

Parents immigrés et école dans le contexte des quartiers populaires (Roubaix)

Hedi Saidi

Pour les parents immigrés et avec la scolarisation des enfants, le retour définitif, qui est renvoyé aux calendes grecques a, en fait, surtout une fonction symbolique, la réussite « là-bas » apparaissant de plus en plus improbable. Le premier résultat de cette dynamique, c'est, à terme, de déplacer la réussite sociale : c'est « ici » qu'il va falloir réussir et non plus là-bas. Or, dans le pays d'immigration, les chances de promotion sociale par le travail sont faibles, en dehors du recours à l'appareil scolaire dont seuls peuvent, au sein de la famille, bénéficier les enfants (A. Zehraoui, 1994). Ces derniers et surtout les garçons vont donc devoir incarner la réussite d'un projet dont le père est porteur¹. Le chef de famille va transposer en la monnayant la réussite qu'il n'est pas parvenu à obtenir sur ses enfants dans le but de valoriser son image dans le pays d'immigration.

La transmission entre conflits et adaptation

Le premier constat est que pour beaucoup de parents, l'école représente une attaque de leurs représentations tellement forte qu'ils adoptent une attitude méfiante envers cette institution, eux qui jadis auraient magnifié l'école, qui auraient adopté une position de fascination à l'égard des enseignants. C'est ce changement de repères qui est dérangeant pour ces parents. Les étapes sont brouillées et les espaces sont mal définis. On passe alors de la sphère privée (transmission des valeurs, éducation des enfants, attitudes...) à la sphère publique (école, rue, rapport à l'administration, services sociaux...). Demander à ces parents d'origine rurale, ouvriers et illettrés une capacité de négociation intellectuelle avec leurs enfants, qui sont sensibles à l'argumentation et à l'esprit critique, peut provoquer une cassure et entraîner une démission.

Ces conditions font que la mère surtout, et par extension les parents en général, se voit dépossédée par l'école de son rôle d'éducatrice.²

Avec beaucoup de détermination, elle va établir un lien social en accompagnant l'enfant à l'école et en devenant l'interlocutrice de celle-ci et des associations de parents d'élèves. Les mères ont pris conscience qu'en passant du bidonville au HLM, leur niveau de vie s'est amélioré et que l'école de la République est une chance pour leurs enfants. Mais parallèlement se développent en elles des peurs tenaces : celles de voir leurs enfants se détourner de leurs racines et leurs filles vouloir en tirer excessivement profit. Là encore, l'islam, toujours vécu avec modération, servira d'abri culturel. Ignorantes des textes coraniques, elles confondent ainsi coutumes et enseignements et admettent que les interdits soient transgressés par les garçons de la famille, jamais par les filles. C'est ainsi que ces mères donnent une instruction attentionnée, mais différenciée : une pour les garçons, l'autre pour les filles. Leur vie en France, qu'elles croyaient provisoire, ne l'est plus. Mais le choc des cultures qu'elles ont vécu ne sera pas sans conséquence sur leurs propres enfants.

Elles comprennent que le retour devient une utopie et que leurs enfants grandiront ici. Elles ont perçu qu'en France, leurs fils peuvent avoir l'ambition d'une vie meilleure grâce à cette institution de la République garante de l'égalité des chances. Quant aux filles, le souci reste de les marier avec un musulman même si elles ont échoué scolairement. Celles-ci ne renient pas totalement leurs origines, mais ne désirent absolument pas perpétuer le schéma transmis par leur mère, même si certaines ont paradoxalement adopté le voile dans le souci, d'après elles, d'affirmer davantage leur identité.

¹ Rien ne distingue sur ce point le père immigré de l'ouvrier français dans leur rapport à l'institution scolaire.

² Mais là, rien ne distingue en profondeur sur ce point la famille immigrée des autres familles populaires françaises.

D'ailleurs les rapports aux modèles, normes et valeurs d'ici et de là-bas présents à l'intérieur de chaque famille se déroulent d'une manière plutôt conflictuelle, car les références sont jalouses de leur souveraineté et se veulent prépondérantes, ce qui n'aide pas toujours les enseignants à comprendre ces phénomènes. Tous ces éléments fragilisent à notre sens les familles : aussi, pour pallier cette situation, une stratégie de non-dit et de dissimulation est mise en place par les acteurs eux-mêmes. Chaque membre y va de ses déclarations afin d'éviter l'éclatement de la structure familiale, qui doit être préservée à tout prix ; tout le groupe retrouvant son unanimité sur ce sujet primordial. Il devient urgent pour les individus qui sont attachés à l'idée de la solidarité familiale que cette entité puisse se maintenir comme un lieu incontestable de socialisation et d'apprentissage incontournable en dépit des conflits sous-jacents qui ne manquent pas de surgir. Et dans le cas de l'école, la question de la mémoire passe au second rang, la famille tentant avant tout de sauvegarder son essence, résultat provisoire qui n'est obtenu qu'à force de concessions négociées à l'intérieur du groupe : il est convenu que chaque membre ne pourra s'exprimer ouvertement ni exiger la mise en œuvre intégrale de ses visions sur cette institution.

Quel rapport peut avoir un élève issu de l'immigration avec la langue française quand celui qu'il entretient avec sa langue maternelle est conflictuel ? Comment peut-il investir le français quand on sait pertinemment qu'il est dans une relation de déni avec sa langue familiale ? La négociation devient dans beaucoup de cas extrêmement difficile dans le sens où cette dernière a toujours été dans une position inférieure par rapport à celle du pays d'accueil et dans la mesure également où l'environnement social ne lui donne, ne lui accorde aucun crédit.

C'est encore plus paradoxal, les parents eux-mêmes ne lui accordent pas non plus de crédit.³

L'enfant sent d'abord que les parents parlent mal et qu'ils sont mal à l'aise pour s'exprimer, qu'ils sont dans une relation d'écrasement intellectuel qui les oblige à choisir la langue française. Il voit bien que ce qu'ils disent n'est pas du français, mais une espèce de mélange — du « françarabe » pour un certain nombre, par exemple — qui n'a pas la consistance nécessaire qui lui permettrait d'acquérir les bases de l'apprentissage d'une des deux langues, que ce soit celle du pays d'origine ou le français, puisque c'est du va-et-vient. Un *va-et-vient* complètement déstructuré entre les deux langues, qui rend du sens, mais qui ne permet l'apprentissage d'aucune d'entre elles correctement. Les parents contribuent à ce paradoxe car ils sont eux-mêmes blessés dans leur propre identité, parce qu'ils se sentent eux-mêmes quelque part touchés par cette espèce d'intégration forcée qui les oblige à délaisser un certain nombre d'éléments de leur histoire pour investir ceux du pays d'accueil.

Il y a déjà fort longtemps, Pierre Bourdieu avait montré en dépouillant les procès-verbaux des jurys d'agrégation de lettres classiques que le mérite se lisait dans l'extrascolaire, dans la petite référence au théâtre d'avant-garde qui permettait de se différencier de la plèbe tout en parlant d'Aristote et de Shakespeare⁴.

Le rapport à l'histoire aussi est extrêmement difficile et a un impact réel sur l'investissement de cet espace du pays d'accueil par des jeunes d'origine algérienne, par exemple, dans notre collège. L'histoire coloniale a creusé un fossé pendant des années plus particulièrement entre les Algériens et les Français. Une « dette de sang » qui n'est pas totalement éludée, mais évoquée souvent par l'un ou par l'autre mais surtout par les *mass médias*. Pour l'Algérien, l'image de l'agresseur, du colonisateur reste sanglante, liée à la mort, à la guerre, aux maquis, à un certain nombre de scènes fort violentes et qui resurgissent à chaque fois comme une revendication. L'effet de l'histoire est toujours présent, il n'est pas évacué dans l'inconscient collectif, y compris celui de l'école, du lycée où se logent encore quelques bribes de l'histoire et le refus de ce passé. Situation de nature à rendre difficiles les rapports entre un enseignant français et un jeune algérien.

³ Beaucoup de parents parlent français à leurs enfants pour eux : « c'est pour mieux aider l'enfant à parler français, pour accorder un certain crédit à la langue française ».

⁴ Voir Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, Les éditions de Minuit, Paris, 1970.

Le deuxième élément qui intervient est la loyauté aussi vis-à-vis du père et de son statut. Une sorte de fatalisme, quelque chose qui ressemble à : « *je ne serai pas mieux que mon père* », un sentiment partagé par la fratrie qui ne cherche pas à avoir un statut meilleur que celui des autres. Cette identification néfaste pour les enfants est renforcée par une autre avec les enfants du quartier qui vivent une situation d'échec.

Les quartiers, les jeunes et l'école

Nous avons remarqué que dans nos relations avec les familles, on ne doit pas compter beaucoup sur le réseau de la fratrie. D'une part, on ne peut s'appuyer dessus que lorsqu'il est réellement introduit par le père et d'autre part, on doit faire très attention aux interprètes tout en les préservant : on doit se méfier de cette protection mutuelle qui s'installe⁵, le secret nous rapproche beaucoup et de ce fait, on ne peut plus faillir. Alors on n'a plus de marge de manœuvre avec le frère ou la sœur parce qu'on se trouve trop « endettés » réciproquement. Dans cette protection rituelle, l'enseignant n'est pas totalement à l'aise, ce qui crée des espèces de complexes, des nœuds qui sont à l'origine des relations avec l'école chez certains enfants. Dans cette situation, il y a ce qu'on dit et ce qu'on ne dit pas et tout ce qu'on peut déformer : la mère, le père ne comprenant pas bien le français, l'enseignant explique et l'enfant peut traduire ce qu'il a envie de traduire, coupant certainement les choses désagréables, donnant juste ce qu'il faut pour que lui-même et ses frères et sœurs soient protégés et *vice versa*. C'est un filtre qui est de nature à les préserver.

La conséquence de ce système de valeurs, de ce mode de vie est que les jeunes garçons investissent fortement les espaces publics. Cette présence dans la rue, sur les places ou dans les entrées d'immeubles est à l'origine des conflits avec certains habitants. Mais ce qui apparaît aussi nettement, c'est que le sentiment d'insécurité est réciproque. Il n'est pas l'apanage des adultes précarisés, et participe par ailleurs à une culture d'exclusion également perceptible à travers ce qui leur paraît être le racisme des institutions. En fait, la plupart de ces jeunes vivent comme des reclus. L'éloignement du centre-ville, l'absence de revenus les amènent à passer l'essentiel de leur temps libre à l'intérieur des frontières de ces quartiers.

Un autre élément à souligner, c'est la « respectabilité » de leur environnement, qui intervient souvent dans les échanges. Aux yeux de la plupart des jeunes, la délinquance est faible dans le quartier et au moins pour les cambriolages, ce sont les autres, des jeunes d'autres quartiers, qui en sont les auteurs. La réalité est certes un peu différente, mais c'est ici qu'intervient l'effet « ghetto » au sens de l'École de Chicago, dans sa dimension communautaire, dans l'identification très forte à un lieu, processus d'identification qui est de nouveau à la base de la constitution des bandes aujourd'hui.

Beaucoup de parents n'ont pas eu la chance de fréquenter l'école et d'être scolarisés. Parfois, lorsqu'ils arrivent en France, ils ne savent pas du tout comment fonctionne l'école, ils pensent pendant un temps qu'elle va ressembler à celle de leur pays d'origine. C'est un élément que vont bien exploiter certains enfants. Un autre sujet qui est à mon sens très important, c'est le fait de préserver l'enfance : donner à l'enfant l'autorité pour négocier des choses qui ne le concernent pas, des affaires d'adultes en termes de lettres, de loi, de punitions ou de « rectifications » pour en décider dans cet espace de manipulation possible, à mon sens, c'est l'exposer à cette toute-puissance narcissique qui lui octroie un certain ascendant sur son entourage, c'est-à-dire l'impression d'être plus fort que tout le monde. Il est capable ainsi d'être au-dessus de son père ou de sa mère parce qu'il prend la parole à leur place, mais aussi à la place de l'enseignant en traduisant ses propos pour ses parents.

C'est l'enfant « adultifié » qui devient désormais le guide de ses propres parents, le guide parfois même du monde des adultes par rapport à la vie communautaire de manière

⁵ Je vous aide, vous m'aidez et ainsi de suite...

générale. Cet enfant va initier désormais ses parents en allant d'instance en instance : à l'école, chez l'assistante sociale, chez le juge, etc. Et c'est bien lui qui va servir à chaque fois de médiateur entre les parents et ces instances-là. Ce processus l'oblige à être adulte avant l'âge, à prendre des pouvoirs qui ne lui appartiennent absolument pas et peut-être aussi, pourquoi pas, lui fait croire qu'il domine les autres parce qu'on lui donne l'occasion de sentir au-dessus de toute loi. À commencer par la loi du père : c'est celle qu'il va apprendre en premier, celle qui touche la famille. Par sa position d'intermédiaire avec le système scolaire et les institutions du pays d'accueil, il comprend que celui-ci est faible, ne sait pas se défendre. On lui ouvre alors les portes vers des manipulations de plus en plus graves.

Finalement, un enfant qui manipule est un enfant malheureux, un enfant en quête de limites, et plus celles-ci s'effondrent devant lui, plus il entre dans des passages à l'acte violents, voire dans le registre de la délinquance.

Il ne s'agit de rien d'autre qu'une espèce de fuite permanente devant la déprime inéluctable née de l'absence de frontières, de règles, de limites. Je pense que c'est une manière d'exorciser la violence et la déprime qui le minent. C'est un peu dans ce sens-là qu'un enfant très jeune pris dans une logique d'interprétariat, de traduction, de négociation, de médiation est un enfant pour qui les voies de la manipulation sont grandement ouvertes.

Pierre Bourdieu, dans des entretiens avec des jeunes d'une autre cité du Nord de la France⁶, observe des choses pas très différentes. Il dit notamment : *« je recevais de chaque mot, de chaque phrase, et surtout du ton de la voix, des expressions du visage ou du corps, l'évidence de cette sorte de poisse collective qui frappe, comme une fatalité, tous ceux qui sont rassemblés dans les lieux de relégation sociale, où les misères de chacun sont redoublées par toutes les misères nées de la coexistence et de la cohabitation de tous les misérables »*.

Dans le contexte roubaisien, les quartiers populaires particulièrement paupérisés se trouvent avec de nombreux adolescents en difficulté scolaire et des jeunes gens confrontés à des problèmes d'insertion professionnelle.

L'individualisme qui règne dans notre société rend de fait l'enseignement de plus en plus difficile. Beaucoup de parents n'exigent plus seulement qu'on regarde leur enfant comme une personne, mais comme une « exception » pour laquelle tout le système scolaire devrait se mettre en quatre, voire déroger à ses règles.

L'enseignant doit affronter ce qu'on pourrait nommer une « contre-culture », des enfants pour qui l'institution scolaire n'est pas toujours légitime. Par ce que, pour certains parents, c'est à la famille de définir d'abord que sont une bonne école, une méthode pédagogique, une bonne punition.

Travailler à partir de mon engagement citoyen, de mon implication dans les quartiers de Roubaix m'a paru d'une grande importance et la prise de parole abondante de mes interlocuteurs était pour eux une nécessité. Mon origine et mes connaissances du terrain m'ont largement facilité les échanges et ont libéré une parole souvent enfouie. Un dévoilement de soi qui m'a beaucoup ému. Je suis parti avec une foule de questions et de préjugés et voilà que durant de longues discussions et échanges, les parents et leurs enfants m'ont fait part de leurs sentiments : leurs doutes, leurs peurs, mais également leurs espoirs. Leur étonnement était grand que quelqu'un s'intéresse à leurs positions afin de savoir ce qu'ils ressentent et ce qu'ils pensent. Prendre au sérieux leur parole, leurs réflexions, ne signifie pas pour autant verser dans une naïveté qui consiste à penser qu'ils sont toujours incompris, délaissés et victimes de discrimination.

Dans les quartiers populaires de Roubaix, la famille immigrée vit ces paradoxes, ses dogmes sont ébranlés. Cette nouvelle situation contrarie la transmission, restreint les espaces et les moments qui lui sont réservés et ce pour deux raisons principales : en premier lieu, le père, nous l'avons vu, n'est plus le centre, il n'est même plus le porteur de connaissances utiles aux enfants et à leur socialisation. Son rôle de pilote est fortement concurrencé par d'autres moyens tels que l'école, mais aussi l'ordinateur ou la télévision, le livre, le vécu, et son savoir entre rapidement en obsolescence. Et surtout, l'enfant plus

⁶ Actes de la Recherche en sciences sociales, n° 90, décembre 1990.

instruit peut provoquer une inversion des rôles, et consacrer de la sorte la mort symbolique du père.

Nous devons relativiser les idoles, construire l'attention, la concentration, la mémoire, la considération d'autrui. Aux enseignants, on demande tout : transmettre les connaissances, former les citoyens, intégrer les enfants de l'immigration, garantir l'égalité des chances. Peuvent-ils tout faire ? L'école peut-elle réussir ce que les familles et la société n'arrivent pas à accomplir ?

L'école actuelle me semble plus dirigée par des gestionnaires que par des visionnaires. Le système n'est plus regardé que comme une « plomberie » administrative. On le fait fonctionner avec des outils de management, sans que les acteurs ne perçoivent un vrai projet, de vraies valeurs à promouvoir, capables de fédérer leurs énergies. Les enseignants ont été prolétarisés en ce qu'on ne leur demande plus d'être autre chose que des exécutants assujettis à l'obligation de résultat.

Notre objectif est de faire de l'école un espace propice au développement de la pensée et du raisonnement. A l'heure où l'attention des enfants est taillée en pièces par la prolifération des écrans, la stimulation permanente et la satisfaction des pulsions immédiates, l'école doit redevenir un espace de « décélération ». C'est l'un des défis majeurs de notre hypermodernité.

Hedi Saidi

MCF-HDR Institut social de Lille

Bibliographie

Duprez, D. 1992, *Le mal des banlieues*, Paris, L'Harmattan.

Dubet, F. 1987, *La galère, jeunes en survie*, Paris, Fayard.

Demilly, L. 1991, *Le collège. Crise, mythes et métiers*, Lille, PUF.

Saidi, H. 2011, *Le collège Anne Frank de Roubaix. Les élèves et leurs implications dans l'histoire*, Paris, L'Harmattan.

Saidi, H.(dir.) 2015, *Savoirs critiques et recherches historiques. Pour quels usages ?* Paris, L'Harmattan.

Vatz-Laroussi, M. 2001, *Le familial au cœur de l'immigration : stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*, Paris, L'Harmattan.

Zehraoui, A.1994, *L'immigration. De l'homme seul à la famille*, Paris, L'Harmattan.