

Quels changements la scolarisation de l’aîné(e) peut-elle provoquer dans une famille migrante?

Christiane Perregaux, Nilima Changkakoti, Valérie Hutter, Myriam Gremion, G. Lecomte Andrade, Université de Genève

I. Dans la famille, quelle langue parlez-vous?

M. On parle le ménin. On fait ça pour les enfants. Ils ont tendance à oublier. La petite, elle perd beaucoup de choses. C’est seulement l’aînée qui tient bon, chez elle, on sent qu’elle a toujours la maîtrise de la langue mais les trois autres c’est plus ça.

I. Et quand ils vous répondent en français?

M. C’est éprouvant de faire chaque fois des remarques, je crois qu’on baisse un peu les bras par rapport à notre position du début...Moi je continue de parler en ménin mais eux, ils répondent en français.

(Famille F., togolaise)

Introduction

Cette recherche s’intéresse à une problématique encore peu étudiée jusqu’à présent, celle du rôle particulier que joue la scolarisation de l’aîné-e dans le processus d’acculturation (de réorganisation sociale, culturelle et familiale notamment) vécu par des familles migrantes. La question qui se pose est de savoir si la scolarisation déstabilise les conceptions parentales sur l’éducation (appelées aussi ethnothéories parentales – Bril, Dasen, Sabatier & Krewer, 1999) construites dans la société d’origine et confrontées aux ethnothéories scolaires représentantes des normes de la société d’accueil. Devant quels choix (ou quelles injonctions contraignantes de l’institution, médiatisées par les enseignant-e-s), la famille se trouve-t-elle? Quels changements cette confrontation, cette interférence avec d’autres pratiques éducatives déclenche-t-elle au niveau des profils et réseaux familiaux, qu’ils soient linguistiques, sociaux et culturels, en terme de reconstruction identitaire familiale façonnée à la fois par une nouvelle immersion dans l’ici et la prégance de l’ailleurs? C’est à ces questions que ce texte va essayer de répondre, réponses certes encore partielles mais qui devraient permettre de tirer quelques premières conclusions.

1. Problématique et objectifs de la recherche

La représentation de la famille migrante qui s’impose à travers plusieurs études et dans les représentations collectives en général est le plus souvent celle d’une famille mal armée pour faire face aux difficultés de la migration, ce qui laisse entendre que migrer est en soi une source d’échec et d’échec scolaire (Sabatier & Holveck, 2001). Dès lors, il est surtout question de l’échec scolaire des élèves issus de la migration qui perturbe l’institution scolaire sans la modifier réellement et qui renvoie souvent la responsabilité des difficultés aux familles sans tenir compte que toute société véhicule des représentations spécifiques sur l’éducation (Gayet, 2004). Nous avons adopté un autre point de vue en donnant la parole à des

familles migrantes pour chercher à comprendre leurs propres visions des obstacles qu’elles rencontrent et comment elles mobilisent leurs ressources lors de la scolarisation de leurs enfants et particulièrement de l’aîné-e. Nous rejoignons ici la même perspective que des chercheurs comme Vatz-Laaroussi (2001) et Sabatier, Arboscelli, Paul, Rocha (2001), dont les recherches s’orientent vers la mise en évidence d’une parentalité qualifiée de la part des parents migrants qui n’est souvent pas reconnue par l’institution scolaire.

Dans cet article, trois objectifs visés: le premier consiste à élargir notre compréhension du processus d’acculturation qui s’opère dans des familles migrantes, le second concerne le rôle de l’aîné comme «pivot», comme «passerelle» entre l’école et la famille au moment où sa scolarisation déclenche un nouveau questionnement familial, non seulement sur le plan strictement scolaire, mais plus largement sur la gestion familiale de la migration, voire du projet migratoire. Le troisième s’intéresse à l’intérêt pratique de la recherche: la valorisation des résultats devrait conduire à la mise en question des représentations collectives des familles qui circulent souvent dans le milieu scolaire (De Sousa, 2005), particulièrement au sujet des familles migrantes, et à une réflexion sur les pratiques d’accueil.

2. La population de la recherche

La méthodologie compréhensive utilisée a conduit l’équipe de recherche à rencontrer 46 familles avec lesquelles de longs entretiens ont eu lieu (des fragments d’histoire de vie pourrait-on dire) pour répondre aux questions posées plus haut. Les provenances des familles et leur statut en Suisse – au moment de l’entretien – sont très divers et leur apportent plus ou moins de sécurité selon qu’ils leur permettent de faire des projets d’avenir ou qu’ils les laissent dans une instabilité peu favorable à l’investissement scolaire et social de leurs membres. Souvent, les femmes et les enfants portugais ont d’abord vécu en Suisse comme clandestins, le père ayant un statut de saisonnier; aujourd’hui ces familles sont porteurs d’un permis B ou C¹. Les familles albanaises sont arrivées plutôt comme requérantes d’asile, les pères ayant eu un permis de saisonnier pendant de longues années. Les familles maghrébines sont requérantes d’asile ou porteuses d’un permis B ou C obtenu d’abord par le père, alors que les familles d’Afrique subsaharienne ont un passé de requérantes d’asile ou un permis de fonctionnaires internationaux. La plupart des familles latino-américaines ne possèdent pas de papiers en Suisse, ont eu une trajectoire d’exilées politiques ou sont de retour en Suisse après plusieurs générations de migration outre-atlantique.

¹ Permis B, permis de séjour renouvelable chaque année; permis C, permis d’établissement donnant les mêmes droits aux allochtones qu’aux autochtones sauf les droits civiques (dans certains cantons le droit de vote et/ou d’éligibilité sont octroyés aux étrangers soit au niveau communal ou cantonal)

La composition de nombreuses familles rencontrées dans le cadre de cette recherche atteste d’aménagements particuliers où la migration – point commun à toutes – modifie très profondément le fonctionnement familial tel qu’il était caractérisé dans le pays d’origine. Notre résistance à faire référence aux divers modèles de catégorisation des familles (Lautrey, 1980 ; Kellerhals & Montandon, 1991; Gayet, 1995) tient à ce que la rupture due à la migration oriente les familles vers des modifications de leurs pratiques éducatives et des liens intergénérationnels. Nous avons relevé dans notre population au moins quatre organisations familiales modifiées par la migration:

- 1) les deux parents ont émigré ensemble mais la nécessité économique appelant l’homme et la femme à travailler dans le pays d’accueil modifie le partage des tâches familiales et leur rôle dans la famille;
- 2) un des parents est arrivé plusieurs années avant l’autre resté au pays avec les enfants, le regroupement familial amenant alors à revoir les rôles parentaux et les relations parents/enfants;
- 3) un seul des parents (souvent la femme – séparation volontaire du couple, mère seule – veuvage, divorce) migre avec ses enfants ou seulement avec certains d’entre eux et doit se substituer au couple ou à la famille élargie;
- 4) une famille se recompose en Suisse et change le statut légal des membres de la famille (ou d’une partie des membres).

La diversité de ces situations nous a obligées à élargir la compréhension du concept de l’aîné-e en tant que premier enfant de la famille: est aîné-e dans notre recherche le premier enfant d’une famille à entrer à l’école en Suisse. Les 46 familles appartiennent toutes à des familles élargies et se retrouvent en Suisse dans la composition de familles nucléaires. Quelle que soit leur situation sociale, la réduction de leur univers familial les contraint à ne plus pouvoir compter sur le soutien de la famille qu’elles ont connu avant de migrer, la solidarité intra et interfamiliale, les ressources collectives des générations plus âgées auxquelles elles pouvaient faire appel pour suivre ou transmettre les modèles éducatifs reconnus par la communauté. L’influence plus individualiste du type de société occidentale et les contraintes économiques ont une influence, en Suisse, même sur les relations intrafamiliales.

3. Résultats et analyse

Nous avons choisi de présenter ici les résultats qui concernent deux dimensions des transformations familiales influencées par la scolarisation de l’aîné: 1) le rôle et le dynamisme des membres de la famille dans son rapport à l’école, 2) les profils langagiers familiaux.

3.1 Rôle et dynamisme des membres de la famille

Etre ou devenir parents dans la migration signifie devoir assumer ce rôle sans l’étayage du cadre culturel externe (groupe(s) d’appartenance, famille élargie), dans un décalage entre le cadre intériorisé et les normes extérieures du nouveau contexte. Cette insécurité provoquée par la migration se ressent chez les parents que nous avons interviewés. Elle se manifeste dans les sentiments qu’ils expriment au sujet de leur situation: ils resteront toujours étrangers et leurs enfants auront toujours à travailler deux fois plus que les autres pour mériter une place dans la société. Ce sentiment de non-maîtrise s’exprime particulièrement par rapport à l’école, du moins dans les premiers temps de la scolarisation de l’aînée qui lui, est particulièrement vulnérable parce qu’il doit se structurer culturellement entre deux mondes (Moro, 2002). La scolarisation de l’aîné-e induit un renversement de rôle qui fait de l’aîné-e scolarisé-e le «passeur» de nouvelles normes et surtout de la langue d’accueil dans la famille, le «maître» qui, dans la sphère familiale, va notamment servir de soutien à ses parents pour comprendre les exigences de l’enseignant-e et faire entrer la fratrie plus jeune dans la langue et les normes du pays d’accueil. Nous avons remarqué dans certains entretiens que la scolarisation de l’aîné-e altère l’organisation familiale. La perte d’autorité de la part des parents lorsque l’aîné joue le passeur de langue et de références peut modifier profondément les rapports intergénérationnels et intergenres.

Les aînés, s’ils évoquent parfois la difficulté du rôle d’«ouvreur de chemin», en expriment le plus souvent, à posteriori, l’intérêt et la richesse. Ils font preuve de souplesse dans le maniement des codes, jouant des langues comme marqueurs identitaires, qu’il s’agisse de se démarquer des parents ou des pairs ou de s’y rattacher (différences individuantes et non figées s’organisant dans une certaine continuité).

De façon générale, les familles interrogées expriment une certaine impuissance à résister à la mise en question des normes familiales lorsque l’enfant entre à l’école. Dès ce moment, les «standards» éducatifs connus et valorisés des parents sont interrogés et ces derniers se sentent souvent déqualifiés dans leur rôle d’éducateur. Ils ont de la difficulté à faire face à de nouvelles situations qui leur sont étrangères. Selon les familles, la période de scolarisation aura lieu dans une forme de reconnaissance mutuelle des lieux éducatifs et dans l’acceptation d’une acculturation, ou dans la rupture entre l’espace familial et l’espace scolaire. La modalité de communication plus ou moins rigide entre les parents et l’enseignant-e aura une influence déterminante sur la compréhension des ajustements nécessaires réciproques chez les nouveaux interlocuteurs. Quatre formes de relations entre la famille et l’école sont exprimées par les familles dont nous avons analysé les entretiens. Elles sont toutes symptomatiques d’une posture parentale, existante ou désirée, par rapport à l’école qui exprime une forme d’acculturation particulière:

- La complémentarité: la famille prépare socialement l'aîné à l'entrée à l'école. La famille et l'école travaillent ensemble à l'éducation de l'enfant, chacun selon ses compétences reconnues.
- Le double effort: certains parents sont conscients du «double effort» demandé à l'aîné pour qu'il réussisse sa scolarité: à la fois apprendre ce que l'école transmet avec ses règles implicites et apprendre aussi la langue et la culture d'héritage.
- La délimitation des espaces d'intervention: les parents veulent poursuivre leur rôle éducatif, déjà modifié par la rupture de la migration et l'école, et tiennent à montrer qu'ils ont des exigences à la maison qui peuvent être différentes de celles de l'école.
- L'acculturation de l'école: les parents souhaitent que l'école change certains stéréotypes qui continuent à circuler sur les pays d'origine (sur l'Afrique subsaharienne, par exemple), et sur leurs capacités éducatives (que l'école ne se cantonne pas dans l'injonction et le prescriptif mais qu'elle s'intéresse aussi aux besoins et aux attentes familiales).

Les familles font preuve d'une grande créativité pour accompagner leur aîné-e et leurs enfants dans l'aménagement des pratiques langagières en famille, le métissage des pratiques culturelles, le maintien du lien à la famille élargie ou l'engagement autour de la scolarité et la formation de leurs enfants. Il ressort de l'analyse des entretiens que la plupart des parents, malgré certaines difficultés qu'ils rencontrent comme parents d'élèves (suivi des réunions de parents malgré l'obstacle de la langue, participation de plusieurs familles à tout ce que l'école organise pour montrer leur volonté de comprendre le fonctionnement de l'institution, interventions auprès de l'enseignant-e pour chercher à comprendre le sens de certains événements, les formes d'évaluation, l'organisation du système et de ses filières, etc.) font état d'un dynamisme qui les entraîne à chercher comment répondre aux injonctions scolaires sans être entraînés dans un renoncement assimilationniste. Ces parents aspirent à la reconnaissance de leur propre qualification parentale et la plupart voudraient modifier le rapport trop souvent unilatéral créé par l'institution.

La figure 1 donne une vue schématique de l'impact de la scolarisation, entre autres, sur les trajectoires familiales telles qu'elles nous sont apparues lors de l'analyse des entretiens: dans les situations de migration (le cadre de la figure 1), de nouvelles pratiques et représentations vont s'organiser dans un va-et-vient entre les normes pratiquées dans le pays d'origine (là-bas – à gauche) et en construction dans le pays d'accueil (ici – à droite), signes de confrontations, de négociations, de réévaluations. Les générations vont moduler différemment leur rapport entre l'ici et le là-bas, leurs rapports aux langues d'héritage (nous appelons ainsi la langue parentale transmise aux enfants) et au français, par exemple. Toute

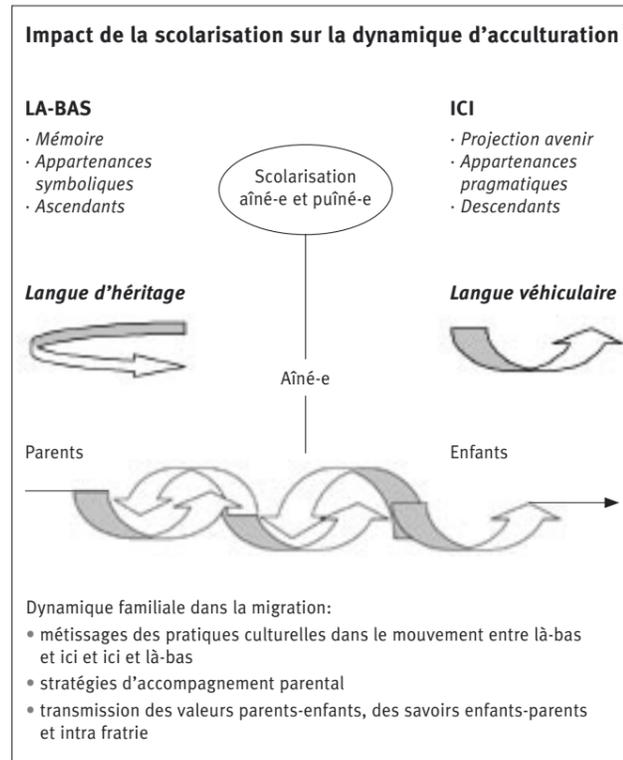


Figure 1: Modèle des trajectoires familiales

la famille est engagée dans l'axe de l'avenir mais le mouvement n'est pas continu et rectiligne; l'aménagement des valeurs à de nouvelles situations, l'ajustement des ethnothéories parentales s'accélère à certaines étapes de l'histoire de la famille (la scolarisation de l'aîné en est une).

3.2 Les profils langagiers familiaux

La scolarisation de l'aîné-e questionne les habitudes linguistiques de la famille qui se voit entraînée dans un élargissement de son univers social et poussée à faire des choix sur les langues utilisées en famille.

A l'inquiétude de savoir si l'enfant va s'adapter à l'école, s'il va apprendre la langue scolaire correctement, s'ajoute la préoccupation de maintenir la langue d'héritage. Précisons que l'irruption de la langue véhiculaire (le français) dans les pratiques familiales se fait sentir surtout lors des interactions avec le deuxième enfant et plus précisément lors de sa scolarisation. Cette irruption n'affecte pas la communication des parents, qui continuent à pratiquer systématiquement la langue parentale dans le couple. Elle affecte toutefois le parler des enfants qui mélangent langue d'héritage et langue véhiculaire du pays d'accueil ou finissent par ne parler que celle-ci entre eux.

Les parents réagissent à cette entrée du français dans le foyer en mettant en place différentes stratégies (voir figure 2), notamment des règles pour la communication familiale. La transmission de la langue d'héritage donne alors lieu à des discours argumentés, renvoyant au maintien des liens avec la communauté, la famille élargie, la génération d'avant et les racines. Ces stratégies s'inscrivent dans une perspective migratoire qui sort de la logique ou/ou (migration temporaire versus définitive), et se construit plutôt comme un va-et-vient, une circulation des biens matériels et culturels (Deprez, 2000). Ce va-et-vient se retrouve aussi dans les jeux de langues et d'appartenances: le français est la langue qui permet de marquer son adhésion à une société et certaines de ses valeurs, celle où l'on vit, où l'on travaille, où l'on a grandi pour les enfants. Mais on peut aussi se signifier portugais ou albanais à l'extérieur, et jeune à l'intérieur, portugais en Suisse, suisse au Portugal, ne serait-ce que pour renverser les assignations identitaires (immigré ici, émigré là-bas) en revendiquant la différence.

Nous avons relevé quatre profils qui correspondent à des règles de transaction linguistique induites notamment par la scolarisation de l'aîné-e et choisies par la famille (figure 2). Dans le premier profil (figure 2.1), tous les membres de la famille parlent la langue parentale (L1), la langue de l'environnement scolaire et public (ici le français L2) n'étant admise à la maison qu'en présence de personnes de l'extérieur ne parlant pas la L1. La différence du deuxième profil tient au fait que les enfants sont autorisés à parler le français dans les espaces qui leur sont propres (chambre – hors situation de famille).

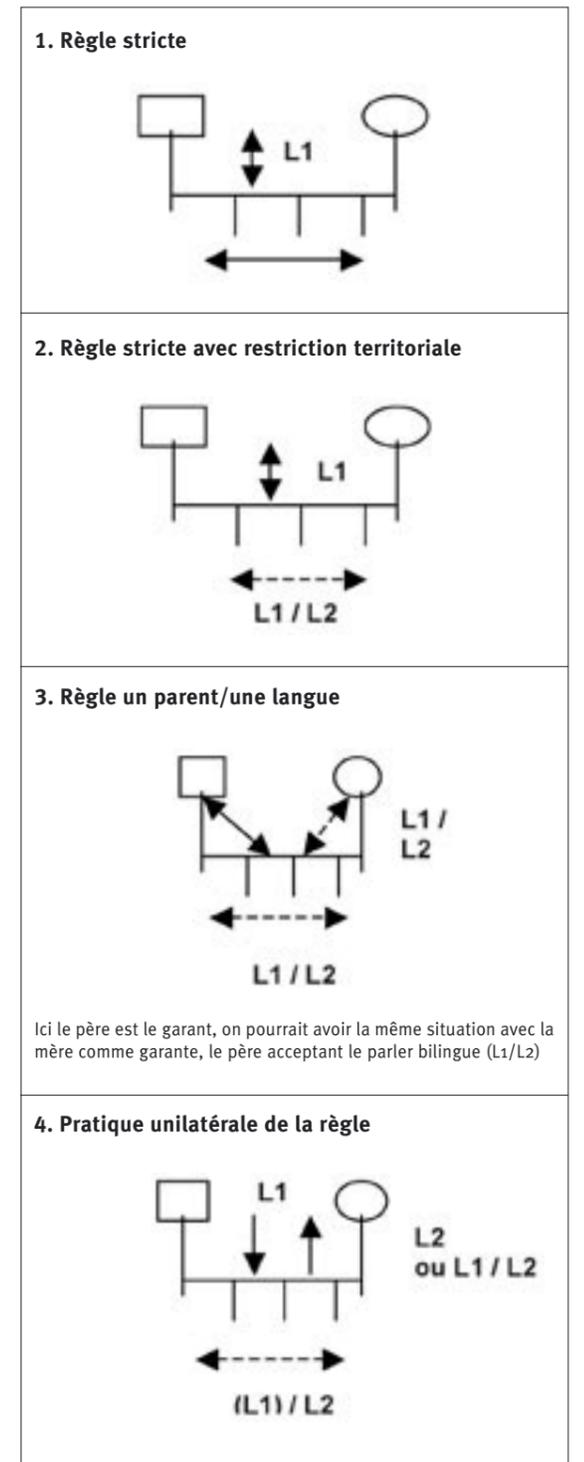


Figure 2: règles linguistiques adoptées par les familles

Sur le modèle des génogrammes systématiques, les carrés représentent des hommes, les ronds des femmes, la première ligne désignant la première génération, la deuxième, la suivante.

En ce qui concerne le troisième profil, un seul des parents est garant de la règle (le père ou la mère), l'autre parent acceptant le parler bilingue (Lüdi & Py, 2001). Le quatrième profil montre une complexité plus grande entre L1 et L2: les parents parlent L1 ensemble, les enfants communiquent principalement en L2 entre eux. Les enfants répondent à leurs parents très fréquemment en L2 et parfois, selon les sujets, en L1. Dans tous les cas, les parents continuent de parler la langue parentale entre eux. Les situations 3 et 4 sont souvent des dérivations d'une règle de départ qui se voulait stricte. Dans plusieurs familles, l'aîné est souvent celui qui, parmi les enfants, sait le mieux la langue d'héritage qu'il a pratiquée avec ses parents et sa famille avant d'être confronté au français et à la fratrie, et celui par qui le français va entrer dans la famille: non pas seulement un français nécessaire à la communication avec l'extérieur mais un français institutionnellement marqué qui va participer à la réussite scolaire des enfants.

Les parents qui ont fait le choix de maintenir et promouvoir la pratique de la langue parentale, en sont généralement contents dans l'après-coup, mais rapportent souvent les angoisses du début, les craintes que leur choix ne prêterite le succès scolaire de leurs enfants, ce qui tient à des idées encore tenaces, déqualifiant le bilinguisme et le visant comme un obstacle à une bonne adaptation. Shin (2003) rapporte ainsi que ce sont souvent ce genre d'idées, de la part des parents, mais aussi des enseignants, qui amènent les parents à renoncer à la transmission de leur langue. Notre recherche montre le rôle positif que peut avoir l'école dans cette transmission, avec les exemples d'enseignants qui ont activement soutenu des parents dans leur démarche. Ces enseignants ont véritablement joué le rôle de «tuteurs de passage» (Moro, 2002) aussi bien pour les enfants que pour les parents. De façon générale, lorsque tous les enfants de la fratrie bénéficient d'un enseignement en langue d'héritage, les différences de niveau de langue entre les aînés et les puînés observées par ailleurs sont atténuées.

Les langues africaines sont dans notre recherche, comme le relève Deprez (2000), les plus fragilisées, en particulier lorsque le français fait déjà partie du répertoire linguistique de départ. Les retours au pays sont par ailleurs souvent impossibles à cause de leur prix ou de la situation politique. Quant aux familles monoparentales, principalement latino-américaines, même lorsqu'il y a désir de maintenir la langue d'héritage, la règle paraît plus difficile à faire respecter, la mère seule se retrouve isolée face au «front» de la nouvelle génération.

Avec la scolarisation de l'aîné-e, nous venons d'observer que sur deux champs déjà, celui des langues et celui des rôles familiaux, les familles migrantes s'engagent dans une nouvelle étape acculturative fort complexe qui va modifier leurs rapports intra et extra familiaux, ces derniers concernant aussi bien la société d'accueil que le pays d'origine.

4. Pistes de réflexion pour de nouvelles pratiques

Dans une société en mutation comme la nôtre, les cinq points ci-dessous devraient concrètement lancer la réflexion sur le thème de l'accueil, de l'accompagnement ou de l'hospitalité scolaire au moment où, par l'aîné-e, des familles migrantes prennent contact avec l'institution scolaire. Ceci pour promouvoir de meilleurs parcours scolaires, professionnels et sociaux.

- Explicitement ou implicitement, les parents souhaiteraient que, lors de la scolarisation de l'aîné-e, l'institution scolaire prenne au sérieux leur envie de s'intéresser à la scolarité de leur enfant et facilite leur entrée dans leur rôle de parents d'élève.
- La réflexion de certains parents nous amène à penser que l'institution scolaire, confrontée à un changement de population, n'a pas modifié son rapport à la famille alors qu'elles sont plus nombreuses aujourd'hui à ne pas connaître les implicites scolaires et voudraient y être initiées. Cette demande semble d'autant plus légitime lorsque l'on sait combien la familiarisation des parents avec le système peut favoriser le parcours scolaire des élèves.
- Les représentations, les stéréotypes, les jugements culturalistes qui circulent sur les familles tels qu'ils ont été exprimés par certains parents montre que la formation des enseignants est concernée par cette thématique.
- Le discours scolaire ressenti souvent comme unilatéral, injonctif et prescriptif, laisse peu d'espace aux parents pour exprimer leurs propres questions, leurs propres attentes et besoins – sauf lorsque la scolarité de leurs enfants pose problème.
- Les entretiens montrent bien que les enseignants, tout comme les parents, ne sont pas un groupe homogène, mais au-delà de la personnalité de chacun, c'est à l'institution scolaire qu'il est demandé de tenir compte du changement qui s'est opéré dans la société et l'école et donc de s'inscrire dans une nouvelle perspective d'accueil des familles (parents et élèves). Un accueil qui tient compte de la dynamique de changement dans laquelle la scolarisation de l'aîné-e entraîne les familles migrantes et en fait un moment clé de l'acculturation familiale et souvent du succès scolaire.

Contact

Christiane Perregaux, professeure
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Section sciences de l'éducation – UniMail
40, Bld. Du Pont d'Arve
CH-1205 Genève

tél. 022 379 91 96
fax 022 312 40 22
christiane.perregaux@pse.unige.ch
www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/accueil.html

Dans le cadre de cette recherche, l'équipe de Christiane Perregaux, Professeure à l'université de Genève concernant les questions de pluralité linguistique et culturelle, est formée de: Nilima Changkakoti, Valérie Hutter, Myriam Gremion et Gladys Lecomte Andrade. Pour plus d'informations sur l'équipe et ses travaux: www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/accueil.html

Bibliographie

- Bril, B., Dasen, P., Sabatier, C. & Krewer, B. (1999) *Propos sur l'enfant et l'adolescent*. Paris: L'Harmattan.
- Deprez, C. (2000). Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère. *Estudios de sociolinguística*, 1(1), 59-74.
- De Sousa, F. (2005). *L'implication des parents à l'école primaire: confrontations des expériences vécues et des conceptions*. Mémoire de licence. Bibliothèque de la FPSE, université de Genève.
- Gayet, D. (1995). *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*. Paris: Armand Colin.
- Gayet, D. (2004). *Les pratiques éducatives des familles*. Paris: PUF.
- Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchâtel Paris: Delachaux & Niestlé.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris:PUF.
- Lüdi, G. & Py, B. (2001). *Etre bilingue*. Berne: Lang.
- Moro, M.R. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs*. Paris: La Découverte.
- Sabatier, C., Arboscelli, L., Paul, L.-M., Rocha, I. (2001). La réussite scolaire des enfants issus de l'immigration: une étude exploratoire sur la contribution des aînés. *Psychologie et Education*, 45, 57-76.
- Sabatier, C. & Holveck, M. (2001). La réussite scolaire des enfants issus de l'immigration: une étude exploratoire des conditions familiales. *Revue internationale en éducation familiale*, 4 (1), 37-61.
- Shin, F. (2003). The role of parents' knowledge about bilingualism in the transmission of heritage languages. *Heritage Language Journal*, 1 (1), 17-19.
- Vatz-Laaroussi, M. (2001). *Le familial au Coeur de l'immigration: stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*. Paris: L'Harmattan.