

L'illettrisme : conséquence d'un rapport à une institution scolaire marqué par la hiérarchisation des cultures ethniques, régionales et sociales ?

Adeline SAROT

Universités Paris Descartes et Lyon II,
INSERM U 1178, Maison de Solenn, Centre Babel

Résumé

Cette question constitue l'hypothèse finale d'une recherche de doctorat¹ portant sur l'illettrisme, qui reste, en 2016, une préoccupation majeure en France. Les élèves issus de l'immigration sont particulièrement vulnérables face à ce risque, ce qui nous amène à nous interroger sur leur rapport au savoir scolaire, en lien avec leur rapport aux autres savoirs et notamment aux langues. Afin d'identifier les facteurs de vulnérabilité et de protection dans le rapport aux savoirs, nous avons mené une recherche qualitative auprès de 23 adolescents parisiens en situation d'illettrisme, de leurs parents et de leurs enseignants. L'un des principaux résultats de cette recherche concerne l'impact négatif de la hiérarchisation des cultures ethniques, mais aussi sociales et régionales, et les difficultés de métissage qu'elle entraîne pour chacun des acteurs de la réussite éducative que sont les élèves, les parents et les professionnels. C'est cet axe particulier qui sera développé dans le présent article. Il offre également des perspectives d'application prometteuses, telles que la médiation scolaire transculturelle, qui permet de dépasser les difficultés évoquées et d'instaurer une nécessaire alliance éducative entre les différents partenaires éducatifs autour de l'enfant que sont les parents et les professionnels scolaires.

Mots clefs

Illettrisme, plurilinguisme, rapport au savoir, facteurs de vulnérabilité et de protection, médiation.

Abstract

This question represents the final hypothesis of a doctoral research about illiteracy, which remains, in 2016, a major concern in France. Immigrants' children are particularly vulnerable to this risk, which leads us to question their relationship to school knowledge, in relation to their relationship to other knowledge and especially to languages. In order to identify the factors of vulnerability and protection in the relationship to knowledge, we carried out a qualitative research with 23 Parisian illiterate teenagers, their parents and their teachers. One of the main results of this research concerns the negative impact of the hierarchization of ethnic but also of social and regional cultures, and the resulting difficulties regarding the interbreeding process, which concerns all educational actors: students, parents and professionals. This paper focuses on this specific aspect. It also offers promising prospects of application, such as transcultural school mediation, which could help overcome the identified difficulties and build a necessary educational alliance between the various educational partners, parents and school professionals in particular.

Keywords

Illiteracy, plurilingualism, relationship to knowledge, vulnerability and protection factors, mediation.

¹ Sarot, A. (2016). *Pourquoi n'ont-ils pas appris à lire ? Analyse transculturelle des facteurs de vulnérabilité et de protection dans le rapport aux savoirs*. Thèse de psychologie, sous la direction de M. R. Moro, Université Paris Descartes.

1. Introduction

L'illettrisme, qui 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 scolarisation², a été déclaré grande cause nationale en 2013 par le Premier Ministre français. Il concerne 4,1% des jeunes Français de 17 ans et un peu moins de 10% d'entre eux peuvent être considérés comme handicapés par des difficultés en lecture³. 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-économiques⁴. L'une des explications est que le français constitue pour les enfants de migrants une langue seconde, qui nécessiterait d'être enseignée comme telle (Chomentowski, 2010). Pourtant, L'INSEE considère cette dimension linguistique comme étant non significative car 80% des illettrés franciliens enfants de migrants parlaient le français à la maison à l'âge de 5 ans⁵. Ainsi, le fait d'utiliser le français dans les interactions précoces, alors qu'il ne s'agit pas de la langue maternelle, reste perçu, à tort, comme un facteur de réussite scolaire.

2. L'avantage bilingue

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). Bien qu'aujourd'hui les enfants bilingues ou plurilingues soient devenus majoritaires dans le monde (Ricento, 2005), les systèmes scolaires occidentaux restent régis par un ordre monolingue face auquel différentes stratégies de négociation sont possibles, passant parfois par le choix du silence, pour contester la légitimité de la langue dominante (Gal, 1989).

En France, les dispositifs d'aide scolaire qui accompagnent les enfants ayant eux-mêmes migré dans le passage d'une langue à l'autre – les UPE2A – sont fermés aux enfants de migrants, pourtant souvent allophones, qui pourraient bénéficier d'une telle aide dès l'entrée en maternelle pour les accompagner dans la transition d'une langue à l'autre (Chomentowski, 2010). De plus, les enfants de migrants bénéficient rarement d'une solide transmission 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 (Moro, 1998). De plus, l'absence de nombreuses langues maternelles du domaine scolaire ne permet ni leur valorisation, ni le repérage des compétences linguistiques potentielles des enfants de migrants⁶, qui constituent pourtant aujourd'hui une ressource cruciale pour le développement économique des sociétés modernes. Enfin, toutes les études montrent aujourd'hui l'avantage conféré par le bilinguisme et le plurilinguisme, tant sur le plan cognitif que sur les plans affectif et social⁷ : il est associé au renforcement de l'estime de soi, de la motivation et de la réussite scolaires, mais aussi à la prévention des troubles psychopathologiques et notamment de l'addiction et de la dépression.

² Définition de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme.

³ Ministère de la défense - DSN, MENESR-DEPP. Note d'information n° 16 - mai 2015.

⁴ Program For International Student Assesment (PISA). Regards sur l'éducation, OCDE, 2012.

⁵ http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=20&ref_id=11012&page=alapage/alap278/alap278_encad1.html.

⁶ Rapport de la Commission européenne de janvier 2013.

⁷ Pour une revue de la littérature, voir la recherche PHRC « D'une langue à l'autre », sous la direction DE M. R. Moro et coordonnée par D. Rezzoug, 2016.

3. Les facteurs de vulnérabilité et de protection dans le rapport au savoir scolaire

Au-delà de la transmission de la langue maternelle, les études montrent que, toutes ethnies confondues, l'ancrage dans la culture d'origine constitue un facteur de protection favorable à la réussite scolaire, alors que la perte de l'étayage du groupe familial élargi constitue un facteur de vulnérabilité qui influe négativement sur le cadre éducatif proposé aux enfants, entraîne une angoisse de perte chez les parents et un manque de connexions qui soient porteuses de sens chez les enfants⁸. Les enfants de migrants connaissent ainsi trois périodes de vulnérabilité : les interactions précoces, l'entrée dans les grands apprentissages au moment du CP et l'adolescence, c'est-à-dire les trois périodes clefs dans le processus de séparation d'avec le monde familial et d'affiliation au monde d'accueil (Moro, 2002). 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, induisant des attitudes de résistance face à une telle « agression » (Wax, 2002 : 93). 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, et ce par le biais de l'instruction scolaire.

4. L'école de la troisième république : une école coloniale ?

La France de 1870 est en effet une mosaïque de paysages, de langages et d'usages (Ozouf, 2014) face auxquels l'école va tenter d'imposer une langue, une culture et une histoire uniques. Chanet (1996) parle d'un processus d'intégration à la nation, qui s'impose au peuple français comme aux colonisés et que les enseignants doivent promouvoir. C'est là une différence majeure par rapport aux enfants de migrants actuels qui, eux, ne bénéficient pas d'enseignants bilingues partageant leur langue et la recherche a montré que les enfants de migrants qui réussissent scolairement sont justement ceux qui ont 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 entre les mondes (Moro, 1998). Cependant, la volonté de « détruire les patois »⁹ était omniprésente dans les discours politiques de l'époque 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 obtiennent les meilleurs résultats au baccalauréat (Moal, 2009), venant ainsi contredire la croyance encore répandue d'une concurrence entre les langues et les savoirs.

De plus, l'entreprise de Jules Ferry repose sur d'autres formes de hiérarchisation qui viennent pourtant contredire son projet d'émancipation citoyenne : idéal d'ascension sociale ; droit de chacun à la bourgeoisie ; projet d'humanité sans Dieu ni roi ; obligation d'instruction qui 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

⁸ Pour une revue de la littérature, voir Zhou (1997).

⁹ Rapport de l'abbé Grégoire à la Convention, daté du 16 prairial an II, et intitulé Rapport sur la nécessité de détruire les patois.

(Ozouf, 2014). L'école républicaine s'est ainsi développée selon ce même principe originel de la mission civilisatrice, 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).

Mais une autre différence majeure entre « autochtones » et enfants de migrants réside dans le fait que les premiers sont reconnus comme français, à la condition du mépris de toute autre appartenance, telle que l'appartenance régionale, alors que les seconds se voient assignés à leur culture d'origine et revendiquent le droit à ne pas être exclus de fait de toute autre appartenance. Ce processus d'altérisation concerne particulièrement des descendants de colonisés et entraîne la formation d'une identité minorée et réactive, voire d'une religiosité réactive concernant l'islam (Beauchemin, Hamel et Simon, 2015).

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 tous les élèves puissent y vivre des expériences de maîtrise et de réussite (Bernardin, 2013). Or, ceci n'est possible que si tous les savoirs et toutes les compétences sont représentés dans la sphère scolaire.

Ainsi, les dimensions culturelle et linguistique semblent donc centrales dans la compréhension du rapport au savoir scolaire. Pourtant, en France, la prise en compte de ces dimensions dans les recherches scientifiques reste délicate dans la mesure où elle est associée à un risque de discrimination ethnique. Les études se focalisent ainsi sur les facteurs socio-économiques, bien que reconnaissant que les élèves issus des milieux défavorisés sont aussi souvent des enfants de migrants (Charlot, 1993). Afin d'affiner notre compréhension clinique des facteurs de vulnérabilité et de protection des enfants dans leur rapport au savoir scolaire, nous avons donc choisi une approche fondée sur les apports de la clinique transculturelle - qui prend en compte les facteurs relatifs aux affiliations, à la transmission et au métissage culturels sur le plan anthropologique, que nous avons ici étendus aux cultures scolaires, régionales et sociales. Nous avons choisi de nous intéresser à une pathologie particulière de ce rapport au savoir scolaire : l'illettrisme.

5. Méthodologie

Nous avons rencontré 23 adolescents ayant été évalués comme étant en situation d'illettrisme à leur entrée en lycées professionnels parisiens. Nous avons ainsi pu recruter 23 adolescents, 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, 3 proviseurs et une documentaliste. 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).

Les entretiens 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. Nous avons développé les guides d'analyse T. FAME et T.FAME sco (Sarot et Lerin, 2016, cités par Sarot, 2016), qui permettent d'étudier finement l'inscription du sujet dans sa filiation, ses affiliations culturelles, la transmission culturelle dont il a bénéficié – et notamment celle de la langue maternelle – et son processus de métissage, et ce à trois niveaux : sexuel, générationnel et culturel. Nous avons étendu cette étude à la question des cultures scolaires, considérées comme cultures à part entière. Cette approche transculturelle s'est révélée tout aussi pertinente pour les non migrants que pour les enfants de migrants.

6. Analyse des résultats

Il convient tout d'abord de souligner la grande hétérogénéité des profils rencontrés, et ce à différents niveaux : au niveau socio-économiques, si certaines étaient particulièrement précaires, d'autres étaient aisées, voire appartenant à la classe très supérieure – l'une des familles rencontrées était ainsi une famille de diplomates. La sœur aînée était elle aussi devenue diplomate et maîtrisait parfaitement sept langues, alors que son petit frère était illettré –. De même, certains adolescents étaient concernés par un diagnostic de handicap cognitif et avaient été scolarisés en CLIS, ULIS ou SEGPA, alors que d'autres arrivaient de filière générale. Certains s'exprimaient très bien à l'oral, d'autres étaient aussi en difficulté sur ce plan. Certains présentaient des profils de type inhibés, sur le versant dépressif, d'autres au contraire des profils extrêmement agités. Les résultats présentés ici sont issus de l'analyse transversale de l'ensemble des 23 situations et abordent les éléments communs existants malgré l'hétérogénéité évoquée.

6.1. Du côté des parents

L'analyse des affiliations culturelles des parents rencontrés fait ressortir une importante ambivalence parentale tant envers le monde d'accueil qu'envers le monde d'origine, qu'il s'agisse de migrations transnationales, régionales ou sociales : le monde d'accueil est associé à une angoisse pouvant aller jusqu'à l'angoisse de mort, le sentiment d'être en danger et de ne pas pouvoir assurer la protection des enfants. Mais le monde d'origine est aussi associé à des affects négatifs, notamment à une colère plus ou moins directement exprimée – et cette colère porte souvent sur la question scolaire : les pères rapportent des expériences d'humiliation dans le cadre scolaire, les mères souffrent au contraire de ne pas avoir été scolarisées, contrairement à leurs frères, ou de ne pas avoir été soutenues dans leur scolarité par leurs parents. La transmission transgénérationnelle s'en trouve entravée, voire rompue, en lien avec des difficultés dans l'élaboration de leur propre processus de métissage. Les conflits non résolus avec les grands-parents entraînent une mise en concurrence des savoirs : d'un côté le savoir scolaire, de l'autre l'héritage des grands-parents, dénigré au profit d'une survalorisation des livres scolaires. Les parents tentent d'être pour leur enfant des parents entièrement différents de ceux qu'ils ont connus et 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 ? Il en résulte une injonction paradoxale pour l'enfant : réussir et s'assimiler mais sans se séparer. On observe une grande ambivalence parentale quant à l'assimilation française, particulièrement chez les mères, qui d'un côté désirent voir leur enfant devenir « le premier homme » d'une

nouvelle lignée française, comme l'explique la mère d'Adam, mais de l'autre souffrent de ne plus se reconnaître en leur enfant devenu trop différent d'elles.

6.2. Du côté des enfants/adolescents

Les carences observées au niveau de la transmission transgénérationnelle des savoirs familiaux vulnérabilisent considérablement l'enfant, qui peut en déduire que son accès au savoir est interdit ou dangereux, pour lui ou pour ses parents, qu'il n'ose pas questionner. « c'est une fausse histoire qu'elle veut pas m'raconter ma mère », nous dit Eva. Ainsi, les conflits de loyautés évoqués entre savoirs scolaire versus familial peuvent se situer non pas seulement entre famille et école mais au sein même de la cellule familiale, les pères incarnant souvent la garance de la culture d'origine mais étant tenus à l'écart de l'éducation des enfants par les mères qui portent le désir d'assimilation française. À l'adolescence, contrairement aux filles qui restent prises dans l'injonction maternelle, les garçons semblent chercher à se rapprocher de leur père et de la culture d'origine, comme Adam qui choisit de changer de prénom, pour prendre le prénom arabe de son oncle paternel et renouer avec la culture d'origine, notamment la religion.

Ces ruptures et conflits entraînent une fragilité identitaire pour les enfants, induisant un sentiment d'infériorité, voire une peur de l'anormalité dans les relations au pairs et un sentiment d'insécurité et d'illégitimité dans le cadre scolaire, particulièrement marqué à l'entrée au CP. Il en résulte un besoin d'affection accru de la part de l'enseignant qui, s'il n'est pas satisfait, peut entraîner l'apparition d'un sentiment d'être rejeté, voire persécuté. Le racisme se voit ainsi « par le regard, les gestes et la parole », explique Eva concernant son professeur de CP. Les difficultés à entrer dans les apprentissages scolaires qui en découlent entraînent fréquemment un désengagement scolaire, mais qui semble avant tout défensif dans une stratégie de sauvegarde narcissique. En effet, derrière les attitudes de prestances et les discours rejetant envers l'institution scolaire, lorsqu'on interroge les adolescents sur leur meilleur souvenir scolaire, ils évoquent fréquemment une expérience de réussite – une bonne note, l'obtention du brevet –, qui reste ainsi désirée. De même, leur pire souvenir scolaire est souvent lié à une expérience d'échec ou de rejet – mauvaise note, sentiment d'impuissance constant, redoublement, exclusion. Le pire souvenir d'Adam c'est « tout l'temps, tous les jours. Parce que je sais que je vais pas y arriver », soupire-t-il. Enfin, lorsqu'on demande aux adolescents ce qu'ils changeraient à leur scolarité s'ils le pouvaient, ils répondent fréquemment « mes absences », « mon comportement », « ma fainéantise », traduisant l'ampleur de leur sentiment de culpabilité face à l'échec.

Mais l'entrée en lycée professionnel – orientation choisie par l'ensemble des adolescents interviewés – semble permettre une reprise du développement et un réinvestissement scolaire permis tout d'abord par les contenus manuels : les adolescents y trouvent une possibilité de réalisation identitaire dans le cadre d'une réconciliation entre savoirs scolaires et savoirs des grands-parents. De plus, ils trouvent en lycée professionnel des enseignants qui ont souvent connu la difficulté scolaire et peuvent constituer de solides modèles identificatoires, des co-parents susceptibles de pallier les carences éducatives du cadre familial, notamment quant à la restauration de la transmission transgénérationnelle.

6.3. Du côté des enseignants

Ces qualités des enseignants semblent dépendre de leur niveau d'élaboration de leur contre-transfert affectif et culturel dans la relation pédagogique. Et ce travail d'élaboration des réactions transféro-contre-transférentielles face à l'altérité commence par l'altérité en soi. Ceux qui sont positivement investis par les adolescents sont ceux qui ont su effectuer leur processus de métissage trois niveaux évoqués. 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. Beaucoup d'enseignants expriment leur difficulté à aborder sereinement l'altérité culturelle.

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. 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, associées à une influence négative de l'Islam. Ils sont décrits par plusieurs enseignants, hommes comme femmes, comme ne respectant pas l'autorité de la femme pour des raisons culturelles, comme misogynes, voire comme futurs terroristes.

6.4. L'exemple d'Eva

Eva est une adolescente âgée de 16 ans lorsqu'elle entre en CAP cuisine. Elle est d'origine maghrébine mais rien de la culture d'origine ne lui a été transmis, ni la langue, ni la religion, ni même le nom de son père, qu'Eva n'a jamais connu et qui vit au Maghreb. La mère d'Eva, elle-même enfant de migrants, née en France, a quitté le foyer familial très jeune, en rupture familiale, et a poursuivi de brillantes études tout en élevant seule sa fille. Eva la décrit comme une mère en souffrance. Madame a refusé de participer à la recherche, disant que « si c'est pur revenir sur le passé, c'est pas la peine. Et puis je suis en deuil de ma mère ». Selon Eva, cette grand-mère maternelle était alors décédée depuis huit ans.

Concernant sa scolarité, Eva rapporte une histoire traumatique. Elle explique qu'elle n'a été scolarisée que quelques jours en maternelle, sa mère l'ayant déscolarisée suite à un banal accident avec un camarade. Eva n'a été rescolarisée qu'en CP et a alors eu le sentiment de n'être pas aimée par l'enseignant, parce qu'elle écrivait de la main gauche, « la main du diable ». Elle dit avoir « appris à lire et tout, mais à la maison. À l'école j'arrivais pas ». Nous observons qu'Éva justifie parfois ses textes à gauche, conformément au code francophone, parfois à droite, conformément au code arabophone qu'elle ne maîtrise justement pas, évoquant un conflit de latéralisation qui se traduit par des écrits illisibles où les lettres semblent se télescoper, selon ses enseignants.

Mais Éva explique également qu'elle a « toujours fait attention à [s]es notes parce qu'en fait [elle a] toujours voulu être dans la pâtisserie », ce que sa mère n'aurait pas permis si Éva avait été meilleure élève. Elle aurait alors dû suivre une filière générale, en commerce par exemple, comme sa mère. Or, la pâtisserie semble constituer pour elle une stratégie de réparation transgénérationnelle : elle lui permet d'envisager de mettre un terme à l'errance de sa mère, qui déménage sans cesse « parce qu'elle veut toujours plus grand, toujours plus », en acquérant une boutique à Paris. La pâtisserie, c'est aussi un moyen de se faire aimer de tous, car « qui n'aime pas les sucreries ? ». C'est enfin un moyen de soigner sa mère, en prenant auprès d'elle la place laissée vacante par la grand-mère maternelle, décédée « trop jeune » pour avoir le temps de devenir une mamie gâteau : « faut bien qu'[ma mère] mange un peu d'sucre hein, parce que pour sa santé, ça va pas trop ».

7. Discussion

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, fondée sur une hiérarchisation – devenue arbitraire – des savoirs, des compétences et des intelligences, source de conflits de loyauté entre générations, sexes et cultures. Le refus d'accès au savoir scolaire 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, ce qui repose avant tout sur la connaissance et l'estime qu'ils ont de leurs propres origines. Les enseignants rencontrés sont les premiers à remettre en question l'institution scolaire, et plus particulièrement la hiérarchisation verticale sur laquelle elle repose, concernant les savoirs et compétences et leurs détenteurs. 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. 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 : 18) et de faire de tous les Français les « fils de 1789 » (Ozouf, 2014 : 34). Un tel volontarisme politique ne peut aboutir qu'à la recherche d'un nouveau maître, seule l'humanité étant susceptible de s'organiser elle-même sans dieu ni roi. De plus, 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 » (Ozouf, 2014 : 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 soit le maintien d'une partie importante de la population dans un sentiment d'échec pour ne pas être parvenue à cette ascension sociale, soit l'appauvrissement et le déclin de l'humanité. En outre, qu'en est-il alors de « la capacité et la chance d'un jugement autonome » (Ozouf, 2014 : 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 initialement l'anti-religion qu'elle en est venue à incarner, l'instruction scolaire reste bel et bien opposée à la croyance. Enfin, Ferry voulait 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 : 60). Les contenus scolaires actuels transmettent pourtant une image dénigrée du Moyen Âge, susceptible de venir heurter les descendants des grands peuples qui l'ont fait – notamment les Vikings devenus normands et décrits comme « barbares » -, enseignants comme élèves. Une enseignante d'origine normande explique par exemple avoir renoncé à l'enseignement de l'histoire pour cette raison. 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. Comme le rappelaient la plupart des intervenants lors de la récente journée d'étude consacrée à l'école¹⁰, 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 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, 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, 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 et de faire la preuve de l'utilité des savoirs scolaires pour l'élève.

¹⁰ Les controverses de Descartes : « L'école, entre révélation et élévation ». Paris, le 19 mars 2016.

L'institution scolaire française, fondée sur un désir de lutter contre les rapports de domination, constitue pourtant une institution des plus hiérarchisées et hiérarchisantes, nuisant ainsi à l'autorité des enseignants interviewés, 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'école doit reposer sur l'élévation – formation à partir de l'intérieur – plus que sur la révélation - transformation brutale à partir de l'extérieur¹¹. Il s'agit alors bien d'advenir, de réaliser son mandat transgénérationnel, son identité. 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 (Robinson, 2013 ; Morin, 2003).

Cette recherche nous amène ainsi 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. 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.
- 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, qui vise ainsi à inscrire les enfants français dans une nouvelle généalogie, par une sorte de greffe mythique et un dénigrement des origines. Qu'il s'agisse des « barbares » scandinaves – terme non plus associé à sa définition originelle de « ne parlant pas grec », mais à une sauvagerie sanguinaire de pilliers et

¹¹ Discours de Najat Vallaud-Belkacem, Ministre de l'Éducation Nationale, lors des controverses de Descartes : « L'école, entre révélation et élévation ». Paris, le 19 mars 2016.

violeurs de femmes – de l’islam ou du monde paysan, les arguments évoqués relèvent d’alibis coloniaux fondés sur le traitement des femmes et des enfants (Skandrani, 2008).

- Enfin, la 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 par exemple ainsi perçue, de même que la réquisition des terres berbères par l’état marocain pour construire des résidences pour les Occidentaux.

Cette idéologie coloniale 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 du fait de cette invisibilité, du problème comme de la solution. 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, celui du danger de la pluralité et de la force de l’unicité.

Mais 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 favorisent la rencontre interculturelle. L’évolution climatique actuelle, sans précédent, oblige à une réflexion durable. Les délocalisations d’entreprises que les occidentaux redoutent tant permettent la redistribution des richesses à l’échelle planétaire. 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. 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. De même, le numérique 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, notamment fondée sur la construction collaborative des savoirs et nouvelle relation à l’identité¹². Le terrorisme lui-même nous oblige à repenser un système d’intégration source de souffrance identitaire pour les accueillants comme pour les accueillis. Enfin, l’illettrisme, comme l’ensemble des symptômes scolaires, constitue 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

¹² Discours de S. Tisseron lors des controverses de Descartes : « L’école, entre révélation et élévation ». Paris, le 19 mars 2016.

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.

8. Perspectives

La présente recherche visait à analyser les facteurs de vulnérabilité et de protection dans le rapport aux savoirs. Les résultats font ressortir la nécessité d'accompagner familles et professionnels scolaires dans l'élaboration des réactions transféro-contre-transférentielles suscitées par l'altérité culturelle. C'est pour ce faire que nous avons développé le dispositif Metisco du Centre Babel, premier dispositif de médiation scolaire transculturelle (Sarot, 2017). Le cadre repose sur l'intervention d'un psychologue clinicien, spécialisé en clinique transculturelle, au cœur même de l'institution scolaire – de la maternelle au lycée – pour y réunir un élève en difficulté, sa famille et des membres de l'équipe éducative. La méthode est la même que celle utilisée pour la recherche, mais cette fois en présence de tous ces acteurs scolaires réunis : nous revenons sur toute l'histoire de l'enfant avec l'école, celle de ses parents, et accédons à travers elle à des éléments de l'histoire familiale. Nous intervenons également dans des classes entières pour aborder des problématiques collectives (relations entre pairs ou entre élèves et enseignants). Ces actions permettent d'accompagner l'ensemble des acteurs de la réussite éducative dans cette anxiogène confrontation à l'altérité (Devereux, 1967), sous toutes ses formes, pour décoloniser les imaginaires (Simon, 2005) et favoriser l'instauration d'une nécessaire alliance éducative.

Références bibliographiques

- Beauchemin, C., Hamel, C. et Simon, P. (2015). *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*. Paris : Ined.
- Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Bruxelles : De Boeck éducation.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1979). *Les héritiers : les étudiants et la lecture*. Paris : Broché.
- Chanet, J.-F. (1996). *L'école républicaine et les petites patries*. Paris : Aubier.
- Charlot, B. et Bautier, E. (1993). Rapport à l'école, rapport au savoir et enseignement des mathématiques. *Repères-IREM*, 10, 5-24.
- Chomentowski, M. (2010). *L'échec scolaire des enfants de migrants. L'illusion de l'égalité*. Paris : L'Harmattan.
- Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Gal, S. (1989). Between speech and silence : The problematics of research on language and gender. *Papers in pragmatics*, 3, 1-38.
- Kersil, J. et Vinsonneau, G. (2004). *L'interculturel, principes et réalités à l'école*. Paris : Sides.
- Luong Can, L. (2017). La vulnérabilité psychique des enfants et jeunes déracinés. Accueil des migrants et prévention (soumis).
- Mansouri, M. (2013) *Révoltes au coeur de l'hexagone*. Paris : PUF.
- Martin-Jones, M. et 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.
- Moal, S. (2009). Des écoles bilingues Breton-français ? Oui. Bretocentriques : non ! *L'Autre*, 3 (10), 350-351.

- Morin, E., Motta, R. et Ciurana, E.-R. (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Paris : Balland.
- Moro, M. R. (1998). *Psychothérapie transculturelle des enfants et des adolescents*. Paris : Dunod.
- Moro, M. R. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs*. Paris : Hachette.
- Ozouf, M. (2014). *Jules Ferry : La liberté et la tradition*. Paris : Gallimard.
- Peal, E. et Lambert, W.E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1-23.
- Ricento, T. (2005). Considerations of identity in L2 learning. Dans E. Hinkel (dir.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (p. 899–910). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Assoc.
- Robinson, K. et Aronica, L. (2013). *L'élément : quand trouver sa voie peut tout changer !* Paris : Play Bac Éditions.
- Sarot, A. (2016). *Pourquoi n'ont-ils pas appris à lire ? Analyse transculturelle des facteurs de vulnérabilité et de protection dans le rapport aux savoirs*. Thèse de psychologie sous la direction du Pr. MR Moro, Université Paris Descartes.
- Sarot, A., Bouznah, S. et Moro, M. R. (2016). Le rôle de l'école dans la prévention du terrorisme. *Soins psychiatrie*, 302, 32-34.
- Sarot, A. (2017). Metisco, premier dispositif de médiation scolaire transculturelle - Pour une école et une société inclusives. *Psicologia Em Estudo* (accepté).
- Simon, P. (2005). La république face à la diversité : comment décoloniser les imaginaires ? Dans H. Bancel (dir.), *La fracture coloniale* (p. 237-246). Paris : La Découverte.
- Skandrani, S., Mansouri, M. et Moro, M.R. (2008). La virginité, un alibi post-colonial ? *L'autre*, 9(3), 325-332.
- Wax, M. (2002). La scolarisation des Sioux Oglala à l'école américaine. *Éducation et Sociétés*, 10, 79-94.
- Zhou, M. (1997). Growing up American: the challenge confronting immigrant children and children of immigrants. *Annual Review of Sociology*, 23, 63-95.