

2

L'ÉCOLE ET LES MÉMOIRES DE L'IMMIGRATION

Au milieu du gué

Sophie Ernst

L'école peut-elle, doit-elle s'ouvrir à des mémoires liées à l'immigration ? Dans quelle mesure et sous quelles formes ?

Poser la question sous la catégorie de la « mémoire » amène à articuler deux axes qui sont eux-mêmes vecteurs de conflits : le premier est celui de la nation, confrontée à des forces qui pourraient avoir des effets centrifuges ; le deuxième est celui des savoirs rationnels à vocation universelle, confrontés à une demande d'expression des identités subjectives et singulières.

D'un côté, il s'agit d'enrichir ou de compléter la construction de l'identité nationale par un travail sur l'immigration. Cependant, on se heurte à une conception du national, déjà présente sous la monarchie, renforcée par la Révolution, stabilisée par la République et sans doute causée par la très forte diversité réelle de la France ; conception qui redoute tout ce qui lui semble insister sur les différences et les hétérogénéités. Et, les mémoires de l'immigration, qui renvoient à un ailleurs, ont vocation à figurer cet hétérogène.

D'un autre côté, il s'agit de travailler sur un rapport subjectif à une filiation, d'une façon qui peut être particulière à des groupes restreints. Le travail sur la mémoire doit être ici distingué d'un enseignement d'histoire. En effet, la question qui se pose est celle de la possible diversification dans les parcours des élèves, de leur construction subjective par des recherches personnelles, qui fasse droit à leurs itinéraires particuliers. Cependant, on se heurte alors à une organisation scolaire et pédagogique qui sait mal articuler les trois étages de l'universel, du particulier et du singulier : l'acquisition de connaissances à valeur universelle, la multiplicité des parcours particuliers qui le permettent, et la construction subjective singulière.

Ce sont deux débats différents, l'un tourné vers le politique, l'autre vers le pédagogique. Malheureusement, ils sont aussi explosifs l'un que l'autre. Nos journaux sont pleins des polémiques qu'ils suscitent.

Un nœud de conflits

L'école peut-elle, doit-elle s'ouvrir aux mémoires liées à l'immigration ? Je ne répondrai à la question – et encore – qu'en la reformulant, en la déplaçant, en la retravaillant. En m'attardant sur la notion de mémoire, sur le modèle de l'assimilation comme sur celui de sa critique, ma réponse sera d'essayer de mettre à jour non pas ce qu'il faut faire, mais ce que nous-mêmes avons en tête, de quoi notre propre mémoire est faite, de quelles aspirations nous sommes porteurs, par quelles incertitudes et contradictions nous sommes entravés. On verra que si je propose quelques pistes d'action, elles sont fort modérées et suggèrent plutôt de réguler ce que nous faisons déjà, de mieux ajuster en finesse certains dispositifs existants, de mieux revenir à l'esprit et à l'intelligence des projets ou des programmes. De clarifier ce que nous visons réellement et par quels moyens nous prétendons l'obtenir, de mieux comprendre ce que nous voulons faire et d'être plus conscients de ce que nous faisons effectivement.

Le « nous » que j'emploie à dessein entend souligner que nous sommes tous jetés, que nous le voulions ou non, dans un esprit du temps et dans une conjoncture historique qui nous sont communes, quels que soient les choix individuels. Ce que je voudrais proposer, ce serait d'examiner – pour l'élucider – ce nœud de forces, de valeurs et de conflits qu'a produit la conscience contemporaine et qui nous constitue. Parce que l'une des principales difficultés, parmi celles qui gênent l'intégration harmonieuse des jeunes issus de l'immigration, est qu'ils sont convoqués à s'intégrer à une société qui n'explicite pas ce qu'elle est et ce qu'elle veut ; société qui a vécu une assez considérable évolution des normes et des valeurs en l'espace d'une trentaine d'années, au point que cette évolution a pris figure de renversement¹ et qui ne sait, en fin de compte, pas vraiment ce à quoi elle convoque les nouveaux venus, que ces nouveaux venus soient des enfants ou des immigrants. S'il y a un problème de mémoire, d'identité et de construction subjective, il n'est certainement pas réservé aux enfants issus de migrants ; il est d'abord le fait collectif d'une société contemporaine qui ne sacrifie tant à la mémoire que parce qu'elle ne sait plus guère ce qui la fonde comme société, ni comment se projeter et projeter un idéal dans l'avenir.

1. Voir GAUCHET Marcel (1998), « La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité », *Le Débat*, Paris, Gallimard.

La mémoire sans devoir

Nous nous leurrions sur les difficultés, du fait de l'emploi du mot *passé-partout* et consensuel de *mémoire*, si consensuel qu'il s'associe presque automatiquement à l'idée d'un devoir, en un syntagme figé qui mobilise, sur la transmission notamment de l'histoire de la Shoah, un sentiment glacé du tabou qui ne devrait pas être de mise dans une école vouée à l'élucidation rationnelle. Finissons-en avec les devoirs de mémoire en tous genres. Il y a une exigence de vérité, une pertinence de l'histoire, il y a un besoin de mémoire et une soif de reconnaissance, une demande de respect, un désir d'expression, peut-être un droit à la mémoire, certainement aussi un droit à l'oubli.

La problématique de la mémoire opère un glissement, qui peut-être permet de mieux comprendre ce qui est en jeu – la reconnaissance d'une filiation –, mais elle porte également ses difficultés. L'histoire est, par différence avec la mémoire, un discours normé par l'idéal de vérité objective et qui s'efforce de tenir à distance les valorisations spontanées de la mémoire collective ou individuelle, par des méthodes critiques de recherche, d'exposition et de vérification qui la constituent en discipline.

D'emblée, on voit que mémoire et transmission scolaire vont avoir quelques frictions et que si l'école entend munir l'élève de savoirs critiques, elle ne saurait se donner un projet qui soit tout entier sous le signe de la « mémoire ». Le problème posé comme « ouverture de l'école aux mémoires de l'immigration » s'en trouve certainement rendu plus complexe que dans les années où l'on discutait de l'éventualité de changer les programmes d'histoire pour introduire un chapitre de connaissances au sujet de l'immigration, ou de faire une place plus marquée à la colonisation et à la décolonisation, faits majeurs qui déterminent en partie certaines caractéristiques de l'immigration en France. Faire évoluer les programmes d'histoire, du simple point de vue de la vérité de ce qu'a été la construction de la France, ne posait pas de gros problèmes de principe, même si l'effectivité se heurtait à des résistances de tous ordres, politiques ou techniques : manque d'information, tabous ou culpabilité, maladresse des manuels, impréparation des enseignants, etc., toutes choses qui freinent encore de façon inégale l'enseignement de l'histoire de ces phénomènes importants. Ils le sont pour comprendre de quoi est fait le présent de notre civilisation. Il ne se trouvera aujourd'hui personne pour nier que le fait migratoire, la façon dont la France a négocié les contraintes de démographie, de développement industriel, de besoin de main-d'œuvre, de droits de l'homme, de construction de la citoyenneté républicaine... sont des éléments importants de compréhension du monde moderne, et qu'en étudier l'histoire peut nous aider à comprendre les enjeux présents. Il en est de même pour le fait colonial et ses suites, même si, encore une fois, bien des obstacles conjoncturels s'élèvent. Il s'agit là de compléter et de rendre plus pertinente la construction historique du passé de la France des deux derniers siècles.

Reste qu'en passant à la problématique de la mémoire, de prime abord plus anodine, nous passons à des difficultés de principe beaucoup plus retorses.

Ce que le mot de mémoire cache et pourtant charrie dans son sillage, c'est aussi d'autres termes, qui sont eux beaucoup moins consensuels, et qui pointent vers des problèmes que l'école a toujours eu tendance à vouloir ignorer au nom

de l'universalisme auquel elle convie des élèves, considérés dans leur abstraction de sujets rationnels. Ce qui est ainsi écarté dans la tradition laïque, c'est l'identité concrète, l'hétérogénéité des filiations, l'enracinement culturel, la subjectivité dans ses dimensions concrètes. Bref, en appeler à la prise en compte de la mémoire de l'immigration, c'est aussi amorcer la rupture avec la fiction structurante de l'élève abstrait, citoyen en formation, qui se construit par la mise entre parenthèses de tout ce qui le différencie et qui le particularise. Laisser derrière nous ce modèle qui nous a constitués et qui a, malgré tous les procès que l'on peut lui faire, le mérite d'avoir fait l'unité d'un pays doté d'une identité forte, est un risque que l'on peut hésiter à prendre. En le faisant, nous savons ce que nous perdrons, nous ne savons rien de ce qui adviendrait à la place et ce que nous en voyons dans les ridicules excès du multiculturalisme américain nous inquiète (à moins que, tout autant, probablement, ces excès ne nous rassurent sur la supériorité de l'« exception française »...).

Pourtant, la culture contemporaine est également sensible à une demande issue du développement de la psychanalyse : la recherche mémorielle qui pousse les individus – pas forcément tous – à prendre une connaissance, maîtrisée par le discours, du passé qui a été celui de leurs familles et dont ils vivent les effets sans en avoir la clé, nous semble non seulement légitime, mais surtout importante pour permettre à ces personnes de se construire dans leur plénitude. La réponse traditionnelle de l'école, qui renvoie la responsabilité de cette élaboration mémorielle aux familles, pour mieux se situer elle-même dans l'objectivité des savoirs constitués, ne peut plus tenir sans être au moins réexaminée. En effet, il s'agit là non pas de parcourir un livre d'images privées, mais de structurer un récit construit qui rende raison de souvenirs lacunaires, qui rende intelligible le récit troué des familles en l'inscrivant dans un cadre commun historique. Or, les familles ne sont pas forcément armées pour ce faire, et les familles immigrées, pauvres, mal organisées au plan collectif, peu scolarisées, le sont souvent moins que d'autres encore. Ce qui ne veut pas dire que l'école à elle seule puisse assumer tout ce que les familles sont impuissantes à mettre en œuvre : il faudrait peut-être, comme pour tant d'autres difficultés actuelles, cesser de renvoyer la balle de l'un à l'autre en réfléchissant sur des protagonistes tiers, qui ne soient ni l'école ni la famille. Mais l'école, d'une façon qui doit être circonscrite, a peut-être quelque chose à faire qui relève de ses attributions.

Pour la clarté de l'exposé, je vais quelque peu m'attarder à esquisser deux modèles, en soulignant leurs failles, leurs manques. Ces modèles correspondent à deux logiques qui se sont succédé, mais qui continuent plus ou moins de se survivre actuellement. Le premier modèle, celui de l'assimilation par l'école républicaine, a perdu sa crédibilité au tournant des années 1960. Mais la plupart de ceux qui ont actuellement des fonctions dans le système d'éducation ont été éduqués dans ce modèle, et il marque encore beaucoup les sensibilités et les principes, ne serait-ce que parce qu'il a relativement bien fonctionné à la satisfaction générale, notamment des enfants issus de l'immigration, même s'il s'est usé. Le deuxième modèle est celui de la période critique qui s'est mise en place, souvent de façon réactive au premier, dans une certaine incohérence des politiques et désordre des idéologies, dans un temps marqué par le mot d'ordre du droit à la différence, où le pire a souvent été la perversion du meilleur.

Une tradition scolaire de construction du national

L'une des caractéristiques de ce qu'a été le modèle français d'assimilation était la construction par l'école d'une mémoire nationale commune à travers l'identification à des figures et à des récits transmis par l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de la littérature. Il s'agissait bien de construire une mémoire et l'opposition qui est venue après, qui a tendu à différencier nettement la mémoire, subjective et chargée d'affect, de l'histoire, discours normé par la critique méthodique, n'avait pas encore disjoint les deux. L'enjeu était, pour les historiens républicains de premier plan qui se sont alors investis dans le pédagogique, en premier lieu Ernest Lavisse, de forger une mémoire qui donnerait au nouveau régime le caractère d'une synthèse entre le rationnel de la citoyenneté et l'enracinement dans sa propre genèse, dans la longue durée de la construction de la France. Cette transmission jouait sur un rapport d'identification aux ancêtres héroïques du passé, où entrait en jeu un rapport affectif au passé, qui faisait de ce passé *notre* passé, fièrement porté : l'admiration, la dette, la fierté, la filiation... Lorsque l'on se prend, régulièrement, à regretter et à vouloir ranimer les figures de Jeanne d'Arc, Clovis ou Robespierre (qui de nous est trop jeune pour ne pas immédiatement visualiser les images de son manuel du primaire, revues année après année ?), ce n'est pas le souci historique qui prime, mais bien la nostalgie de cette chaleureuse ferveur, qui nous est trop familière pour que nous puissions, sans tristesse, la voir ignorée de nos enfants. Il faut lire, pour prendre la mesure de l'écart entre ce qui nous a constitué et de ce qui guide à présent, l'intégralité de ce monument fait de promenades, *Les lieux de mémoire* de Pierre Nora, qui s'est attaché à « cartographier notre propre géographie mentale »¹.

Cette construction d'un attachement au passé national fonctionnait sur un mode filial. En entrant à l'école, on faisait l'acquisition d'une filiation nationale : nous prenions possession d'un patrimoine reçu en héritage, qu'il s'agît de l'histoire, de notre merveilleux territoire ou de notre belle littérature. L'enseignement obligatoire consistait, entre autres buts, à arpenter ce dont il nous rendait propriétaires. Nous étions redevables à nos grands hommes, nous avions à nous montrer dignes d'eux, ils étaient à nous dans la mesure où nous les adoptions comme nos grands ancêtres. L'expression « nos ancêtres les Gaulois » a fait beaucoup sourire, mais « nos ancêtres les Révolutionnaires » a eu un impact bien plus grand, pour le meilleur et pour le pire. L'identité nationale se construisait à travers l'enseignement de l'histoire, par acquisition d'une filiation symbolique et d'une mémoire qui lui était consubstantielle.

Pour éviter tout malentendu, je préciserai que je parle ici au premier degré, ou disons avec une sorte d'ironie tendre. Nous avons à prendre conscience de la naïveté de cette construction identitaire et à en critiquer les aspects les plus discutables. Ce modèle transformait en Français des enfants d'immigrés en une génération. Mais cela avait un prix, qui était l'impossibilité de se représenter comment et pourquoi, si l'on était français et gaulois à l'école, on avait des parents bizarres, parlant une langue barbare et ignorants des références communes.

1. Voir NORA Pierre (1997, éd. or. 1984, puis rééd. en 1986 et 1992), *Les Lieux de mémoire*, 3 vol., Paris, Gallimard, coll. Quarto.

Car notre pays a l'originalité, parmi les grands pays d'immigration, d'occulter dans son imaginaire national le fait de l'immigration. Disons qu'en France, l'immigration est un fait, pas un mythe, au contraire des États-Unis, où la Révolution démocratique prolonge l'immigration des Pères fondateurs. Notre mythe national, centré sur la lente constitution du territoire français auquel donne son sens le renversement démocratique accompli par la Révolution, ne laisse pas grande place pour la prise en compte de la diversité culturelle, qu'elle soit celle des régions ou celle des cultures immigrées¹. L'accent n'était jamais mis sur la multiplicité des composantes mais sur le progrès en marche grâce à leur ralliement à la grande Nation².

Mon propos n'est pas d'attaquer ou de défendre ce modèle – les jeux sont faits depuis longtemps –, mais plutôt d'observer, en pédagogue, ce qu'il pouvait produire chez les élèves. Le problème est celui de la cohérence entre deux mondes, celui de la nation proposé par l'école et celui de la famille, entre deux versions du passé qu'elles proposent, sans que l'enfant ait les moyens de maîtriser par une pensée organisée leur articulation et dans le hiatus pouvait se produire un déchirement. Un enfant pouvait passer de l'un à l'autre, comme il passait d'une langue à l'autre en passant le seuil de sa maison – ainsi que le raconte Cavanna dans un savoureux récit – mais difficilement les emboîter l'un dans l'autre. Or, si l'on peut être bilingue sans contradiction, un double récit de filiation peut présenter des incohérences. À tout le moins, il fait des parents des êtres anormaux, impossibles à situer dans le décor. Quasiment tous les enfants d'immigrés racontent, lorsqu'ils ont atteint l'âge adulte, la honte qu'ils ont ressentie de percevoir leurs parents comme des êtres anormaux, inférieurs, bizarres. Que s'y ajoute, chez quelques natures délicates, la honte de la honte, la culpabilité d'être devenu différent par reniement de ce qu'étaient les parents et tout est en place pour une névrose inextricable.

Reste que le modèle est révolu sous la forme qui nous a façonnés jusque dans les années 1970.

Un affaiblissement de la référence nationale

Cet enseignement a été critiqué et mis en pièces, mais sans avoir donné lieu à une formule équivalente de remplacement. S'il n'y a pas de travail éducatif sur l'identité, l'expérience et la mémoire de l'immigration, il n'y en a plus vraiment non plus sur l'identité et la mémoire nationale, à peu près aussi introuvable que l'improbable identité européenne. L'idée même de construire consciemment une identité gêne les modernes que nous sommes et nous n'affrontons pas le problème, ce qui nous évite de regarder ce qui se construit, de fait, comme identité, à travers ce que nous faisons ou à la place de ce que nous ne faisons pas, et sans que nous le voulions. On peut toujours, après, déplorer que les adolescents se projettent dans les fictions américaines de la télévision, moyennant quoi les enfants des immigrés maliens se donnent une identité de *Blacks* américains ; ou

1. Voir NOIRIEL Gérard (1988), *Le Creuset français. Histoire de l'immigration XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Le Seuil.

2. Voir LELIEVRE Claude (1996), *L'École à la française en danger ?*, Paris, Nathan, p. 12-20.

que les islamistes occupent un terrain laissé vide, moyennant quoi des adolescentes ne trouvent pas d'autre moyen d'exprimer une présence qu'en exhibant un foulard qui, dans le contexte actuel, équivaut à un suicide scolaire... En fin de compte, il ne reste plus que le football, les victoires sportives françaises en général, pour construire une identité nationale. C'est mieux que rien, loin de moi le mépris du football, mais nous pourrions peut-être assumer dans le domaine intellectuel ce que, de fait, nous acceptons dans la compétition et la victoire...

À l'âge où nous construisions les identifications de l'enfance, à l'école primaire, les enfants d'aujourd'hui étudient en classe essentiellement la préhistoire et l'Égypte antique, grands succès des moins de 12 ans... En géographie, on étudie plus facilement la diversité des climats et des végétations que la diversité de la population. Si quelque part intervient l'idée d'une diversité, ce n'est pas pour la décrire dans ses aspects territoriaux, linguistiques, culturels, c'est seulement en éducation civique et sous la rubrique exclusivement morale d'appel à la tolérance à l'égard des différences. On baigne encore dans les bons sentiments quand on communique dans les « droits des enfants », avec des affiches qui comptent parmi les « droits » les avantages qui sont ceux des enfants de classe moyenne – une chambre à soi et des vacances – de quoi, encore, se sentir anormal, quand on est un enfant d'immigré, c'est-à-dire le plus souvent de famille pauvre et nombreuse. L'école ne construit plus le national, pas plus qu'elle n'assume vraiment explicitement une éducation morale, mais elle produit plus que jamais de la normativité sauvage.

Pour l'instant nous butons sur deux tendances contraires : sur une certaine idée rémanente du national comme homogène et sur l'affaiblissement de la construction de l'identité nationale. Car tout ce qui reste en nous attaché (et pour de fort bonnes raisons) à un cadre national que nous ressentons comme affaibli se crispe sur une attitude défensive, qui s'effraie de tout ce qui peut paraître centrifuge. Lorsque la construction de l'identité nationale est fragile et incertaine, elle a du mal à concevoir qu'une identité puisse être à la fois ancrée dans le national et dans la reconnaissance d'une filiation hétérogène et que l'une se renforce de l'autre. Je suis ici la thèse de D. Schnapper, lorsqu'elle soutient que la nation est justement le cadre collectif adapté à la modernité d'une société composée d'individus citoyens aux multiples références identitaires¹.

Des politiques indécises aux effets contestés

Le survol de ce qui a été fait durant les trente dernières années donne l'impression d'une politique indécise aux effets discutables et d'une grande difficulté à poser les problèmes sur la table pour les résoudre, quitte à tâtonner et à rectifier une politique qui aurait déçu.

Beaucoup de ceux-là mêmes qui s'étaient investis dans l'accueil des migrants, dans l'espoir de faire évoluer une école qu'ils jugeaient alors trop fermée et qui y ont promu toutes sortes d'expériences : pédagogies interculturelles, enseignements de langues et de cultures, notamment, dénoncent aujourd'hui les

1. Voir SCHNAPPER Dominique (1994), *La Communauté des citoyens ; sur l'idée neuve de nation*, Paris, Gallimard.

nuisances de dispositifs mal contrôlés et dépourvus de cohérence. Les effets pervers des ELCO (Enseignements des langues et cultures d'origine) ont été maintes fois dénoncés, sans donner lieu à une politique cohérente de réajustement, même s'il ne s'agissait que de rendre effectivement laïques ces enseignements donnés au sein de l'école obligatoire !

Mais par ailleurs, lorsqu'il y a eu de belles réussites, elles ont demandé un immense investissement de temps et d'énergie de la part de ceux qui en ont pris l'initiative, et qui se plaignent aujourd'hui de n'avoir pas été relayés, de n'avoir pas été soutenus, de ne pas avoir été reconnus. Les CEFISEM (Centres d'information et de formation pour la scolarisation des enfants de migrants), spécialisés dans la formation et l'aide des enseignants sous l'angle spécifique de l'accueil des migrants, ont une expérience critique considérable. Or, qu'en fait-on ? On a réduit leur compétence à celle de l'enseignement de la langue aux primo-arrivants en y recrutant essentiellement des spécialistes du français langue étrangère. Il y a certainement besoin de mener un travail sur la langue française, mais il y a, dans cet abandon sans débat ni évaluation du travail effectivement accompli, une incohérence de plus.

Face à cet essoufflement et à ces inquiétudes, l'encadrement continue de penser en termes d'« innovations » et de soutien à l'innovation : cela ne remplace pas une politique et c'est souvent une manière de renvoyer à l'échelle individuelle la responsabilité des actions, sans se prononcer sur des choix nationaux. Ce n'est pas d'innovations dont nous avons besoin, c'est d'une politique de mise en cohérence et de soutien logistique, d'un recentrage sur l'essentiel et d'un accompagnement poursuivi dans la durée.

L'incohérence de ces demi-mesures, maladroitement ou nuisibles, n'a pas manqué d'aggraver la tendance naturelle de l'école française au refus des particularismes, au nom de l'universalité de la République, qui a fini par se rigidifier sur des positions intenablement, parfois à la limite du racisme. Il faut lire comme un document le livre de cet instituteur qui, au nom de l'intégration et d'une critique parfois pertinente des dispositifs qui maintiennent les enfants d'immigrés dans un statut d'immigrés de deuxième génération, en vient à interdire, dans la cour de récréation, à un enfant de parler arabe à une amie !¹ Sans aller jusqu'à une attitude aussi anachronique, beaucoup d'enseignants marquent leur gêne d'une façon honnêtement défensive, à la manière des laïques opposés au foulard islamique. Voilà pourquoi l'on s'est mis à parler de mémoire : le mot de « cultures d'origine » fonctionne comme un chiffon rouge...

Ambivalence et maladresse

La maladresse de certaines innovations tient à ce qu'une aspiration complexe a donné lieu à une reconnaissance trop massive de « différence ». La reconnaissance de la diversité s'est souvent caricaturée en assignation à identité, subie par les intéressés dans l'humiliation.

1. Voir CHAREYRE Antoine (1999), *L'Institut et le mammouth*, Paris, Albin Michel.

C'est que la demande, plus ou moins consciente, de reconnaissance des identités n'existe pas comme telle : lorsque l'on parle de « demande de reconnaissance », c'est une construction intellectuelle descriptive qui intervient dans l'après-coup, pour subsumer une nébuleuse de comportements et d'expressions plus ou moins claires. Ce qu'il y a, ce sont des aspirations confuses, contradictoires, largement inconscientes et différemment dosées selon chaque individu, en fonction de la problématique psychique de chacun et de la problématique de chaque famille. Il va sans dire que la complexité des identités modernes pèse aussi fort sur les enfants issus de l'immigration que sur tous les contemporains. Elle est simplement encore plus difficile, encore plus contradictoire.

Là où manque un travail sur l'histoire de l'immigration, ou encore de la colonisation et des guerres de décolonisation, que peut-il se passer ? Disons d'abord que l'on ne peut pas généraliser : les choses se passent différemment d'un type d'immigration à l'autre, d'une génération à l'autre, selon les familles et même au sein d'une même fratrie, selon les enfants. Je décris juste ici une configuration qui a des risques de se produire, avec une certaine probabilité.

Ce qui peut se passer, ce ne sont pas forcément des drames, mais une difficulté, pour un certain nombre d'enfants de migrants, à comprendre un itinéraire, une histoire familiale qui semble ne s'inscrire dans aucun cadre appris à l'école. Une difficulté, un rapport à ses parents fait d'incompréhension, de ressentiment mêlé à la tendresse. Difficulté qui n'est pas sans produire, parfois, un ressentiment à l'égard de l'école : c'est comme si quelque chose, bien en deçà de ce qui peut accéder à l'expression, se mettait en place, qui pourrait se traduire en termes subjectifs comme : « Si je ne suis pas destinataire de ce que dit l'école, je joue le jeu de la provocation et de l'agression ; si elle ne veut pas admettre que je suis là, moi qui ne suis pas comme on devrait être, je vais montrer que je suis là quand même. » Parfois se produisent des actes opaques à ceux-là mêmes qui les accomplissent. C'est parfois un foulard, pour imposer la perception d'une présence musulmane que l'enseignement français semble parfois ignorer, ou contourner, ou approcher avec crainte ; c'est parfois un échec scolaire suicidaire, un refus de comprendre quelque chose à l'école quand l'école semble ne pas vous comprendre parmi ses destinataires.

Mais cette difficulté à construire une identité est, pour ces enfants de l'immigration, une difficulté de modernes. Les enfants de migrants ne veulent, pas plus que les autres enfants, être bloqués sur une identité générique qui limite à n'être que « l'enfant issu de l'immigration ». On veut être ceci ou cela, mais pas exclusivement ceci ou cela, et seulement si l'on veut, quand on veut et dans les limites que l'on veut bien donner à la chose. On veut que ses parents soient acceptés, mais on veut se garder le droit de s'en écarter et de ne pas leur ressembler. On veut pouvoir se moquer soi-même de sa mère, bizarrement habillée, pas comme les femmes de la télé en tout cas, mais on ne supporte pas qu'elle soit vue dans le regard d'autrui selon un jugement que l'on devine ou que l'on suppose méprisant. Tout cet ensemble, qui rend la construction de soi si difficile dans les sociétés modernes, est souvent plus complexe encore dans les familles qui sont sur des trajectoires de grand changement, en termes de mobilité sociale et d'intégration culturelle. Les parents désirent que leurs enfants leur ressemblent ou leur soient fidèles, et en même temps qu'ils aient des chances supérieures et qu'ils

deviennent autres ; ils désirent ce qu'ils redoutent, ils interdisent parfois ce que, dans le même temps, ils prescrivent. Jean-Yves Rochex nous a tous beaucoup éclairés quand il a analysé comme la structure de rapport aux parents conditionne le rapport au savoir et à l'école, la triple autorisation pour laquelle parents et enfants s'autorisent mutuellement à devenir différents, c'est-à-dire pour les enfants, à demeurer ce que l'on est et pour les parents, à être chacun dans le respect de l'autre¹... Or, dans le cas de familles immigrées, le problème est rendu plus sensible encore. S'assimiler, c'est devenir étranger à ses propres parents et c'est craindre de les trahir, ou redouter qu'ils ne se sentent trahis. Dans ce jeu sensible, l'école est un tiers : elle peut, par ce qu'elle induit, faciliter la triple autorisation, en montrant que devenir français n'implique pas de devoir oublier ou renier tout ce qui vient des parents, tout comme elle peut la rendre ingérable. Soit parce qu'elle durcit le devenir-autre, rendant problématique la fidélité, soit parce qu'elle assigne à résidence identitaire, rendant problématique le passage de l'autre côté, celui de l'intégration.

La confuse demande de reconnaissance ne peut pas déboucher, pour les seuls enfants issus de l'immigration, sur une assignation à appartenance communautaire : ce serait plaquer de l'immobile sur un phénomène complexe, essentiellement dynamique et mouvant, répondre de façon non individualiste à une aspiration qui est au moins autant individualiste que communautaire... Le terme de « Beur » a fini par exaspérer les intéressés parce qu'il a figé quelque chose qui, au début, marquait cette ambivalence, une identité en même tant qu'une désidentification. Et il y aura forcément une usure semblable de toutes les désignations, quel que soit l'euphémisme que la mode mettra au goût du jour.

Le travail sur la mémoire demande beaucoup de tact et doit toujours prendre des voies de traverse, passer par des tiers et des médiations, ne pas singulariser tel ou tel. C'est pourquoi il y a eu tant de maladresses (« Eh, toi, le petit Tuni-sien, peux-tu nous raconter tes vacances dans ton beau pays ? », entendu pour la énième fois depuis l'école maternelle). La plupart des enfants et des adolescents veulent d'abord se fondre dans la masse, tout en étant identifiés comme personnes singulières. Dans un cas comme dans l'autre, être toujours désigné par son appartenance supposée à un groupe ethnique est frustrant. L'école semble hésiter entre le déni des filiations immigrées et leur mise en exergue indiscreète ; les élèves, entre le refus d'être réduits à une identité ethnique et la surenchère dans l'exhibition bruyante d'une identité caricaturale, qui surjoue le rôle.

Sortir des blocages

Tout se passe comme si nous ne savions plus produire que des « immigrés de troisième génération », ce qui est ridicule ! Nous ne savons plus intégrer, mais

1. Voir ROCHEX Jean-Yves (1995), *Le Sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.

nous ne savons pas non plus reconnaître une diversité culturelle et une expérience particulière dans l'immigration. Nous produisons des jeunes déboussolés et révoltés ni tout à fait intégrés, ni tout à fait extérieurs.

La question est actuellement bloquée dans des polémiques sans issue centrées sur l'incantation de l'école de la République et sur l'affrontement entre savoirs et pédagogie. Mais la situation actuelle engendre une souffrance dont nous voyons tous les jours les effets dévastateurs. La mouvance républicaine, laïque, a pour elle une certaine cohérence logique ; mais à cette cohérence logique s'oppose néanmoins un fait, quelque chose de brutal qu'elle ne sait pas prendre en compte, à savoir la souffrance occasionnée par les troubles de l'identité, par les malaises de la filiation.

Car s'il y a bien quelque chose qui gêne la condition humaine, c'est la filiation, à laquelle nul n'échappe ! Être fils ou fille de, cela ne vous lâche plus, dès le sortir de l'adolescence, où l'on croit se dégager de liens qui n'en finissent plus de vous enserrer. Assumer sa filiation est un impératif auquel nul n'échappe, y compris lorsque la vie entière se passe à déjouer les identifications et à se délier des appartenances. Et c'est de toute façon plus compliqué pour un enfant qui échappera difficilement au coût inévitable du parcours migratoire. Comment vivre sans heurts et sans déchirements ce parcours, qui fait passer une famille d'une culture à une autre et bien souvent d'une civilisation paysanne à une société industrielle, d'une communauté régie par le principe de tradition à une société d'individus supposés libres de choisir leur identité ?

L'école ne peut pas tout. Les désordres occasionnés par la télévision mériteraient un long réquisitoire, ne serait-ce que parce que l'image standardisée qu'elle installe au cœur de chaque foyer, en imposant des images stéréotypées de consommation et de mode de vie, sont très déstructurantes. Elle ne peut pas tout, mais elle conserve une importance décisive pour légitimer aux yeux des enfants ce qui compte et pour construire un savoir organisé. Elle peut mieux ajuster ce qu'elle fait déjà, et notamment mettre en place « un récit commun élargi » sur la constitution de la nation, avec des repères qui rendent compréhensibles aux élèves le fait de leur présence en France, le parcours de leurs propres parents, l'unité d'un pays constitué de multiples collectivités, dont celle qu'ils peuvent identifier à travers leurs parents. De façon à ce que chacun se vive comme « un parmi d'autres », et non pas comme « le bizarre en face des normaux ». Se forger une identité sera de toute façon difficile, mais l'école, en étant tout simplement plus pertinente sur le récit national, plus en accord avec la connaissance historique contemporaine, n'ajoutera pas aux complications.

On peut faire le pari qu'un tel remodellement de la construction simultanée de l'identité nationale et de la filiation immigrée pourrait contribuer sinon à résoudre, du moins à atténuer les très graves dysfonctionnements de l'école. La crise de celle-ci est lisible dans l'indiscipline ordinaire, dans le rejet de l'école et la violence qui la traverse. Or, toute une dynamique et un débat polémique ont tendu à imposer l'idée que le changement dans l'école relevait exclusivement de la façon d'enseigner des dispositifs d'ordre organisationnel, le contenu même de ce qui s'enseigne demeurant une boîte noire. Notre expérience nous pousse à penser qu'il faudrait tenir ensemble ce qui s'enseigne, comment cela s'enseigne et les effets qui en découlent en termes de mobilisation des élèves. Démocratisa-

tion, réforme des structures, réforme des pédagogies et réformes des certifications ne signifient rien si elles ne sont pas ordonnées au sens d'une culture à transmettre aux jeunes, d'une culture qui vaille la peine de cet immense effort.

Permettre aux jeunes de se situer dans leur pays et son histoire, d'articuler l'histoire immédiate et la diversité des filiations n'est-il pas d'une importance cruciale, pour venir à bout d'une crise de sens de l'école ? Leur permettre ainsi de se construire simultanément dans une subjectivité, dans un héritage et dans l'objectivité d'une histoire, n'est-ce pas ce que l'école de la République pourrait faire de plus conforme à sa tradition humaniste, tout en devenant une école plus démocratique ?

Distinguer histoire et mémoire

Face à tant d'obstacles, au sein de doutes et d'hésitations légitimes, que faire ? D'abord, ne pas renoncer, nous n'avons pas le choix ; il faut bien faire quelque chose, car les blocages ont engendré de l'incohérence, qui elle-même a abouti à de la souffrance, et c'est le fait brut de cette souffrance qui met en défaut l'élégant modèle de l'indifférenciation républicaine, qui sans cela avait tout pour plaire. Nous ne sommes plus dans les années 1960 et 1970, lorsque l'on commençait à prendre une conscience critique des erreurs et que l'on « expérimentait ». Depuis trente ans, tout a été expérimenté. Des évaluations ont été faites et d'excellents rapports ont fait le tour des erreurs à éviter. Il s'agit, à présent, non plus d'innover ou d'expérimenter, mais de viser le long terme.

Une façon de sortir des polémiques est de rendre moins massif le problème, en séparant des registres et des niveaux d'intervention. Il est intéressant de s'extraire d'une définition massive tels que les mots d'école et de mémoire véhiculent car chacun d'eux désigne des réalités multiples. Il y a une vogue de la mémoire et le mot finit par désigner tout ce qui a trait au passé, sans distinction. Lorsque nous parlons des mémoires liées à l'immigration, nous visons en fait plusieurs ordres de relations au passé, qui pourraient avoir leur place dans une éducation, mais pas de la même façon. Il est néfaste, tant pour l'histoire que pour la mémoire, de dissoudre la distinction entre les deux car celle-ci est structurante de l'une comme de l'autre. Or, nous avons pris l'habitude de dire mémoire pour désigner la simple référence au passé, sans distinction du mode de référence, normé dans l'histoire par l'idéal d'objectivité et de vérité, valorisé dans la mémoire par l'authenticité des sentiments vécus et la force des magies identificatoires. Les deux sont légitimes et nécessaires, les deux ont leur ordre propre, les deux s'effondrent d'être ainsi confondus.

D'une part, il y a un enseignement d'histoire, proprement dit, normé par les exigences de la discipline scientifique et portant sur le fait de l'immigration, en tant que phénomène majeur des deux derniers siècles, partie intégrante de la constitution de la nation française. D'autre part, il y a à mener un travail spécifique portant sur la mémoire collective de chaque catégorie d'immigrés : une recherche en quête de récits de vie, une reconstruction de l'expérience vécue dans le pays d'origine, au cours de la migration et lors de l'installation dans le pays d'accueil. D'où l'on vient, comment l'on est parti et comment l'on s'est intégré ailleurs. Les deux versants de l'enseignement sont également nécessaires

pour qu'un enfant issu de l'immigration construise des repères identitaires. L'histoire de l'immigration raccroche celle-ci à l'histoire nationale et rend logiquement compréhensible le fait d'une présence venue d'ailleurs. Le travail mémoriel, quant à lui, construit une singularité concrète. Les deux sont nécessaires, cela ne veut pas dire que les deux relèvent également et dans la même mesure de l'école : l'histoire est indiscutablement dans ses attributions, la recherche mémorielle beaucoup moins.

À cet égard, l'école n'offre pas les mêmes possibilités et les mêmes contraintes au niveau du primaire, du collège, du lycée et du supérieur. On peut déplorer que l'enseignement y soit saucissonné en disciplines, mais cette diversité offre aussi une palette de registres divers. Par ailleurs, un certain nombre de dispositifs – quels que soient leurs noms variables – y introduisent des possibilités de travail plus individualisé ou particularisé, à partir de projets définis par les enseignants et/ou par les élèves.

Ce ne sont pas tant les programmes que l'articulation entre les disciplines qui est en cause, ou le respect des programmes. L'histoire de l'immigration et de l'histoire de la colonisation-décolonisation au XIX^e et XX^e siècle prennent place en cours d'histoire. Il n'est pas bien difficile de faire lire en écho quelques livres de récits qui expriment les difficultés de l'acculturation, il en existe de forts réussis. Il vaut la peine de faire appel au témoignage, ou à son équivalent filmique, le documentaire – cependant très délicat à manier dans le cas de récits portant sur des événements traumatiques et conflictuels (la guerre d'Algérie nous promet à coup sûr des déboires dans les classes). Néanmoins, ces témoignages exigent toujours une préparation attentive de la part du professeur.

Personnellement, en ce qui concerne l'expérience de l'immigration, pour avoir écouté avec un bonheur à chaque fois renouvelé, bien des histoires de vie de vieux immigrés, je suis on ne peut plus favorable à ces témoignages ; ils font prendre conscience de la lutte créative qu'ont été ces vies ordinaires. Chaque récit d'immigration est une épopée. Au lieu de voir des gens usés, souvent perçus par leurs manques, leur incapacité à parler un français sans accent, etc., on découvre des personnes courageuses, inventives, on mesure leurs espoirs, leurs déceptions, leur énergie. Car c'est aussi et beaucoup cela qui manque dans l'imaginaire actuel de l'immigration. Si la société française a eu tendance à faire peser sur les immigrés un regard jadis méprisant ou apeuré, aujourd'hui elle les étouffe tout autant par un regard apitoyé. Qu'il y ait à reconnaître de graves difficultés, notamment économiques, qu'il y ait à prendre en compte des problèmes spécifiques, par exemple d'analphabétisme, c'est certain ; mais la pitié est un sentiment destructeur pour celui qui la reçoit, tout aussi destructeur que le mépris, dont il est souvent le double inversé.

Un travail sur la mémoire de l'immigration devrait s'interdire de ne retenir que le drame et les souffrances. Au contraire, il faudrait s'attacher à restituer une image très différente de celle que la société française entretient. L'immigration est aussi une aventure individuelle, ce sont les individus les plus courageux, les plus débrouillards, les plus capables de subsister par leurs propres forces qui sautent le pas et tentent l'aventure de l'immigration, et ce même dans une société traditionnelle très communautaire. Ils tentent l'aventure parce qu'ils sont pétris de l'espoir d'y gagner une vie meilleure, sinon pour eux-mêmes, du moins

pour leurs enfants. Les enfants sont portés par cette trajectoire et il s'agit de la consolider. L'apitoiement sur les immigrés perçus exclusivement comme manquant de tous les atouts des Français n'aide pas la deuxième génération à s'appuyer sur les forces qui traversent leur filiation. Les enfants ont également besoin de ressaisir ce qu'il y a eu d'individuel, de non générique dans la démarche de leurs parents.

J'aurais tendance à penser que si l'on fait avec des élèves une recherche sur les mémoires qui intéressent leurs familles, il est important de les impliquer dans une découverte d'autres immigrations, parce que c'est quelque chose qui allégerait le face-à-face destructeur entre Français et Maghrébins, qui est une construction idéologique et fallacieuse. Les enseignants disposent désormais, grâce au remarquable travail éditorial accompli par Émile Temime, d'une riche collection de la revue *Autrement* consacrée aux mémoires immigrées, qui donne une base solide à tout travail de mémoire orale, et qui restitue la variété et la richesse de ces expériences. Il reste alors à trouver le moyen d'organiser ces témoignages, ces enquêtes de mémoire orales qui peuvent donner lieu à un film ou à une exposition. Certains dispositifs récents y encouragent, tout se qui se désigne comme Projets d'action éducative, Parcours diversifiés, modules, Travaux personnels encadrés, quels que soient le nom et la forme que lui donne l'institution – ce qui fait appel à une part d'initiative de la part de l'équipe éducative et/ou des élèves, à côté du programme national. Ces dispositifs invitent souvent à des travaux d'investigation de la part des jeunes, et ils insistent sur l'inter-disciplinarité.

Un tiers-lieu éducatif ?

Les possibilités institutionnelles existent. Mais l'école française sait mal articuler des enseignements communs et des diversifications dans les parcours qui viennent en renfort du cours commun à tous par lequel les connaissances sont exposées systématiquement et dans un ordre progressif : quelque chose qui soit une façon particulière d'approfondir un chemin de culture à portée universelle. Le problème est pédagogique et c'est une vraie difficulté, avec laquelle nous n'avons pas fini de nous accrocher : permettre des cheminements particuliers, au gré d'investissements personnels singuliers, qui en même temps puissent entrer en phase les uns avec les autres dans une culture commune. Pour que l'approfondissement de ce qui est particulier puisse en même temps ouvrir à une universalité de la condition humaine.

En tout état de cause, autant le travail sur l'histoire est foncièrement du devoir de l'école, autant la recherche mémorielle est inconfortable dans le cadre d'un enseignement public obligatoire, dans l'état des choses, et peut-être de façon difficilement réductible. La mémoire ne peut pas être obligatoire et la rime est fallacieuse, comme pour le mot « devoir ». Or l'école reste, pour de bonnes raisons, structurée par un idéal de culture commune et de bases obligatoires.

En explicitant certaines résistances structurelles de l'école à la problématique de la mémoire, le but n'est pas de renoncer à un travail subjectif sur les mémoires collectives, mais d'en appeler à un troisième terme, qui ne soit ni la famille, ni l'école, et que l'action de ce dernier vienne s'ajouter à ce que chacune peut

faire dans son genre. On aurait peut-être intérêt à sortir du face-à-face école/famille et à imaginer d'autres formes de responsabilité publique en matière d'éducation, à trouver un troisième terme, ni privé comme les familles, ni public comme l'école ; du collectif élémentaire à échelle locale, sous la responsabilité des collectivités locales ou de l'État, qui pourrait soutenir plus systématiquement les associations centrées sur le culturel, sur une transmission laïque de repères. Ce serait un moyen de ne pas laisser le seul champ libre au culturel... Guy Coq, dans une réflexion sur la médiation culturelle, a proposé le terme de tiers-lieu éducatif, pour sortir d'une impasse similaire en matière d'accompagnement scolaire. Ce n'est pas qu'il faille stigmatiser les présumées carences des familles immigrées : c'est simplement prendre acte du fait que, pour certains types de transmission, aucune famille ne peut assumer la tâche à elle seule, et encore moins la famille moderne nucléaire, ce qui revient tout simplement à dire que presque toutes les familles sont carencées. Mais, face à ces familles, l'école ne peut pas remplir tous les rôles de ce qui incombait jadis à la communauté villageoise, paroissiale, simplement parce qu'elle est une institution publique où les enfants vont obligatoirement. L'école est obligatoire, cela ne veut pas dire que tout ce qui est nécessaire à l'éducation relève de l'école, lorsqu'il faut quelque chose d'autre que la famille.

Entre les deux, il y a un besoin de collectif, de collectivité élémentaire, à quoi il faut bien réfléchir pour le définir, d'autant plus que l'on ne veut pas que la place soit prise par du communautaire religieux à tonalité sectaire. Une tierce instance éducative, ni privée comme la famille, qui est trop facilement impuissante, ni publique comme l'école, qui est investie d'enjeux nationaux qui la rendent rétive à tout ce qui particularise. Louise Ernst a réalisé un petit film sur le travail remarquable accompli par des associations vietnamiennes, en dehors de toute perspective religieuse ; c'est un exemple, il y en a beaucoup d'autres¹. Ceci étant dit, rappelons que dans ce domaine, on ne part pas de rien, des embryons existent dans les associations 1901, mais leur place est fragile, leurs moyens faibles, leur place souvent mal assurée face à des groupes moins laïques, moins démocratiques et plus puissants. Plutôt que de se polariser sur l'école, il y aurait plutôt à réfléchir sur les moyens de structurer ce tiers-lieu éducatif. C'est un problème politique qui est tout sauf simple, mais l'enjeu en vaut la peine.

1. Voir ERNST Louise, LY CUONG Béatrice (1991), *Double Je*, film disponible au Forum des images, Paris.