
Quelques causes et effets de la « double absence » du 3^{ème} âge de l'immigration algérienne en France. La transformation du Cheikh en Chibani

Halima BELHANDOUZ⁽¹⁾

Introduction

En France, engager des recherches sur l'immigration d'Algérie¹ notamment, amène à aborder un objet d'études chargé de représentations et de polémiques² qui traversent l'ensemble du champ social, tant le lien entre ces deux pays a été intense dans la durée, les mobilités des populations et surtout dans les formes de leurs rapports coloniaux et de leur dénouement.

À la différence du Maroc et de la Tunisie, moins marqués dans leur histoire par la présence française du fait de leur statut de protectorat, l'Algérie et la France, notamment après 1962, ont construit des références mémorielles distinctes et inscrites dans des récits nationaux antagoniques qui peinent à s'apaiser.

On peut, de ce fait, se demander, comment en France, les anciens sujets coloniaux et leurs descendants, qui constituent une partie non négligeable de la population en France³ si ce n'est française, se

⁽¹⁾ Université de Paris 10 Nanterre, département des Sciences de l'Éducation, 92001 Nanterre, France.

¹ Il nous semble préférable d'utiliser en début d'analyse cette formule large qui signale l'ampleur du phénomène afin de mieux en dégager ultérieurement la complexité et la nécessité de positionnements théorique, méthodologique et politique conséquents.

² La loi de 2005 sur « Les bienfaits de la colonisation » et dernièrement la proposition de débat sur « l'identité nationale » ont suscité des débats passionnés, ce qui en dit long sur l'intensité et la pérennité de cette partie de l'histoire de France.

³ Les chiffres de l'INSEE (Institut national des statistiques, Cellule Statistiques et études sur l'immigration, 2017) signalent qu'en 2015, 11% de la population soit 7,3 millions de

construisent identitairement et de là, socialement dans un contexte de « guerre des mémoires »⁴.

Le propos de cette contribution est d'analyser les traits dominants des sociabilités intergénérationnelles à partir de la migration de type familial, dite de masse, particulièrement dynamique à partir des années 1950 suite à de multiples facteurs liés à l'intense dérégulation coloniale des campagnes, de la guerre, du besoin de main-d'œuvre en France. Phénomène qui s'est prolongé durant plusieurs décennies même après l'indépendance de l'Algérie.

Par rapport aux deux premiers âges de la migration essentiellement constituée d'hommes seuls, elle est particulièrement significative au niveau de la transformation de la socialisation juvénile et intergénérationnelle du fait de l'école en particulier⁵, à la fois par son caractère obligatoire jusqu'à 16 ans et de l'expression de sa conception républicaine ainsi que nous le verrons ultérieurement.

Il s'agit d'une émigration-immigration dite de masse dont la configuration et la stabilisation sur le sol français s'est intensifiée, stabilisée et transformée au fil des décennies jusqu'à représenter en certaines zones urbaines⁶, de véritables isolats communément appelées « banlieues » et « quartiers sensibles puis prioritaires » par les pouvoirs publics. Ces lieux sont identifiés par l'INSEE comme des « concentrations urbaines de pauvreté », des endroits où plus de la moitié des habitants vivent avec de bas revenus (moins de 60 % du salaire médian français).

C'est dans ces espaces de relégation que notre étude mettra en exergue l'effacement ou les transformations des figures traditionnelles de l'autorité éducative induites par la rupture mémorielle, linguistique et donc narrative entre les générations ainsi que nous allons le démontrer. Rupture déjà engagée par les mutations sociales et institutionnelles brutales qu'a connues l'Algérie en situation coloniale, dans un premier temps, mais pratiquement « institutionnalisée » en contexte minoritaire pour des raisons non seulement liées à l'héritage colonial d'assujettissement mais également à la conception républicaine assimilationniste, méfiante quant à la capacité des familles « populaires » à éduquer.

personnes nées en France ont au moins un parent immigré. Parmi lesquelles 31% originaires du Maghreb et essentiellement d'Algérie.

⁴ Stora, B. (2007), *La guerre des mémoires : la France face à son passé colonial* (entretiens avec Thierry Leclerc). *La Tour d'Aigues*, Éd. de l'Aube.

⁵ Sayad, A. (2014), *L'école et les enfants de l'immigration. Essais critiques*, Éd. du Seuil.

⁶ Cf., Documents de l'INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques).

Et pourtant, il n'est plus à démontrer que la famille et l'école constituent les deux principales instances de socialisation. De là, la forme et la qualité de leurs liens que les théoriciens de la question inscrivent dans un processus de co-éducation sont fondamentaux dans la construction juvénile. C'est dans ce cadre théorique de l'écosystémie⁷ que nous interrogerons les caractéristiques des rapports entre l'éducation *implicite* portée par le groupe familial et « communautaire »⁸ et l'éducation explicite et *formelle* portée de façon dominante par le système éducatif. À travers l'analyse des supports et des modalités pédagogiques de ces deux instances qui se manifestent ainsi que nous le démontrerons par des représentations et des pratiques non négociées entre elles, apparaîtra la transformation de la figure des pères, traditionnellement transfigurée en Cheikh par sa fonction éminemment éducative, en Chibani ou « vieux corps » muet et désaffilié.

Sur le plan méthodologique, nous nous appuierons, pour étayer cette thèse, sur des données⁹ recueillies à partir de lectures socio-anthropologiques, à l'occasion de recherches-actions dans des zones urbaines à forte dominante de populations originaires d'Algérie et lors des séminaires auprès de différents corps de magistrats et d'éducateurs à l'École Nationale de la Magistrature de Paris et Bordeaux¹⁰ sur les questions éducatives dans la migration du Maghreb.

Les minorités en France, un « obscur » objet d'études

Il n'y a pas à ce jour, pour des raisons liées au statut colonial de sujet français qui supposait la libre circulation territoriale, de chiffres fiables sur le nombre de personnes arrivées d'Algérie depuis le début de la colonisation.

⁷ Bronfenbrenner, U. (1986), "Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives", *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.

⁸ La notion est communément entendue en France comme un réseau constitué de groupes sociaux se considérant ou étant considéré de même appartenance culturelle. Dans le contexte canadien aussi bien des instances institutionnelles que dans la recherche, le terme est exploité comme l'ensemble des ressources éducatives constitutives du processus de socialisation d'après les théories éco systémiques.

⁹ Données non publiées.

¹⁰ De 2002 à 2014, j'ai été intervenante puis responsable du séminaire « Familles d'origines étrangères et pratiques judiciaires » à l'École Nationale de la Magistrature de Paris auprès notamment de juges des affaires familiales mais également autres corps de la magistrature.

Dewitt P¹¹ mentionne qu'un dixième de la population française actuelle a eu des liens plus ou moins étroits avec la terre d'Algérie (Pieds noirs, administratifs, soldats, Harkis, coopérants des premières années de l'indépendance et, bien sûr, migrants économiques...). Noiriel G.¹² date de la fin du 19^{ème} siècle, les premiers arrivants d'Afrique du nord essentiellement d'Algérie vers la France. C'est à partir de 1945 avec la création de l'Office des migrations internationales dont l'objet était de recenser la main d'œuvre recrutée par les entreprises de métropole que les premières données chiffrées apparaissent. Mais elles ne concernent, au début, que les travailleurs et ne visibilisent pas les mobilités autres dont il serait important de dégager les profils.

En résumé, l'objet « immigration » d'Algérie a un contour difficile à quantifier du fait d'une longue absence d'historicisation du phénomène. L'institution en charge de la population, l'Institut national des études démographiques (INED) créé, pourtant, en 1945 à cet effet¹³ continue jusqu'à maintenant à connaître des résistances fortes en son sein sur cet aspect. Les travaux de A. Sayad ont donc été pionniers en montrant les changements d'âge des migrations et les implications psychosociologiques que cela entraînait. C'est dans le prolongement de ces travaux que nous nous situons dans un contexte politique, social et scientifique encore très frileux sur le questionnement historique du fait migratoire dans le prolongement de l'aporie du fait colonial.

De la Noria à la Diaspora : des âges et des sociabilités différenciés. À titre d'exemple du propos précédent sur l'invisibilité des processus psychosociologiques liés à la migration en termes de transformation, mutation, adaptation, résistances et leur historicisation, les derniers travaux de l'INED ne mentionnent pas les familles arrivées durant la décennie noire¹⁴ et pourtant différente sur bien des aspects des flux antérieurs. Notamment sur le plan sociologique. En effet, ce dernier se caractérise majoritairement par un capital académique important

¹¹ Dewitte, P. (2003), *Deux siècles d'immigration en France*, Paris, La Découverte.

Noiriel, G. (1988), *Le creuset français : histoire de l'immigration XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Le Seuil.

Ogbu, J. (1992), « Les frontières culturelles et les enfants des minorités » *Revue française de pédagogie* N° 101.

¹² *Op.cit.*, Noiriel, G. (1988).

¹³ Cf., Thèse de Oumeddour, L. (2016), *Des chiffres et des êtres. Impact de l'expérience sociale des parents sur la scolarité des enfants. Le cas des minorités originaires d'Afrique du Nord dans les enquêtes de l'INED (1945-2011)*, Thèse de doctorat, Université Paris Nanterre.

¹⁴ Référence à la décennie 1990-2000 durant laquelle l'Algérie a connu d'intenses conflits intérieurs qui ont provoqué de nombreux morts.

s'agissant d'intellectuels et hauts cadres fuyant une situation de crise. Situation différente en termes de connaissances des codes scolaires de la majorité des générations des départs précédents. Et que l'on pourrait, de ce fait, caractériser selon la terminologie de A. Sayad comme un 4^{ème} âge¹⁵.

On peut donc, légitimement, à la lumière des travaux sur le lien entre capital culturel académique et rapport à la scolarité, considérer que les derniers arrivés en France vont se manifester comme groupe diasporique plus aisément en phase avec les exigences du système scolaire¹⁶ du nouveau pays. Et très distinct des premiers âges de la migration, à commencer par celui nommé Noria.

La recherche en France fait donc face à un déficit de connaissances scientifiques des populations la composant alors que c'est le pays d'Europe le plus important en diversité culturelle. Comparable, toutes choses égales, par ailleurs, à la société nord-américaine en termes d'importances des flux ces deux derniers siècles.

Mais dans ce dernier pays, toute une discipline, l'anthropologie de l'éducation s'est spécialisée sur les liens entre nature de la migration et processus de socialisation. Et elle distingue en particulier entre la migration « involontaire » ou subie comme la traite des Noirs aux États Unis de la migration « volontaire » en vue d'adhérer à un modèle sociétal plus conforme aux aspirations, selon la terminologie de J. Ogbu¹⁷ (1992). En France, commence à émerger, dans l'urgence sociale et politique suite aux phénomènes de violence urbaine et autres, des questionnements et des études¹⁸ qui ont du mal à dégager et stabiliser des outils opératoires pour décrire et nommer les situations de crise.

Dans cette étude, nous nous focaliserons sur le 3^{ème} âge de la migration d'Algérie car il présente les plus fortes manifestations de dérégulation tant par leur rapport à leur milieu familial qu'à la société de façon globale comme les chiffres, ultérieurement signalés sur le rapport à l'école et à la délinquance, le montrent.

Les caractéristiques des rapports entre l'institution familiale et les institutions socioéducatives et notamment la plus importante par son

¹⁵ Cf., Oumeddour, L. (2016).

¹⁶ Belhandouz, H. (2002), « Minorités culturelles et rapport au savoir dans l'école française: l'impact de l'héritage colonial. Le cas des jeunes adultes originaires des anciennes possessions françaises en situation de « raccrochage » au diplôme d'accès aux études universitaires » in *Ville-École-Intégration*, N° 129, Juin 2002.

¹⁷ Ogbu, J. (1992), « Les frontières culturelles et les enfants des minorités » *Revue française de pédagogie* N° 101.

¹⁸ Cf., Enquête TEO Trajectoires et Origines (2010-2017), Enquête sur la diversité des populations en France. Premiers résultats Octobre 2010, Ined-Insee.

aspect obligatoire dans le parcours de socialisation juvénile à savoir l'école, demandent à être spécifiées et approfondies au-delà des simples désignations sociologiques (rural/urbain,...) et religieuse.... Il s'agit d'engager une véritable épistémologie des fondements de la conception éducative des deux protagonistes de la socialisation juvénile : la famille élargie au groupe culturel et les institutions d'État pour comprendre l'intensité du conflit de sens entre ces deux instances.

Le conflit entre éducation formelle et éducation implicite : rupture de transmission intergénérationnelle et conflit des sens

Quelques repérages conceptuels

Nous nous positionnons sur les notions d'éducation formelle et d'éducation implicite pour illustrer le conflit. Le choix de ces deux notions, qui ne sont pas symétriques car ne correspondent pas au diptyque, formel/informel et implicite/explicite, repose néanmoins sur les fondements théoriques de la coéducation qui suppose reconnaissance et interaction des différents pans de ces manifestations.

Précisons notre propos. Nous privilégions la notion d'implicite pour caractériser l'éducation familiale à informelle également présente dans la littérature sur la question car ainsi que nous l'avons démontré dans des travaux antérieurs¹⁹, les savoirs véhiculés dans des aspects non institutionnalisés s'inscrivent dans des cadres (proverbes, métaphores, contes....) qui les configurent comme éducation formelle.

Quant au second pan du rapport éducatif, nous le caractérisons d'explicite mais surtout formel à la lumière notamment des travaux de J. Cumins²⁰ car transmis par l'école. Il se présente sous forme de codes, règles, contenus « normalisés » dans un récit idéologique, politique et social engagé pédagogiquement²¹ dans des postures résistantes voire même antonymiques à l'éducation implicite véhiculée par l'instance familiale principalement.

Bien que sujets à débats et controverses²², les deux termes auxquels nous faisons référence, nous apparaissent significatifs et opérationnels au

¹⁹ Belhandouz, H. (1994), *op.cit.*

²⁰ Cummins, J. (2000), *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (1973), Clevedon, England, Multilingual Matters.

²¹ Les travaux de Bourdieu, P., Passeron, J.-C., sur cette question dans le rapport entre culture scolaire « savante » et culture « populaire » sont tout à fait lisibles et applicables dans ce contexte.

²² Bézille, H., Brougère, G. (2007), « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », note de synthèse, *Revue Française de pédagogie*, N° 158, Janvier, février-mars 2007, p. 117-160.

niveau conceptuel pour exprimer la situation hiérarchisée de deux pans fondamentaux de la socialisation en contexte migratoire postcolonial.

Pour Desmets H. et Pourtois J-C²³, la socialisation se construit dans la « négociation entre l'enfant, les acteurs de la famille, l'école et les autres adultes socialisateurs ». Et « l'éducation implicite joue « en sourdine » avec force et prégnance sur le développement de tout individu ». Les deux chercheurs ajoutent que dans une situation de migration « dès sa naissance, l'enfant est immergé dans un monde vécu qui définit le cadre de sa socialisation primaire et assimile des « codes » et des « schémas de typification » qui correspondent à l'univers symbolique et culturel reconnu et pratiqué par la famille²⁴.

D'autres études se rencontrent sur cette perspective de statut et de contacts entre implicite et explicite formalisé. Akkari-Dasen²⁵, entre autres, interrogent la question de l'articulation entre l'apprentissage implicite propre aux cultures minoritaires ou indigènes et la scolarisation dominée par les conceptions occidentales.

Cette problématique particulièrement active depuis les années 80 avec l'émergence sociale de l'hétérogénéité culturelle a fait l'objet principal des études de C. Camilleri. En psychologie interculturelle, en novateur, sur les constructions identitaires des jeunes dans les banlieues fortement marquées par des populations originaires du Maghreb. Il y développe²⁶ que « les deux grands défis auxquels les individus sont prioritairement sensibles en situation de morcellement culturel sont bien les atteintes à leur unité de sens et à la valeur qu'ils s'attribuent » et continue en montrant²⁷ que « l'équilibre de l'individu est atteint quand, entre autres conditions, les représentations et valeurs auxquelles il s'identifie, par lesquelles il fixe une signification à son être, sont celles-là même qui lui permettent de s'accorder à son environnement. Tout au moins, elles doivent leur être homologues, c'est-à-dire relever d'un même modèle. Alors, est réalisée la cohérence entre ce que nous appelons d'une part « la fonction et, d'autre part, la fonction pragmatique (ou instrumentale) de l'identité ».

Les données relevées sur le rapport à l'école et les statistiques sur la déviance des jeunes des minorités originaires du Maghreb, ainsi que nous

²³ Pourtois, J.-P., Desmet, H. (2004), *L'éducation implicite*, Paris, Presses Universitaires de France.

²⁴ *Idem*.

²⁵ Akkari, A., Dasen, P. (2004), *Pédagogies et pédagogues du Sud*, Paris, L'harmattan.

²⁶ (1990-88).

²⁷ (1990-93).

le verrons ultérieurement, sont particulièrement expressives de la situation de crise que connaît ce groupe social.

Les situations que nous allons exposer expriment la coexistence de deux univers de sens qui fonctionnent de façon non interactive voire souvent en conflit entre la culture majoritaire et le 3^{ème} âge de la migration d'Algérie.

Quelques modalités et expressions de la rupture co-éducative : genèse de la transformation du Cheikh en Chibani

Deux enquêtes sociodémographiques récentes sur le rapport aux institutions socioéducatives illustrent la situation problématique en termes de socialisation juvénile que connaît ce pan de la société française.

La première enquête présente les résultats de l'enquête quantitative de l'INED²⁸ dans la perspective d'« améliorer les connaissances sur les trajectoires sociales et les conditions de vie des migrants et leur descendants dans la société française... »²⁹.

La seconde est un article de F. Khosrokhavar³⁰ sur les prisons en France dont l'objet est d'établir et d'analyser les caractéristiques sociodémographiques de ses usagers.

Les principaux enseignements que donnent ces deux études montrent que sur les deux plans : mauvais résultats scolaires et délinquance, les populations originaires du Maghreb sont surreprésentées.

Concernant les descendants de migrants d'Algérie plus spécifiquement, l'enquête TeO montre que leurs résultats scolaires sont faibles comparativement à d'autres migrations, d'Asie du Sud Est notamment qui obtiennent d'excellents résultats.

De même, la seconde enquête, plus globale, à partir des pratiques religieuses des incarcérés, établit que dans leur grande majorité, ils sont de confession musulmane et originaires essentiellement du Maghreb.

Quels sont les fils à tirer de ces deux études ? Indéniablement, ils démontrent, à la suite d'autres, mais dans une dimension quantitative assurée par les structures qui les publient, une réalité sociale différenciée entre les différents flux migratoires arrivés de l'ensemble de la planète le

²⁸ *Trajectoires et Origines* (2010), Enquête sur la diversité des populations en France. Premiers résultats Octobre 2010. Ined-Insee. « TeO 2010 ».

²⁹ *Ibid.*, p. 5.

³⁰ Khosrokhavar, F. (2005), « Les prisonniers musulmans en France », in *Musulmans de France et d'Europe* [en ligne]. Paris : CNRS Éditions, 2005 (généré le 04 octobre 2016). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/editions-cnrs/2879>>. ISBN : 9782271077899.

siècle dernier. Plus problématique en termes de socialisation et de sociabilités pour ceux du Maghreb et d'Algérie notamment (TeO 2010).

Et parmi les multiples facteurs explicatifs de ces phénomènes³¹, le combat inégal et la rupture énonciative entre l'éducation formelle portée par les institutions socioéducatives et l'éducation implicite des parents.

C'est à travers trois aspects, la langue, la pédagogie et la compréhension de la socialisation que sera illustré le « morcellement de sens » pour reprendre l'expression de C. Camilleri³².

Institutionnalisation de l'effacement linguistique et mémoriel

Pour illustrer cet aspect, le Monde de l'Éducation du 13 février 2016 signale que l'enseignement de l'arabe représente 0,2% des apprentissages de langues étrangères. De même, le taux faible de fréquentation des cours de langues et cultures d'origines (ELCO)³³ initiés dans les années 70 afin de favoriser le retour au pays d'origine : 48129 inscrits au titre des trois pays du Maghreb³⁴. Chiffres dérisoires à l'échelle du nombre des descendants de migrants du Maghreb révélé par la dernière enquête de l'INSEE (publiée en 2017) précédemment mentionnée.

Cette quasi absence de pratiquement la seconde langue de France, à la lumière de l'indicateur religieux qui signale l'Islam comme la seconde religion du pays, illustre la non prise en considération au niveau politique et social du substrat linguistique et référentiel d'une partie de la population. Et peut expliquer en partie à partir de la théorie de J. Cumins (1973-2000) les performances scolaires médiocres³⁵.

Ce chercheur a montré, à partir de nombreuses recherches empiriques sur de larges panels d'enfants de migrants au Canada, que le bilinguisme inclusif pouvait favoriser le développement cognitif à savoir que la prise en compte de la compétence en langue maternelle favorisera les apprentissages ultérieurs sur les plans cognitifs et linguistiques.

³¹ Cf., thèse de Oumeddour, L. (2016).

³² Camilleri, C. (1990).

³³ Enseignement des langues et cultures d'origine. Najet Vallaud Belkacem, Ministre de l'éducation nationale engage à la rentrée 2016 une transformation des ELCO en EILE (Enseignements internationaux des langues étrangères) sous formes d'option mais totalement intégrée dans le cursus de formation. Cette décision faite suite aux attentats de l'année 2015 qui a révélé une frange de jeunes Français se revendiquant de Djihadistes sans réel fondement culturel et linguistique de l'Islam.

³⁴ Sources du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

³⁵ Et partant les dérives religieuses que cette absence de fondement non seulement linguistique mais également et surtout référentiel peut engendrer ainsi que le montre la montée du fondamentalisme en France.

En France, la conception assimilatrice puis intégrative a privé ainsi les élèves issus de l'immigration, porteurs du capital linguistique et conceptuel³⁶ de leur groupe culturel, la possibilité de les développer et de les faire fructifier au profit des pratiques scolaires. Posture que les parents ont relayée en dehors de l'école contribuant ainsi à la fragilisation scolaire de leurs enfants, notamment des garçons.

Mais ce phénomène a également contribué à réduire la fonction éducative des parents par la parole, des pères en particulier.

Le déni linguistique : des Pères sans parole

Pour les raisons précédemment évoquées, à savoir que l'éducation familiale est réduite à une expression implicite dans la sphère privée même et les langues usuelles de cette dernière (arabe et berbères) porteuses de sens éducatif et de ciment culturel, se sont amenuisées voire effacées des pratiques entre parents et enfants car estimées par les premiers, frein à la scolarité et à la réussite sociale qui en dépendait ; et pour les seconds, marqueurs d'identité négative. C. Camilleri (1990).

Ce phénomène d'effacement du lien linguistique est particulièrement important dans les rapports entre père et fils.

Les modalités traditionnelles de la transmission de la parole paternelle, masculine s'organisaient dans l'espace public autour du travail, des célébrations et décisions collectives, des lieux de spiritualité...selon un ordre hiérarchisé par la classe d'âge qui permettait l'expression autant individuelle que communautaire de l'empreinte éducative. Les pères n'ont plus aucun lieu dédié à leur parole physique ou symbolique. Leurs référents culturels restent à l'état de mémoire muette³⁷.

Qu'en reste-t-il dans la migration ? Les pères n'ont plus aucun lieu dédié à leur parole physique ou symbolique. Leurs référents culturels restent à l'état de mémoire muette.

Ils ont, en effet, subi de plein fouet la fin du plein emploi et se sont trouvés disqualifiés socialement par l'effacement de leur rôle traditionnel de pourvoyeur du foyer. Ce qui leur a retiré la parole éducative sur leurs enfants directement. De même qu'indirectement : à l'école qu'ils évitent par faute de maîtrise suffisante de la langue française et l'espace public

³⁶ Par contre, d'autres minorités en particulier arrivées d'Asie se sont organisées pour offrir à leurs enfants une double scolarisation : dans l'école publique et dans des structures qui enseignent leurs langues maternelles.

³⁷ Le phénomène signalé est également en action dans les pays d'origine du fait de la construction d'un État nation calqué sur celui de l'ancienne puissance coloniale inscrit dans un modèle de citoyen épistémique.

dans lequel ils ne s'autorisent plus à intervenir du fait de leur histoire d'assujettis, d'une part, et de l'élargissement voire la captation de l'autorité éducative par les instances d'État, d'autre part.

Les instances dans lesquelles il leur est demandé de « parler » sont des lieux de l'échec de leur fonction éducative, les services sociaux et les cabinets de juges où « ils se murent dans le silence » ou « sont absents car partis au pays »³⁸. De là, se sont construites pour les différentes institutions que sont l'école, le travail social, la justice, une figure sociale dominante des pères les présentant comme « absents », « mutiques », « démissionnaires »³⁹.

Une dimension supplémentaire intervient dans la transformation du Cheikh en Chibani ainsi que nous l'illustrons par la suite : l'antinomie de la compréhension de l'acte pédagogique et social entre la culture majoritaire et la culture minoritaire.

La disqualification pédagogique : Le triomphe de l'individualisme ou la désaffiliation des Cheikhs

Nous allons, évidemment très brièvement, exposer la genèse des principaux cadres culturels qui distinguent les fonctionnalités sociales françaises et maghrébines dominantes dans l'esprit de ce que Fernand Braudel⁴⁰ nomme la Grammaire des civilisations. En fait, tenter d'expliquer à travers le lien interactif qui unit histoire des espaces et constitution des civilisations, les conditions qui ont amené tel ou tel espace à construire tel ou tel type de rationalisation du social et donc du vivre ensemble. La confrontation de ces deux conceptions très différenciées de l'Homme-social peut être ainsi que nous le démontrerons ultérieurement dans le prolongement d'une histoire coloniale et en l'absence de liens, de « passeurs » de sens, génératrice de chocs et de conflits psychologiques, cognitifs, culturels et sociaux⁴¹.

Gilles Verbunt⁴² dans des études très éclairantes sur le travail social dans le contexte pluriculturel français met en exergue l'importance de la prise en considération dans ses pratiques et leur théorisation de la

³⁸ Ainsi que le signalaient constamment les juges pour enfants lors des séminaires.

³⁹ Dans le cadre d'une étude effectuée en 2000 avec Cl. Carpentier sur le rapport à l'école d'élèves issus de la migration *harkie*, les entretiens avec des adultes de la seconde génération de la filiation nous ont signalé qu'ils avaient transformé « harki » en « *hkili* » ou « parles-moi » (« racontes-moi ») pour engager les pères à leur transmettre une mémoire.

⁴⁰ (1993).

⁴¹ Camilleri, C. (1990).

⁴² Verbunt, G. (2002), « Autonomie et dialogue interculturel » in *Carrefours de l'éducation*, juillet-décembre 2002/2, numéro 14.

dimension culturelle. Il montre notamment la posture impositive que la culture majoritaire a institutionnalisée à partir du prisme suivant : « L'éducation à l'autonomie est la pièce maîtresse de l'éducation moderne. Elle structure la culture que les Occidentaux veulent transmettre à leurs enfants ainsi qu'aux familles immigrées originaires d'autres horizons culturels »⁴³.

Il l'explique par la lecture historique suivante⁴⁴ « Alors que dans d'autres régions du monde les populations élaborent des cultures qui embrassent la totalité de l'existence (vie politique, économique, morale, religieuse, sociale, esthétique..), dans une doctrine cohérente, avec un contenu précis, l'Occident va se référer davantage (mais pas exclusivement) à un dynamisme, celui du logos, qui continue à créer le monde et à mettre de l'ordre dans l'univers. ». Il ajoute « La mise en valeur de la raison a été une pièce maîtresse dans le processus d'individualisation ... Tout être humain est doué de raison et a donc le droit et la responsabilité de porter lui-même un jugement. À partir de là, « ...l'homme n'existe plus seulement comme un élément qui subit les règles de la société mais existe comme sujet avec son identité propre face à la nature et face aux autres ». En faisant référence aux travaux de N. Elias, il montre qu'il s'agit d'une forme perversie de l'individualisme qui ne doit pas être confondue avec l'autonomisation qui ne peut être pensée que dans la relation qui unit l'individu à la société « il n'y a pas d'un côté l'individu et de l'autre la société. L'individu est en permanence un produit de la société ; il n'y a pas d'individu sans société... L'être autonome continue à compter avec l'existence du milieu ou des personnes dont il s'est détaché et à permettre à ces autres individus ou milieux d'exister ».

Cette compréhension de l'autonomie comprise dans et par le lien social est synthétisée par G. Verbunt dans les termes suivants : « l'exercice de la raison implique l'écoute de la raison des autres, parce que la raison individuelle s'épanouit non dans un milieu stérilisé mais dans un contexte riche d'influences et d'ambitions »⁴⁵.

Cette analyse est également partagée par Louis Dumont⁴⁶ « L'idéologie moderne se caractérise par la subordination de la totalité sociale à l'individu en tant qu'être moral, indépendant et autonome. Cette

⁴³ (2002-62).

⁴⁴ (2002-63).

⁴⁵ (2002-74).

⁴⁶ Dumont, L. (1983), *Essai sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*, Paris, Le Seuil.

idéologie distingue les sociétés occidentales des autres sociétés qui, au contraire, valorisent la totalité sociale et lui subordonne l'individu ».

C'est bien à partir de cette conception de l'homme qu'en France l'effacement de la prééminence du groupe sur l'individu et l'émergence de l'individu-sujet auquel tout est subordonné, configure les institutions politiques et sociales qui n'ont pas cessé depuis la Renaissance, de construire et de garantir, par la mise en place de cadres législatifs et institutionnels, le développement de ce que M. Cohen Emerique (1980-116) nomme l'« individualisme économique » élevé, souligne-t-il, comme dimension fondatrice de l'éducation moderne occidentale. Cette idéologie particulière du sujet social, seul avec sa Raison⁴⁷, en l'occurrence la Raison héritière d'une histoire qui, ainsi que nous l'avons montré dans le chapitre précédent, relève d'une « archéologie » à localiser afin de la dégager de sa posture universalisante.

Quels effets sur des populations vulnérables à de multiples titres avec des pères déjà inscrits dans le mutisme et la disqualification sociale ? Deux conceptions de la socialisation s'affrontent dans l'espace éducatif conflictuel entre formel et implicite que nous métaphorisons par le *Je* par rapport au *Nous*. Diptyque qui exprime le combat auquel sont confrontés, dans leur socialisation en France, les enfants notamment les garçons.

La compréhension de l'autonomie sur la base de l'hypertrophie de l'individualité a ainsi entraîné les enfants en particulier les garçons car relevant, dans les références traditionnelles, à partir de la fin de l'enfance, de l'autorité éducative des pères géniteurs et tutélaires, à se détacher voire se détourner de ces derniers du fait de l'effacement du sentiment d'appartenance au collectif auparavant incarné dans la parole du Cheikh⁴⁸. Transformé en être doublement désaffilié, d'une part, par rapport à sa filiation directe mais, également, par rapport à l'ensemble de la génération juvénile sur laquelle il n'a plus de fonction éducatrice.

La culture majoritaire a ainsi créé et imposé à des populations de migrants « involontaires »⁴⁹ tout un système de normes et de lois présentées comme fondatrices de la citoyenneté française. Et qui ne laisse pas place à d'autres formes de compréhension du fait éducatif notamment. Il s'agit en fait d'un déni de la différence ou déni des cultures

⁴⁷ C'est nous qui marquons la notion par une majuscule afin de la signaler comme fondatrice d'un système de théorisation du fonctionnement social.

⁴⁸ L'ethnopsychiatrie en France a initié avec Tobie Nathan des thérapies, notamment en direction des populations en situation de culture minoritaire, prenant en considération les langues d'usage et les médiations traditionnelles.

⁴⁹ Selon la terminologie de l'école américaine Anthropologie de l'éducation. Ainsi que nous le mentionnons dans le texte antérieurement.

ainsi que le montre H. Lagrange dans une étude sociologique éponyme publiée en 2010 et qui a ranimé les débats sur le modèle républicain français « indifférent aux différences ».

Les travaux de C. Camilleri (1990) dans le champ de la psychologie interculturelle ont démontré comment l'école, le travail social, la justice sont constamment traversés de ces incompréhensions réciproques perturbatrices de l'harmonie de la construction sociale.

Le système scolaire a ainsi mis en place toute une typologie des actes d'incivilité (le tutoiement, le regard, le foulard) que l'on tente de faire évoluer au fil de l'eau de la connaissance et des prises de conscience de la diversité des sujets. De même que la scène de classe à la fois dans son protocole pédagogique et ses contenus est un autre espace de mise en scène⁵⁰ du conflit de sens entraînant décrochage et incivilités. Le nombre plus que conséquent d'élèves des minorités d'Afrique, de façon générale (bien sûr en lien avec l'âge de la migration) dans les filières ségréguées du fait d'orientations précoces et souvent subies, en est une des illustrations⁵¹.

Ce qui a amené à une méfiance des parents vis-à-vis de l'ensemble des institutions dites éducatives et à l'émergence de représentations stéréotypées des figures institutionnelles de l'éducatif et du péri éducatif.

Les entretiens avec les parents, les enfants et les éducateurs, souvent eux-mêmes descendants de migrants, font état d'une méfiance très forte envers les enseignants qu'ils qualifient de « racistes » « scélérats », « Khabit » car perçus comme méprisants et plus enclins à signaler les parents comme maltraitants en cas d'expressions différentes de leur autorité par rapport à l'indice social dominant qu'à les seconder dans l'œuvre pédagogique. D'autres corps nous ont également été signalés dans le désaveu, les assistantes sociales accusées par les hommes de « Divorceuses » car régissant le conflit entre époux au bénéfice souvent exclusif de la femme en référence à des représentations d'une maltraitance culturelle systématique envers cette dernière. Quant aux juges, ils sont métaphorisés en « voleurs d'enfants » car ayant pouvoir de soustraire ces derniers par le placement autoritaire hors des espaces éducatifs légitimés par la famille et le groupe à partir du signalement d'indicateurs de familles « maltraitantes ».

Et c'est ainsi que par le déni de l'expertise éducative des pères, fondatrice traditionnelle du lien social dont l'objectif est de former un être

⁵⁰ Payet J.-P. (1995).

⁵¹ Cf., enquête TeO.

valeureux au service du groupe, leur est retiré le statut de Cheikh. Donc, voué à la transformation en un individu sans parole et fonction sociale.

Conclusion

Les analyses des situations rencontrées lors de nos recherche-actions ou présentées par les magistrats lors des séminaires sur les questions de ruptures éducatives dans les familles d'origine du Maghreb en France illustrent les incidences des rapports conflictuels entre éducation formelle majoritaire et éducation implicite minoritaire : à la surinstitutionnalisation de la première correspond la sousinstitutionnalisation de la seconde. Ce qui place les rapports intergénérationnels dans la rupture avec les Anciens, les *Cheikhs*, devenus au fil de la sédimentation du fait migratoire, des *Chibanis* pour les jeunes garçons notamment, partagés entre deux modèles éducatifs pour lesquels le dialogue n'a pas été engagé.

Cette situation d'effacement transgénérationnel constitue un véritable phénomène de société par la violence de ses répercussions tant au niveau de la sphère familiale que sociétale.

Bibliographie

- Akkari, A., Dasen, P. (2004), *Pédagogies et pédagogues du Sud*, Paris, L'Harmattan.
- Belhandouz, H. (1994), *Les discours féminins en Oranie : essai de lecture ethnoлингistique*, Doctorat nouveau régime en sciences de l'éducation, option ethnoлингistique, Université Paris 7.
- Belhandouz, H. (1997), « Problématique de la référence et du sens et échec scolaire. Le cas de l'Algérie et de sa population migrante en France », *Langue, École, Identités*, L'Harmattan.
- Belhandouz, H., Carpentier C. (2000), « Une construction socio-historique du « décrochage » scolaire : le cas des français musulmans du quartier nord Amiens » *Ville-École-Intégration*, N° 122, Septembre.
- Belhandouz, H. (2002), « Minorités culturelles et rapport au savoir dans l'école française: l'impact de l'héritage colonial. Le cas des jeunes adultes originaires des anciennes possessions françaises en situation de « raccrochage » au diplôme d'accès aux études universitaires » *Ville-École-Intégration*, N° 129, Juin 2002.
- Belhandouz, H. (2005), « Pour une approche anthropologique de l'éducation familiale. La question de la socialisation des filles maghrébines en France » *Culture et bientraitance*, De Boeck, 2005.
- Bézille, H. et Brougère, G. (2007), « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », Note de synthèse, *Revue Française de pédagogie*, N° 158, Janvier, février-mars 2007.

- Bourdieu, P., Sayyad, A. (1964), *Le déracinement*, Paris, éd. Minuit, 1964.
- Braudel, F. (1993), *La grammaire des civilisations*, Flammarion.
- Cummins, J. (1973), A theoretical perspective on the relationship between bilingualism and thought, *Working Papers on Bilingualism*, N° 1.
- Cummins, J. (2000), *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*, Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Dumont, L. (1983), *Essai sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*, Paris, Le Seuil.
- Khosrokhavar, F. (2005), « Les prisonniers musulmans en France », in *Musulmans de France et d'Europe* [en ligne], Paris : CNRS Éditions, 2005 (généré le 04 octobre 2016). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/editions-cnrs/2879>>. ISBN : 9782271077899.
- Lagrange, H. (2010), *Le déni des cultures*, Paris, Le Seuil.
- Lorcerie, F., sous la direction (2003), *L'école et le défi ethnique*, INRP, ESF éditeur.
- Noiriel, G. (1988), *Le creuset français : histoire de l'immigration XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Le Seuil.
- Ogbu, J. (1992), « Les frontières culturelles et les enfants des minorités » *Revue française de pédagogie*, N° 101.
- Oumeddour, L. (2016), *Des chiffres et des êtres. Impact de l'expérience sociale des parents sur la scolarité des enfants. Le cas des minorités originaires d'Afrique du Nord dans les enquêtes de l'INED (1945-2011)*, Thèse de doctorat, Université Paris Nanterre.
- Payet, J.-P. (1995), *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- Pezwzner, E. (1992), *L'homme coupable. La folie et la faute en Occident*, Paris, éd. Odile Jacob.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. (2004), *L'éducation implicite*, Paris, PUF.
- Sayad, A. (1999), *La Double absence : des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Le Seuil.
- Sayad, A. (2014), *L'école et les enfants de l'immigration. Essais critiques*. Éditions du Seuil.
- Stora, B. (2007), *La guerre des mémoires : la France face à son passé colonial (entretiens avec Thierry Leclerc)*, La Tour d'Aigues, éd. de l'Aube.
- Verbunt, G. (2004), *La question interculturelle dans le travail social*, Paris, la découverte.
- Verbunt, G. (2002), « Autonomie et dialogue interculturel » *Carrefours de l'éducation*, N° 14, juillet-décembre 2002/2.
- Trajectoires et Origines*, (2010-2017), Enquête sur la diversité des populations en France, Premiers résultats Octobre 2010, Ined-Insee.