



HAL
open science

La communication école - familles migrantes dans deux types de discours, une comparaison textes / terrain

Marie-Christine Pouder, Gabrielle Varro

► To cite this version:

Marie-Christine Pouder, Gabrielle Varro. La communication école - familles migrantes dans deux types de discours, une comparaison textes / terrain. supplément au n° 1 de la revue Plurilinguismes, 1988, n°1, p.42-55. hal-00119838

HAL Id: hal-00119838

<https://hal.science/hal-00119838>

Submitted on 12 Dec 2006

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.

Textes présentés pour le colloque sur « **La communication familiale** », seconde partie, sous la direction de Ch. Deprez de Heredia et L-J. Calvet, supplément au n°1 de la revue Plurilinguismes, **des langues en famille ..., vues du dehors ..., vues du dedans**, CERPL, Centre d'étude et de Recherche en Planification Linguistique, Publication de Paris V Sorbonne - Université René Descartes, Mai 1988.

42

Marie-Christine Pouder, CNRS / Université de Paris V, Gabrielle Varro, CNRS-LADISIS, PAI

LA COMMUNICATION ECOLE - FAMILLES MIGRANTES DANS DEUX TYPES DE DISCOURS : UNE COMPARAISON TEXTES / TERRAIN

Une enquête nouvellement entreprise sur les premiers contacts d'enfants non-francophones (note 1) avec l'école française fait apparaître deux types de discours concernant la relation famille migrante - école :

- *un discours écrit*, officiel, ensemble de textes ministériels consacrés à la scolarisation des enfants étrangers depuis les années 1970 ;
- *un discours oral* d'acteurs institutionnels en contact actuellement sur le terrain avec ce type de population (l'IDEN - Inspectrice Départementale de l'Education Nationale -, trois chefs d'établissement et une institutrice) dans une circonscription du XX^{ème} arrondissement de Paris.

Dans cette ZEP (zone d'éducation prioritaire), les directeurs soulignent les changements intervenus dans le quartier qui modifient les populations étrangères. Ils dénombrent entre 36% et 75% d'enfants étrangers selon l'école, se basant pour leurs statistiques sur les noms « à consonance étrangère » ou sur le dire des enfants (note 2).

Il est important de mentionner comment les acteurs de l'école parlent des familles, ce qu'ils en savent et les représentations qu'ils s'en font. Pour nous, c'est la distinction *francophone / non-francophone* qui est pertinente.

Les principaux textes réglementant la scolarisation des enfants étrangers « primo-arrivants » depuis 1970 mettent tous l'accent avec une grande

43

continuité sur le rôle important de l'usage de la langue française pour l'intégration des élèves.

« La scolarisation des enfants étrangers ne peut s'effectuer dans de bonnes conditions que s'ils acquièrent rapidement l'usage du français, ce qui leur permet

de s'intégrer au milieu scolaire et de poursuivre normalement leurs études » (13 janvier 1970, paru au Bulletin Officiel n°5 le 29/01/70).

« La capacité de communiquer en français est une condition indispensable à l'intégration de l'enfant étranger dans l'école française, à son accès à la formation qu'elle dispense et donc à sa réussite scolaire » (13 mars 1986, B.O.n°13, 03/04/86).

On notera ici le glissement de la notion d'usage à celle de communication.

A ces objectifs ont répondu la création et le développement des CLINS (classes d'initiation à la langue française) et des CRIS (cours de rattrapage intégrés regroupant quelques heures par semaine des enfants par ailleurs scolarisés dans des classes ordinaires) . La CLIN a un statut de classe « ordinaire », l'enseignant qui en assure la charge n'a pas de formation particulière, et plusieurs sortes d'aménagements existent selon l'établissement : CLINS « fermées » (enfants dans la classe avec leur enseignant), CLINS « ouvertes » ou « semi-ouvertes » ou « éclatées », (Les enfants suivent leur scolarité dans les classes ordinaires mais reçoivent un soutien en français une partie de la journée).

Au vu des effectifs (cf. tableau ci-dessous), la très grande majorité des enfants étrangers ou d'origine étrangère sont répartis dans l'ensemble de l'école ; les petits non-francophones de 6-7 ans sont versés directement dans les cours préparatoires où « ils apprennent à parler en apprenant à lire, écrire et compter avec les petits français ». Les CLINS ne reçoivent en principe que les non-francophones de plus de 7 ans qui leur sont envoyés par les mairies lorsque les parents s'y rendent pour l'inscription administrative.

44

Le temps prévu en CLIN ne doit théoriquement pas dépasser un an. Lorsque l'enseignant estime qu'un enfant est prêt à suivre dans une classe ordinaire, il peut le « recycler », soit en cours d'année si ses collègues veulent bien l'accepter, soit à la rentrée.

La différence entre les enfants étrangers inscrits en CLIN et ceux qui sont dans les classes ordinaires est repérable dans les aléas de ce recyclage. Ils doivent non seulement apprendre à lire, écrire et compter en français, mais aussi acquérir les rudiments d'une métalangue pour ne pas perdre pied dans les classes ordinaires.

Origine déclarée des enfants dans trois CLINS de Paris XX^{ème} (effectifs au printemps 1989)

PAYS D'ORIGINE	CLIN A	CLIN B	CLIN C	
Algérie	4	4	5	13
Yougoslavie		2	3	5
Chine pop.	1	2	1	4
Maroc	1	2		3

Tunisie		1	2	3
Portugal	1		1	2
Angola			2	2
Comores			2	2
Pakistan	1		1	2
Mali	1			1
Guinée	1			1
Centre Afrique		1		1
Cap Vert		1		1
Turquie	1			1
Chili		1		1
Total non-franc.	11	14	17	42
Ages		(9-13) (7-12)	(13-17)	

45

1.- Présence / absence des familles migrantes dans l'école.

La place des familles étrangères dans l'établissement scolaire telle qu'elle est dessinée par les textes est tour à tour vide (aucune mention dans les textes de 1970 à 1973), reconnue mais très vite gommée, pour être ensuite réintroduite dans une autre perspective particulièrement représentative des articulations entre l'école (à la fois comme lieu et comme institution), la langue française et l'enfant non-francophone.

1978 : leur participation à la vie de l'institution est vivement encouragée. Il est fait mention de la nécessité du dialogue avec les familles étrangères dans le sens d'une inculcation du système et des valeurs françaises et du devoir pour elles de connaître « *notre système d'enseignement, le règlement de l'établissement, les caractères de la vie scolaire* » (B.O.n°31, 07/09/78).

1986 : la famille est partie prenante dans l'apprentissage du français par l'enfant (B.O. n°13, 3 avril 1986).

De par leur fonction même, les textes, globalisant, ne peuvent envisager toutes les situations concrètes et diversifiées qu'on observe sur le terrain.

Ainsi, le dialogue prôné entre l'école et les familles s'engage différemment selon les cas, mais, semble-t-il, la plupart du temps à l'initiative de l'école. En effet, chefs d'établissement et enseignants, à l'occasion d'une convocation concernant l'orientation de l'enfant, sa prise en charge par le GAPP (note 3), une demande de bourse, etc ..., en profitent, dans le cas des enfants non-francophones, pour inciter les parents à parler français à la maison, à apprendre eux-mêmes le français, voire à renvoyer au pays un enfant en détresse dans le système scolaire français.

46

Les parents quant à eux, n'engagent spontanément le dialogue avec l'école que dans un but de sociabilité ou pour solliciter le passage de leur enfant de la CLIN à une classe ordinaire.

Par son petit effectif et par son rôle particulier d'accueil dans l'école, la CLIN peut favoriser une communication privilégiée entre l'enseignant et les parents. L'institutrice interviewée a fait état des rapports chaleureux avec les familles étrangères chez qui il lui arrive d'être invitée (« lorsqu'ils en ont la possibilité matérielle »).

Certains parents désirent accélérer le passage de leur enfant dans les classes ordinaires. Selon les cas, directeurs et enseignants font alors valoir la nécessité pour l'enfant de terminer l'année en CLIN « pour avoir toutes ses chances ».

Le dialogue tourne ainsi rapidement à la négociation, qui peut aller jusqu'à ce qu'un interviewé a appelé « le chantage » dans l'intérêt de l'enfant (note 4).

En ce qui concerne la participation active des parents migrants à la vie de l'établissement, elle s'avère quasi nulle dans les écoles visitées. Leur participation de droit, réaffirmée en 1986 (B.O. n°13, 3 avril 1986) se concrétise, dans ces écoles par 1 parent étranger sur 6 dans un conseil d'établissement, 1 sur 6 dans un conseil de classe. En outre, il n'y a pas de parent étranger volontaire pour s'occuper de la bibliothèque ou animer un atelier, très peu de parents étrangers dans les réunions des APE (Associations de Parents d'Elèves). Parmi les parents qui prennent contact avec l'IDEN, pas ou peu de parents migrants.

Il semblerait d'après les enquêtés que ce manque de participation soit dû à la non-connaissance du français ; pourtant, même lorsqu'ils sont en France depuis longtemps et n'ont plus de difficulté à parler, leur participation n'est guère plus remarquée.

47

2.- Les représentations des familles migrantes.

Peu présentes en somme dans les premiers textes (années 1970-73), les « familles migrantes » reparaissent dans les années 80 sous le vocable « d'étrangers ». Ce changement de formulation signale un déplacement dans les représentations lié aux nouvelles approches, de plus en plus marquées par les institutions européennes de l'éducation :

- lutte contre l'échec scolaire et contre l'illettrisme,
- approche interculturelle,
- approche mondialiste.

Les familles, qualifiées auparavant plutôt en termes de « famille de travailleurs immigrés », sont davantage caractérisées en terme de milieu socioculturel, gommant leur origine.

Le handicap des enfants est conçu également en ces termes et non plus en termes identitaires.

Les CEFISEM (note 5), structures prévues initialement pour former et informer sur le sort des « enfants de migrants » voient leur mission élargie au sort de tous les enfants de milieux socio-culturels défavorisés ; parmi les difficultés communes aux deux populations (autochtone et étrangère), figure en première place « l'insuffisante maîtrise du français écrit ».

Le fait migrant agit comme révélateur. Pédagogue de l'enfant, l'école se fait également pédagogue de la famille (et surtout de femmes en fait) ; elle demande aux parents de valoriser leur rôle, de s'intéresser aux études de leurs enfants, de les suivre attentivement et, dans la mesure du possible, de les soutenir. De ce soutien (en clair, en français), de cette attention dépend, dit-on, (B.O n°13, 3 avril 1986) la réussite future de l'enfant.

Sur le terrain, alors que les acteurs institutionnels favorisent aussi l'emploi du terme « étranger » pour parler des enfants non-francophones, l'analyse qu'ils font

48

des situations particulières insiste sur l'importance du milieu familial et de l'histoire migratoire. Les chances scolaires des enfants sont interprétées diversement selon les interviewés, mais la famille revient toujours comme facteur déterminant. Une typologie se profile dans ces discours :

- « *parents attentifs* » / « *parents moins attentifs* » au travail scolaire de l'enfant. Cette dichotomie recoupe tantôt une opposition entre « familles européennes » et « familles non européennes », tantôt une opposition entre « familles plus évoluées » et « familles moins évoluées ».

- enfants « *qui ont des chances* » / « *qui n'ont aucune chance* » de réussir dans le système scolaire français.

Ces derniers sont les enfants « âgés » (plus de 8-9 ans à leur arrivée en France), « non-scolarisés dans le pays d'origine, vivant dans des conditions précaires, ballottés et insécurisés ». Ayant peu de chance de rattraper leurs classes d'âge, ils risquent fort, d'après les acteurs institutionnels, de « grossir plus tard les rangs des SES (Sections d'Éducation Spécialisée) ».

Les « familles éclatées », les enfants « ballottés », sont dans des situations qui choquent directeurs et enseignants (« imaginez si ça arrivait à nos enfants ! »). Les différences de normes culturelles sont déroutantes, qu'il s'agisse des comportements des enfants (violence) ou du mode de vie des parents (« on ne s'y retrouve plus chez les Africains avec tous ces pères et toutes ces mères ! »)(note 6).

3.- Intégration scolaire, intégration sociale.

Telle qu'elle est définie par les textes l'intégration au milieu scolaire au sens large passe maintenant par l'intégration dans l'établissement, lieu spatial, intégré ou non dans une ZEP (1982), coeur d'un dispositif extra- et péri-scolaire où s'opèrent des transactions parfois difficiles d'ailleurs entre Ministère et municipalités.

49

Les traits d'union entre l'école et la famille « en difficulté de langue » sont les associations et les aînés. Il y a une nouvelle donne dans la migration : le temps a passé, les familles ont fait souche et les communautés se sont organisées. Ce n'est plus à l'école d'assurer la traduction mais aux partenaires étrangers déjà « linguistiquement intégrés » :

« Les modalités de ce dialogue et de cette information sont variées. Elles doivent tenir compte des difficultés de langue que peuvent éventuellement connaître les parents. L'aide des associations peut s'avérer utile pour établir une concertation toujours souhaitée par les parents et nécessaire pour les enfants », (16 mars 1986, B.O.n°13, 03/04/86).

Partenaires privilégiés des actions éducatives, les associations de quartier et des communautés migrantes relaient l'école aussi bien pour l'interprétariat, les démarches administratives, que pour l'aide aux devoirs des enfants après l'école et pour l'enseignement du français aux parents.

Effet tangible des mouvements politiques et sociaux des années 1970-1980, et notamment de l'extension de l'idée de « l'interculturel » (qui disparaît des textes en 1986), la sensibilisation aux réalités des enfants de migrants se traduit sur le terrain surtout par la prise en compte des particularismes religieux.

Exemple de cette sensibilisation, une APE a entrepris une action sur la question du « porc à l'école ». La mairie du XX^{ème}, qui gère les cantines scolaires et fixe les menus, tenant compte, selon un directeur, de la présence d'enfants juifs et musulmans dans le quartier, avait depuis un an limité le porc à un jour par mois. L'APE entreprend, avec la collaboration du chef d'établissement, d'améliorer ce dispositif, car « il n'y a pas de raison qu'un enfant soit privé de déjeuner même un jour par mois ».

La cantine cristallise ici le « *pied dans l'école* » des familles étrangères (note 7). Cette pénétration du religieux

50

non-chrétien dans l'institution relancerait, selon un directeur, le débat sur l'école laïque.

Cependant, l'intégration passe avant tout par la maîtrise de la langue orale et écrite, des lois, et d'un système de valeurs culturelles qui, malgré tout, tend à aplanir les différences. Dans la lignée des idéaux républicains et centralisateurs de

la Révolution Française, la décentralisation partielle de l'appareil scolaire n'a pas atteint le discours idéologique. Les enfants de travailleurs migrants sont devenus les « enfants de l'immigration », (discours de J.P.Chevènement du 19 décembre 1985, B.O.n° 86). Bien qu'actuellement souvent marginalisés dans des structures spécialisées ou d'adaptation, ils occupent la place symbolique dans le discours officiel de *chance et d'avenir* pour la France.

Garants d'une approche interculturelle et même tiers-mondiste, ils sont pourtant en partie dépossédés de leur propre histoire et de leur propre langue. Le bilinguisme franco-français (français oral / français écrit) occulte le bilinguisme réel des enfants non-francophones qui avait tout d'abord été valorisé dans les tout premiers textes. En 1973 en effet il est stipulé

« que les étrangers ne constituent pas entre eux un groupe homogène et (que) la rapidité de leur adaptation varie selon l'âge, le milieu socio-culturel, la langue maternelle, la scolarité antérieure, etc ..., chaque cas devant être considéré individuellement » (note 8).

Une série de textes de 1973 à 1978 entérine alors des accords passés avec différents gouvernements étrangers, d'abord européens (Portugal, Italie), puis avec le Maroc, la Tunisie, l'Espagne, la Yougoslavie, la Turquie ... Il s'agissait de donner aux enfants de « travailleurs migrants de culture non-française » un enseignement dans la langue de leur communauté d'origine, enseignement envisagé consécutivement à une série de problèmes se posant lors de l'entrée à l'école :

- difficultés d'ordre linguistiques et culturelles pour les élèves,

51

- difficultés d'ordre pédagogique pour les enseignants,
- difficultés de communication parents / enseignants du fait de la langue.

Le texte de 1973, lettre relative à l'enseignement de portugais, inaugure la vision d'un enfant jeune étranger « en désarroi face au nouveau milieu socioculturel » auquel il doit s'adapter, mais reconnu comme bilingue, en double contact avec ce nouveau milieu et sa famille.

« L'effacement de la langue maternelle risque de compliquer les rapports entre enfants et parents. La maîtrise de la langue maternelle ne peut qu'améliorer l'apprentissage de la langue française ; de plus cet enseignement préfigure chez l'enfant l'enseignement de la première langue vivante dans l'enseignement secondaire ».

Bien que le même cadre narratif soit utilisé pendant plus de cinq ans et demi pour les accords concernant divers gouvernements, une série de décentrations et d'évacuations vont totalement modifier l'esprit initial du législateur. Les modifications de la politique d'immigration, les difficultés rencontrées sur ce terrain, les différentes visions pédagogiques des maîtres français et étrangers ne sont sans doute pas pour rien dans ces bouleversements profonds.

Plus ou moins subtilement, le « *milieu familial* » devient le « *milieu d'origine* », la « *langue maternelle* » devient « *langue d'origine* » puis « *langue nationale* ». Très rapidement, il n'est plus fait mention de l'importance du bilinguisme pour le maintien de la cohésion familiale ou comme gain futur dans le secondaire vis-à-vis de l'apprentissage d'une autre langue ; toute référence à la famille disparaît de même que la mission de trait d'union, d'interprète, des enseignants envoyés par les gouvernements étrangers.

Sur le terrain, les maîtres des pays d'origine ont aujourd'hui disparu du temps scolaire, relégués dans

52

« les activités scolaires différées ». Les acteurs institutionnels évoquent fort rarement le bilinguisme en parlant des enfants de migrants ; il est envisagé comme un attribut de classe réservé aux « familles plus évoluées » tandis que la langue maternelle représente pour l'enfant des CLINS l'obstacle peut-être le plus sérieux à son apprentissage du français et à son intégration scolaire.

Les interviewés ont de même évoqué les allers-retours entre la France et le pays d'origine comme de véritables handicaps car l'enfant oublie le français qu'il a appris. Les langues d'origine sont ainsi en contradiction avec sa scolarité et sa difficulté éventuelle à apprendre à lire est mise sur le compte de la langue maternelle (alors qu'il y a bien des monolingues français en difficulté pour la lecture).

Il existe donc une forte tension entre l'école et les familles au sujet de la langue de l'enfant. Dans les écoles du XX^{ème} arrondissement de Paris, particulièrement accueillant pour les migrants selon l'IDEN, une grande attention est accordée aux facteurs extra-scolaires de la vie des enfants étrangers. Mais l'intérêt particulier porté par l'école aux détails de la vie familiale des enfants étrangers s'inscrit dans un effort qui touche la question de l'intégration de l'enfant et de sa famille non seulement à l'école mais à la société française.

L'intégration de l'enfant à l'établissement scolaire est corrélative de l'intégration de la famille au quartier et des migrants en général à une communauté socioculturelle française. Devant l'ampleur de la tâche, un peu essoufflée, l'école s'ouvre théoriquement largement au partenariat.

La communication école-parents migrants est certes rendue difficile par le non-partage d'une langue commune mais elle est surtout compliquée par le fait que, profondément, écoles et familles « ne parlent pas la même langue ». De leur côté, les parents ont du mal à

53

saisir le fonctionnement d'un système éducatif différent du leur. Quant à l'école, elle a du mal à approfondir les spécificités qui provoquent les réticences des étrangers à son endroit. Elle n'est pas à même de tenir compte des stratégies familiales qui peuvent être fonction du projet migratoire des parents et / ou fonction de leur désir de préserver leur autorité face à l'enfant contre celle de l'institution.

Si dans les textes comme sur le terrain il est beaucoup question de dialogue, c'est dans un sens qui paraît bien unilatéral. La langue à vocation universelle, celle dans laquelle on parle d'instruction civique, des droits de l'homme et du citoyen, ne peut être - textes et terrain concordent sur ce point - que la française. Il serait peut-être important que, en cette année de célébration du bicentenaire, le « discours éclairé de la raison » ne méconnaisse pas totalement certains effets pervers de la dépossession. Il appartient justement aux partenaires (associations, parents) de relancer le dialogue, si la donne n'est pas déjà totalement faussée.

Notes :

(1) Notre terrain n'est pas suffisamment exploré pour distinguer les différentes catégories socioprofessionnelles des enfants, communément qualifiés par le discours officiel d'enfants « de travailleurs migrants de culture non-française », alors que les acteurs institutionnels opèrent des différenciations entre les origines, trajectoires migratoires et situations actuelles des enfants.

(2) La fiche de renseignements que chaque famille doit remplir ne porte pas mention des nationalités mais l'enquête lourde que les chefs d'établissements doivent remettre au rectorat leur demande de les préciser.

(3) Créés le 9 février 1970, les Groupes d'Aide Psycho-Pédagogiques réunissent des psychologues

54

scolaires, rééducateurs en psychopédagogie et rééducateurs en psychomotricité chargés de la prévention des inadaptations scolaires, des rééducations éventuelles et de l'orientation des élèves vers les classes spécialisées.(cf. Edith Piat, les G.A.P.P. groupes d'aide psychopédagogique, eds E.S.F., Paris 1983)

(4) Un chef d'établissement a dû recourir au « chantage » pour obtenir l'accord des parents afin que l'un de ses enfants soit vu par le psychologue scolaire, troquant sa propre signature pour la demande de bourse contre celle du père pour la rééducation.

(5) Centres de Formation et d'Informations des personnels concernés par les enfants de migrants.

(6) L'enfant « africain », non référé à une nationalité précise, figure le cas limite de l'étranger « non intégrable » au système scolaire français.

(7) Titre d'un article paru dans Le Monde de l'Education, mai 1989.

(8) Diffusés seulement aux recteurs et inspecteurs d'Académie, principalement la circulaire n°73-1008 (DESCO) du 2 février 1973 relative à l'enseignement du Portugais à l'intention des élèves portugais scolarisés dans l'enseignement élémentaire.

Bibliographie :

Pour les textes officiels, nous avons utilisé les travaux documentaires de :

- Jean SALADIN, *Insertion scolaire des enfants étrangers et d'origine étrangère, recueil de textes officiels*, CEFISEM Créteil, Décembre 1896, F.A.S. I.D.F.
- Claude LIAUZU, Françoise HENRI-LORCERY, Josette LIAUZU, *Immigration et école : la pluralité culturelle, état des questions, dossier documentaire*. Travaux et documents de l'IREMAM n°7, Aix-en-Provence, 1989.

Textes officiels cités :

55

- circulaire IX 70-37 du 13 janvier 1970 ; objet : classes expérimentales d'initiation pour les enfants étrangers, B.O n° 5 du 29-01-70.
- circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978 ; objet : scolarisation des enfants immigrés, B.O n°31 du 07-09-78.
- circulaire du 13 mars 1986 n°86-119; objet : apprentissage du français pour les enfants nouvellement arrivés en France, B.O n°13 du 3 avril 1986.