

Les rapports entre déracinement et enracinement culturel dans le cadre des phénomènes de migration et de transmission de connaissances

M. Nicolet
A.-N. Perret-Clermont

L'école, à la fois lieu d'intégration sociale et d'exclusion, instrument de la culture du pays d'accueil, est souvent placée au centre des débats portant sur l'immigration et les rapports entre population immigrée et population résidante. De ce fait, autour de la problématique de la scolarisation des enfants migrants se cristallisent des enjeux complexes, souvent contradictoires ; l'objectif de cet article est de parvenir à dégager ces enjeux du fonctionnement même de l'école afin d'étudier les liens existant entre la migra-

tion et l'expérience de la scolarisation.

Dans un premier temps, nous étudierons les composantes de l'instrument psychosocial particulier auquel les écoles recourent pour instruire et socialiser, *la situation didactique*, pour ensuite tenter d'analyser certains aspects de son fonctionnement en considérant plus particulièrement la situation des enfants de migrants. Finalement, nous chercherons à avancer quelques hypothèses pouvant servir à définir certaines directions de

recherche et à appuyer les démarches d'innovation et d'invention menées par les différents partenaires de l'entreprise éducative : enseignants, parents, élèves, mouvements communautaires.

L'éducation, dans sa définition large de transmission de la culture, de socialisation et de développement des potentialités individuelles (Pain, 1980), est prise en charge dans notre société, à des degrés variables, par l'école, la famille, les médias, les milieux professionnels et associatifs. Depuis la seconde

apparaissait comme une mise en cause de la permanence, de la légitimité et de l'autonomie des groupes sociaux traditionnels. Ce n'est que sous l'effet conjugué de facteurs économiques et démographiques que la mission de l'école, et ses objectifs, ont été acceptés.

Pour certains groupes sociaux, le développement de l'école a été perçu comme une entreprise de déracinement culturel ; en fait, à en croire Crubellier (1974) la mise en place de l'école, avec le développement de l'enseignement, visait un double objectif : d'une part, déposséder le peuple de ses cadres de pensée disqualifiés aux yeux des notables, et, d'autre part, promouvoir l'avènement d'une nouvelle culture, subordonnée à celle du groupe devenu dominant : la bourgeoisie.

Ainsi, dans certaines circonstances, l'école et la transmission de connaissances peuvent devenir un terrain où se jouent symboliquement des conflits d'intérêts de personnes ou de groupes sociaux qui, par le biais de processus de valorisation et de dévalorisation de pratiques et de savoirs, visent à maintenir, à améliorer ou à légitimer leurs positions sociales.

Pour mieux comprendre comment ces différents aspects s'articulent avec la situation d'apprentissage et de quelle manière le rapport au savoir peut devenir l'enjeu de relations de groupes, nous avons procédé à une analyse de la situation sociale par laquelle l'école cherche à réaliser sa tâche d'éducation : la situation didactique.



La situation didactique

L'école réalise ce projet d'éducation à travers des personnes instituées comme « maîtres » et « professeurs »¹ ; des savoirs définis comme « contenus de programme scolaire » ; des examens présentés comme objectifs pédagogiques, d'une part, et comme caractéristiques des compétences des élèves, d'autre part ; des lieux spatiaux et temporels comme circonstances d'enseignement ; et des manuels comme moyens d'instruction.

La *situation didactique* se caractérise par le fait qu'elle met en présence un adulte, *enseignant*, chargé d'un savoir ou d'un savoir-faire qu'il doit transmettre à un *élève* (qui est en général un enfant) considéré ignorant de ce savoir et qui est placé dans le rôle de celui qui doit apprendre et démontrer qu'il a appris.

En classe, le maître se présente à l'élève avec son « enseigne » (selon l'expression de S. Pain) : le savoir, sorte d'emblème de sa personne et de son rapport au monde, portion paradigmatique de l'univers de connaissances que l'élève est ainsi invité à connaître, à s'approprier. Portion seulement, car aucune communication, comme le montre la linguistique contemporaine, ne peut être totalement explicite. La communication repose toujours sur des contextes partagés qui structurent l'implicite, sur « l'architecture d'une intersubjectivité » (Rommet-

moitié du siècle dernier, l'école a été instituée comme instrument d'instruction de la masse des enfants d'une société. Elle est chargée de leur transmettre l'art d'écrire, de lire et de calculer, mais aussi, et de plus en plus, de les initier à une société complexe avec sa foule de connaissances, de techniques, de langues, de savoir-faire professionnels.

L'éducation remplit en fait plusieurs fonctions, interreliées et en partie contradictoires : fonctions de conservation, de socialisation mais aussi d'ouverture, d'innovation ; son caractère complexe et multiple se reflète également au niveau de l'école et conduit à ce que l'apprentissage scolaire apparaisse tout à la fois comme un instrument d'aliénation ou comme le moyen permettant le développement de potentialités, cognitives et sociales, libératrices.

Cette tension était, par exemple, particulièrement vive en France au cours du XIX^e siècle entre le projet d'instruire le peuple afin qu'il puisse s'adapter aux nouvelles exigences issues de la transformation des enjeux économiques et politiques et de la volonté, fermement ancrée dans les milieux au pouvoir, de préserver un certain ordre social. Ce projet a eu beaucoup de peine, dans certaines provinces, à s'imposer et a rencontré des réactions diverses, faites d'indifférence ou de résistance active, face à ce qui

veit, 1981).

La situation didactique n'est pas totalement isolée : au contraire, elle se déroule dans un champ social structuré aussi par d'autres élèves, d'autres adultes avec leurs emblèmes et leur histoire, traversé par des transferts de signification d'une situation à l'autre.

La situation didactique se caractérise par la mise en présence de deux univers de référence, de deux cadres d'interprétation du réel. Celui du maître est constitué d'un ensemble de représentations sociales, propres à son groupe d'appartenance, ainsi que d'un ensemble de savoir-faire et de pratiques accumulés au cours de sa propre expérience et en particulier de celle d'enseignant ; institué dans le rôle de maître, responsable de la situation didactique, porteur du pouvoir social, c'est à travers lui que sont évalués les différents éléments constituant la réalité scolaire, que les choses prennent leur valeur, qu'un sens est attribué aux termes utilisés, et que sont proposées les interprétations des comportements des élèves. Ses attentes structurent les images qu'il se construit de chacun des élèves (Gilly, 1980 ; Marc, 1984).

La situation didactique met en présence le savoir préstructuré du maître et l'interprétation que l'élève en fait, à partir de la compréhension d'ensemble qu'il s'est construite de la situation et à partir des informations recueillies et de ses expériences hors du cadre scolaire. Les sources de malentendus sont multiples, provenant du fait que le maître et l'élève ne possèdent pas les mêmes cadres de référence, les mêmes structures de pensée, ont des attentes réciproques et des rapports au savoir différents.

L'élève, dans son activité d'attribution de signification à l'objet de connaissance et à la situation d'apprentissage (Schubauer-Leoni, 1985), recourt au cadre de référence que lui offrent son milieu familial et

social et son expérience scolaire antérieure, lequel peut présenter un degré variable de congruence avec celui en fonction duquel le maître pense la réalité scolaire.

Dès l'école primaire, l'enfant est placé devant un ensemble de tâches, des matériels particuliers dont on attend certains usages ; sur le plan social également, l'élève rencontre des attentes, le plus souvent implicites, à l'égard des attitudes et des comportements à développer vis-à-vis du maître comme des autres enfants. La compréhension par l'enfant (et son milieu) de ce qui est attendu de lui à l'école², de ce dont il doit faire la preuve, pourra dépendre en grande partie des modèles d'apprentissage, des représentations en vigueur dans la famille et le groupe social de référence, au sujet des matières scolaires et de leur degré d'adéquation et d'opérationnalité par rapport aux exigences scolaires.

Ainsi, par exemple, c'est ce qui se passe pour un enfant à qui la famille demande de développer une attitude disciplinée et de retrait par rapport au maître et à la situation d'apprentissage (« pour apprendre, il faut bien écouter le maître ! »), alors que l'enseignant attend et valorise chez ses élèves essentiellement des comportements actifs et collaboratifs.

Le problème se pose également dans les situations pédagogiques où le passage entre un contexte d'activité de type ludique et une situation d'apprentissage, régie en fonction d'autres normes, dans laquelle il est demandé à l'élève de suivre des consignes précises et de mettre en oeuvre des stratégies systématiques, n'est pas explicitement marqué et signalé comme tel.

Par exemple, à titre d'illustration, rapportons cette observation faite dans une classe de deuxième année dans le cadre d'une leçon de mathématiques sur le produit cartésien (initiation à la multiplication) où il était demandé aux élèves de dessiner tous les bateaux possibles à partir de deux types de coques et de trois formes de voile : un enfant, appliqué et consciencieux, a passé une bonne partie de la leçon à dessiner un bateau en mettant l'accent sur la qualité du dessin, les interventions du maître, trop basées sur l'idée que l'élève partage la même représentation du problème, ayant échoué à le centrer sur la tâche et son contenu mathématique.

Pris dans une activité ludique,

les élèves (ou du moins certains d'entre eux) peuvent avoir de la peine, et trouver de surcroît peu légitime, de développer, sous l'effet d'un changement d'éclairage, une attitude réflexive et analytique ; les enfants n'ont pas toujours une vision claire de ce que signifie, par exemple, « faire des maths » (peut-être est-ce d'ailleurs également le cas pour certains enseignants) et identifient cette discipline plutôt à un ensemble d'activités (faire des fiches, dessiner des patates...). De même, certains parents ne comprennent pas toujours très bien le sens des activités scolaires, les liens pouvant exister entre elles et les apprentissages fondamentaux.

Les tâches scolaires posent des problèmes spécifiques d'apprentissage par le fait même qu'elles contiennent toujours en même temps (également en mathématiques, cf. Schubauer-Leoni, 1985, et Perret-Clermont, 1984) d'une part, une *dimension logique* sur laquelle les élèves peuvent avancer par des restructurations de leur modalité de pensée ; et, d'autre part, une partie d'*informations* et de *conventions* qui sont, elles, d'origine sociale et culturelle. Or ces dernières sont rarement indiquées comme telles à l'enfant, l'empêchant alors de distinguer « ce qu'il faut comprendre » de « ce qu'il faut admettre ».

Pour acquérir un savoir autonome, l'individu est amené à faire abstraction des relations dans lesquelles les objets de connaissance lui ont été présentés ; la nécessité d'admettre l'existence de conventions, de règles préétablies, peut être interprétée par l'élève, à la lumière de son utilisation par l'enseignant, comme un instrument d'autorité, comme relevant de la soumission et de la contrainte, et entraver, ainsi, sa démarche intellectuelle.

L'enfant de migrant face à la situation didactique

L'enfant de migrant, dans la situation didactique, se trouve dans une situation comparable à celle de la plupart des autres élèves : invité par le maître à s'approprier un objet de savoir, il doit parvenir à comprendre ce qu'on attend de lui et se trouve face à la même nécessité d'établir une communication, de gérer la distance entre son univers de référence et celui du maître.

La tension entre cadres de référence est vécue peut-être plus intensément par l'enfant de migrant, car elle renvoie à certains aspects de l'expérience vécue explicitement par ce dernier et sa famille lors du passage d'une entité, définissable géographiquement, politiquement et généralement aussi linguistiquement (un pays, une région), à une autre. Ce passage s'accompagne de plus, souvent, d'une modification du statut social qui est susceptible d'entraîner à son tour une fragilisation des repères et un effritement des attaches familiales et communautaires originelles (Apfelbaum et Vasquez, 1983).

La migration, vécue généralement sur le mode du déracinement, de la rupture avec les cadres d'origine, risque de contaminer l'expérience que l'élève et sa famille font de la scolarisation.

Les migrants peuvent également rencontrer certains obstacles spécifiques par le fait même qu'ils man-

quent d'information sur certains aspects du fonctionnement de l'institution scolaire et qu'ils sont parfois dépourvus de savoirs sociaux sur les règles implicites régissant les rapports entre famille et école, sur les modalités d'entrée en contact, sur les stratégies de négociation et de résolution de conflits propres à la culture du pays d'immigration.

La distance culturelle, à laquelle s'ajoute une distance sociale, renforce encore les problèmes de compréhension et de communication. Les processus de catégorisation, qui risquent de se produire, vont encore accroître les obstacles à l'installation de l'intersubjectivité entre le maître et l'élève : le fait de catégoriser l'élève comme migrant peut conduire à la création d'une image organisée autour de la seule dimension de sa différence, de son altérité. Chaque difficulté dans l'établissement de la communication sera ressentie et perçue par le maître comme provenant du fait que l'élève est d'origine étrangère, et on pourra assister, dans ce cas, à un accroissement progressif de la distance entre les deux partenaires de la relation éducative avec, corrélativement, le développement d'attitudes de méfiance. Ce même phénomène risque d'être particulièrement fort lorsque, pour l'enfant de migrant et sa famille, se jouent dans la situation didactique leurs relations à la société d'accueil. L'effet de cristallisation des différences et de polarisation des points de vue conduit à renforcer encore l'opacité du rapport enseignant-enseigné.

L'établissement de la relation didactique peut voir se cristalliser d'autres enjeux que la transmission culturelle ; la relation au maître et à l'objet de savoir qu'il présente et qu'il cherche à faire s'approprier par l'élève, peut devenir l'archétype des rapports entretenus par le migrant et sa famille avec la société d'accueil, rapports souvent contradic-

toires et ambivalents, reflet d'un projet de migration hésitant entre le « rester et le partir ».

Le modèle proposé par le maître peut être investi, sacralisé, amenant chez l'élève une attitude de soumission, ou, au contraire, devenir objet de méfiance et conduire au développement d'attitudes de retrait s'il est perçu comme entrant en concurrence avec « l'emblème » du père et mettant en danger la relation au groupe d'appartenance.



Enracinement et déracinement culturel dans le cadre de l'école

Comment et à quelles conditions l'école pourrait-elle être autre chose qu'un lieu de stigmatisation, d'exclusion, de hiérarchisation des savoirs, théâtre des luttes de domination entre groupes et cultures d'appartenance ?

En instituant l'école obligatoire et la démocratisation des études, la société a fait le choix de l'ouverture ; les enfants de larges couches de la population qui avaient été tenus à l'écart d'une éducation jusqu'alors réservée à une minorité et marquée par l'univers de référence propre à ce groupe, accèdent à l'instruction et s'initient aux différents instruments de savoir.

Ouvrir l'école, c'est aussi prendre le risque d'inviter de nombreux enfants à un passage hors de leurs champs socio-culturels d'origine vers d'autres univers de savoirs, de techniques, de rapports au temps,

au monde, aux autres. Il s'agit là aussi d'une « migration culturelle » qui est déracinement par rapport aux manières de faire, de voir, de dire du milieu d'origine, et qui concerne la majeure partie de la population. Dans cette optique, l'école a privilégié une direction dans la relation didactique : celle du déplacement de l'élève vers les cadres de pensée proposés par l'adulte, favorisant ainsi le développement d'attitudes de soumission et de conformisme, et son corollaire de refus et d'agressivité, vis-à-vis de l'objet de savoir dont le maître est l'emblème et le porteur.

Notre société valorisant l'idée de progrès a mis l'accent, dans l'enseignement, sur le développement de l'individu hors de son tissu social et sur l'ouverture à de nouveaux champs de savoir, sans trop se soucier de l'effet d'une telle rupture sur l'individu ainsi que de la pertinence des savoirs transmis par rapport aux conditions de vie présentes et futures. Les expériences faites dans le domaine de la formation des cadres du Tiers-Monde en témoignent (Dinello, 1977).

À l'inverse, est-il possible de concevoir une école qui ne soit pas génératrice de déracinement, qui soit occasion d'enracinement dans une réalité, dans un univers culturel sans pour autant être facteur d'enfermement ? De ce point de vue, la prise en compte, dans le cadre de la scolarisation des enfants de migrants, de la spécificité de leur univers culturel ne risque-t-elle pas de provoquer un enfermement de ces élèves dans un modèle culturel réifié, de les figer dans une altérité totale et sans issue ?

L'acte éducatif oscille tout à la fois entre déracinement, enracinement et « mobilité mentale », à savoir cette décentration qui est nécessaire pour comprendre les divers univers de référence en présence (celui du maître et des autres acteurs de la situation) et les rela-

tions existant entre eux. Cette mobilité est nécessaire car les univers de référence, entre maître et élèves, ne pourront jamais être totalement communs ; de plus, la présence d'une distance, d'un écart entre ces référentiels, est elle-même une condition à l'existence d'une situation d'apprentissage.

Existe-t-il des solutions aux paradoxes contenus dans le projet d'éducation d'enfants migrants ? Comment reconnaître le monde particulier dans lequel évoluent des enfants sans en faire un nouveau facteur d'exclusion, comment concilier les nécessités d'une ouverture culturelle sans provoquer des sentiments de rupture dommageables sur le plan de l'identité ? Poser ces questions, c'est inviter à un changement de perspective en suggérant que l'acquisition de savoir peut être conçue autrement que sous la forme de la dépendance d'un « ignorant » à l'égard d'un « sachant ».

Des tentatives dans le domaine de la recherche de la psychosociologie de l'apprentissage ont permis de montrer l'importance des conflits sociocognitifs et ont mis l'accent sur le rôle structurant des interactions sociales, des confrontations de point de vue, rendant possible d'envisager des situations d'apprentissage dans lesquelles les différents acteurs peuvent faire part de leur point de vue et où seraient revalorisés les savoirs, les expériences acquises hors du cadre de l'école ; cette ouverture serait d'autant plus profitable que se développent de plus en plus de nouveaux lieux de transmission de savoirs.

En donnant à l'enseignement comme double tâche de favoriser l'enracinement dans une réalité complexe et en constant changement, et de contribuer à la préparation des élèves à la gestion de situations de conflits, on peut réenvisager l'objet de savoir, la connaissance, d'un point de vue instrumen-

tal et non uniquement symbolique. Dans leur enquête, Apfelbaum et Vasquez (1983) mettent en évidence, chez les enfants de migrants ayant entrepris des études longues, une meilleure élaboration des rapports entre le « nous » et « les autres » ; ces résultats font entrevoir la possibilité que l'école, en prenant acte de la spécificité de certaines situations à l'intérieur d'une prise en compte plus globale, en reconnaissant l'existence, les malentendus et les difficultés de compréhension qui naissent des tensions entre univers culturels, offre l'occasion de développer une meilleure compréhension de la particularité des situations et concourt à l'élaboration de réponses plus adaptées.

Bien des expériences et des réflexions sur les pratiques éducatives anciennes et nouvelles devront encore contribuer à discerner à quelles conditions l'éducation scolaire peut être vraiment occasion d'enracinement, et comment se structurent les rapports de l'élève à sa réalité présente et à venir.

M. Nicolet
A.-N. Perret-Clermont
Faculté des lettres
Université de Neuchâtel

NOTES

¹ L'étymologie de ces termes n'est pas dénuée d'intérêt!

² Qui varie en plus du primaire au secondaire.

Bibliographie

- Apfelbaum, E. et A. Vasquez, « Les réalités changeantes de l'identité », *Peuples méditerranéens*, 24, juillet-septembre 1983.
- Crubellier, M., *Histoire culturelle de la France*, Paris, Éd. A. Colin, 1974.
- Dinello, R., *La formation en situation de transculturation. Une belle aventure de pédagogie socio-centrique*, Bruxelles, Éd. de Boeck, 1977.
- Doise, W. et G. Mugny, *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Interéditions, 1981.
- Gilly, M., *Maître et élève. Rôles institutionnels et représentations*, Paris, Presses Universitaires de France, 1980.
- Marc, P., *Autour de la notion pédagogique d'attente*, Berne et Nancy, Éd. P. Lang, 1984.
- Mugny, G., *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne et Nancy, Éd. P. Lang, 1985.
- Nicolet, M., « La relation éducative : productrice de changement ? », *Cahiers de Psychologie*, 20, Université de Neuchâtel, 1983.
- Pain, S., *Les difficultés d'apprentissage*, Berne et Nancy, Éd. P. Lang, 1980.
- Pain, S., « Le savoir de l'ignorance », *Psychiatrie de l'Enfant*, 28, 2, 1983, p. 411-457.
- Perret-Clermont, A.-N., *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne et Nancy, Éd. P. Lang, 1981.
- Perret-Clermont, A.-N., « Quel est l'enjeu des situations didactiques ? », *Actes des Journées de l'Éducation Scientifique*, Chamonix, 1984.
- Perret-Clermont, A.-N., Brun, J. et M.-L. Schubauer-Leoni, « Décontextualisation et recontextualisation du savoir dans l'enseignement des mathématiques à des jeunes enfants », *Interactions Didactiques*, 1, Université de Neuchâtel, Genève, 1982.
- Petit, A., *Production de l'école, production de la société*, Genève, Éd. Droz, 1982.
- Rommetveit, R., « On the architecture of intersubjectivity », Robinson, P. (ed.), *Communication in development*, London Academic Press, 1981, p. 203-233.
- Schubauer-Leoni, M.-L., « Le développement cognitif des enfants à l'école primaire : la psychologie de l'apprentissage dans les différentes situations pédagogiques », *Atelier de Recherche pédagogique sur le développement de l'enfant*, Conseil de l'Europe, Madrid, 1985.