ont également besoin d'être apaisés face à ces tensions. Le lendemain des attentats de Charlie Hebdo, ils étaient sous le choc. Le matin, dans une école maternelle parisienne, les familles étaient arrivées en disant "Bien fait pour vous !". Le directeur avait alors conclu : "L'avantage avec les colonies, c'est qu'on pouvait se débarrasser des gens qui posaient problème". Puis, se tournant vers l'assistante sociale d'origine maghrébine, il ajoutait : "Par colonies, j'entends

aussi l'Algérie". Comment faire de l'école une institution bienveillante, qui inclue chacun et lui permette de se sentir appartenir à un "nous" commun, au sein duquel chacun ait sa place et la possibilité d'apporter sa contribution ? Ceci devrait être l'objectif visé par chacun de nos dispositifs, rappelait récemment Marie-Rose Moro en reprenant les termes de Mona Ozouf⁵². Mettre fin aux guerres et aux clivages, au sein de l'école et au sein de la société, tel est l'enjeu actuel. La prévention du terrorisme nécessite l'élaboration de la colère, de la peur, de la honte liées au passé et au présent. L'école laïque, précisément parce qu'elle est laïque et de ce fait censée être à l'abri des dérives idéologiques, constitue le lieu privilégié d'une telle élaboration. Mais les professionnels scolaires n'y sont pas formés et partagent eux aussi cet héritage du passé et les réactions émotionnelles négatives qui peuvent en découler. Pour pouvoir accueillir cet héritage et ces émotions, il faut avoir soi-même suffisamment élaboré ce passé, pour pouvoir s'identifier à tous les camps, être affilié au monde, sans parti pris, être "décolonisé soi-même" (Moro, 2002). A l'école, les contenus scolaires doivent aussi être décolonisés, rappelait Françoise Vergès (*opcit*). Et ils doivent permettre aux jeunes d'aujourd'hui, non pas de se remplir des connaissances utiles à l'exercice d'un métier, mais de s'épanouir, de développer des compétences en termes de réflexion, d'élaboration, de co-construction de soi et du rapport aux savoirs, c'est-à-dire à des savoirs pluriels qui intègrent la culture scolaire, culture à part entière, mais aussi les savoirs familiaux, traditionnels, inconscients, les savoirs portant sur les sujets sensibles qui divisent actuellement : l'histoire et la religion. Il ne s'agit pas d'enseigner l'islam mais de permettre une réflexion sur le fait religieux et sur l'histoire des religions entre elles, pour que les élèves apprennent à faire la différence entre savoir et croyance⁵³. Ils s'agit de dépassionner les croyances, de lutter contre les thèses complotistes et la propagande qui se fondent sur la révélation d'un secret caché et sur le mécanisme de séduction, et ce par l'éducation aux médias mais aussi en privilégiant justement l'élévation du sujet, venue de l'intérieur, par opposition à cette révélation venue de l'extérieur, pour permettre à chacun de partir de soi pour s'ouvrir au monde et s'y affilier. Il s'agit de dépasser ces contradictions inconciliables désignées par Freud dès 1894 comme cause de tous les troubles psychiques, et qui sous-tendent également l'institution scolaire conçue par Jules Ferry aux prises avec cette "scène primitive de l'amputation territoriale [qui] n'a fait que reconduire les défaites plus anciennes" – 180, 1848, 1793 (Ozouf, 2014, p.22), amputation perçue par Bismarck comme une faute, porteuse de conflits futurs et d'une inévitable revanche. Prendre en compte la dimension géopolitique de la rencontre (Derivois, 2012), qu'elle soit clinique, pédagogique ou éducative, est ainsi aujourd'hui devenue une nécessité, pour permettre à chacun d'effectuer le processus de métissage qui lui incombe, entre filiation et affiliations, sans avoir à choisir un camp.

Ces considérations dépassent de beaucoup les capacités d'action des enseignants et des cliniciens. Cependant, quand bien même ces actions sociétales ne seraient pas mises en œuvre, ces professionnels peuvent faire beaucoup. Ils peuvent élaborer leurs propres réactions transféro-contre-transférentielles dans la rencontre de l'autre et ainsi adopter une

52 Colloque "Ouvrir les murs. Pour une école de tous les mondes". Centre Babel et AIEP, Paris, 5 et 6 juin 2015.

53 Discours de Najat Vallaud-Belkacem, Ministre de l'Education Nationale, lors des controverses de Descartes : "L'école, entre révélation et élévation". Paris,

posture de médiateur, apte à accueillir la parole, la souffrance et la colère de chacun, les légitimer sans prendre parti et en questionnant à point nommé pour aider l'autre, et s'aider soi-même, à opérer des liens entre une position initialement vécue comme celle de victime impuissante, pour pouvoir (re)trouver la capacité d'action du sujet. C'est ce perpétuel aller-retour entre soi et l'autre, l'autre et soi, qui permettra à chacun de s'enrichir dans la rencontre et d'y co-construire les conditions d'un vivre ensemble dans la sérénité. Ainsi, l'illettrisme, comme l'ensemble des symptômes scolaires, constitue-t-il une opportunité d'affiner notre compréhension du rapport subjectif au savoir scolaire et ses liens avec la transmission transgénérationnelle de tous les autres savoirs et de faire évoluer nos pratiques et nos institutions, pour qu'elles puissent s'adapter aux exigences modernes liées à une confrontation sans précédent à l'altérité sous toutes ses formes et, à leur tour, y préparer les citoyens de demain, restituant alors à cette altérité la richesse qu'elle recèle, loin des tensions et conflits actuels.

VIII. BIBLIOGRAPHIE

Abdellilah-Bauer B, Bijeljac-Babic R (2015). Grandir entre deux langues. *Sciences humaines* 274 : 55-55.

Abraham N, Török M (2009). *L'écorce et le noyau*. Paris, Flammarion.

Allen J, Labbo L (2001). Giving it a second thought: Making culturally engaged teaching culturally engaging. *Language Arts* 79(1): 40-52.

Altounian J et V (2009). *Mémoires du génocide arménien. Héritage traumatique et travail analytique*. Paris, PUF.

Al-Yagon M (2012). Adolescents with Learning Disabilities: Socioemotional and Behavioral Functioning and Attachment Relationships with Fathers, Mothers, and Teachers. *J Youth Adolescence* (2012) 41: 1294–1311.

Al-Yagon M, Mikulincer M (2004). Patterns of Close Relationships and Socioemotional and Aclsaic Adjustment Among School-Age Children with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice* 19(1): 12-19.

André J (2010). L'événement et la temporalité. *Les désordres du temps*. Paris, PUF: 13-35.

Anthony EJ, Chiland C, Koupernik C (1978). *L'enfant dans sa famille, l'enfant vulnérable*. Paris, PUF.

Antoine L, Desombre C, Lachal M, Gaillet F, Urban E, Delelis G (2000). Enjeux psychosociaux du dépistage de la difficulté scolaire. *Carrefours de l'éducation* 29 : 239-258

Anzieu D (1993). *Le groupe et l'inconscient*. Paris, Dunod, 1999.

Aouattah A (2001). L'enfance maghrébine au rythme de quelques rites fondamentaux. *Bulletin de psychologie* 54(1) : 54.

Ardila A, Rosselli M, Rosas P (1989). Neuropsychological assessment in illiterates: visuospatial and memory abilities. *Brain Cogn* 11: 147-166.

Ardila A, Bertolucci PH, Braga LW (2010). Illiteracy: the neuropsychology of cognition without reading. *Arch Clin Neuropsychol* 25: 689-712.

Aubry C, Palacio Espasa F (2003). Le mutisme sélectif : études de 30 cas. *Psychiatrie de l'Enfant XLVI* (1) : 175-208.

August D, Shanahan T (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language minority children and youth*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Auyeung P, Sands J (1996) A cross-cultural study of the learning style of accounting students. *Accounting and Finance* 36(2): 261–274.

Asvat Y, Malcarne VL (2008). Acculturation and depressive symptoms in Muslim university students: personal-family acculturation match. *Int J Psychol* 43: 114-124.

Baier A (1986). Trust and Antitrust. *Ethics* 96(2): 231-260.

Bakhtin M (1994). Problems of Dostoevsky's poetics. In: Morris, P. (Ed.). *The Bakhtin Reader. Selected Writings of Bakhtin, Medvedev, Voloshinov*. London, Arnold, pp. 103–113.

Bancel N, Blanchard P, Lemaire S (2005). *La fracture coloniale*. Paris, La découverte.

Barron P, Arcodia C (2002). Linking learning style preference and ethnicity: International students studying hospitality and tourism management in Australia. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education* 1(2): 15–27.

Baydar N, Brooks-Gunn J, Furstenberg F (1993). Early Warning Signs of Functional Illiteracy: Predictors in Childhood and Adolescence. *Child Development* 64: 815-829.

Beauchemin C, Hamel C, Simon P (2015). *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*. Paris, Ined.

Becker LC (1996). Trust as Non-cognitive Security about Motives. *Ethics* 107: 43-61.

Bennabi-Bensekhar M, Simon A, Rezzoug D et Moro MR (2015). Les pathologies du langage dans la pluralité linguistique. *La psychiatrie de l'enfant* 58(1) : 277-98.

Bergès-Bounes M, Forget JM (2010). *L'enfant et les apprentissages malmenés*. Toulouse, Erès.

Bernardin J (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Bruxelles, De Boeck éducation.

Besse JM (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris, Magnard.

Besse JM (2001). Culture (s) écrites (s) et psychologie cognitive. In Poueyto J.-L. (éd.). *Illettrismes et cultures*. Paris, L'Harmattan, pp. 243-256.

Bialystok E (2009). Bilingualism. The good, the bad and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition* 12(1): 3–11.

Biggs JB (1987). *Study Process Questionnaire Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Billard C (2001). Le dépistage des troubles du langage chez l'enfant. Une contribution à la prévention de l'illettrisme. *Archives Pédiatriques* 8 : 86-91.

Bion W (1983). Attaques contre la liaison. *Réflexion faite*. Paris, PUF, pp. 105-23.

Blackledge A, Grosse A (2008). Contesting 'Language' as 'Heritage': Negotiation of Identities in Late Modernity. *Applied Linguistics* 29(4): 533-554.

Blackledge A, Creese A (2011). Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. *Journal of Pragmatics* 43: 1196-1208.

Blanco C, Morcillo C, Alegría M, Dedios MC, Fernández-Navarro P, Regincos R, Wang S (2013). Acculturation and drug use disorders among Hispanics in the U.S. *J Psychiatr Res* 47: 226-232.

Blos P (1962). *Les adolescents. Essai de psychanalyse*. Paris, Stock, 1967.

Boimare S (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris, Dunod, 2004.

Boland G, Sugahara S (2010). The Role of Cultural Factors in the Learning Style Preferences of Accounting Students: A Comparative Study between Japan and Australia. *Accounting Education: an international journal* 19(3): 235-255.

Bollas C (1989). L'objet transformationnel. *Revue française de psychanalyse* LIII : 1181-99.

Bossuroy M (2012). *Le bilan psychologique en situation transculturelle. Contribution à l'amélioration des pratiques*. Thèse de psychologie sous la direction de Marie-Rose Moro. Université Paris Descartes.

Bossuroy M, Baubet T, Taïeb O, Moro MR (2015). L'évaluation clinique en situation transculturelle. *EMC Psychiatrie* 12(2): 1-7.

Böszörményi-Nagy I (1965). Une théorie des relations : expérience et transactions. *Les psychothérapies familiales*. Paris, PUF, 1980.

Böszörményi-Nagy I, Spark G (1973). *Invisible loyalties*. New York, Brunner-Mazel.

Bourdieu P (1991). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris, Points.

Bourdieu P (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris, Seuil.

Bourdieu P, Passeron JC (1979). *Les héritiers : les étudiants et la lecture*. Paris, Broché.

- Bowlby J (1978). *Attachement et perte*. Paris, PUF.
- Brandt D, Clinton K (2002). Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice. *Journal of Literacy Research* 34(3): 337–56.
- Bressoux P (2004). Formalisation et modélisation dans les sciences sociales : une étude de la construction du jugement des enseignants. *Revue Française de Pédagogie* 148 : 61-74
- Bressoux P, Pansu P (1998). Norme d'internalité et activités évaluatives en milieu scolaire. *Revue française de pédagogie* 122 : 19-29
- Brinbaum Y, Primon JL (2013). Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les adolescents d'immigrés. *Economie et statistique* 464-465-466 : 215-243.
- Brown JS, Collins A, Duguid P (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*: 32-41.
- Buck P, Skilton Sylvester P (2005). Pre-service teachers enter urban communities: Coupling funds of knowledge research and critical pedagogy in teacher education. In N González, LC Moll and C Amanti (Eds.). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Camara H (2014). *Compétences et pratiques langagières en situation transculturelle : parcours langagiers des enfants bilingues soninké-français*. Thèse de Sciences Humaines (psychologie) sous la direction de Marie Rose Moro, Université de Paris Descartes.
- Camillieri C, Cohen-Emerique M (1989). *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris, L'Harmattan.
- Catani M (1970). *Médiation dans/pour la liberté. Essais d'alphabétisation*. Paris, Science et Service.
- Catts HW, Adlof SM et Weismer ES (2006). Language deficits in poor comprehenders: a case for the simple view of reading. *Journal of speech language and hearing research* 49(2): 278-93.
- Chanet JF (1996). *L'école républicaine et les petites patries*. Paris, Aubier.
- Chapman JW, Tunmer WE (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British journal of educational psychology* 67: 279-291.
- Charlot B (1997). *Du rapport au savoir*. Paris, Anthropos.

Charlot B, Bautier E, Rochex JY (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris, Armand Colin.

Charlot B, Bautier E (1993). Rapport à l'école, rapport au savoir et enseignement des mathématiques. *Repères-IREM 10* : 5-24.

Chartier R (1993). *Pratiques de la lecture*. Paris, Payot.

Chen J, Bauman A, Rissel C, Tang KC, Forero R, Flaherty B (2000). Substance use in high school students in New South Wales, Australia, in relation to language spoken at home. *J Adolesc Health 26*: 53-63.

Cherifi H (2001). Islam et Intégration à l'école. *Revue européenne des migrations internationales 17*(2) : 175-182.

Chien L, George M, Armstrong R (2002). Country of birth and language spoken at home in relation to illicit substance use. *Can J Public Health 93*: 188-192.

Chomentowski, M (2010). *L'échec scolaire des enfants de migrants. L'illusion de l'égalité*. Paris, L'Harmattan.

Collins J, Blot R (2003). *Literacy and Literacies*. Cambridge, Cambridge University Press.

Conzen KN, Gerber DA, Morawska E, Pozzetta GE, Vecoli RJ (1992). The invention of ethnicity: a perspective from the U.S.A. *Journal of American Ethnic History 11*(Fall): 3-41.

Cortier C (2008). Dispositifs et classes pour les nouveaux arrivants allophones. *Ville école intégration diversité 153* : 15-23

Cournut J (2010). Deuils ratés, morts méconnues. *Revue française de psychanalyse 1954-2009* : 107-124.

Cramer B, Palacio-Lespasa F. *La Pratique des psychothérapies mères-bébés, études cliniques et techniques*. PUF, Le fil rouge, 1993.

Dagot L (2007). Menace du stéréotype et performance motivationnelle : le cas des demandeurs d'emploi. *L'orientation scolaire et professionnelles 3* : 343-356.

Croizet JC, Claire T (2003). Les enseignants contribuent-ils aux inégalités sociales ? In Croizet JC, Leyens JP (éd.). *Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris, Armand Colin, pp. 145-175.

Dahoun ZKS (1996). *Adoption et cultures : de la filiation à l'affiliation*. Paris, L'Harmattan.

- Dalgalian G (2000). *Enfances plurilingues*. Paris, L'Harmattan.
- De Ajuriaguerra J (1974). *Manuel de Psychiatrie de l'enfant* (2e éd). Paris, Masson.
- Debray R. (1992). Questions théoriques en psychosomatique chez le bébé et le jeune enfant. *Encyclopédie médico-chirurgicale, Psychiatrie* : 37-200 E-10.
- Dehaene S (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris, Odile Jacob.
- Delanoë D (2015). Les châtiments corporels de l'enfant, une forme élémentaire de la domination. *L'autre, cliniques, cultures, sociétés* 16(11) : 48-57.
- Delpit L (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review* 58(3): 280-298.
- De Mijolla A (1981). *Les visiteurs du moi. Fantômes d'identification*. Paris, Les Belles lettres.
- Denis P (2011). *De l'âge bête. La période de latence*. Paris, Quadrige / PUF.
- Derivois D (2012). Clinique de la Mondialité : vers une géohistoire de la rencontre clinique. *Les cahiers de Rhizome* 43 : 69-74.
- Desai R, Taylor DW (1998). Learning styles of accounting students in multi-cultural cohorts. *Asian Review of Accounting* 6(1): 121-142.
- Devereux G (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris, Flammarion.
- Devereux G (1972). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. Paris, Flammarion.
- Deville J (2010). Norme scolaire et codes juvéniles. Des lycéens dans une association de soutien scolaire. *Ethnologie française* 1(40) : 49-56.
- De Vita G (2001). Learning styles, culture and inclusive instruction in the multicultural classroom: A business and management perspective. *Innovations in Education and Teaching International* 38(2): 165-174.
- Donald J, Jackling B (2007). Approaches to learning: A cross-cultural study. *Asian Review of Accounting* 15(2): 100 - 121.
- Dousset L, Glowczewski B, Salaün M (2014). *Les sciences humaines et sociales dans le Pacifique Sud : terrains, questions et méthodes*. Marseille, Pacific-Credo Publications.
- Douville O (2002). Qu'entend l'élève à l'école de ses appartenances et de ses indéterminations ? *Ville-école-intégration Enjeux - hors-série* 6: 136-45.

- Durkheim E (1922). *Education et sociologie*. Paris, PUF, 2009.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris, PUF.
- ELAL d'Avicenne (2016). Recherche PHRC "D'une langue à l'autre", sous la direction du Professeur Marie-Rose Moro et coordonné par Dalila Rezzoug.
- Eldakak S (2010). The Modern Effects of Teacher Education on the Arab World. ED510606. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510606.pdf>
- Ellis ML (2012). Is Literacy a Right or An Obligation? ERIC ED536104. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536104.pdf>
- Emmanuelli M (2005). *L'adolescence*. Paris, PUF, Que sais-je ?
- Ergis AM, Perruchon M et Gély-Nargeot MC (2007). Neuropsychologie et psychopathologie clinique de la personne âgée. *Psychologie clinique, psychopathologie et psychothérapie, Nouveau cours de Psychologie - Master*, vol coordonné par S Ionescu et A Blanchet. Paris, PUF, pp. 179-214.
- Ernaux A (1986). *La place*. Paris, Gallimard.
- Escamilla K (2009). English language learners: developing literacy in second-language learners-report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. *Journal of literacy research* 41: 432-452.
- Faimberg H (1987). Le télescopage des générations. *Psychanalyse à l'Université* 12(46) : 181-201.
- Fanon F (1959). *L'an V de la révolution algérienne*. Paris, La découverte, 2011.
- Fansten M, Figueiredo C (2015). Parcours de *hikikomori* et typologie du retrait. *Adolescence* 3 : 603-612.
- Feldman M (2009). *Entre Trauma et Protection: Quel Devenir pour les enfants juifs cachés en France (1940-1944)*. Paris, Broché.
- Feldman M (2016). *Les enfants exposés aux violences collectives*. Paris, Eres.
- Fernandez-Kelly MP (1995). Social and cultural capital in the urban ghetto: implications for the economic sociology and immigration. In Portes A (Ed.). *The Economic Sociology of Immigration: Essays on Networks, Ethnicity, and Entrepreneurship*. New York, Russell Sage Found, pp. 213-47.
- Figueiredo C (2013). Histoires de renoncement ? Le cas des jeunes retirants sociaux touaregs au Mali. *Enfances et psy* 58(1) : 130-139.

- Filhon A (2014). De la culture écrite à l'illettrisme. *Langage et société* 149 : 105-125.
- Fishman JA (1991). *Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon, Multilanguage Matters.
- Foley R (2001). *Intellectual Trust in Oneself and Others*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Foucambert J (1988). L'illettrisme : réalité, causes et remèdes. *L'École et la Nation* 391 : 25.
- Foucault M (1975). *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris, Gallimard.
- Foucault M (1976). *La volonté de savoir*. Paris, Gallimard.
- Freud S (1894). Les névropsychoses de défense. *Œuvres complètes de psychanalyse vol. III, 1894-99*. Paris, PUF : 3-18.
- Freud S (1896). Les nouvelles remarques sur les névropsychoses de défense. *Œuvres complètes de psychanalyse vol. III, 1894-99*. Paris, PUF : 123-146.
- Freud S (1911b). Formulations sur les deux principes du cours des événements psychiques. *Résultats, idées, problèmes; I*. Paris, PUF : 135-143.
- Freud S (1912-13). *Totem et tabou*. Paris, Petite bibliothèque Payot.
- Freud S (1913). Le motif du choix des coffrets. *Œuvres complètes de psychanalyse XIII, 1913-1914*. Paris, PUF : 53-65.
- Freud S (1914). *Pour introduire le narcissisme*. Paris, Petite Bibliothèque Payot.
- Freud S (1921). *Psychologie des masses et analyse du moi*. Paris, PUF.
- Freud S (1924c). Le problème économique du masochisme. *Revue française de psychanalyse* 2(12) : 211-223.
- Freud S (1929). *Malaise dans la civilisation*. Paris, PUF.
- Freud S (1973). *Névrose, psychose et perversion*. Paris, PUF.
- Frier C (1999). Presse et illettrisme : le regard de l'autre. In Blind CF (Dir.). *L'illettrisme en toutes lettres*. Charenton, Flohic éditions, pp. 15-20.
- Furtos J (2009). *De la précarité à l'auto-exclusion*. Paris, Editions rue d'Ulm.
- Gal S (1989). Between speech and silence: The problematics of research on language and gender. *Papers in pragmatics* 3: 1-38.

Gandara P (2015). Rethinking bilingual instruction. *Educational Leadership* 72(6): 60-64.

Gans HJ (1992). Second-generation decline: scenarios for the economic and ethnic futures of the post-1965 American immigrants. *Ethnic Racial Studies* 15(2): 173–92.

García O (2007). Foreword. In: Makoni, S., Pennycook, A. (Eds.). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon, Multilingual Matters, pp. xi–xv.

Garcia-Sanchez IM, Orellana M, Hopkins M (2011). Facilitating Intercultural Communication in Parent–Teacher Conferences: Lessons From Child Translators. *Multicultural Perspectives* 13(3): 148–154.

Gauchet M (1979). De l'avènement de l'individu a la découverte de la société. *Annales. Economies, Sociétés, Civilisations* 34 (3) : 451-463.

Gavriliuk VV (2007). Overcoming Functional Illiteracy and the Formation of Social Competence. *Russian Education and Society* 49(9): 79–89.

Gee JP (1991). *Social linguistics. Ideology in discourses*. London, Falmer Press.

Gellman-Garçon E (2007). Le mutisme sélectif chez l'enfant : un concept transnosographique. Revue de la littérature et discussion psychopathologique. *La psychiatrie de l'enfant* 50 : 259-318.

Genesee F, Lindholm-Leary K, Saunders W, Christian D (2006). *Educating English language learners*. New York, Cambridge University Press.

Geschwind N, Galaburda AS (1987). *Cerebral lateralization*. Cambridge, MA: MIT Press.

Gfroerer J. Tan L (2003). Substance Use Among Foreign-Born Youths in the United States: Does the Length of Residence Matter ? *Am J Public Health* 93: 1892-1895.

Gibello B (1988). Contenants de pensée, contenants culturels. In : Yahyaoui A. (Ed.) *Troubles du langage et de la filiation chez le maghrébin de la deuxième génération*. Grenoble, La Pensée sauvage, pp. 140-152.

Gibello B (1995). *La pensée décontenancée. Essai sur la pensée et ses perturbations*. Paris, Bayard.

Gibson MA (1989). *Accommodation without Assimilation: Sikh Immigrants in an American High School*. Ithaca, New York, Cornell University Press.

Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. New York, Bergin & Garvey.

Glaser B, Strauss AL (1967). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.

Goffman E (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

Golse B, Rousillon R (2010). *La naissance de l'objet*. Paris, Le fil rouge PUF.

Golse B, Moro MR (2016). Le concept de filiation narrative. Un quatrième axe de la filiation. *La Psychiatrie de l'enfant* (sous presse).

Gordon MM (1964). *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins*. New York, Oxford University Press.

Gorer G (1963). *The American People: A Study in National Character*. New York, Norton.

Goswami U (Ed., 2007). *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. Goswami Ed, Wiley-Blackwell.

Gramsci A (1992). *Cahiers de prison 19-29*. Paris, Gallimard.

Green R (2010). Information Illiteracy: Examining our Assumptions. *The Journal of Academic Librarianship* 36: 313–319.

Greeno J (1989). A perspective on thinking. *American Psychologist* 44: 134-141.

Grosjean F (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6: 467–477.

Gumperz, J (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge, Cambridge University Press.

Guénif-Souilamas N, Macé E (2006). *Les féministes et le garçon arabe*. Avignon, Editions de l'Aube.

Guérin-Pace F (2009). Illettrismes et parcours individuels. *Économie et statistique* 424–425: 49-62.

Gutiérrez KD (2008). Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly* 43(2): 148–164.

Gutton P (2007). Le pubertaire savant. *L'esprit du temps/adolescence* 2(60) : 347-58.

Hamers JF, Blanc M (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles, Mardaga.

Harris R (2006). *New ethnicities and language use*. Basingstoke, Palgrave MacMillan.

Harter, S. (1987). The determinants and mediational role of global self-worth in children. In Eisenberg N (Ed.). *Contemporary topics in developmental psychology*. New York, Wiley, pp. 219 - 242.

Heath SB (1983). *Ways with words*. Cambridge, Cambridge University Press.

Heller M (1999). *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. London and New York, Longman.

Heller M (2007). *Bilingualism: A Social Approach*. Basingstoke, Palgrave.

Hermans H, Dimaggio G (2007). Self, identity, and globalization in times of uncertainty: a dialogic analysis. *Review of general psychology* 11: 31-61.

Hirschman C, Falcon L (1985). The educational attainment of religio-ethnic groups in the United States. *Res. Sociol. Educ. Socialization* 5:83–120.

Hofstede G (2001). *Culture's Consequences*. California, Sage Publications.

Holm A, Dodd B (2001). Comparison of cross-language generalisation following speech therapy. *FoliaPhoniatrLogop* 53: 166-172.

Houseman M (1986). Note sur quelques propriétés générales de la transformation initiatique. *Nouvelle revue d'ethnopsychiatrie* 6 : 31-44.

Hungtington S (1996). *Le choc des civilisations*. Paris, Odile Jacob.

Ionescu S (2009). *Méthodologie de la recherche en psychologie clinique*. Paris, PUF.

Isambert-Jamati V (1984). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français. In Plaisance E (1984). *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Paris, CNRS, pp. 155-163.

Jaju A, Kwak H, Zinkhan GM (2002). Learning styles of undergraduate business students: A cross-cultural comparison between the US, India and Korea. *Marketing Education Review* 12(2): 49–60.

Jaques E (1974). *Mort et crise du milieu de vie. Inconscient et culture. Psychanalyse du génie créateur*. Paris, Dunod.

Jeammet P (2002). *L'adolescence*. Paris, J'ai lu.

Johnson AM, Falstein EI, Szurek SA, Svendsen M (1941). School phobia. *Am J Orthopsychiatry* 11: 702-11.

Kaës R (1987). La troisième différence, sexe, génération, culture. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe 9-10*.

Kaës R (1993). *Le groupe et le sujet du groupe*. Paris, Dunod.

Kaës R (2009). *Les alliances inconscientes*. Paris, Dunod

Kahn L (2005). *Faire parler le destin*. France, Klincksieck.

Kail M (2015). Le bilinguisme sculpte le cerveau. *Sciences humaines 274* : 52-53.

Kersil J, Vinsonneau G (2004). *L'interculturel, principes et réalités à l'école*. Paris, Sides.

Kestenberg E (1999). *L'adolescence à vif*. Paris, PUF.

Khaldoun A (2002). Illiteracy, Financial Services and Social Exclusion. ERIC ED473576. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473576.pdf>

King NJ, Bernstein GA (2001). School refusal in children and adolescent: a review of the past 10 years. *Journal of the American academy of child and adolescent psychiatry 40(2)*: 197-205.

Kolb DA (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey, Prentice-Hall.

Kolb DA, Osland JS, Rubin IM (1995). *Organizational Behavior* (6th ed.) New Jersey, Prentice-Hall.

Kolb DA, Kolb AY (2005). *The Kolb Learning Style Inventory - Version 3.1 2005 technical Specifications*. Boston, HeyGroup.

Kress JJ (1984). Changement de langue et traumatisme psychique. *Psychologie médicale 16(B)* : 1369-73.

Ladame F (2005). *Les éternels adolescents. Comment devenir adulte*. Paris, Odile Jacob.

Lagerspetz O (1998). *Trust. The Tacit Demand*. Dordrecht, Kluwer Academic.

Lahire B (1999). *L'invention de l'illettrisme*. Paris, La découverte, 2005.

Landale NS (1996). Immigration and the family: an overview. In Booth A, Crouter AC, Landale N (1996). *Immigration and the Family: Research and Policy on U.S. Immigrants*. New Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 281– 91.

Laplantine F, Nouss A (1997). *Le métissage*. Paris : Flammarion.

Laruelle M (2009). The Growing Illiteracy in Central Asia: A Challenge for the EU. *Commentary 6*. www.eucentralasia.eu.

Lave J (1988). *Cognition in Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.

Lazarus RS et Folkman S (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, Springer.

Lebovici S, Le Nestour A (1977). A propos des phobies scolaires graves. *La psychiatrie de l'enfant XX* (2) : 383-432.

Lee, L. (2008). The effect of ethnic identity and bilingual confidence on Chinese youth's self-esteem. *Alberta Journal of Educational Research 54*: 83–96.

Leonova T, Grilo G (2009). La faible estime de soi des élèves dyslexiques : mythe ou réalité ? *L'année psychologique 109* (3) : 431-462.

Lesser-Katz M (1986). Stranger reaction and elective mutism in young children. *Am J Orthopsychiatry 56*: 458-469.

Levinsohn KR (2007). Cultural differences and learning styles of Chinese and European trade students. *Institute for Learning Styles Journal 1*: 12–22.

Locke J (1634-1704). *Essay concerning human understanding*. Prometheus Books, 1995.

Long S, Volk D, Gregory E (2007). Intentionality and Expertise: Learning From Observations of Children at Play in Multilingual, Multicultural Contexts. *Anthropology and Education Quarterly 38*: 239-259.

Loo R (2002). The distribution of learning styles and types for hard and soft business majors. *Educational Psychology 22*(3): 349–360.

Lorcerie F (2003). *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*. Paris, INRP-ESF.

Luong Can L (2017). La vulnérabilité psychique des enfants et jeunes déracinés. Accueil des migrants et prévention (soumis).

Luria AR (1976). *The cognitive development: its cultural and social foundations*. Boston, Harvard University Press.

Lutz A, Crist S (2009). Why do bilingual boys get better grades in English-only America ? The impacts of gender, language and family interaction on academic achievement of Latino/a children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies 32*: 346-368.

Mahler M, Pine F, Bergman A (1975). *La naissance psychologique de l'être humain. Symbiose et individuation*. Paris, Payot.

Maillet D, Belin C (2014). Évaluation cognitive des patients illettrés et de bas niveau d'éducation. *Revue de neuropsychologie* 3 (6) : 201-206.

Mangan PA, Bolling L, Franklin A, Tignor T, Nadel L (1994). Development of spatial memory abilities in young children. *Society for Neuroscience Abstracts* 20: 363.

Mangard C, Channouf A (2007). Effets de l'appartenance socioculturelle, du sexe et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur les décisions de l'orientation : approche sociocognitive. *L'orientation scolaire et professionnelle* 36(2) : 223-250.

Mansouri M (2013) *Révoltes au coeur de l'hexagone*. Paris, PUF.

Mansouri M, Moro MR (2012). Prémés coupables ? Pourquoi tant de méfiance à l'égard des jeunes dits « des cités ». *Diversité* 167 : 152-7

Mansouri M, Moro MR (2013). S'engager dans le monde d'aujourd'hui et d'hier : histoire et psychanalyse. *Filigrane : écoutes psychanalytiques* 21(2) : 71-82.

Marcus EN (2006). The silent epidemic. The health effects of illiteracy. *N Engl J Med* 355: 339-341.

Marriott P (2002). A longitudinal study of undergraduate accounting students' learning style preferences at two UK universities. *Accounting Education: an international journal* 11(1): 43-62.

Martin-jones M, Heller M (1996). Introduction to the Special Issues on Education in Multilingual Settings: Discourse, Identities, and Power. Part I: Constructing Legitimacy. *Linguistics and Education* 8: 3-16.

May S (2001). *Language and minority rights: ethnicity, nationalism, and the politics of language*. London, Longman.

Meltzer D, Williams MH (1988). Le conflit esthétique : son rôle dans le processus de développement. *L'appréhension de la beauté*. Larmor-Plage, Editions du Hublot, 2000, pp. 29-53.

Merton RK (1938). Social structure and anomie. *Am. Sociol. Rev.* 3: 672-82.

Messias E (2003). Income Inequality, Illiteracy Rate, and Life Expectancy in Brazil. *American Journal of Public Health* 93(8): 1294-96.

Millet M, Thin D (2007). Scolarités singulières et déterminants sociologiques. *Revue française de pédagogie* 161 : 41-51.

Misès R, Botbol M, Bursztejn C, Coinçon Y, Durand B, Garrabé J, Garret-Gloanec N, Golse B, Portelli C, Raynaud JP (2012). *Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent R.2012 : Correspondance et transcodage : CIM 10* (5e édition). Rennes : Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique.

Mishra S (2005). Secluded and proximate illiteracy: Comparing situations. *Social Indicators Research* 70: 231–240.

Moal S (2009). Des écoles bilingues Breton-français ? Oui. Bretocentriques : non ! *L'Autre* 3 (10) : 350-51.

Moll LC, Arnot-Hopffer E (2005). Sociocultural competence in teacher education. *Journal of teacher education* 56(3): 242-247.

Morin E, Motta R, Ciurana ER (2003). *Eduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitudes humaines*. Paris, Balland.

Moro MR (1989). D'où viennent ces enfants si étranges ? Logiques de l'exposition dans la psychopathologie des enfants de migrants. *Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie* 1989 : 69-84.

Moro MR (1991). Métissages des pensées, métissages des hommes. *Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie* 17 : 7-10.

Moro MR (1994). *Parents en exil. Psychopathologie et migrations*. Paris, PUF, Le fil rouge, 2011. Avant-propos de Serge Lebovici et préface de Tobie Nathan.

Moro MR (1998). *Psychothérapie transculturelle des enfants et des adolescents*. Paris, Dunod.

Moro, MR (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs*. Hachette, Pluriel.

Moro MR (2007). *Aimer ses enfants ici et ailleurs*. Paris, Odile Jacob.

Moro MR, Giraud F (2009). Donner du sens aux différences. Entretien avec Marcel Gauchet. *L'autre, cliniques, cultures et sociétés* 10(3) : 263-77.

Moro MR (2010). *Nos enfants demain. Pour une société multiculturelle*. Paris, Odile Jacob.

Moro MR (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école. Entretiens avec Johanna et Denis Peiron*. Paris, Bayard.

Moser C (1958). *Survey Methods in Social Investigation*. London, Heinemann.

Murat F (2005). La compétence des adultes à l'écrit, en calcul et en compréhension orale. *Insee Première*, 1044.

Nathan T (2007). *À qui j'appartiens? Écrits sur la psychothérapie, sur la guerre et sur la paix*. Paris, Le Seuil — les empêcheurs de penser en rond.

Nation K, Clarke P, Marshall CM, Durand M (2004). Hidden language impairments in children: parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 47(1): 199-211.

N'Diaye P (2009). Questions de couleur. Histoire, idéologie et pratiques du colorisme. In Fassin D et Fassin E (Dir.). *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*. Paris, la découverte.

Nieto S (2000). *Puerto Rican Students in U.S. Schools*. New York, Routledge.

Noblit GW, Hare RD (1999). Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitative Studies. *Counterpoints* 44: 93-123.

Norvez A (1990). *De la naissance à l'école: santé, modes de garde et préscolarité dans la France contemporaine*. Paris, INED.

Ogbu JU (1974). *The next generation: An ethnography of education in an urban neighborhood*. New York & London, Aclsaic Press.

Ogbu JU (1992). Les frontières culturelles et les enfants de minorités. *Revue française de pédagogie* 100 : 9-26.

OMS, Collectif (1992). *CIM-10/ICD-10 : Descriptions cliniques et directives pour le diagnostic*. Paris, Masson.

Orellana M (1994). Negotiating power: Critical literacy practices in a bilingual classroom. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, pp. 1-15.

Origi G (2006). What Does it Mean to Trust in Epistemic Authority? 7th Annual Roundtable of Philosophy of Social Science, Barnard College, Columbia, New York, April 11-13 2005.

Ouss L (2010). *Manuel de psychopathologie du bébé et de sa famille*. Ouvrage coordonné par MR Moro, R Riand et V Plard. Paris, La pensée sauvage.

Ozouf M (2014). *Jules Ferry : La liberté et la tradition*. Paris, Gallimard.

Palheta U (2011). Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel. *Sociologie* 2(4) : 363-86.

Paradis J, Crago M, Bélanger C (2005). Le développement langagier bilingue chez les enfants : incidence sur l'évaluation du trouble primaire du langage. *Fréquences* 17 : 27-30.

Park RE. 1928. Human migration and the marginal man. *Am. J. Sociol.* 33: 881–93.

Passarlay G (2016). *Moi, Gulwali, réfugié à 12 ans*. Paris, Hachette.

Passeron JC, Grignon C (1989). *Le Savant et le Populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris, Seuil.

Payne G (2006). Re-counting 'illiteracy': literacy skills in the sociology of social inequality. *The British Journal of Sociology* 57(2): 219-40.

Peal E, Lambert WE (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs* 76: 1-23.

Pearson M, Sullivan S (2007). Looking after the past. An introduction to management of heritage places. In Smith L (2007). *Cultural heritage*. London, Routledge.

Peckham RS (2003). *Rethinking heritage. Culture and politics in Europe*. London, Tauris.

Pegado F, Nakamura K, Cohen L, Dehaene S (2011). Breaking the symmetry: mirror discrimination for single letters but not for pictures in the Visual Word Form Area. *Neuroimage* 55(2) : 742-749.

Perlmann J, Waldinger R (1996). *Second generation decline? Immigrant children past and present—a reconsideration*. Revised version of a paper presented in conference on Becoming American/America Becoming: International Migration to the United States. Com. on Int. Migrat. of the Soc. Sci. Res. Council, Sanibel Island, Fl., January 18–21.

Platiel S (1993). L'enfant face au conte. *Les cahiers de littérature orale* 33, INALCO : 55-73.

Porras D, Ee J, Gándara P (2014). Employer preferences: Do bilingual applicants and employees experience an advantage? In Callahan R, Gándara P (Eds.). *The bilingual advantage: Language, literacy, and the U.S. labor market*. Bristol, UK, Multilingual Matters, pp. 234–257.

Portes A (1995). *The Economic Sociology of Immigration: Essays on Networks, Ethnicity, and Entrepreneurship*. New York, Russell Sage Found.

Portes A (1999). Social and psychological factors in the academic achievement of children of immigrants: a cultural history puzzle. *American Educational Research Journal* 36(3): 489-507.

Portes A, Hao L (2002). The price of uniformity: Language, family and personality adjustment in the immigrant second generation. *Ethnic and Racial Studies* 25: 893.

Portes A, Rumbaut R (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley, University of California Press.

Portes A, Schauffler R (1994). Language and the second generation: bilingualism yesterday and today. *Int. Migrat. Rev.* 28(4): 640-61.

Portes A, Zhou M (1993). The new second generation: segmented assimilation and its variants among post-1965 immigrant youth. *Ann. Am. Acad. Polit. Soc. Sci.* 530: 74-98.

Price-William DR (1962). Abstract and concrete modes of classification in a primitive society. *British Journal of Educational Psychology* 32: 50-61.

Quinet E (1850). *L'Enseignement du peuple*. Paris, Chamerot.

Radjack R, Baubet T, El Hage W, Taieb O, Moro MR (2012). Can we objectivise and avoid misdiagnoses in cross-cultural contexts? *Annales médico-psychologiques* 170(8): 591-596.

Rakotomalala L (2012). *Parcours des jeunes enfants bilingues français malgache à travers le récit oral*. Thèse de psychologie sous la direction de Marie Rose Moro. Université Paris 13.

Ramburuth P, McCormick J (2001). Learning diversity in higher education: A comparative study of Asian international and Australian students. *Higher Education* 42(3): 333-350.

Rampton B (2006). *Language in late modernity*. Cambridge, Cambridge university press.

Rebeyrol A (2010). *Discriminations à l'école*. Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire remis au ministre de l'Éducation nationale, Porte-parole du Gouvernement, le 22 septembre 2010.

Reid T (1764). Inquiry into the Human Mind. <http://www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/reid1764.pdf>

Rémy J (2006). Jeunes issus de l'immigration et domination postcoloniale : la dette en trop. In Chanial P (Dir.). *La société vue du don. Manuel de sociologie anti-utilitariste appliquée*. Paris, La Découverte.

Rezaii A, Izadi S (2012). The social causes of illiteracy in Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46: 5631-34.

Rezzoug D (2015). *D'une langue à l'autre. Validation de l'ELAL d'Avicenne, outil transculturel d'évaluation langagière des langues maternelles*. Thèse de Sciences Humaines (psychologie) sous la direction de Marie Rose Moro, Université de Paris 13.

Ricento T (2005). Considerations of identity in L2 learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Assoc, pp. 899–910.

Robinson K, Aronica L (2013). *L'élément : quand trouver sa voie peut tout changer !* Paris, Play Bac Editions.

Rosenthal R, Jacobson L (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris, Casterman.

Rosenberg (1982). Masochisme mortifère et masochisme gardien de vie. *Les cahiers du centre de psychanalyse et de psychothérapie* 5.

Rousseau C (2006). Face à la violence. Entretien avec Cécile Rousseau par Catherine Le Du et Gesine Sturm. *L'autre* 7(3): 351-63.

Rousseau C, Guzder J (2008). School-based prevention programs for refugee children. *Child Adolescent Psychiatry Clinic of North America* 3(17): 533-549.

Rousseau C (2009). Le défi du vivre-ensemble : le rôle de l'école pluriethnique dans un contexte de mondialisation conflictuelle. *Vie pédagogique* 152: 116-22.

Roussillon R (2000). Les enjeux de la symbolisation. *Adolescence, Monographie ISAP* : 7-23.

Roussillon, R. (2001). *Le plaisir et la répétition*. Paris, Dunod.

Roussillon R (2004). La dépendance primitive et l'homosexualité primaire en double. *Revue française de psychanalyse* 68(2): 421-39.

Rumbaut RG (1991). The agony of exile: a study of the migration and adaptation of Indochinese refugee adults and children. In Ahearn FL, Athley JL junior. *Refugee Children: Theory, Research, and Services*. Baltimore, Johns Hopkins Univ. Press, pp. 53-91.

Rumbaut RG (1994b). The crucible within: ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants. *Int. Migrat. Rev.* 28(4): 748-94.

Rumbaut RG (1996). Ties that bind: immigration and immigrant families in the United States. In A Booth, AC Crouter, N Landale (1996). *Immigration and the Family: Research and Policy on U.S. Immigrants*. New Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 3–45.

Rumbaut RG (2014). *The Bilingual Advantage: Language, Literacy and the US Labor Market*. Bristol, UK, Multilingual Matters.

Salameh EK, Håkansson G, Nettelbladt U (2004). Developmental perspectives on bilingual Swedish-Arabic children with and without language impairment: a longitudinal study. *Int J Lang Commun Disord* 39: 65-90.

Santibañez L, Zárata ME (2014). Bilinguals in the United States and college enrollment. In R Callahan & P Gándara (Eds.). *The bilingual advantage: Language, literacy, and the U.S. labor market*. Bristol, UK, Multilingual Matters, pp. 213–234.

Sarot A (2014). *L'accès aux savoirs en situation de migration. Paroles d'élèves, de parents et d'enseignants*. Sarrebruck, Presses Académiques Francophones.

Sarot A, Chomentowski M et Moro MR (2012). Quand le plurilinguisme contrarié devient illettrisme. *Psychomédia* 38: 44-8.

Sarot A, Chomentowski M et Moro MR (2013). Lutter contre l'échec scolaire des enfants de migrants. *Soins pédiatrie / puériculture* 271: 35-40.

Sarot A, Bouznah S, Moro MR (2016). Le rôle de l'école dans la prévention du terrorisme. *Soins psychiatrie* 302 : 32-34.

Sarot A, Bouznah S (2016). La médiation transculturelle à l'école ou dans les lieux de soin. In Bossuroy, M. (dir.). *La psychologie clinique transculturelle : 11 fiches pour comprendre* (sous presse).

Sarot A (2017). Metisco, premier dispositif de médiation scolaire transculturelle - Pour une école et une société inclusives. *Psicologia Em Estudo* (accepté).

Saunders W, Christian D (2006). *Educating English learners: A synthesis of research evidence*. New York, Cambridge University Press.

Schiff C (2007). La course des jeunes migrants contre les effets de seuil scolaires et législatifs. *Ecart d'identité* 110 : 4-12.

Schiff C (2003). *Non-scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants*. Rapport de recherche financé par le programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation.

Scribner S (1977). Modes of thinking and ways of speaking: Culture and logic reconsidered. In PN Johnson-Laird, PC Watson (Eds.), *Thinking: readings in cognitive science*. Cambridge, Cambridge University Press.

Scribner S, Cole M (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. *Science* 182: 553-559.

Seligman CR, Tucker GR, Lambert WE (1972). The effects of speech style and other attributes on teachers' attitudes toward pupils. *Language in Society* 1: 131-142.

Serre G, Bennabi-Bensekhar M (2005). L'univers du bilingue et réalité des familles bilingues. Entretiens de la petite enfance. *La revue des entretiens de Bichat* : 15-25.

Simon A (2011). *De la langue de ma mère à celle de l'école. Parcours langagier des enfants tamouls du Sri Lanka*. Thèse de Sciences Humaines (psychologie) sous la direction de Marie Rose Moro, Université de Paris 13.

Simon A, Bennabi-Bensekhar M (2013). *A partir de quand la pluralité linguistique cesse d'être un avantage*. Sorbonne nouvelle, Riveneuve éditions.

Simon P (2005). La république face à la diversité : comment décoloniser les imaginaires ? In Honoré Bancel et al. (2005). *La fracture coloniale*. Paris, La Découverte, Cahiers libres, pp. 237-246.

Skandrani S (2011). *Les mille et une voix de Shahrazade : Construction identitaire des adolescentes d'origine maghrébine en France*. Paris, La pensée sauvage.

Smith L (2007). *Cultural heritage*. London, Routledge.

Sperber D (1997). Intuitive and reflective beliefs. *Mind and language* 12(1): 67-83.

Sperling M (1972). Les phobies scolaires. Classification, dynamisme, traitement. *Revue Française de Psychanalyse* 20 (2) : 265-286.

Spiro Wagner P, Spiro C (2005). *Divided minds. Twin sisters and their journey through schizophrenia*. New York, Saint Martin's Press.

Stern D (1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris, PUF, Le fil rouge.

Stow C, Dodd B (2003). Providing an equitable service to bilingual children in the UK: a review. *Int J Lang Commun Disord* 38: 351-377.

Street B (1995). *Social literacies*. London, Longman.

Street B (2003). What's "New" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education* 5(2): 1523-615.

Suarez-Orozco MM (1989). *Central American Refugees and U.S. High Schools: A Psychological Study of Motivation and Achievement*. Stanford, CA, Stanford Univ. Press.

Suarez-Orozco C, Suarez-Orozco MM (1995). *Transformations: Migration, Family Life, and Achievement Motivation among Latino Adolescents*. Stanford, California, Stanford University Press.

Sung BL (1987). *The Adjustment Experience of Chinese Immigrant Children in New York City*. Staten Island, NY, Cent. Migrat. Stud.

Suveg C, Aschenbrand SG, Kendall PC (2005). Separation anxiety disorder, panic disorder, and school refusal. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America* 14: 773-795.

Tajfel H (1972). La catégorisation sociale. In Moscovici S (Ed.). *Introduction à la psychologie sociale 1*. Paris, Larousse.

Tallal P (1980). Auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities in children. *Brain and Language* 9: 182-198.

Taylor D (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Exeter, Heinemann.

Terrail JP (2009). *De l'oralité. Essais sur l'égalité des intelligences*. Paris, La Dispute.

Tisseron S (2000). *Tintin chez le psychanalyste*. Aubier Montaigne.

Tomkiewicz S, Manciaux M (1987). La vulnérabilité. In : Manciaux M et al. (1987). *L'enfant et sa santé : aspects épidémiologiques, biologiques, psychologiques et sociaux*. Paris, Doin, pp. 737-742.

Toppelberg C, Nieto-Castanon A, Hauser S (2006). Bilingual Children: Cross-sectional Relations of Psychiatric Syndrome Severity and Dual Language Proficiency. *Harv Rev Psychiatry* 14: 15-29.

Touhami F, Bennabi-Bensekhar M, Bossuroy M, Rezzoug D, Moro MR (2016). Evaluer la transmission des langues et des identités en contexte migratoire : L'Elal d'Avicenne. *Actes du colloque de l'ARIC (Association pour la recherche interculturelle)*, Sfax, Tunisie (sous presse).

Tribalat M (2012). L'enquête mobilité géographique et insertion sociale : une remise en cause des habitudes statistiques françaises. *Espace, populations, sociétés* 14(2) : 215-225.

Tuot T (2013). Rapport au Premier Ministre "La grande nation - pour une société inclusive". <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/134000099.pdf>.

Umansky, I., & Reardon, S. (2014). Reclassification patterns among Latino English learner students in bilingual, dual immersion, and English immersion classrooms. *American Educational Research Journal* 51: 871-912.

UNESCO (2003). *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*. Paris, UNESCO.

Vallet LA, Caille JP (1996). Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble. *Education et formation* 4(67) : 1-153.

Vellutino FR, Fletcher JM, Snowling MJ, Scanlon DM (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology & Psychiatry* 45(1): 2-40.

Vermunt JDHM (1994). *Inventory of Learning Styles in Higher Education; Scoring Key for the Inventory of Learning Styles in Higher Education*. Tilburg, Tilburg University, Department of Educational Psychology.

Viehoff PJ (1982). *Report drawn up on behalf of the committee on Youth, Culture, Education, Information and Sport on measures to combat illiteracy*. European Parliament. Working Documents 1982-1983. 16 April 1982. Document 1-88/82.

Vigier P (1979). Diffusion d'une langue nationale et résistance des patois en France au XIXe siècle. *Romantisme* 9(25) : 191-208.

Vinckier F, Naccache L, Papeix C, Forget J, Hahn-Barma V, Dehaene S, Cohen L (2006). "What" and "where" in word reading: ventral coding of written words revealed by parietal atrophy. *J Cogn Neurosci* 18(12): 1998-2012.

Vuorenkoski L, Kuure O, Moilanen I, Penninkilampi V, Myhrman A (2000). Bilingualism, school achievement, and mental wellbeing: a follow-up study of return migrant children. *J Child Psychol Psychiatry* 41: 261-266.

Vygotski LS (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Wax M (2002). La scolarisation des Sioux Oglala à l'école américaine. *Éducation et Sociétés* 10 : 79-94.

Weiner B (1979). A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences. *Journal of Educational Psychology* 71(1): 3-25.

Wertsch JV (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Willcutt EG, Pennington BF, DeFries CHARLES-HENRI (2000). Etiology of inattention and hyperactivity/impulsivity in a community sample of twins with learning difficulties. *Journal of abnormal child psychology* 28: 149-159.

Winnicott DW (1949). L'esprit et ses rapports avec le psyché-soma. *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris, Payot, pp. 135-149.

Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et Réalité. L'espace potentiel*. Paris, Gallimard.

Winnicott DW (1992). *Le bébé et sa mère*. Paris, Payot.

Winnicott DW (1995). *Conseils aux parents*. Paris, Payot.

Winnicott DW (2006). *La mère suffisamment bonne*, Paris, Payot.

Zaourche-Gaudron C (2002). *Le développement social de l'enfant (du bébé à l'âge scolaire)*. Paris, Dunod.

Zárate ME, Bhimji F, Reese L (2005). Ethnic identity and academic achievement among Latino/a adolescents. *Journal of Latinos and Education* 4: 95–114.

Zhou M (1997). Growing up American: the challenge confronting immigrant children and children of immigrants. *Annual Review of Sociology* 23: 63–95.

Zhou M, Bankston CL III. 1994. Social capital and the adaptation of the second generation: the case of Vietnamese youth in New Orleans. *Int. Migrat. Rev.* 28(4): 775–99.

Zhou M, Bankston CL (1998). *Growing Up American: The Adaptation of Vietnamese Adolescents in the United States*. New York, Russell Sage Found.

IX. ANNEXES : les guides T.FAME et T.FAME sco

T.FAME

Transcultural Filiations, Affiliations & Metissage Evaluation

AFCPO : Affiliations culturelles aux pays d'origines	}	AFFILIATIONS CULTURELLES
AFCPA : Affiliations culturelles au pays actuel		
ET : Envie de transmettre les cultures d'origine	}	TRANSMISSION
TLM : Transmission de la langue maternelle		
PDC : Perception du changement	}	METISSAGE CULTUREL
IDC : Investissement du changement		
FRIF : Fréquence des relations intrafamiliales	}	METISSAGE GENERATIONNEL
IRIF : Investissement des relations intrafamiliales		
ITT : Investissement de la transmission transgénérationnelle : Inscription dans la filiation		
MF : Métissage filiatif : inscription dans les filiations maternelle et paternelle	}	METISSAGE FILIATIF

La cotation porte sur l'ensemble de l'entretien. Tous les éléments se rapportant à une variable sont regroupés et analysés ensemble pour la cotation. Par exemple, pour les AFCPO, on trouvera des éléments s'y rapportant dans toutes les réponses concernant l'histoire migratoire (motifs de départ), la transmission parent/enfant, les liens aux origines (liens aux grands-parents, voyages au pays...), la filiation (nomination, ressemblance), les affiliations (projets d'avenir), le rapport à l'école et les pratiques éducatives.

On commence par coter la dimension homogène/hétérogène. On cotera homogène lorsque l'ensemble des réponses concernant une variable va dans le même sens, sans contradiction. On cotera hétérogène lorsqu'il existe des contrastes, une certaine ambivalence. On ne compte pas la diffuence ou la structuration du discours mais le sens. Attention à ne pas sous coter le score lorsque les réponses sont hétérogènes. Il s'agit de dissocier la dimension homogène/hétérogène (ambivalence, éléments contradictoires) de l'investissement (dominante positive et très étayée, qui donnera un score positif élevé). Lorsque les éléments négatifs évoqués correspondent à la réalité objective uniquement (guerre, dictature, pauvreté...), ils ne rentrent pas en compte dans l'hétérogénéité. Si ces éléments sont investis sur le plan de la réalité subjective comme une émanation culturelle, ils sont à prendre en compte.

I. AFFILIATIONS CULTURELLES

Les affiliations culturelles se définissent comme toutes les appartenances culturelles, sociales des sujets. On distinguera les AFCPO, affiliations aux cultures d'origine ou d'appartenance antérieures, des AFCPA, affiliations à la culture actuelle. Un même sujet peut avoir plusieurs AFCPO s'il est né ailleurs que dans son environnement actuel et a vécu dans différents environnements depuis. Ces environnements incluent les cultures régionales et sociales. Par exemple, pour un parent né en Normandie dans la classe ouvrière et résidant actuellement à Paris dans un milieu intellectuel, on cotera les affiliations à la culture normande et ouvrière dans AFCPO et celle à la culture parisienne intellectuelle dans AFCPA.

La distinction se fait en fonction de la temporalité. Dans AFCPA, on cote les affiliations à la culture de vie actuelle. Dans AFCPO, on cote les affiliations à toutes les cultures antérieures envers lesquelles le sujet a développé un sentiment d'appartenance, en les évaluant séparément. Une même culture géographique, par exemple la culture parisienne intellectuelle pour une famille implantée dans cette culture depuis longtemps, peut donc apparaître dans les deux cotations, avec l'avant dans AFCPO et l'actuel dans le AFCPA.

Pour les adolescents enfants de migrants nés dans le pays d'accueil actuel, on cotera les affiliations culturelles au pays actuel dans AFCPA et les affiliations aux cultures de ses parents dans AFCPO. Pour les enfants métis, dont un parent est originaire du pays d'accueil actuel, on cotera les affiliations à la culture actuelle uniquement dans AFCPA mais on cotera également les affiliations à la culture du pays actuel mais à l'époque du parent dans AFCPO. Pour les adolescents "non migrants", on cotera dans AFCPO les affiliations aux cultures régionales, sociales et anciennes de la famille.

Pour la cotation, on tient compte de la diversité des champs et des thèmes déployés (religion, sensorialité, dimension sociale...). Ces éléments peuvent s'exprimer dans des réponses à diverses questions :

- Histoire migratoire (motifs de départ, choix de la culture actuelle, comparaison avant/maintenant)
- Transmission (histoire, langue, contes, religion, pratiques éducatives)
- Liens aux origines (grands-parents, retours au pays)
- Rapport aux institutions (maternité, école, soin, associations...)
- Filiation/affiliations (nomination, ressemblance, projets d'avenir)

Investissement négatif : au moment de l'entretien, le sujet investit ses affiliations sur le mode du rejet ou du conflit (ex. : "Je déteste tout" = -5).

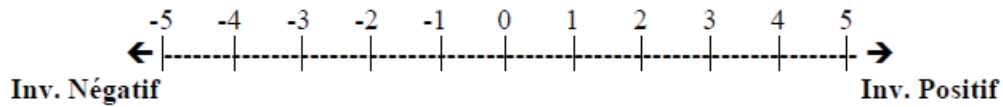
Investissement neutre : au moment de l'entretien, le sujet investit ses affiliations sur un mode distancié, un mode de dégageant. Il existe un détachement, une mise à distance de ses appartenances, un processus de séparation ou un deuil vis-à-vis de ses affiliations (ex. : "ça m'est égal" = 0).

Investissement positif : au moment de l'entretien, le sujet investit ses affiliations de manière vivante. Il exprime un sentiment d'appartenance et d'attachement aux cultures d'affiliations évoquées.

1. Aux cultures d'origine ou d'appartenance (AFCPO)

- *A quoi êtes-vous attaché de votre culture d'origine ?*
- *Qu'avez-vous envie de transmettre à votre enfant ?*

Coter chaque affiliation culturelle séparément s'il y a plusieurs appartenances d'origine (ex pour la mère d'Arnaud Evrard : Chili et Brésil).



Père

Réponses homogènes : 1	<input type="text"/>	Score	<input type="text"/>
Réponses hétérogènes : 2	<input type="text"/>		

Mère

Réponses homogènes : 1	<input type="text"/>	Score	<input type="text"/>
Réponses hétérogènes : 2	<input type="text"/>		

Adolescent

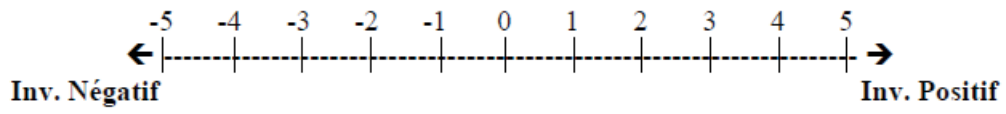
Réponses homogènes : 1	<input type="text"/>	Score	<input type="text"/>
Réponses hétérogènes : 2	<input type="text"/>		

2. A la culture d'accueil actuelle (AFCPA)

- *Occasions de rencontres en dehors du cercle familial ?*
- *Qu'aviez-vous souhaité trouver ici ?*
- *Qu'est-ce qui vous plaît ici ?*

Ce qui est coté est l'actuel et pas seulement les attentes. Pour les migrants, une déception quant aux attentes d'avant la migration ne constitue pas une désaffiliation. Ce qui compte, c'est la vie sociale et professionnelle de la personne en dehors du cercle familial, les activités, les liens d'amitié, les opportunités d'échange et le rapport aux instances culturelles, notamment les institutions, dont l'école. Si les liens sociaux se déploient exclusivement au sein de la communauté d'origine, la cotation sera moins élevée car moins diversifiée, mais elle sera tout de même prise en compte.

On cotera ici les expressions d'un sentiment d'isolement ou d'enfermement en France, voire de peur du monde extérieur ou de la culture environnante, par exemple quant à l'adolescence.



Père

Réponses homogènes : 1	<input type="text"/>	Score	<input type="text"/>
Réponses hétérogènes : 2	<input type="text"/>		

Adolescent

Réponses homogènes : 1	<input type="text"/>	Score	<input type="text"/>
Réponses hétérogènes : 2	<input type="text"/>		

II. TRANSMISSION

- *Qu'avez-vous envie de transmettre à votre enfant de votre pays d'origine ?*
- *Y a-t-il des choses que vous ne souhaitez pas transmettre ?*
- *Parmi ce que vous avez envie de transmettre, quelle place donnez-vous à la langue maternelle ?*
- *Avez-vous transmis votre langue à votre enfant ?*
- *Qu'est-ce que cela veut dire pour vous ?*
- *Comment cela se passe-t-il dans la communauté pour la transmission de la langue maternelle ?*
- *Selon vous, quel est l'intérêt du bilinguisme ?*

On s'intéresse ici à la transmission de la culture des parents à l'enfant. Pour le parent, il s'agit d'évaluer son désir de transmettre, son refus de transmettre certains éléments et ses pratiques effectives concernant la transmission de la langue maternelle. On prendra également en compte les projets d'avenir du parent pour l'enfant et le regard porté par le parent sur les projets d'avenir de l'enfant ou de l'adolescent.

Pour l'adolescent, on cotera son désir de transmettre à ses futurs enfants.

Les éléments nécessaires à la cotation de ces variables se retrouveront dans tout ce qui concerne :

- La transmission (histoire familiale, pratiques éducatives, langues, contes et chants, religion)
- Les projets d'avenir (lieu de vie, métier, mariage, enfantement, transmission aux futurs enfants).

1. Envie De Transmission De La Culture D'origine (ET)

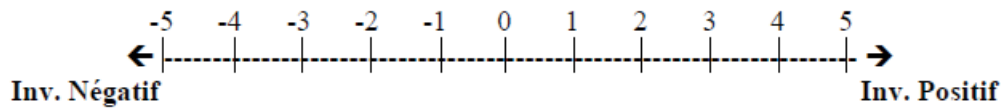
On mesure l'intensité du désir de transmettre ou au contraire de ne pas transmettre les pratiques, les valeurs, les idées de la culture d'origine du sujet. On prendra en compte pour la cotation la diversité et la profondeur des valeurs que le parent souhaite transmettre ou pas, quelles qu'elles soient, sans jugement. On cote l'actuel. L'adolescent revendique-t-il cet héritage et souhaite-t-il le transmettre à ses futurs enfants ?

Investissement négatif : au moment de l'entretien, le sujet considère que la transmission de la culture d'origine est inutile voire gênante pour la vie dans le pays actuel. Le sujet dévalorise cette transmission.

Investissement neutre : au moment de l'entretien, le sujet est passif ou indifférent par rapport à cette question.

Investissement positif : au moment de l'entretien, le sujet valorise la transmission de la culture d'origine et est actif. On prendra en compte la diversité des registres évoqués (histoire familiale, contes, pratiques culturelles, cuisine, religion...). L'adolescent valorise et/ou revendique activement cet héritage et a l'intention de le transmettre à ses futurs enfants.

Si le sujet souhaite transmettre "la culture" ou "tout", on cote 4 ou 5 en fonction de la quantité d'argumentation.



Père

Réponses homogènes : 1	<input type="text"/>	Score	<input type="text"/>
Réponses hétérogènes : 2			

Mère

Réponses homogènes : 1	<input type="text"/>	Score	<input type="text"/>
Réponses hétérogènes : 2			

Adolescent

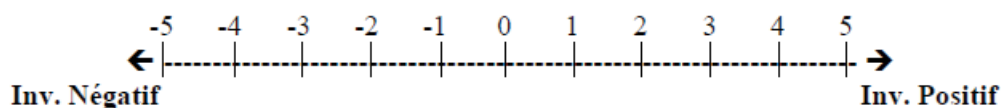
Réponses homogènes : 1	<input type="text"/>	Score	<input type="text"/>
Réponses hétérogènes : 2			

2. Transmission De La Langue Maternelle (TLM)

Investissement négatif : au moment de l'entretien, le sujet considère que la transmission de la langue maternelle est inutile voire gênante pour la vie dans le pays actuel. Le sujet dévalorise cette transmission.

Investissement neutre : au moment de l'entretien, le sujet est passif ou indifférent par rapport à cette question.

Investissement positif : au moment de l'entretien, le sujet valorise la transmission de la langue maternelle et est actif. Il souhaite qu'une communication transgénérationnelle soit possible. Le parent met à la disposition de son enfant des vecteurs matériels de transmission (livres, musique, cours, voyages au pays d'origine, etc.) et l'adolescent s'en saisit ou y recourt par lui-même et a l'intention de transmettre cette langue à ses futurs enfants.



Père

Réponses homogènes : 1

Réponses hétérogènes : 2

Score

Mère

Réponses homogènes : 1

Réponses hétérogènes : 2

Score

Adolescent

Réponses homogènes : 1

Réponses hétérogènes : 2

Score

III. METISSAGE CULTUREL

Il s'agit ici d'évaluer l'ouverture du sujet au métissage culturel, c'est-à-dire l'attitude quant à l'évolution des cultures ou au passage du sujet d'une culture à une autre en créant une nouvelle culture à partir de ces deux apports. Ces modifications peuvent porter sur les pratiques éducatives, les cuisines, les langues, les religions, les productions culturelles (littérature, arts, sciences...), les coutumes, l'habitat, les liens sociaux, etc.

1. Perception du changement (PDC)

Cette évaluation du changement implique une comparaison par le sujet (parent ou adolescent, migrant ou non) entre le monde de l'enfant/adolescent et celui de l'enfance/adolescence des parents. Il s'agit donc de la perception de l'évolution du monde dans le temps (y compris en cas de migration sociale) et/ou dans l'espace (si migration régionale, transnationale).

Il peut ainsi s'agir d'une comparaison entre les cultures d'origine et la culture actuelle, pour les migrants par exemple (changement entre la culture malienne et la culture française, ou entre la culture normande et la culture parisienne), et/ou d'une comparaison entre une même culture avant et maintenant (la culture parisienne il y a 20 ans et la culture parisienne maintenant) pour les non migrants.

Si le sujet effectue plusieurs comparaisons, il faut faire une cotation pour chacune.

Cette distinction permet d'évaluer à quoi le sujet attribue le changement : à un changement dans le temps ou dans l'espace ? Par exemple, pour les parents migrants, le "laxisme" dans la culture scolaire actuelle que dénoncent certains parents est-il propre à la culture scolaire française ou bien la culture scolaire malienne a-t-elle connu une évolution similaire ? La culture scolaire actuelle est-elle perçue comme immuable dans le temps ou comme ayant évolué depuis leur époque de scolarisation ? Ce qui est important c'est si le parent se rend compte que même au pays la scolarité a changé ou s'il attribue tous les changements, en général négatifs (laxisme...) à la France. A-t-il une vision rigide de la culture scolaire d'origine comme étant restée semblable à celle de son époque (clivage, rigidification) ou a-t-il conscience de l'évolution permanente des cultures ?

Les éléments nécessaires à l'évaluation de cette ouverture au métissage peuvent se retrouver dans les réponses concernant :

- Histoire migratoire
- Liens aux origines
- Filiation (nomination, ressemblance)
- Projets d'avenir (lieu de vie, métier, mariage, enfants, transmission aux enfants)

Le score est élevé, voire maximal, si le sujet perçoit un changement important, même si le contenu du discours est pauvre. Le score varie de 0 (absence de changement) à 5 (changements majeurs).

Un changement diversifié correspond à un changement regroupant au moins 3 registres (les droits, la cuisine et l'école par exemple).

Un parent répondant que "tout a changé" sans argumenter aura un score de 5 non diversifié.

Intensité de la perception du changement



Père

Diversifié : 1	<input type="checkbox"/>	Score	<input type="checkbox"/>
Non diversifié : 2			

Mère

Diversifié : 1	<input type="checkbox"/>	Score	<input type="checkbox"/>
Non diversifié : 2			

Adolescent

Diversifié : 1	<input type="checkbox"/>	Score	<input type="checkbox"/>
Non diversifié : 2			

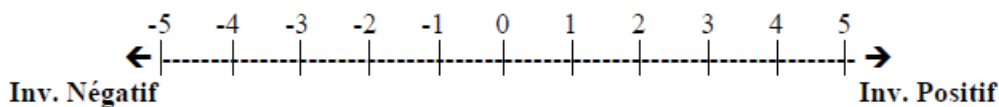
2. Investissement du changement (IDC)

L'investissement du changement est indépendant de l'intensité et de la perception du changement. On évalue ici l'ouverture du sujet à la diversification culturelle.

Investissement négatif : au moment de l'entretien, le sujet investit le changement sur le mode du rejet. Le sujet est replié sur des expériences antérieures, avec une référence unique, exclusive à ce qui est connu depuis longtemps, dans le sens de "c'était mieux avant".

Investissement neutre : au moment de l'entretien, le sujet est indifférent au changement. L'indifférence ou le désinvestissement sera coté 0.

Investissement positif : au moment de l'entretien, le changement est perçu par le sujet comme une ouverture, une découverte et est valorisé. Le sujet perçoit la multiculturalité comme une évolution positive, source d'affiliations plurielles. Il est favorable à l'inclusivité sociétale, de même qu'à ce que chacun contribue à co-construire une culture nouvelle (on pourrait interroger la conception de la laïcité par exemple).



Père

Réponses homogènes : 1	<input type="text"/>	Score	<input type="text"/>
Réponses hétérogènes : 2	<input type="text"/>		

Mère

Réponses homogènes : 1	<input type="text"/>	Score	<input type="text"/>
Réponses hétérogènes : 2	<input type="text"/>		

Adolescent

Réponses homogènes : 1	<input type="text"/>	Score	<input type="text"/>
Réponses hétérogènes : 2	<input type="text"/>		

IV. METISSAGE GENERATIONNEL

Il s'agit ici d'évaluer les liens entre le sujet et la génération des grands-parents de l'enfant ou adolescent. Cette variable comprend la fréquence des relations avec ces grands-parents, l'investissement par le sujet de ces relations et l'investissement de la transmission transgénérationnelle.

Les éléments nécessaires à cette cotation se retrouveront dans les réponses concernant :

- Histoire familiale
- Liens aux origines
- Nomination
- Ressemblance
- Projets d'avenir

1. Fréquence des relations intrafamiliales (FRIF)

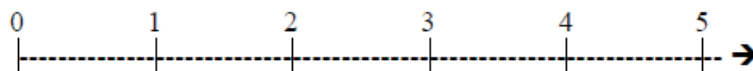
Il s'agit d'évaluer la fréquence des relations quelles que soient leurs modalités (rencontres ou relations à distance, par téléphone, courriers, courriels) avec les grands-parents de l'enfant ou de l'adolescent, peu importe leur localisation géographique. On considère ici l'ensemble des quatre grands-parents de l'enfant ou adolescent. Les différences entre lignée paternelle et lignée maternelle seront cotées dans la partie concernant le métissage des lignées.

En cas de décès des grands-parents, on prendra en compte le lien avec des substituts, tels que leurs frères et sœurs ou personnes de cette génération investies comme tel.

Le score varie de 0 (absence de relation) à 5 (relations très fréquentes).

- 0 = aucune
- 1 = 1 fois par 6 mois ou une fois par an
- 2 = 1 fois par trimestre
- 3 = 1 fois par mois ou équivalent
- 4 = 1 fois par semaine
- 5 = 1 fois par jour ou équivalent

Fréquence des relations



Père

Score	
-------	--

Mère

Score	
-------	--

Adolescent

Score	
-------	--

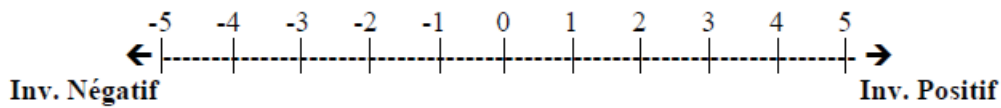
2. Investissement des relations intrafamiliales (IRIF)

L'investissement psychique est indépendant de la fréquence. Les relations peuvent être absentes mais investies psychologiquement.

Investissement négatif : au moment de l'entretien, le sujet évoque des relations aux grands-parents conflictuelles, avec ou sans contact. Pour le sujet, elles sont associées à des expériences de déplaisir ou de destructivité.

Investissement neutre : au moment de l'entretien, le sujet désinvestit les relations aux grands-parents de l'enfant ou de l'adolescent et évoque une distanciation, une indifférence ou une séparation.

Investissement positif : au moment de l'entretien, le sujet évoque des relations harmonieuses avec les grands-parents, vécues comme un étayage. Il existe une recherche de contacts ou des contacts associés à des expériences de plaisir. Le sujet évoque un ressenti de manque face à l'absence de ces relations ou face à la distance.



Père			
Réponses homogènes : 1	<input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>	Score	<input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>
Réponses hétérogènes : 2	<input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>		
Mère			
		Score	<input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>
Adolescent			
Réponses homogènes : 1	<input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>	Score	<input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>
Réponses hétérogènes : 2	<input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>		

3. Investissement De La Transmission Transgénérationnelle (ITT)

- *Comment se passe la relation avec votre enfant ?*
- *Que votre enfant a-t-il pris de ses grands-parents ?*
- *Comment avez-vous fait pour choisir le prénom ?*
- *Est-ce que les relations que vous avez avec votre enfant ressemble à celle que vous aviez avec vos parents ?*

Il s'agit d'évaluer l'inscription de l'enfant dans sa filiation. Les différences entre lignée maternelle et paternelle ne seront pas prises en compte ici. Le parent reconnaît-il à l'enfant l'héritage des grands-parents ? Reconnaît-il ses parents en l'enfant ? Le parent se reconnaît-il lui-même en ses parents ? Les grands-parents constituent-ils des modèles parentaux valides pour le parent ?

L'adolescent revendique-t-il cet héritage et souhaite-t-il le transmettre à ses futurs enfants ? Peut-il s'identifier à ses parents et grands-parents ou bien ne peut-il s'identifier qu'à des personnes de sa propre génération ? Peut-il se reconnaître en ses ascendants ?

Les éléments de réponse à cette question vont se retrouver dans :

- les liens aux origines,
- la nomination de l'enfant,
- la ressemblance de l'enfant
- les projets d'avenir (nomination des futurs enfants, désir de conserver la même relation avec ses enfants que celles existantes avec ses parents...).

L'adolescent est-il inscrit dans ses deux lignées ou est-il inscrit dans une filiation unique à une seule lignée ? Est-il pris dans un conflit de loyauté entre ses deux lignées, entre deux mandats transgénérationnels potentiellement incompatibles ?

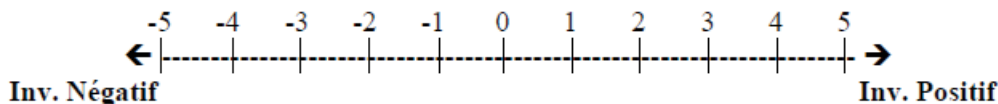
Les éléments nécessaires à cette cotation se retrouveront dans les réponses concernant :

- Histoire familiale
- Nomination
- Ressemblance
- Projets d'avenir

Investissement négatif : au moment de l'entretien, le sujet refuse le métissage des lignées. L'enfant ou adolescent est inscrit dans une filiation unique. Le parent est en conflit avec l'autre parent et refuse l'inscription de l'enfant dans cette filiation, les liens avec cette lignée et ses apports culturels et éducatifs. Le parent refuse à l'enfant cet héritage et ne reconnaît pas l'appartenance de l'enfant à la lignée de l'autre parent. L'adolescent est en rupture avec l'une de ses lignées.

Investissement neutre : au moment de l'entretien, le sujet exprime une indifférence quant à cette question. On cote 0.

Investissement positif : l'enfant ou adolescent est inscrit dans chacune de ses deux lignées et entretient des relations harmonieuses avec chaque lignée. Il peut prendre des éléments de chaque lignée pour sa construction identitaire (nom, ressemblance, projets d'avenir).



Père

Réponses homogènes : 1	<input type="text"/>	Score	<input type="text"/>
Réponses hétérogènes : 2	<input type="text"/>		

Adolescent

Réponses homogènes : 1	<input type="text"/>	Score	<input type="text"/>
Réponses hétérogènes : 2	<input type="text"/>		

VI. TRAUMA

Indiquer la problématique rencontrée et l'âge de l'enfant.

T.FAME.sco

Transcultural Filiations, Affiliations & Metissage Evaluation for school

AFCSP0 : Affiliations aux cultures scolaires des pays d'origines	} AFFILIATIONS AUX CULTURES SCOLAIRES
AFCSPA : Affiliations aux cultures scolaires du pays actuel	
EA : Envie d'apprendre	} APPRENTISSAGE
ALS : Apprentissage de la langue de scolarisation	
FRFE : Fréquence des relations famille-école	} ALLIANCE EDUCATIVE
IRFE : Investissement des relations famille-école	
PDCS : Perception du changement scolaire	} METISSAGE DES CULTURES SCOLAIRES
IDCS : Investissement du changement scolaire	

La culture scolaire constitue une culture à part entière. Le guide d'entretien principal portant sur les affiliations culturelles, la transmission et le métissage culturel est donc ici adapté aux cultures scolaires. Il permet d'analyser les affiliations aux cultures scolaires, d'une part dans les pays d'origine ou envers lesquels le sujet a développé un sentiment d'appartenance et d'autre part dans le pays actuel, selon le même processus que les affiliations aux cultures globales. De même, la transmission sera analysée sous l'axe de la transmission des savoirs scolaires. Il s'agit d'analyser le rapport du sujet aux savoirs scolaires, son envie d'apprendre et son accès à la langue scolaire. Le métissage sera enfin évalué, dans le sens de l'ouverture du sujet à l'évolution des cultures scolaires ou au contraire d'un attachement rigide à une culture scolaire uniquement.

Dans un second temps, des éléments précis du parcours scolaire de l'enfant ou adolescent seront répertoriés. Il s'agira d'éléments concernant les périodes identifiées comme difficiles, les aides reçues (scolaires et/ou médico-psychologiques) et leur évaluation par l'adolescent et par les parents. Enfin, la question du choix des orientations scolaires est évaluée.

La cotation porte sur l'ensemble de l'entretien. Tous les éléments se rapportant à une variable sont regroupés et analysés ensemble pour la cotation.

Les éléments nécessaires à la cotation peuvent s'exprimer dans des réponses à diverses questions :

- Histoire de l'adolescent avec l'école
- Histoire du parent avec l'école
- Histoire de la fratrie avec l'école
- Comment améliorer l'école ?
- Histoire familiale
- Transmission (histoire, langue, contes, religion, pratiques éducatives)
- Liens aux origines (grands-parents, retours au pays)
- Rapport aux institutions (maternité, école, soin, associations...)
- Projets d'avenir

On commence par coter la dimension homogène/hétérogène. On cotera homogène lorsque l'ensemble des réponses concernant une variable vont dans le même sens, sans contradiction. On cotera hétérogène lorsqu'il existe des contrastes, une certaine ambivalence. On ne compte pas la diffuence ou la structuration du discours mais le sens. Attention à ne pas sous coter le score lorsque les réponses sont hétérogènes. Il s'agit de dissocier la dimension homogène/hétérogène (ambivalence, éléments contradictoires) de l'investissement (dominante positive et très étayée, qui donnera un score positif élevé). Lorsque les éléments négatifs évoqués correspondent à la réalité (guerre, dictature, précarité...), ils ne rentrent pas en compte dans l'hétérogénéité.

I. AFFILIATIONS AUX CULTURES SCOLAIRES (rapport à l'institution)

Les affiliations culturelles scolaires font référence au rapport du sujet à l'institution scolaire, ses savoirs, son fonctionnement (conception de l'enseignement, de l'enseignant, de l'élève, du parent d'élève). Pour le parent, on distinguera les AFCSPO, affiliations aux cultures scolaires que lui-même a connues dans son enfance et adolescence, des AFCSPA, affiliations à la culture scolaire actuelle. Un même sujet peut avoir plusieurs AFCSPO s'il a connu une période de scolarisation dans différents pays. Les cultures scolaires sont également à considérer dans leur dimension régionale et sociale. Par exemple, pour un parent né en Normandie dans la classe ouvrière et résidant actuellement à Paris dans un milieu intellectuel, on cotera les affiliations à la culture scolaire normande et ouvrière dans AFCSPO et celle à la culture scolaire parisienne intellectuelle dans AFCSPA.

Pour les adolescents, on cotera seulement les AFCSPA : affiliations à la culture scolaire actuelle, sauf pour ceux qui ont migré (au niveau international ou intranational) et ont connu des périodes de scolarisation antérieures au sein de cultures scolaires différentes (en Normandie, à l'étranger...), qui seront alors cotées dans AFCSPO.

La distinction se fait en fonction de la temporalité. Dans AFCSPA, on cote les affiliations à la culture scolaire actuelle. Dans AFCSPO, on cote les affiliations à toutes les cultures scolaires antérieures qu'a connues le sujet.

1. Affiliations aux cultures scolaires des pays d'origine ou d'appartenance (AFCSPO)

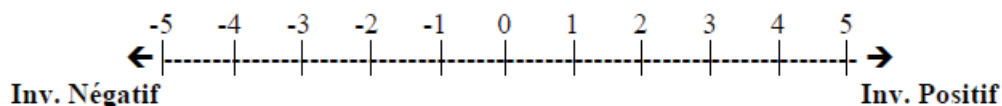
On cotera ici les éléments relatifs à la scolarité du parent. Coter chaque affiliation culturelle scolaire séparément s'il y a plusieurs cultures de scolarisation, y compris au sein du pays d'accueil actuel.

Investissement négatif : au moment de l'entretien, le parent évoque son histoire scolaire sur un mode conflictuel (ex. : "Je détestais tout") ou d'échec. Un score de -5 correspondra à un parcours scolaire traumatique, avec un sentiment de rejet ou d'abandon de la part de l'institution scolaire.

Investissement neutre : au moment de l'entretien, le parent évoque son parcours scolaire sur un mode distancié, un mode de dégageant. Il existe un détachement, une mise à distance vis-à-vis de son histoire scolaire (ex. : "ça m'est égal" ou "je ne m'en souviens pas" = 0).

Investissement positif : au moment de l'entretien, le parent évoque une histoire scolaire harmonieuse, associée à de bons souvenirs et à des rencontres positives avec les enseignants et le fonctionnement scolaire. Il exprime un sentiment d'appartenance à la culture scolaire.

NA : On cotera NA si le parent n'a jamais été scolarisé.



Mère

Réponses homogènes : 1	<input type="text"/>	Score	<input type="text"/>
Réponses hétérogènes : 2	<input type="text"/>		

Adolescent

Réponses homogènes : 1	<input type="text"/>	Score	<input type="text"/>
Réponses hétérogènes : 2	<input type="text"/>		

II. APPRENTISSAGE (rapport aux savoirs)

Concernant l'envie d'apprendre, on s'intéresse uniquement à la scolarité de l'enfant ou adolescent et de sa fratrie. Quel est le rapport de chacun aux savoirs scolaires actuels ? La réussite scolaire des enfants est-elle importante ? Pour l'adolescent lui-même ? Pour ses parents ?

Concernant l'apprentissage de la langue de scolarisation, on cotera séparément l'accès du parent à cette langue (cours d'alphabétisation, enseignements reçus concernant la langue de l'école, maîtrise de cette langue) et l'accès de l'enfant à cette langue (enseignement de la langue de scolarisation comme une langue seconde, maîtrise de cette langue à l'entrée à l'école...).

1. Envie d'apprendre (EA)

Il s'agit d'évaluer le désir de chacun quant à la réussite scolaire de l'enfant, l'appropriation des contenus scolaires ou bien au contraire l'opposition quant à certains contenus scolaires.

Investissement négatif : au moment de l'entretien, le sujet évoque son opposition quant aux contenus scolaires. Le sujet peut exprimer une envie de réussir et d'apprendre, mais autre chose que ce qui est proposé actuellement à l'école.

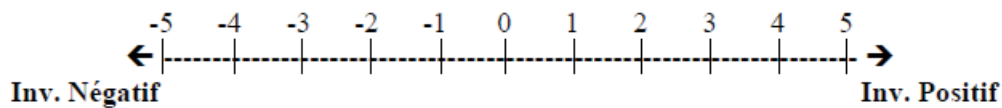
Investissement neutre : au moment de l'entretien, le sujet investit les contenus scolaires sur un mode distancié, un mode de dégageant. Il existe un détachement, une mise à distance vis-à-vis de la réussite scolaire (ex. : "ça m'est égal" = 0).

Investissement positif : au moment de l'entretien, le sujet évoque un désir de réussir scolairement et de s'approprier les savoirs scolaires. Il exprime son adhésion aux contenus scolaires.

On considère que tout le monde a envie de réussir et personne ne répondra j'ai envie d'échouer. Certains répondent "ça m'est égal", comme forme de détachement face à une situation d'échec douloureuse (score = 0), d'autres j'aime apprendre les contenus scolaires (score positif), d'autres ont envie d'apprendre et de réussir mais les contenus scolaires ne sont pas adaptés (score négatif). Un sujet qui investit la scolarité uniquement comme un passage obligé et pour obtenir un diplôme uniquement parce qu'il est nécessaire à l'insertion professionnelle et sociale future, mais sans plaisir ni désir de prendre pour lui les contenus scolaires, entre dans cette dernière catégorie.

Dans le négatif, on passe de simplement ennuyeux (-1) à violent, voire traumatique (-5), avec une

augmentation progressive de la colère envers les contenus scolaires.



Père			
Réponses homogènes : 1	<input type="text"/>	Score	<input type="text"/>
Réponses hétérogènes : 2	<input type="text"/>		

Mère			
Réponses homogènes : 1	<input type="text"/>	Score	<input type="text"/>
Réponses hétérogènes : 2	<input type="text"/>		

Adolescent			
Réponses homogènes : 1	<input type="text"/>	Score	<input type="text"/>
Réponses hétérogènes : 2	<input type="text"/>		

2. Apprentissage de la langue et codes scolaires (ALS)

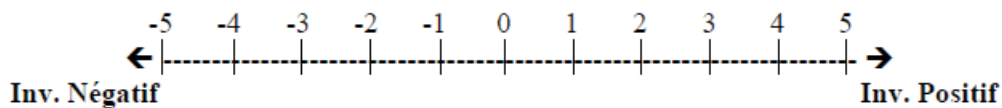
Il s'agit ici de l'accès de chacun à la langue de scolarisation actuelle et aux codes de l'institution (connaissance des sigles, capacité à comprendre les bulletins, le carnet de correspondance, à communiquer avec l'enseignant...). Dans les cultures scolaires de tradition écrite, comme dans les pays occidentaux, l'accès à la langue de scolarisation inclut les activités de littératie (initiation à la culture écrite même dans les activités orales, par exemple lire un livre de contes avec son enfant). Le parent maîtrise-t-il la langue de l'école ? A-t-il bénéficié de cours d'alphabétisation ou de langue ? L'enfant maîtrisait-il cette langue lors de son entrée à l'école ? A-t-il bénéficié d'aides concernant l'accès à la langue de scolarisation et le passage d'une langue à l'autre si la langue maternelle est différente de celle de l'école ? La question à laquelle on cherche à répondre est : d'éventuels manques dans la maîtrise de la langue et des codes de scolarisation ont-ils pu entraver la réussite scolaire ? Pour l'adolescent, on prendra aussi en compte les intentions de pratiques avec les futurs enfants dans la mesure où le désir de transmettre ce que l'on n'a pas reçu indique un certain manque à ce niveau. On ne cote pas ici l'affiliation à la culture française.

Investissement négatif : au moment de l'entretien, le sujet considère que l'accès à la langue de scolarisation est inutile. Le sujet dévalorise cet apprentissage. Le parent est opposé à cet apprentissage (n'a pas voulu prendre de cours).

Investissement neutre : au moment de l'entretien, le sujet est passif ou indifférent par rapport à cette question. La communication et la compréhension mutuelle entre école et famille est entravée.

L'enfant ne maîtrisait pas la langue de l'école à son entrée à l'école et n'a pas bénéficié d'aides pour cet apprentissage (bain linguistique uniquement). Le parent est lui-même passif face à cet apprentissage (n'a pas pu prendre de cours).

Investissement positif : au moment de l'entretien, le sujet valorise l'accès à la langue et aux codes de scolarisation et est actif. L'enfant a bénéficié de vecteurs matériels d'apprentissage de la langue de scolarisation (livres, cours, etc.) et l'adolescent s'en est saisi ou y recourt par lui-même et a l'intention d'initier ses futurs enfants à la littératie. Le parent est favorable à cet apprentissage (a pris des cours).



Père

Réponses homogènes : 1	<input type="text"/>	Score	<input type="text"/>
Réponses hétérogènes : 2			

Mère

Réponses homogènes : 1	<input type="text"/>	Score	<input type="text"/>
Réponses hétérogènes : 2			

Adolescent

Réponses homogènes : 1	<input type="text"/>	Score	<input type="text"/>
Réponses hétérogènes : 2			

III. ALLIANCE EDUCATIVE

Il s'agit ici d'évaluer la qualité du partenariat parents-enseignants et de la relation de l'adolescent à ses enseignants, au fil de la scolarité. On ne cotera la fréquence des relations que pour le parent, l'adolescent fréquentant ses enseignants régulièrement. On cotera l'investissement des relations pour le parent et pour l'adolescent.

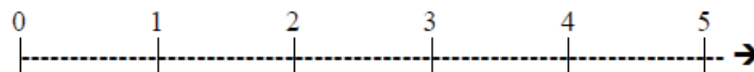
1. Fréquence des relations famille-école

Il s'agit d'évaluer la fréquence des relations parent-enseignants, quelles que soient leurs modalités (rencontres ou relations à distance, par téléphone, courriers, courriels). On considère ici l'ensemble des enseignants de l'enfant ou adolescent, tout au long de la scolarité. On prendra en compte l'implication du parent dans les dispositifs institutionnels (accompagnement des sorties scolaires, délégué des parents d'élèves, réunions de rentrée, remise des bulletins...).

Le score varie de 0 (absence de relation) à 5 (relations très fréquentes).

- 0 = aucune
- 1 = 1 fois par 6 mois ou une fois par an
- 2 = 1 fois par trimestre
- 3 = 1 fois par mois ou équivalent
- 4 = 1 fois par semaine
- 5 = 1 fois par jour ou équivalent

Fréquence des relations



Père

Score	
-------	--

Mère

Score	
-------	--

2. Investissement des relations famille-école

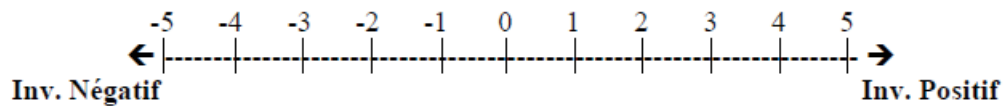
L'investissement psychique est indépendant de la fréquence. Les relations peuvent être absentes mais investies psychiquement.

Investissement négatif : au moment de l'entretien, le sujet évoque des relations aux enseignants conflictuelles, avec ou sans contact. Pour le sujet, elles sont associées à des expériences de déplaisir ou de destructivité.

Investissement neutre : au moment de l'entretien, le sujet désinvestit les relations aux enseignants

de l'enfant ou de l'adolescent et évoque une distanciation, une indifférence ou une séparation.

Investissement positif : au moment de l'entretien, le sujet évoque des relations harmonieuses avec les enseignants, vécues comme un étayage. Il existe une recherche de contacts ou des contacts associés à des expériences de plaisir, à un dialogue à double sens. Le sujet fait confiance aux enseignants et peut les solliciter comme partenaires éducatif ou bien le sujet évoque un ressenti de manque face à l'absence de ces relations ou face à la distance. Pour les parents maîtrisant peu la langue de scolarisation, on prendra en compte la possibilité de bénéficier d'un interprète dans les rencontres avec les enseignants.



Père			
Réponses homogènes : 1	<input style="width: 80%; height: 40px;" type="text"/>	Score	<input style="width: 80%; height: 40px;" type="text"/>
Réponses hétérogènes : 2			
Mère			
Réponses homogènes : 1	<input style="width: 80%; height: 40px;" type="text"/>	Score	<input style="width: 80%; height: 40px;" type="text"/>
Réponses hétérogènes : 2			
Adolescent			
Réponses homogènes : 1	<input style="width: 80%; height: 40px;" type="text"/>	Score	<input style="width: 80%; height: 40px;" type="text"/>
Réponses hétérogènes : 2			

IV. METISSAGE DES CULTURES SCOLAIRES

Il s'agit ici d'évaluer l'ouverture du sujet au métissage des cultures scolaires, c'est-à-dire l'attitude quant à l'évolution des cultures scolaires (statut de l'élève, de l'enseignant, des parents d'élèves, représentations de l'enseignement, des troubles des apprentissages, de l'éducation, du savoir, pratiques scolaires (cantine, WC...)...) ou au passage du sujet d'une culture scolaire à une autre.

1. Perception du changement scolaire (PCS)

Cette évaluation du changement implique une comparaison par le sujet (parent ou adolescent, migrant ou non) entre le monde scolaire de l'enfant/adolescent et celui de l'enfance/adolescence des parents. Il s'agit donc de la perception de l'évolution du monde scolaire dans le temps (y compris en cas de migration sociale) et/ou dans l'espace (si migration régionale, transnationale) et de l'investissement de ce changement par le sujet.

Il peut ainsi s'agir d'une comparaison entre les cultures scolaires d'origine et la culture scolaire actuelle, pour les migrants par exemple (changement entre la culture scolaire malienne et la culture scolaire française, ou entre la culture scolaire normande et la culture scolaire parisienne), et/ou d'une comparaison entre une même culture scolaire avant et maintenant (la culture scolaire parisienne il y a 20 ans et la culture scolaire parisienne maintenant) pour les non migrants.

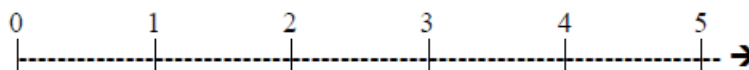
Si le sujet effectue plusieurs comparaisons, il faut faire une cotation pour chacune. Cette distinction permet d'évaluer à quoi le sujet attribue le changement : à un changement dans le temps ou dans l'espace ? Par exemple, pour les parents migrants, le "laxisme" dans la culture scolaire actuelle que dénoncent certains parents est-il propre à la culture scolaire française ou bien la culture scolaire malienne a-t-elle connu une évolution similaire ? La culture scolaire actuelle est-elle perçue comme immuable dans le temps ou comme ayant évolué depuis leur époque de scolarisation ? Ce qui est important c'est si le parent migrant se rend compte que même au pays la scolarité a changé ou s'il attribue tous les changements, en général négatifs (laxisme...) à la France. A-t-il une vision rigide de la culture scolaire d'origine comme étant restée semblable à celle de son époque (clivage, rigidification) ou a-t-il conscience de l'évolution permanente des cultures scolaires ?

Le score est élevé, voire maximal, si le sujet perçoit un changement important, même si le contenu du discours est pauvre. Le score varie de 0 (absence de changement) à 5 (changements majeurs).

Un changement diversifié correspond à un changement regroupant au moins 3 registres (les contenus, les méthodes, le statut de chacun...).

Un parent répondant que "tout a changé" sans argumenter aura un score de 5 non diversifié.

Intensité de la perception du changement



Père

<p>Diversifié : 1</p> <p>Non diversifié : 2</p>	<input style="width: 50px; height: 30px;" type="checkbox"/>	Score	<input style="width: 50px; height: 30px;" type="checkbox"/>
---	---	--------------	---

Mère

<p>Diversifié : 1</p> <p>Non diversifié : 2</p>	<input style="width: 50px; height: 30px;" type="checkbox"/>	Score	<input style="width: 50px; height: 30px;" type="checkbox"/>
---	---	--------------	---

2. Investissement du changement scolaire (ICS)

L'investissement du changement est indépendant de l'intensité et de la perception du changement. On évalue ici l'avis du sujet quant au changement perçu. Si plusieurs comparaisons avaient été faites en IV. 1., il faut coter l'avis du sujet sur chacune.

Pour le parent et l'adolescent, on cote l'ouverture du sujet à la culture scolaire moderne :

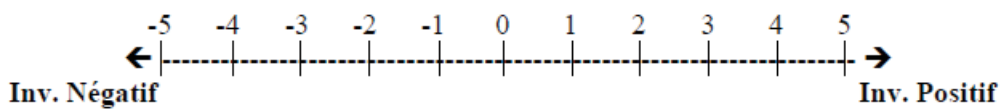
- l'altérité au sein de l'école (genre, orientation sexuelle, handicap, origines culturelles et religieuses) et les adaptations pour la permettre (AVS, DSA...).

- Le nouveau statut de l'élève, du parent d'élève, de l'enseignant
- Les nouveaux contenus (ateliers philo, colonisation...)
- Les nouvelles méthodes d'enseignement (approche transversale par compétences et non par connaissances, disparition du redoublement, des notes...).

Investissement négatif : au moment de l'entretien, le sujet investit le changement sur le mode du rejet. Le sujet est replié sur des expériences antérieures, avec une référence unique, exclusive à ce qui est connu depuis longtemps, dans le sens de "c'était mieux avant".

Investissement neutre : au moment de l'entretien, le sujet est indifférent au changement. L'indifférence ou le désinvestissement sera coté 0.

Investissement positif : au moment de l'entretien, le changement est perçu par le sujet comme positif : "c'est mieux maintenant". Le sujet perçoit la diversification (mixité, diversité culturelle, handicap...) comme une évolution positive, source d'affiliations plurielles. Il est favorable à l'inclusivité scolaire, de même qu'à l'adaptation de l'institution à chacun (par exemple, repas compatibles avec la pratique de l'islam...).



Père

Réponses homogènes : 1	<input type="text"/>	Score	<input type="text"/>
Réponses hétérogènes : 2	<input type="text"/>		

Mère

Diversifié : 1	<input type="text"/>	Score	<input type="text"/>
Non diversifié : 2	<input type="text"/>		

Adolescent

Réponses homogènes : 1	<input type="text"/>	Score	<input type="text"/>
Réponses hétérogènes : 2	<input type="text"/>		

V. AIDES A LA SCOLARITE

1. Périodes difficiles (à adapter selon les aides existantes dans le pays concerné)

Maternelle Primaire Collège Lycée.

2. Aides reçues (à adapter selon les aides existantes dans le pays concerné)

- Orthophoniste
- Psychologue pour enfant ou adolescent
- Psychologue pour le(s) parent(s)
- CLIS
- ULIS
- SEGPA
- AVS
- Autre (*préciser*) :

Redoublements

Classes concernées :

Exclusions

Classes concernées :

- Recours aux parents pour les apprentissages (mère + amies du père)
- Recours à la fratrie pour les apprentissages
- Recours aux professeurs pour les apprentissages (aide aux devoirs)
- Cours particuliers
- Assistante sociale/éducateurs (2 éducatrices)
- Juge affaires familiales
- ASE
- Police

3. Evaluation des aides reçues

Coter l'évaluation de chaque aide reçue de -5 (perçues comme un rejet) à +5 (utile), avec 0 (ça sert à rien), par le parent et par l'adolescent.

	Père	Mère	Ado
Orthophoniste	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Psychologue pour enfant	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Psychologue pour parent(s)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
CLIS	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
ULIS	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
SEGPA	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
AVS	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Autre	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Redoublements	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Exclusions	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Parents	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Fratie	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Professeurs	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Aide aux devoirs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cours particuliers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Travailleurs sociaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JAF, ASE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Police	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Choix de l'orientation scolaire

L'adolescent a-t-il choisi son orientation ? Selon le parent ? Selon lui ? Le score varie de -5 (orientation perçue comme imposée, subie) à +5 (choix de la filière, de l'établissement et de la spécialisation...), avec 0 (indifférent). Si le choix a été entravé, préciser à qui est attribué cet empêchement (l'institution, les parents...).

Père

Réponses homogènes : 1 Réponses hétérogènes : 2	<input type="checkbox"/>	Score	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	-------	--------------------------

Mère

Réponses homogènes : 1 Réponses hétérogènes : 2	<input type="checkbox"/>	Score	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	-------	--------------------------

Adolescent

Réponses homogènes : 1 Réponses hétérogènes : 2	<input type="checkbox"/>	Score	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	-------	--------------------------