

Conservatoire National des Arts et des Métiers

Université Paris 13 Villetaneuse

Département des Sciences de l'éducation

Master Européen de recherche

Spécialité : Formation des adultes

Mémoire de Master II, Merfa

Directrice : Line NUMA-BOCAGE

Second lecteur : Gilles BROUGÈRE

Étudiant : Gardiner DESRAVINS

Les familles migrantes en France, lieux de transmission et de réception réciproques des savoirs : le cas haïtien.

Novembre 2016

REMERCIEMENTS

Elles sont nombreuses les personnes ayant contribué à la réalisation de ce travail de recherche. Alors, je voudrais leur dire que ce travail leur est dédié. Cette dédicace se veut l'expression de ma plus haute gratitude envers chacune d'elles. En effet, rédiger un mémoire de Master en Sciences de l'éducation est une aventure bien difficile mais les obstacles disparaissent subtilement dans la mesure où l'on est bien encadré par ses professeurs et notamment par son directeur ou sa directrice de mémoire. Telle est l'expérience que j'ai vécue lors de la rédaction de ce travail de recherche. De ce fait, je suis particulièrement reconnaissant à l'égard de ma directrice de mémoire, Madame Line Numa-Bocage qui, grâce à son professionnalisme, son savoir-faire, sa rigueur, sa franchise, ses pertinentes remarques et ses minutieuses relectures m'a permis de vivre sereinement et sans la moindre hésitation cette laborieuse épreuve. Voilà pourquoi, je voudrais qu'elle soit ici vivement remerciée.

Un bouquet de remerciements à chacun des professeurs du CNAM qui se sont évertués à nous doter d'une formation de qualité. La grande diversité des cours constituant notre programme de formation pour ce Master Merfa a éveillé ma curiosité et m'a insufflé l'esprit de la recherche. C'est une opportunité inouïe qui est accordée à tous ceux et celles qui ont la chance de fréquenter le CNAM. À toute l'équipe responsable du Master Merfa en particulier Madame Anne Jorro, Monsieur Pascal Rocquet, et Madame Naïma Adassen, j'exprime ma plus grande reconnaissance. Merci pour votre dévouement et pour le goût de la recherche que vous m'avez inspiré.

Un merci sincère et affectueux à Madame Christine Delory-Momberger, Professeure à l'Université Paris XIII qui m'a présenté au CNAM. Chère Christine, merci de m'avoir fait confiance. Merci également à tous les autres professeurs de l'Université Paris XIII qui nous ont accompagné durant toute l'année universitaire. Merci aussi à Monsieur Paul Orly, Professeur au CNAM, pour ses précieux cours de méthodologie. Ses conseils avisés et son sens de l'humour m'ont apporté joie et réconfort. Cher Paul Orly, je vous en suis très reconnaissant. Avec vous, je découvre qu'enseigner est une profession, mais savoir enseigner est un art. Comment ne pas penser aux professeurs partenaires de ce Master Européen ? La présence et la participation des professeurs de Genève, de Fribourg, de Belgique à nos deux séminaires européens ayant eu lieu à Genève et à Louvain-La-Neuve m'ont beaucoup apporté. À chacun d'eux, j'adresse mes plus vifs remerciements.

À présent, j'aimerais remercier d'une façon très spéciale chacun des membres de la promotion du Master Merfa de cette année. Leur participation aux cours m'a été très profitable. Grâce à leurs pertinentes questions, j'ai pu trouver des réponses à mes silencieuses interrogations. C'est une expérience très enrichissante à plusieurs niveaux. À chacun de vous, chers merfiens, j'exprime ma plus profonde reconnaissance. J'adresse mes remerciements à tous les amis qui m'ont soutenu et encouragé lors des différentes étapes de la rédaction de ce mémoire. Merci à tous les interviewés qui, gentiment, ont accepté de collaborer à cette recherche. Je vous en suis très reconnaissant. Grâce à vous, j'ai pu réaliser dans les meilleures conditions possibles tous mes entretiens. Une fois de plus, merci de tout cœur. Un merci spécial et bien mérité à mon amie Bénédicte Dinand pour son soutien dans la relecture de mon texte. Merci Bénédicte pour ta grande générosité et tes pertinentes remarques. Un merci sincère et affectueux à mon compatriote et camarade de promotion Stanley Valbrun qui n'a cessé de me soutenir par des gestes de solidarité et de fraternité. Je suis fier de toi. Tu peux compter sur moi.

Enfin, tous mes remerciements vont à l'endroit de ma famille, à qui je dédie, d'une manière très solennelle ce travail de recherche. À mon père Jacques Desravins, à mon papi Jacques Talmer, à ma mère Marie-Lucie Nozil, à mes frères et sœurs : Mackleen, Berkeley, Lourdes-Maille, Sony, Réginald, Géraldine, Jacques-Ted, Kenley, j'exprime ma plus profonde reconnaissance pour leur soutien indéfectible, leurs propos d'encouragement, mais plus encore pour la confiance qu'ils ont placée en moi. Merci à chacun de vous. Je vous aime comme la prune de mes yeux. Je vous porte continuellement dans mes pensées et prières. Je vous dois une fière chandelle.

Merci aussi à mes très chers amis des États-Unis : Madame Rosita Montfort, Madame Édith Toussaint et Monsieur Réginald Dorival qui me soutiennent inlassablement par des mots d'encouragement. Merci de votre sincère amitié. Aux amis d'Haïti qui m'ont soutenu dans les épreuves en particulier Eliette Rohart, Marie-Jeanette Pierre, Nancy Philémon, Dachina Fragé, Marie-Elina Aristilde, Marie-Lucie Lhoumeau, Diana Louis, j'adresse mes plus vifs remerciements. Un merci très spécial aux pères Claudel Petit-Homme, Jean-Marie Luc, Rosemond Marcelin et Aduel Joachim pour leur soutien fraternel. Merci également à mon amie Myriam Cyanée. À mon bien-aimé ami-frère P. Michelin Petit-Frère, à qui je voue un tribut d'admiration, je présente un bouquet de remerciements. *God bless you !*

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I. CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL DE RECHERCHE	4
1. Genèse de notre projet de recherche	4
2. Contexte de ce projet de recherche	6
3. Les concepts fondamentaux de notre recherche au regard de la littérature scientifique	7
3.1. Le concept d'« éducation » dans la pensée de John Dewey.....	7
3.2. Paulo Freire et la problématique de l'éducation.....	12
3.3. Le concept d'« apprendre » selon Bernard Charlot.....	16
3.4. La notion de famille	23
3.5. Le concept de « transmission » selon la pensée de Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi	29
3.6. La notion de l'immigration.....	34
3.7. La notion de réciprocité.....	38
3.8. La théorie de l'interculturel chez Pierre Dasen.....	42
3.9. Théorie historico-culturelle du développement des savoirs selon Lev Vygotski	47
3.9.1. Piaget, source d'inspiration de Vygotski	48
3.9.2. L'humanité de l'homme dans la pensée de Vygotski	51
4. Problématique de recherche	53
4.1. Définition de l'objet de recherche.....	55
4.2. Quelques hypothèses de recherche	55
CHAPITRE II- MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	57
1. Description des entretiens	58
1.1. Méthodologie des entretiens et leur structure	58
1.2. Description de l'entretien n° 1A.....	60
1.3. Description de l'entretien n° 1B.....	61
1.4. Description de l'entretien n° 2A.....	62
1.5. Description de l'entretien n° 2B.....	63
1.6. Description de l'entretien n° 3A.....	63

1.7. Description de l'entretien n° 3B.....	64
1.8. Description de l'entretien n° 4A.....	64
1.9. Description de l'entretien 4B.....	65
1.10. Description de l'entretien n° 5A.....	65
1.11. Description de l'entretien n° 5B.....	66
CHAPITRE III. ANALYSE THÉMATIQUE DES ENTRETIENS.....	68
1. Définition de mes catégorisations d'entretien.....	69
1.1. Causes de départ du pays d'origine.....	70
1.2. Manières de se présenter.....	71
1.3. Connaissance du pays d'origine.....	72
1.4. Transmission des valeurs religieuses, sociales, familiales et culturelles.....	73
1.5. Difficultés de la transmission dans l'acte éducatif.....	74
1.6. Place du créole dans la famille.....	75
1.7. Modes d'interaction entre enfants et parents.....	75
1.8. Contraintes dues à l'immigration.....	77
1.9. Attachement aux repas haïtiens et à la musique haïtienne.....	78
1.10. Modes de relation entre les parents.....	78
2. L'analyse du premier entretien.....	79
3. L'analyse du deuxième entretien.....	83
4. L'analyse du troisième entretien.....	87
5. L'analyse du quatrième entretien.....	90
6. L'analyse du cinquième entretien.....	94
CHAPITRE IV- INTERPRÉTATION DES DONNÉES.....	100
1. L'immigration des familles migrantes haïtiennes en France : une réalité à multiples visages.....	100
1.1. L'instabilité politique en Haïti, une des causes de l'immigration en France.....	101
1.2. La recherche d'un avenir meilleur, une des causes de l'immigration en France.....	102
1.3. Le changement de statut social dans le pays d'accueil.....	105

2. La transmission de la culture haïtienne, entre nécessité et obligation	107
2.1. La transmission des valeurs religieuses.....	109
2.2. La transmission des valeurs humaines et sociales.....	111
2.3. Transmission des valeurs culturelles haïtiennes.....	114
2.4. Être enfant dans une famille migrante haïtienne en France ?.....	116
2.5. L'éducation des enfants : une énigme pour les familles migrantes haïtiennes.....	119
2.6. Que transmet-on à son enfant quand on est migrant haïtien ?.....	124
2.7. Éduquer sans parler la langue de la culture environnante.....	129
3. Quelques résultats saillants de notre étude.....	133
3.1. Un regard rétrospectif sur le cadre théorique et conceptuel mobilisé.....	133
3.2. Nouvelle compréhension de la problématique étudiée	136
CONCLUSION	139
BIBLIOGRAPHIE.....	144
ANNEXES.....	147

Introduction

Le sujet que nous abordons ici, à savoir : « Les familles migrantes en France, lieux de transmission et de réception réciproques des savoirs : le cas haïtien » peut être perçu comme une évidence dans la mesure où dans toutes les familles existe le phénomène de transmission. Mais, en fait, avec la notion de réciprocité que nous introduisons dans la formulation de notre sujet, s'ouvre une nouvelle perspective de réflexion. L'un des éléments qui nous intéressent particulièrement dans cette recherche est ce lien de réciprocité qui se vit dans les relations entre parents-enfants et enfants-parents. Dans cette dynamique de transmission, Françoise Hatchuel, enseignante-chercheuse en sciences de l'éducation, affirme : « Adulte ou enfant, homme ou femme, membre de l'élite la plus prestigieuse ou de la partie la plus dominée de la société, nous sommes tous et toutes, un jour ou l'autre, confrontés à la question de l'apprendre et du savoir : nous savons des choses, nous en transmettons et nous en acquérons de nouvelles, volontairement ou non, et ces états ou ces activités provoquent en nous des mouvements psychiques et des affects plus ou moins conscients¹ ».

Cette double dimension de la transmission, à savoir, celle du « donner » et du « recevoir » telle qu'elle apparaît dans la pensée de l'auteure exprime bien la problématique de notre recherche. En effet, considérer les familles migrantes haïtiennes en France comme lieux de transmission et de réception réciproques des savoirs revient, d'une part, à analyser la représentation qu'elles se font de la transmission, de la famille, de la migration et des valeurs culturelles haïtiennes et d'autre part, à comprendre comment se vivent la transmission et la réception des savoirs entre parents et enfants. Étant donné que « l'exercice de la parenté est devenu plus difficile, et que l'on assiste dans de très nombreuses familles à une crise profonde de l'autorité des parents² », il serait intéressant de comprendre les stratégies mises en place par les parents haïtiens pour faire face à cette réalité. Il nous semble également intéressant d'analyser la manière dont les familles perçoivent les savoirs transmis ou reçus.

La visée de ce travail de recherche est simple et claire. Il s'agit pour nous d'esquisser ou encore de jeter les bases d'une recherche sur les familles migrantes haïtiennes en France en vue d'un

¹ Françoise Hatchuel, *Savoir, apprendre, transmettre, Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris, La Découverte, 2005, p. 9.

² Maurice Godelier, *Métamorphoses de la parenté*, Paris, Fayard, 2004, p. 15.

approfondissement futur. Pour être plus précis, l'objectif principal de cette recherche consiste à faire une étude exploratoire qui pourra éclairer, aiguïser et raffiner nos réflexions sur l'essentiel de ce que pourrait être une profonde étude sur la réalité des familles migrantes haïtiennes en France. Ainsi, cette ébauche de recherche devrait dans la mesure du possible nous conduire à une meilleure compréhension de la problématique de la transmission des savoirs au sein des familles migrantes haïtiennes en France. Notre désir fondamental est de nous laisser surprendre par la découverte des richesses de cette étude exploratoire qui, peut-être, modifiera notre objet de recherche, du moins l'orientera vers des réalités encore plus intéressantes. Dans cette perspective, tous les éléments de cette étude ont du prix à nos yeux. Savoir tenir à la fois les réalités simples et visibles et celles qui sont parfois complexes et invisibles pour les conjuguer ensemble en vue d'une plus grande compréhension de la problématique étudiée nous paraît essentiel dans notre démarche de recherche. En effet, penser la transmission, affirme Graciela Friegerio, c'est « admettre ce qui n'est pas transmissible, ce qui ne se transmet pas, ce qui se transforme après transformation, ce qui dans la transmission passe et reste intact, ce qui dans la transmission se perd³ ».

Cette citation fait apparaître le caractère énigmatique de la transmission. Parler de transmission et de réception réciproques des savoirs au sein des familles migrantes haïtiennes en France, c'est comprendre les formes de savoirs transmis et la manière dont ils sont transmis. Ce travail ne va pas de soi, car il exige une bonne connaissance à la fois de la culture haïtienne et de la culture française. Dans cette dynamique, cette citation de Jerome Bruner nous paraît très significative :

Notre tradition pédagogique occidentale rend à peine justice à l'importance de l'intersubjectivité dans la transmission de la culture. En fait, elle s'acharne souvent à lui préférer ce qui est explicite et qui semble l'ignorer. Ainsi, l'acte d'enseigner est figé dans un moule où un enseignant unique, présumé omniscient, dit ou montre à des apprenants supposés ignorants quelque chose dont ils sont censées ne rien connaître⁴.

³ Graciela Friegerio, « Tropes. Transmission / Transmission / Transfert / Éducation. Fragment pour un puzzle impossible », *Le Télémaque* 2004/2, (no 26), p. 31-42.

⁴ Jerome Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996, p. 37.

Comment appréhender la problématique de la transmission des savoirs dans les familles migrantes haïtiennes par rapport à la culture environnante ? La prise en compte de la culture française ne serait-elle pas indispensable dans la compréhension de ce phénomène de transmission ? En fait, que transmettent réellement les familles haïtiennes à leurs enfants ? Du côté des enfants, que transmettent-ils à leurs parents ? Pourrait-on dire à l'instar de Jacques Derrida : « Dans toute transmission on peut offrir même ce qu'on n'a pas⁵ ». Pour tenter d'apporter quelques éléments de réponse à ces interrogations, nous proposons ce plan de travail qui est divisé en quatre parties.

Dans la première partie, nous présenterons le cadre théorique de notre recherche. Pour y parvenir, nous ferons appel à la littérature scientifique en vue de préciser le sens et la portée sémantique des concepts et des notions qui serviront de fondement à l'analyse et à l'interprétation de nos entretiens. Cette partie sera précédée bien évidemment de la genèse de notre projet de recherche ainsi que du contexte dans lequel il a surgi. Puis, nous essaierons de situer notre travail dans son paysage socioculturel afin de mieux faire ressortir la portée de notre problématique. La deuxième partie sera consacrée à la méthodologie de recherche qui sera mise en œuvre pour réaliser ce travail de mémoire. Celle-ci nous permettra de mettre en exergue les diverses étapes parcourues dans la réalisation de ce travail. La troisième partie présentera l'analyse de nos entretiens. Enfin, dans la quatrième et dernière partie, nous procéderons à l'interprétation des données. Aussi présenterons-nous quelques résultats saillants de notre étude en portant un regard rétrospectif sur le cadre théorique mobilisé et la méthodologie utilisée. Nous tenterons de faire ressortir les nouveaux éclairages apportés sur la problématique étudiée en vue d'un approfondissement ultérieur. Nous concluons par la confirmation ou l'infirmité de nos hypothèses de départ.

⁵ Jacques Derrida, *Donner le temps I, La Fausse Monnaie*, Paris, Galilée, 1991, p.12.

Chapitre I. Cadre théorique et conceptuel de recherche

Le cadre théorique et conceptuel d'un travail de recherche représente l'axe fondamental sur lequel repose les réflexions qui vont guider toute l'analyse et l'interprétation des données. En ce sens, son indispensable rôle nous invite à le soigner de manière à répondre à notre objet de recherche. Avant d'aborder notre cadre théorique, voyons la genèse de ce projet de recherche.

1. Genèse de notre projet de recherche

Dans le cadre de mon Master I en sciences de l'éducation, j'ai réalisé mon mémoire sur « Le rapport au savoir chez les jeunes migrants haïtiens » selon la pensée de Bernard Charlot. Bien que cette phase d'enquête soit essentiellement un travail de revue bibliographique, elle constitue un point d'appui important pour l'élaboration de ce projet de recherche. En appréhendant les concepts : « les figures de l'apprendre », le « rapport au savoir », au travers du prisme de la pensée de Charlot (1997, 1999), je retiens trois idées fondamentales qui ont guidé ma réflexion dans l'élaboration de ce projet de recherche.

1) Les apprentissages en tant que lieux d'appropriation et de déploiement des savoirs permettent au sujet - quel que soit son niveau de connaissance - de déployer une activité en situation dans un lieu donné, à un moment de son histoire et dans des situations bien déterminées : « Apprendre, cela peut être acquérir un savoir, au sens strict du terme, c'est-à-dire un contenu intellectuel : c'est alors apprendre la grammaire, les mathématiques, la date de la prise de la Bastille, la circulation du sang, l'histoire de l'art, etc. Mais apprendre, cela peut être aussi maîtrisé un objet ou une activité (nouer ses lacets, nager, lire...) ou entrer dans des formes relationnelles (dire bonjour à la dame, séduire, mentir...)»⁶. À travers cette définition de Charlot, nous découvrons que l'acte d'apprendre peut revêtir trois dimensions particulières : une dimension intellectuelle, une dimension pratique et une dimension relationnelle.

⁶ Bernard Charlot, *Du rapport au savoir*, Paris, Economica, 1997, pp. 67-68.

2) Les différents types d'apprentissage, en particulier les apprentissages informels et non formels, font partie intégrante du processus de maturation de l'existence humaine et participent à la construction du sujet. En effet, la question du savoir est avant tout une question de relation : relation avec le monde, relation avec les autres, relation avec soi-même : « Si le savoir est rapport, la valeur et le sens du savoir lui viennent des rapports qu'il implique et qu'il induit son appropriation. Autrement dit, un savoir n'a de sens et de valeur pour un sujet qu'en référence aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même, avec les autres⁷ ». Ce jeu de relations favorise la création des savoirs et ouvre du même coup le champ du possible au sujet. D'où l'émergence d'un ensemble de connaissances découlant de l'expérience humaine et qui ne sont pas forcément enseignées à l'école.

3) L'école n'est pas le seul lieu d'apprentissage possible. Les savoirs intellectuels qui sont généralement valorisés par les institutions notamment l'école ne sont pas forcément supérieurs aux autres formes de savoirs tels que les savoirs pratiques et relationnels : « Apprendre, c'est passer de la non possession à la possession, de l'identification d'un savoir virtuel à son appropriation réelle. Ce rapport épistémique est rapport à un savoir-objet. Or, le savoir ne peut prendre forme d'un objet qu'à travers le langage - mieux encore, le langage écrit, qui lui confère une existence apparemment indépendante d'un sujet (Lahire, 1993 a et b)⁸ ».

L'approfondissement de ces différentes réflexions a fait surgir en nous un riche questionnement. Cela nous amène à réfléchir, d'une part, sur la manière dont le « rapport au savoir » des parents peut influencer celui des enfants et d'autre part, sur les modes d'interaction qui peuvent exister entre parents et enfants. L'articulation de ces deux éléments nous conduit à une plus vaste réflexion se rapportant à la transmission et à la réception réciproques des savoirs au sein des familles migrantes haïtiennes. D'où l'intitulé de notre sujet de recherche : « Les familles migrantes en France, lieux de transmission et de réception réciproques des savoirs : le cas haïtien ». Pour mieux saisir toute la portée de cette étude, analysons le contexte dans lequel s'inscrit notre recherche.

⁷ Bernard Charlot, *Du rapport au savoir*, Paris, Economica, 1997, p. 74.

⁸ Propos de Bernard Lahire rapportés par Bernard Charlot dans son livre *Du rapport au savoir*, Paris, Economica, 1997, p. 80.

2. Contexte de ce projet de recherche

La réflexion que nous nous proposons de développer ici s'origine dans le contexte des familles migrantes haïtiennes vivant en Île de France depuis environ une dizaine d'années. En effet, avec les nombreux évènements politiques (coups d'état, exil, dictature, tremblement de terre, etc.) qui ont secoué et ravagé Haïti depuis les années 1987 et un peu même avant, nous assistons à une vague de migration vers de nombreux pays dont la France. Beaucoup de familles haïtiennes ont été contraintes à prendre l'exil. Ainsi, arrivées en France, elles se sentent démunies pour faire face à cette nouvelle réalité. C'est dans ce paysage sociopolitique et culturel que se situe notre projet de recherche. Notre travail porte particulièrement sur un groupe de migrants haïtiens que nous côtoyons depuis environ quatre (4) ans. Il s'agit de la Communauté Catholique Haïtienne de Paris (CCHP) dont le siège se trouve dans le 19^e arrondissement de Paris. Les nombreux échanges que nous avons eus avec les parents et les enfants nous ont permis de découvrir qu'il y a un enrichissement mutuel dans les relations que les parents entretiennent avec leurs enfants. Cet enrichissement mutuel se déploie dans la transmission et la réception des savoirs entre parents et enfants. En effet, par leur travail d'éducation, les parents s'efforcent de doter leurs enfants d'un ensemble de savoirs comme le savoir faire, le savoir vivre, le savoir religieux, le savoir relationnel, le savoir être. Les enfants - souvent à leur insu - transmettent aux parents des savoirs qu'ils ont acquis à l'école ou ailleurs. Par exemple, certains parents affirment sans ambages que le fait pour eux de parler français à leurs enfants cela leur permet de s'améliorer en français. En fait, il y en a qui ont un très faible niveau d'instruction. Certains parents n'ont suivi que les trois premières années d'études primaires.

Voici, en peu de mots, le contexte dans lequel s'inscrit notre recherche sur la transmission et la réception des savoirs entre parents et enfants. Du côté des familles migrantes, deux cas de figure sont recensés : En premier lieu, nous avons des familles monoparentales. Dans la majeure partie des cas, ce sont des femmes vivant seules avec leurs enfants. En second lieu, nous avons des familles biparentales de modestes conditions économiques et de faible niveau intellectuel. Souvent, certains parents ne maîtrisant pas le sens et le genre de certains mots les apprennent de leurs enfants. Aussi apprennent-ils de nouveaux mots, des mots qu'ils n'avaient jamais appris. C'est ainsi que petit à petit certains parents enrichissent leur répertoire de vocabulaire. Aussi

parviennent-ils à appliquer certaines règles grammaticales qu'ils avaient apprises mais qui leur échappaient complètement. Notons que cela ne signifie nullement que les enfants ne sont pas sujets à l'erreur. Loin de là. Pour entrer de plein pied dans notre problématique de recherche, définissons les concepts fondamentaux de cette recherche.

3. Les concepts fondamentaux de notre recherche au regard de la littérature scientifique

« Choisir un cadre théorique conduit la recherche dans une direction particulière puisqu'il met l'accent sur des aspects spécifiques du champ⁹ ». Ainsi, pour aborder la problématique de la transmission et de la réception des savoirs au sein des familles migrantes haïtiennes en France, certains concepts et notions tels que éducation, transmission, famille, immigration, réciprocité, les figures de l'apprendre, savoir, rapport au savoir, apprentissage nous paraissent comme des supports indispensables pour fonder nos réflexions. L'approfondissement de ces concepts et notions nous servira de grille d'analyse et d'interprétation pour nos entretiens. En effet, la compréhension de la réalité de la transmission et de la réception des savoirs en tant que phénomène social requiert une certaine forme d'appropriation qui n'est possible que dans la mesure où sont pris en compte tous les grands paramètres qui le constituent. En ce sens, le cadre théorique et conceptuel nous aidera à mieux définir le champ de pensée des auteurs mobilisés pour réaliser notre travail de recherche. Commençons par le concept d'éducation.

3.1. Le concept d'« éducation » dans la pensée de John Dewey

Pour appréhender le concept d'éducation, nous avons privilégié la théorie deweyenne et cela pour une raison pratique. En fait, ce qui nous intéresse chez Dewey, c'est surtout la notion de l'expérience que l'on retrouve au cœur de l'éducation. Cette notion nous paraît fondamentale pour aborder la question de la transmission des savoirs dans les familles migrantes haïtiennes. Car notre manière d'envisager la problématique de la transmission se situe justement à l'interstice

⁹ Luc Albarello, *Apprendre à chercher*, Bruxelles, De Boeck, 2012, p. 54.

des expériences vécues entre parents et enfants. Nous estimons que la manière dont s'opère la transmission des savoirs au sein des familles migrantes haïtiennes exprime à la fois les formes de liens entre parents et enfants et la façon dont ces savoirs sont appropriés par les membres de chaque famille. Bien que cette théorie deweyenne de l'éducation soit inscrite dans un contexte socio-politique qui est sans doute différent du nôtre, cela ne nous empêche pas d'y trouver des éléments importants capables d'éclairer notre recherche. Et comme nous l'avons déjà signalé, l'éducation telle qu'elle est perçue par Dewey nous plonge au cœur de l'expérience humaine comme un véritable point d'ancrage à partir duquel prend appui tout l'édifice de l'éducation. Selon Dewey, « L'éducation est une reconstruction de l'expérience qui ajoute à la signification de l'expérience et qui augmente la capacité à diriger le cours des expériences¹⁰ ». Dans une telle perspective, le monde, au regard de Dewey, apparaît comme le lieu par excellence de l'apprentissage. Ainsi, Dewey s'oppose à toute conception faisant du maître la seule source de connaissance. D'où cette grande importance accordée aux apprentissages informels. Le but de l'éducation, selon Dewey, consiste à apprendre à apprendre. « C'est en apprenant que l'on apprend à apprendre. Apprendre de l'expérience permet de vivre des expériences plus enrichissantes, dont on apprend davantage¹¹ ». Si on s'en tient à cette grande importance accordée à l'expérience dans les apprentissages, il y a lieu de s'interroger sur le rôle du sujet dans cette forme d'éducation.

En effet, il est évident qu'une telle perspective éducative s'appliquerait mieux à des gens ayant vécu une certaine expérience de la vie, c'est-à-dire des gens qui soient capables de faire appel dans le quotidien de leur existence à toutes leurs expériences passées. Toutefois, cela n'exclut pas les enfants, car eux aussi font des expériences de la vie. Dans tous les cas, la notion même « d'expérience » suppose une certaine prise de conscience de la part du sujet. D'ailleurs, dans la fonction que l'auteur attribue à l'éducation nous avons déjà des éléments pour appréhender ce rôle essentiel du sujet : « La fonction de l'éducation en général est là : promouvoir la méthode de l'expérience non seulement pour communiquer, apprendre, transmettre, mais aussi pour que cette méthode soit valorisée, pénètre les mœurs et pilote la conduite aussi bien des individus dans leur

¹⁰ John Dewey, *Démocratie et éducation, suivi expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 2011, p. 158.

¹¹ *Ibid*, p. 17.

vie privée que des citoyens, une fois sortis de l'école¹² ». L'une des difficultés pour nous aujourd'hui est de saisir ce que Joëlle Zask a voulu signifier lorsqu'il parle de la « méthode de l'expérience ». S'agit-il de développer des actions éducatives basées sur les expériences d'apprentissage ou tout simplement de partir des acquis du sujet pour lui permettre d'avancer dans sa quête de connaissance ou dans l'acquisition des savoirs ? Nous constatons que la notion de l'expérience est définie dans la pensée de Dewey comme « une expérimentation¹³ ». En ce sens, Joëlle Zask nous dit : « l'expérience véritable désigne cette phase durant laquelle une connaissance est constituée par un sujet qui s'engage dans un processus cognitif sans rapport avec la re-présentation, la contemplation ou la re-connaissance d'une idée prétendument déjà là¹⁴ ».

À partir de ces nombreux éclairages, nous pouvons en déduire que la méthode de l'expérience se rapporte à la valorisation des expériences du sujet, une valorisation qui peut être génératrice de connaissances et de savoirs. Pour Dewey, ne pas prendre en compte les expériences du sujet est un obstacle dans son cheminement d'apprentissage. C'est ce que nous déduisons de ses écrits et c'est qui nous semble exprimer à travers cette affirmation :

La particularité de la vie vraiment humaine est que l'homme doit se créer lui-même par ses propres efforts volontaires; il doit faire de lui-même un être vraiment moral, rationnel et libre. Cet effort créateur prend beaucoup de temps; il est le fait des activités éducatives de nombreuses générations. Son accélération dépend d'hommes luttant consciemment pour éduquer leurs successeurs, non en vue de l'état de choses existant, mais afin d'instaurer une humanité future meilleure. Mais il y a une grande difficulté. Chaque génération est portée à éduquer ses enfants de manière à leur permettre de se tirer d'affaire dans le monde présent au lieu de viser la véritable fin de l'éducation qui consiste à encourager l'humanité à prendre conscience le plus possible de son humanité. Les parents éduquent leurs enfants pour qu'ils aient une situation; les princes éduquent leurs enfants pour qu'ils aient des instruments de leurs propres desseins¹⁵.

¹² J. Zask, in John Dewey, *Démocratie et éducation, suivi expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 2011, p. 30.

¹³ J. Zask, in John Dewey, *Démocratie et éducation, suivi expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 1975, p. 35.

¹⁴ *Ibid*, p. 35.

¹⁵ John Dewey, *Op.cit.*, p. 177.

Cette citation de Dewey retient particulièrement notre attention car à travers celle-ci semble exprimer l'une des grandes préoccupations de l'auteur. On pourrait dire, en quelque sorte, que dans ce paragraphe Dewey nous livre toute sa philosophie de l'éducation ; une philosophie qui consiste à reconnaître le rôle de l'homme dans l'instauration d'une humanité nouvelle, une humanité qui prend en compte la dimension de la vie de l'homme dans ses multiples réalisations mais aussi et surtout dans ses relations avec lui-même, avec les autres et avec le cosmos. Les trois termes « moral, rationnel, libre » utilisés par Dewey mettent en exergue cette part de responsabilité que l'homme doit assumer dans ses œuvres de création. Selon Dewey, l'homme moral, rationnel et libre ne doit pas s'autodétruire ni détruire la vie humaine. En utilisant ses facultés intellectuelles, imaginatives et créatives, l'homme est appelé à faire preuve de moralité, d'intelligence et de liberté. Cette préoccupation humaine, cette dynamique éducative basée sur l'expérience est bien présente chez les disciples de Dewey en particulier chez Joëlle Zask :

L'expérience est une expérimentation, quelque chose qu'on fait, non quelque chose qui nous advient. Dewey explique qu'elle consiste à établir une *connexion* entre le fait de ressentir quelque chose et le fait de s'engager consécutivement dans une activité. Sans l'orientation et la canalisation que lui procure le fait d'être affecté et de ré-agir, une action n'est qu'une agitation. De son côté, la réceptivité inhérente au fait d'être affecté par quelque chose d'extérieur ne constitue que le premier moment de l'expérience proprement dite¹⁶.

Nous constatons chez Dewey que toute expérience s'inscrit dans une dynamique de continuité. D'où l'importance de la temporalité dans tout processus éducatif. L'éducation trouve son point d'ancrage dans les expériences antérieures et cela de manière consciente ou inconsciente. Dans *Démocratie et éducation*, paru en 1916, Dewey établit une nette différence entre l'éducation conservatrice et l'éducation progressive. Selon lui, l'éducation conservatrice est tournée vers le passé et particulièrement vers la production littéraire du passé ; l'éducation progressive ne récuse pas le passé mais elle le réorganise et le digère en quelque sorte. « Le passé est une grande ressource pour l'imagination ; il ajoute une nouvelle dimension à la vie, mais à condition qu'on le considère comme le passé du présent et non comme un autre monde séparé¹⁷ ». Cette manière de concevoir l'éducation nous fait entrer dans une articulation entre le passé, le présent et l'avenir.

¹⁶ J. Zask, *Op.cit.*, p. 35.

¹⁷ John Dewey, *Op.cit.*, p. 122.

C'est dans cette articulation que se joue tout le travail éducatif. C'est aussi dans ce jeu de relation que les apprentissages peuvent réellement devenir pour le sujet des voies de réappropriation de son humanité, une humanité en perpétuelle construction, une humanité dont l'achèvement reste une énigme.

Toujours dans la pensée de Dewey, « L'éducation est l'expérience de tous, enfant et adulte, éducateur compris, à tous les instants d'une vie, dans toutes les situations de jeu et de travail ou de loisir. Dans tous les sens du mot « expérience », expérience passive et expérience active, expérience savourée et expérience réfléchie, expérience au repos et expérience en mouvement pour se maintenir réfléchir¹⁸ ». Probablement, tout en étant l'expérience de tous, l'éducation se vit différemment à travers les âges et selon les contextes en question. Le maître mot, en termes d'éducation, est la « croissance ». Dans la perspective deweyenne l'éducation prend les couleurs de la croissance. Celle-ci peut être à la fois intellectuelle, sociale, humaine, relationnelle, etc. Dewey refuse les dualismes hérités de la tradition philosophique (théorie et pratique, corps et esprit, sujet et objet). Son naturalisme inspiré de Darwin, son pragmatisme instrumentaliste, son attachement à un idéal démocratique font de lui un passionné de l'éducation fondée l'expérience. Enfin sa conviction que la philosophie peut et doit contribuer à la résolution des problèmes que rencontrent *hic et nunc* les êtres vivants le pousse à s'engager dans la voie de l'humanité¹⁹.

En définitive, la théorie deweyenne de l'éducation ne saurait être compréhensible sans une certaine référence à la culture : « L'éducation est donc un processus de développement, d'enrichissement et de culture ; tous ces mots signifient que l'éducation requiert que l'on fasse attention aux conditions de la croissance²⁰ ». Conçue comme étant le lieu par excellence de la production de l'activité, l'expérience peut se définir à la fois comme le fondement et le point d'aboutissement de la démarche éducative. Cette dialectique constitue la clé de compréhension de la méthode de l'expérience telle qu'elle est décrite par Dewey. Cette méthode de l'expérience repose sur le principe de la temporalité, une temporalité où se conjuguent en permanence nos expériences antérieures avec celles du présent. En d'autres termes, le postulat de continuité fonde

¹⁸ John Dewey, *Démocratie et éducation, suivi expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 1975, p. 122.

¹⁹ Normand Baillargeon, *L'éducation*, Paris, Flammarion, 2011, p. 88.

²⁰ John Dewey, *Op.cit.*, p. 89.

la méthode de l'expérience. Cela fait apparaître le caractère dynamique de l'expérience. Cette « dynamicité » que l'on retrouve chez Dewey apparaît comme le fondement de toute sa théorie. Portée par l'expérience, cette dynamique éducative fait entrer le sujet apprenant dans un espace de temporalité où se conjuguent en permanence les expériences passées et présentes. Les expériences passées octroient à celles du présent une intensité de créativité organisationnelle qui facilite les apprentissages et favorise la construction du sujet. La pensée de Paulo Freire nous paraît très significative pour approfondir la question de l'éducation.

3.2. Paulo Freire et la problématique de l'éducation

Avant d'entrée dans les détails, voyons brièvement comment Paulo Freire conçoit l'éducation. Pour lui, l'éducation peut être définie comme une expérience, une conquête de liberté dont le but essentiel est de permettre à l'individu d'exercer ses capacités, de mettre à profit ses facultés réflexives en vue de la transformation de son environnement. La prise de conscience critique, la distanciation par rapport au vécu et l'engagement dans l'action pourraient résumer toute sa théorie de l'éducation. Pour une meilleure appropriation de la pensée de Paulo Freire, écoutons ce que nous disent Mado Chatelain et Julian Boal :

L'originalité de la démarche de Paulo Freire peut être résumée en quelques points. Tout d'abord, il ne s'agit pas uniquement d'apprendre à lire et à écrire, il faut aussi apprendre à décrypter le monde qui nous entoure ; selon les propres mots de Paulo Freire, il s'agit de « promouvoir chez le peuple touché par une action éducative une conscience claire de sa situation objective ». Il ne s'agit pas là d'un endoctrinement puisque « le but de l'éducateur n'est plus seulement d'apprendre quelque chose à son interlocuteur, mais de rechercher avec lui, les moyens de transformer le monde dans lequel ils vivent²¹.

Nous comprenons bien que cette nouvelle approche éducative implique de la part du maître un nouveau rapport à l'élève. L'usage du concept « éducation dialogique » occupe une place importante dans les écrits de Paulo Freire. En effet, l'éducation dialogique a pour fondement

²¹ Mado Chatelain et Julian Boal, « La pédagogie des opprimés selon Paulo Freire », *Dans les coulisses du social*, Toulouse, ERES, «Trames», 2010, pp. 23-24.

l'échange et le dialogue entre l'éducateur et l'élève. Ce nouveau mode de relation vise à faire tomber les distances qui sont généralement établies entre eux. Lorsque l'élève est considéré comme dépourvu de tout, il revient nécessairement à l'éducateur de tout lui apporter, ou encore de lui transmettre son savoir. Une telle conception pédagogique ne facilite nullement la prise de conscience et le sens critique chez l'élève, mais au contraire paralyse son interaction avec le réel :

Et c'est là surtout que Paulo Freire est révolutionnaire, en préconisant une approche globale qui ne doit plus se contenter d'être une simple transmission de savoir mais qui doit instituer également des nouveaux rapports entre enseignants et apprenants. Ces rapports ne doivent plus être verticaux, hiérarchiques mais dialectiques. L'éducation vise, selon la pédagogie de l'opprimé, non pas à faire des dépôts de savoir mais à aiguiser un sens critique. Cela passe évidemment par une revalorisation des élèves, des couches populaires, de leurs savoirs propres, de leur capacité toujours intacte à appréhender le monde et à le réinventer si on leur donne les outils nécessaires pour le faire²².

Le monde tel qu'il est présenté par Paulo Freire peut être considéré comme le lieu de l'expérimentation et de la réalisation de l'être de l'homme. Rien n'est possible pour ce dernier sans cette relation d'objet à sujet. C'est à travers cette forme de relation que devient possible l'émancipation de l'homme. *La pédagogie des opprimés* en témoigne fortement.

3.2.1. La pédagogie des opprimés : une nouvelle méthode pédagogique

Dans *La Pédagogie des opprimés*, Paulo Freire fait ressortir une approche pédagogique originale fondée sur la capacité de l'élève à nommer et à transformer le monde par la démocratisation de la culture. Cette démocratisation de la culture ouvre un espace de relation où le dialogue devient indispensable. Car « le dialogue est à la fois un " phénomène humain " et " une exigence existentielle... une rencontre de la réflexion et de l'action de ceux qui le pratiquent, tournés vers

²² Mado Chatelain et Julian Boal, « La pédagogie des opprimés selon Paulo Freire », *Dans les coulisses du social*, Toulouse, ERES, «Trames», 2010, pp. 23-24.

le monde à transformer et à humaniser » (2001 : 72-73)²³. Paulo Freire estime que le meilleur moyen pour réaliser son projet éducatif est de développer chez les élèves ou les éduqués la culture du dialogue. Celle-ci va à l'encontre de la culture du silence dans laquelle ils sont souvent enfermés en raison de leur manque de conscience et de l'insuffisance de l'action dialogique : « Seul le dialogue est capable de briser la culture du silence dans laquelle les opprimés dépérissent. Et nécessairement ce dialogue demande que ceux qui ont la prétention d'être éducateurs travaillent avec, et non pas pour les gens qui se reconnaissent opprimés²⁴ ». Ce qui rend possible le dialogue, c'est la croyance en l'homme. C'est la condition préalable au dialogue. Croire en l'homme, c'est lui faire crédit du meilleur de lui-même, c'est reconnaître que chacun porte en soi des trésors cachés, des trésors qu'on ne peut atteindre que grâce à la confiance. N'est-ce-pas ce que nous révèle Antoine de Saint-Exupéry à travers l'histoire du petit prince et du renard : « Et je n'ai pas besoin de toi. Et tu n'as pas besoin de moi non plus. Mais, si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde²⁵ ».

La croyance en l'homme, condition *a priori* pour entrer dans le dialogue, présuppose un profond amour pour ce dernier. Cela implique que l'on se laisse habiter par les vertus d'humilité et d'espérance. Car le passé de l'homme demeure toujours plus petit que son avenir. « En se fondant sur l'amour, l'humilité et la foi dans les hommes, le dialogue devient une relation horizontale (2001 : 75) qui s'oppose à la relation verticale d'inégalité entre l'opresseur et l'opprimé²⁶ ». L'oppression, dans la perspective de Freire, empêche l'homme de pouvoir « dire le monde » car celle-ci lui enlève ce qu'il porte de meilleur en lui, c'est-à-dire sa dignité. En tant qu'une exigence existentielle, le dialogue facilite chez le sujet la découverte de son visage à travers celui d'autrui. Ainsi, celle-ci fait entrer le sujet dans une relation de visage à visage où sont tombées

²³ http://www.education-authentique.org/uploads/PDF-DOC/FPO_Pédagogie_des_opprimés_Freire.pdf, disponible le 29 Juillet 2016.

²⁴ http://www.education-authentique.org/uploads/PDF-DOC/FPO_Pédagogie_des_opprimés_Freire.pdf, disponible le 29 Juillet 2016 à partir de 8hres AM.

²⁵ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, Paris, Gallimard, 1997, p. 42.

²⁶ http://www.education-authentique.org/uploads/PDF-DOC/FPO_Pédagogie_des_opprimés_Freire.pdf, disponible le 29 Juillet 2016 à partir de 8hres AM.

toutes les barrières particulièrement celles qui sont érigées par les chaînes du silence. Le dialogue peut être considéré comme le laboratoire par excellence de la réflexion et de l'action. La parole libre et ouverte apparaît comme le lieu de l'incarnation du dialogue. C'est grâce à cette couleur de liberté soutenue par l'esprit d'ouverture que l'action de l'homme devient possible. Tant que la parole restera enfermée dans le cercle du privé, elle demeure aliénante et ne favorise aucune action libératrice. La réflexion doit conduire à l'action mais il faut que celle-ci ne fasse pas l'économie de la critique lorsque cela s'avère nécessaire. Dans la pensée de Freire, si le dialogue est perçu comme la méthode par excellence pour promouvoir l'émancipation, la parole est comprise comme l'outil privilégié pour éduquer.

À côté de cette nouvelle pédagogie éducative fondée sur le dialogue, Freire souligne la responsabilité éthique des professeurs dans l'exercice de leur métier. Car celle-ci fait partie des exigences auxquelles il ne faut jamais se dérober. Lisons cet extrait de Freire :

Éducateurs et étudiants, nous ne pouvons pas à la vérité, échapper à la rigueur éthique. Mais il doit être clair que l'éthique dont je parle n'est pas l'éthique mineure et étroite du marché qui se courbe obéissante aux intérêts du lucre [...]. Je parle, bien au contraire, de l'éthique universelle de l'être humain. Je parle de l'éthique qui condamne l'exploitation de la force de travail de l'être humain... L'éthique dont je parle est celle qui se sait confrontée aux manifestations discriminatoires en termes de race, de genre, de classe. C'est pour une éthique inséparable de la pratique éducative - peu importe si nous travaillons avec des enfants, des jeunes, ou des adultes - que nous devons lutter. La meilleure manière de lutter pour elle, c'est de la vivre dans notre pratique.²⁷

En insistant sur la praxis du travail des enseignants, Paulo Freire fait de l'éducation une pratique incarnée dans la vie quotidienne. Son invitation à faire de l'éthique une pratique quotidienne de la vie réelle remet en question des contradictions auxquelles beaucoup d'élèves sont souvent confrontés dans le processus de leur apprentissage. En fait, il s'agit de l'incohérence que l'on retrouve dans le discours de certains enseignants qui, même en se présentant comme de grands promoteurs de l'émancipation - de manière consciente ou inconsciente - travaillent à l'aliénation humaine. Un des mots souvent utilisés par Paulo Freire est celui de la conscientisation. Pour

²⁷ Paulo Freire, *Pédagogie de l'autonomie*, Paris, Erès, 2013, pp. 33-34.

éviter toute confusion, il nous précise la signification qu'il donne à ce mot : « J'ai parlé de conscientisation, non comme une panacée mais comme un effort de connaissance critique des obstacles, c'est à dire de leurs raisons d'être²⁸ ». Par ailleurs, dans son livre, *L'éducation : Pratique de la liberté*, Paulo Freire nous parle de la démocratisation de la culture.

L'homme doit établir des relations avec le monde, et, par un jeu de création et de récréation à partir du monde de la nature, parvenir à effectuer un apport personnel, une œuvre culturelle. Enfin, nous estimons que dans ses relations avec le réel, au sein du réel, l'homme crée un lien spécifique, de sujet à objet, d'où résulte la connaissance qui sera exprimée par le langage²⁹.

Le langage en tant qu'une des expressions de l'être de l'homme exprime ce rapport de l'homme avec le cosmos, un rapport indispensable à son développement et à son épanouissement. En effet, grâce aux relations que l'homme établit avec le monde, il parvient à la découverte de son être réel. Aussi, fait-il la découverte de son incomplétude, une réalité qui le propulse toujours en avant en vue de son plein achèvement : « Je cherche pour constater; constatant, j'interviens; en intervenant, j'éduque et je m'éduque. Je cherche pour connaître ce que je connais pas encore, et pour communiquer ou annoncer la nouveauté³⁰ ». Dans cette optique, le concept d'« apprendre » de Bernard Charlot prend tout son sens.

3.3. Le concept d'« apprendre » selon Bernard Charlot

Pour Bernard Charlot, l'acte d'apprendre est une activité existentielle et constitutive de l'homme. Notre présence au monde implique nécessairement une certaine forme d'appropriation du monde : « Naître c'est entrer dans un monde où l'on sera soumis à l'obligation d'apprendre. Nul ne peut échapper à cette obligation car le sujet ne peut advenir qu'en s'appropriant le monde³¹ ». Alors, si l'homme ne peut s'empêcher d'apprendre, on peut se demander : Qu'apprend l'homme ? Par quel dispositif parvient-il à apprendre ? Lui serait-il possible d'apprendre sans avoir un objet de désir ?

²⁸ Paulo Freire, *Pédagogie de l'autonomie*, Paris, Erès, 2013, p. 70.

²⁹ Paulo Freire, *L'éducation : Pratique de la liberté*, Paris, Desclée, 1978, pp. 108-109.

³⁰ Paulo Freire, *Op.cit.*, p. 46.

³¹ Bernard Charlot, *Du rapport au savoir, Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 2005, p. 67.

Pour essayer de répondre à ces interrogations, commençons par balayer le terrain en partant des définitions proposées par Charlot.

Apprendre, cela peut être acquérir un savoir, au sens strict du terme, c'est-à-dire un contenu intellectuel (" se mettre des choses dans la tête ", comme disent les jeunes) : c'est alors apprendre la grammaire, les mathématiques, la date de la bataille de Marignan, la circulation du sang, l'histoire de l'art... Mais apprendre, cela peut être aussi maîtrisé un objet ou une activité (nouer ses lacets, nager, lire...) ou entrer dans des formes relationnelles (dire bonjour à la dame, séduire, mentir...). La question de " l'apprendre " est donc plus large que celle du savoir. Elle est plus large en deux sens. Premièrement, comme je viens de le souligner il est des façons d'apprendre qui ne consistent pas à s'approprier un savoir, entendu comme contenu de pensée. Deuxièmement, alors même que l'on cherche à acquérir un tel type de savoir, on n'en entretient pas moins d'autres rapports avec le monde³².

En analysant cette définition de Charlot, nous découvrons bien vite qu'apprendre est un concept très large qui revêt une pluralité de sens. En effet, l'acte d'apprendre s'inscrit dans une dynamique de mouvement qui donne lieu à la créativité de l'intelligence humaine. Cette créativité est dominée par l'imprévisible qui justement permet à notre intelligence de donner le meilleur d'elle-même. Dans cet espace d'inédit imprévisible beaucoup de réalisations deviennent possible. Ensuite, il y a dans cette définition une dimension très intéressante que nous nous proposons d'approfondir. Il s'agit de la dimension pratique de l'acte d'apprendre. Celle-ci offre à l'apprenant l'opportunité de sortir du cadre formel du savoir institué en vue de laisser libre cours à son imagination créatrice. À cet effet, nous découvrons une articulation entre trois dimensions de l'apprendre, à savoir la dimension intellectuelle, la dimension pratique et la dimension relationnelle. Cette étude pourrait, à notre humble avis, constituer une forme de dispositif voire une méthode pédagogique facilitant l'implication des sujets dans leur processus d'apprentissage. Nous entendons ici par dispositif, cette articulation harmonieuse entre les trois dimensions précédemment évoquées.

À notre sens, valoriser ces trois dimensions de l'apprendre implique une révision dans la manière de concevoir et de valoriser les apprentissages quelque soit le niveau de l'élève. Cette

³² Bernard Charlot, *Du rapport au savoir, Éléments pour une théorie*, Paris, Economica, 2005, pp. 67-68.

revalorisation conduirait sans doute à poser un nouveau regard sur les différentes formes d'apprentissage. Par conséquent, cela nous invite à lâcher toute prétention qui nous ferait croire que le savoir intellectuel serait la forme privilégiée de l'apprendre. Ce nouveau regard posé sur l'acte d'apprendre nous invite à revoir notre perception de l'expérience du sujet. De cette nouvelle approche surgit la trilogie : Apprendre - Savoir - Sujet.

3.3.1. La trilogie : Apprendre - Savoir - Sujet

Marcel Gauchet affirme : « Apprendre à lire, ce n'est pas seulement entrer en familiarité avec l'univers utile des signes écrits, c'est se trouver happé par un monde qui existe tout armé avant vous et dont chaque recoin engage la cohérence³³ ». Ainsi, il est important de comprendre que si l'acquisition des savoirs fait partie de l'activité d'apprendre, celle-ci fait appel à un sujet auquel le savoir est destiné et qui donne sens et signification à ce savoir. Dans cette perspective, l'analyse de notre trilogie : « Apprendre - Savoir - Sujet » nous pousse par un acte de naïveté intellectuelle à placer le sujet au centre de l'apprendre et du savoir. Cela nous conduit à une nouvelle configuration : Apprendre - Sujet - Savoir. Le fait même de placer le sujet au centre de l'apprendre et du savoir dénote une signification symbolique assez pertinente. Il traduit la volonté réelle du sujet à entrer dans ses apprentissages en vue de produire ses savoirs. C'est une forme d'appropriation du monde où le sujet devient le potentiel acteur de sa formation. En ce sens, toute l'activité du sujet puise son élan dans sa capacité à produire des savoirs. Pas n'importe quel savoir, mais un savoir articulé autour d'un besoin de construction de soi qui évidemment participe à l'émancipation de l'individu. Cela va sans dire que l'acquisition de ces savoirs ne sera pas quelque chose du dehors et qui vient s'imposer au sujet mais au contraire découle du besoin de la réalisation et l'achèvement de son être. Ce qui constitue le point fort d'une telle réalisation, c'est l'investissement affectif du sujet. Cet investissement tire sa force et son énergie dans l'objet de désir du sujet. Plus cet investissement est important, plus seront considérables les résultats. N'est-ce pas ce que Charlot a voulu signifier lorsqu'il dit : « Il n'est pas de savoir sans rapport au savoir³⁴ » ?

³³ Marcel Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002, p. 149.

³⁴ Bernard Charlot, *Op.cit.*, p. 68.

L'acquisition des savoirs en tant que telle permet au sujet de trouver sa vraie place dans l'univers, et cela lui octroie du même coup la vertu de communiquer avec le monde et les êtres avec lesquels il partage l'univers. Nous pouvons avancer que l'homme est appelé à définir son rapport au monde. De là surgit un double mouvement : le premier vise à se définir comme sujet et le second consiste à se définir comme sujet de savoir. En effet, la conscience d'être à la fois sujet et sujet de savoir entretient en l'homme le désir continu de définir son rapport au monde et du même coup de se définir par rapport à ce qui l'anime, le fait vivre, le fait exister : ses passions, ses envies, ses désirs, ses motivations. C'est ce que nous livre Charlot dans cette citation :

Le sujet de savoir déploie une activité qui lui est propre : argumentation, vérification, expérimentation, volonté de démontrer, de prouver, de valider. Cette activité est aussi action du sujet sur lui-même : prendre le parti de la Raison et du savoir, c'est endosser des exigences et des interdits vis-à-vis de soi-même. Cette activité implique également une forme de rapport aux autres, perçus comme communauté intellectuelle. Enfin, il serait facile de montrer que cette activité du sujet de savoir suppose et interdit un certain rapport au langage et au temps. Certes, cette activité peut être captée par les "passions", l'idéologie, l'inconscient, voire par une entreprise volontaire de tromperie. Mais si une telle captation contredit sa spécificité épistémologique, elle ne m'annihile pas³⁵.

Cette citation ajoute de nouveaux éléments par rapport à tout ce que nous avons déjà dit. Par exemple, la dimension réflexive du travail du sujet est un élément considérable. Ce retour sur soi n'est possible que dans la mesure où le sujet est capable de se placer au dessus de la réalité qu'il vit. Cela exige de lui un esprit critique et une grande autonomie intérieure. Tout cela nous fait comprendre que le savoir n'existe pas tout seul. Il n'existe de savoir que par rapport à un sujet s'engageant dans un certain rapport au savoir.

3.3.2. Le savoir comme mode de relation à soi, aux autres et au monde

Selon Charlot, le savoir se vit par l'intermédiaire d'un réseau de relations. C'est l'ensemble de ces relations qui permettent au sujet de produire des connaissances. C'est ce qu'il affirme dans cet extrait :

³⁵ Bernard Charlot, *Op.cit.*, p. 69.

Le savoir est une relation, un produit et un résultat. Relation du sujet connaissant à son monde, produit par l'interaction entre le sujet et son monde, résultat de cette interaction ». Certes, le savoir ainsi produit apparaît ensuite comme un objet autonome - ce qui amène par exemple, à parler d'un savoir renfermé dans les livres. Mais c'est là donner forme de substance à ce qui est d'abord activité et relation. Comme le dit très bien J. Schlanger, il n'y a pas de savoir en soi, le savoir est une relation. Cette relation, ajouterai-je, est une forme de rapport au monde. Ou encore : si la question du rapport au savoir est si importante, c'est parce que le savoir est rapport³⁶.

Par cette citation, l'auteur affirme que le savoir - quelque soit sa forme ou son contenu - est toujours en rapport avec le monde y compris l'homme. Que ce soient les savoirs pratique, théorique, procédural, scientifique, professionnel, opératoire tel que Gérard Maglaive les a décrits dans son livre *Enseigner à des adultes*, publié en 1990 aux éditions PUF. Ceux-ci s'inscrivent toujours dans des formes spécifiques de rapport au monde. Dans une telle perspective, il est évident qu'un savoir scientifique puisse être utilisé dans des cas pratiques sans cesser d'être ce qu'il est réellement, c'est-à-dire, savoir scientifique. L'enjeu se situe au niveau du rapport entretenu avec le savoir. Ainsi, parler de l'acquisition des savoirs, c'est chercher à analyser les relations que le sujet établit avec son milieu environnant. Une telle étude implique des rapports à soi, aux autres et au monde. C'est ce que nous semble affirmer Charlot : « Si le savoir est rapport, la valeur et le sens du savoir lui viennent des rapports qu'il implique et qu'il induit son appropriation. Autrement dit, un savoir n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même, avec les autres³⁷ ».

Donc pour parvenir à un parfait usage de ses potentialités, l'esprit humain est appelé à développer et à entretenir des rapports au monde et au savoir. Ici, la question de la construction identitaire prend tout son sens. C'est à travers ces différents types de rapport que se joue la réalité de la construction de l'identité du sujet. En d'autres termes, à travers ces différents modes de relation le sujet participe à la construction de son identité et devient l'acteur principal de son devenir. Voilà pourquoi, il est difficile de pouvoir séparer la construction identitaire du devenir du sujet

³⁶ Bernard Charlot, *Op.cit.*, pp. 70-71.

³⁷ *Ibid*, p. 74.

puisque les deux sont intimement liés. En construisant son identité, le sujet dessine déjà son avenir même si parfois les « accidents de parcours³⁸ » sont capables de tout bouleverser.

La distinction faite par J. M. Monteil entre l'information, la connaissance et le savoir nous semble très intéressante pour cerner la question du savoir. En effet, présentant l'information comme une donnée extérieure au sujet, une donnée susceptible d'être stockée, emmagasinée, l'auteur affirme que l'information est « sous le primat de l'objectivité³⁹ ». La connaissance comme étant le résultat d'une expérience personnelle découlant de l'activité d'un sujet doté de « qualités affectivo-cognitives », expérience intransmissible.

Cette réflexion de Monteil nous aide à saisir le caractère performatif du savoir, c'est-à-dire la manière dont le savoir se construit grâce à la confrontation avec d'autres sujets partageant sans doute les mêmes préoccupations du savoir. Cela ne signifie nullement que les sujets doivent partager les mêmes thèmes de recherche. L'essentiel est qu'ils soient tous animés par le désir de la connaissance conduisant au savoir. N'est-ce pas cette idée que cherche à promouvoir Bernard Charlot quand il parle des figures de l'apprendre ? Qu'entend-on par figures de « l'apprendre » ?

3.3.3. Les figures de « l'apprendre », quid ?

Le concept « Les figures de " l'apprendre " » désigne dans la pensée de Charlot les différents processus et les multiples modalités relationnelles à travers lesquels passe l'apprentissage. Voici, un ensemble de figures qu'il a répertoriées :

Des objets-savoirs, c'est-à-dire des objets dans lesquels est incorporé du savoir : livres, monuments et œuvres d'art, émissions télévisées " culturelles "... ; des objets qu'il faut apprendre à utiliser, des plus familiers (brosses à dents, lacets...) aux plus élaborés (appareil photo,

³⁸ Nous entendons ici par « accidents de parcours » tous les aléas de la vie. Comme nous ne les avons pas prévus, nous sommes obligés d'y faire face même si cela perturbe notre itinéraire.

³⁹ Nous pensons que cette affirmation peut, dans un certain sens, être contestée eu égard à la manière dont circulent les informations sur les réseaux sociaux à l'ère des nouvelles technologies de l'information et de la communication. En effet, nous avons parfois l'impression que parmi les personnes qui publient les informations sur le net certains nient complètement la dimension épistémologique de l'information.

ordinateur...); des activités à maîtriser, de statut divers : lire, nager, démonter un moteur...); des dispositifs relationnels où entrer et des formes relationnelles à s'approprier, qu'il s'agisse de dire merci ou d'engager une relation amoureuse⁴⁰.

Il est évident que toutes ces figures de « l'apprendre » que nous venons d'énumérer ne sont pas toujours à la portée de tous les sujets et cela pour plusieurs raisons. Tout d'abord, le milieu socio-familial dans lequel vivent et évoluent les sujets. Ensuite, la singularité de l'histoire de chaque sujet. La question de la valorisation par l'école de quelques figures ne serait-elle pas un handicap à l'épanouissement des sujets ? Probablement, certains individus se retrouvent, se reconnaissent plus facilement dans telle ou telle autre figure de l'apprendre. Mais tenant compte de ce qui est souvent valorisé par l'école, il leur est difficile de pouvoir s'affirmer pleinement. Par rapport à la question de l'apprentissage, Charlot avance : « Tout être humain apprend : s'il n'apprenait pas, il ne deviendrait pas humain. Mais apprendre ne signifie pas forcément acquérir un savoir, entendu comme contenu intellectuel : l'appropriation d'un savoir-objet n'est qu'une figure de l'apprendre⁴¹ ». Si pour Charlot l'être humain est ontologiquement fait pour apprendre, le processus de son apprentissage passe inévitablement par les rapports que ce dernier entretient avec le monde qui l'entoure, ce monde dans lequel il vit et communique.

Il me semble important de souligner une grande difficulté que l'on rencontre dans les processus d'apprentissage. Il s'agit en fait des malentendus cognitifs découlant de la compréhension même du concept d'« apprendre ». Car la signification qui lui est attribuée par ceux qui apprennent comme l'a si bien fait remarquer Charlot, n'est pas toujours celle qui lui est attribuée par les apprenants. Ce malentendu cognitif paralyse parfois les relations d'apprentissage⁴². Ainsi, cela empêche le soleil de l'intelligence des apprenants de pouvoir percer le mur opaque de l'incompréhension afin de briller dans toutes les directions.

⁴⁰ Bernard Charlot, *Op.cit.*, p.77.

⁴¹ *Ibid.*, p. 76.

⁴² Charlot nous dit en note de bas de page (p. 76) ce qui suit : « Pour l'élève, apprendre cela peut être lire une fois ou deux, ingurgiter sans comprendre ou inversement comprendre sans mémoriser, et même, souvent, passer du temps " Le nez dans le livre " (c'est alors le temps passé qui atteste qu'on est en règle avec la demande de l'école, et non l'activité intellectuelle effective ou le savoir acquis). Pour l'enseignant, apprendre c'est comprendre + mémoriser + être capable d'appliquer ou de commenter ».

Par ailleurs, Charlot nous fait une autre réflexion : « On ne peut apprendre que ce que l'on sait déjà, si on ne le sait pas on ne peut pas l'apprendre. Plus généralement, beaucoup d'élèves s'installent dans une figure de l'apprendre qui n'est pas pertinente pour acquérir du savoir, et donc pour réussir à l'école⁴³ ». Essayons de dégager quelques enjeux de cette citation. Tout d'abord, à bien comprendre les idées de Charlot, l'activité d'apprendre serait-elle une sorte d'appropriation des choses d'une manière consciente et réfléchie ? Par contre, dans la mesure où il n'est possible d'apprendre que ce que l'on sait déjà, alors l'apprentissage serait-il, d'une certaine manière, une forme d'identification ?

La difficulté, avec une telle pensée, c'est de savoir s'il est possible d'apprendre de nouvelles choses. Si oui, par quels moyens et dans quelles circonstances ? Dans cette perspective, peut-on parler de l'apprentissage de nouvelles choses ou de découvertes de nouvelles choses ? Ces questions et beaucoup d'autres encore mériteraient d'être approfondies. Mais pour l'instant, nous nous bornons à celles qui nous semblent les plus pertinentes pour notre réflexion : Dans quelle mesure, pouvons-nous apprendre de nouvelles choses ? Du moins, pouvons-nous considérer les nouveaux apprentissages comme le déploiement de ce que nous avons vécu depuis notre plus jeune âge ? Cette question nous invite à travailler la problématique du rapport au savoir qui, dans la pensée de Charlot, est présentée comme rapport épistémique. On y reviendra dans les pages suivantes. Mais déjà, la définition qu'il nous donne du concept d'« apprendre », à savoir : « Apprendre, c'est déployer une activité en situation : dans un lieu, à un moment de son histoire et dans diverses conditions de temps, avec l'aide de personnes qui nous aident à apprendre⁴⁴ », cela ouvre devant nous un horizon de pensée qui nous invite à considérer d'une part, la dimension créatrice de l'apprentissage et d'autre part son caractère informel et temporel. Nous ne pouvons pas non plus passer sous silence son aspect relationnel et expérimental. Cela nous amène à parler du rôle de la transmission dans les familles.

3.4. La notion de famille

⁴³ Bernard Charlot, *Op.cit.*, p. 77.

⁴⁴ *Ibid*, p. 78.

Pour aborder la notion de famille, nous nous appuyons principalement sur les écrits de Martine Segalen, sociologue de la famille, qui, dans son livre, *La sociologie de la famille*, nous présente une réflexion très intéressante sur la famille. Elle nous dit :

La façon de penser la famille est intimement liée à la place accordée à l'individu au sein de chaque société. La famille est de l'ordre du culturel en ce sens que certaines exigences faites par la famille dans certaines cultures peuvent être perçues comme délirantes dans d'autres cultures. Pour illustrer prenons cet exemple : " Une veuve considèrera que c'est le devoir de sa fille de l'accueillir chez elle (cas de Portugal), alors que dans un autre pays, cette solution lui fera horreur (Royaume-Uni)"⁴⁵.

Cette citation mérite un certain développement afin de faire ressortir les différents éléments qu'elle entend mettre en exergue pour saisir la complexité de la réalité familiale. Une première remarque qui ressort de cette définition est que les sociétés n'ont pas les mêmes représentations de l'individu et de la famille. Donc, chaque société définit ses critères de représentation. Ce qui revient à dire que la notion de famille ne peut être étudiée que dans un contexte précis sinon on risquerait de se lancer dans de fausses réalités. D'ailleurs, n'est-ce-pas à cette réalité que se réfère Segalen lorsqu'elle présente la culture comme l'un des principaux fondements de la famille ? Certes, il est difficile de donner une réponse claire et nette à cette question, cependant personne ne peut nous empêcher de penser que ses propos aillent dans ce sens là.

D'ailleurs, en lisant ce qui suit : « Or la famille, ce ne sont pas seulement des comportements, ce sont aussi des représentations inscrites dans des généalogies de la connaissance⁴⁶ ». Parler « des représentations inscrites dans les généalogies de la connaissance », c'est reconnaître qu'il n'existe pas de génération spontanée. C'est aussi accepter le risque d'assumer un passé qui nous est transmis, un passé sur lequel nous n'avons pas toujours le plein contrôle. La famille en tant que phénomène social est historique, c'est-à-dire culturelle et donc relative au temps et au lieu. Si bien qu'il ne semble pas exister une seule famille mais des familles, entités reliées par la filiation, par des liens affectifs et symboliques complexes, mais dont les modalités de pratiques peuvent nous émerveiller par une diversité inattendue. Depuis Montaigne, l'homme occidental ne cesse de

⁴⁵ Martine Segalen, *Sociologie de la famille*, Paris, Armand Colin, Col. U, 6^{ème} édition, 2008, pp. 309-310.

⁴⁶ *Ibid*, p. 311.

s'émerveiller de l'ingéniosité de la nature et de l'inventivité des cultures⁴⁷. Ensuite, face à l'évolution des nouvelles technologies de l'information et de la communication, face aussi aux mutations sociales auxquelles on assiste dans le monde à une forte transformation de nos us et coutumes. L'institution familiale y est fortement touchée, nous dit le psychanalyste Jacques Arènes :

La famille elle-même est transformée, au point qu'elle n'est plus un espace figé où les rôles sont dévolus à chacun pour l'éternité. Le changement est devenu le paradigme de la famille qui se constitue maintenant en objet paradoxal, à la fois lieu de protection et de repli identitaire, et en même temps lieu d'angoisse et de déstabilisation⁴⁸.

Ces grandes mutations sociales qui affectent la famille impose un nouveau regard et nous invite à être inventif afin de trouver de nouveaux dispositifs permettant à l'institution familiale de traverser ces mutations sans pour autant perdre ses caractéristiques fondamentales ni de renoncer à sa vocation première. Eu égard à ses constats, Jacques Arènes nous dit :

La famille constitue actuellement un territoire d'aventures et un lieu de changement, de transition diraient les anglo-saxons. Ces métamorphoses de la famille concernent les étapes obligatoires ou non de l'enfance : naissance, adolescence, départ du domicile des parents, mais aussi de la vie d'adulte comme le fait de devenir parents, les aléas de la vie professionnelle qui interagissent nécessairement avec le vécu familial, les éventuelles séparations ou divorces, le départ à la retraite et vieillissement des parents⁴⁹.

Ce tableau présente plusieurs indicateurs qui facilitent la compréhension des paramètres affectant la vie familiale et qui doivent être pris en considération lorsqu'on analyse la question de la famille. En effet, présenter la famille comme « un territoire d'aventures et un lieu de changement, de transition » est probablement une manière d'évoquer la nécessité d'un perpétuel ajustement du regard pour mieux cerner la réalité familiale. Savoir que la famille est une réalité mouvante, c'est affirmer qu'il existe une dynamique de vie qui anime la famille. Cette dynamique suppose la reconnaissance de l'existence humaine dans ce qui le constitue même dans ses réalités les plus

⁴⁷ Omar Belhassain, « La famille peut-elle être démocratique ? », in Denise Bass *et al.*, *Mélodrame et mélo-dit de la séparation*, ERES « Les recherches du Grape », 2007 (), p. 11-20.

⁴⁸ Jacques Arènes, *La recherche de soi*, Paris, Desclée de Brouwer, 2000, p. 161.

⁴⁹ *Ibid*, p. 159.

ordinaires. Par rapport à ce phénomène de mutations sociales, Jacques Arènes n'est pas le seul à en parler. Jacques Delors fait à peu près la même remarque :

Les familles évoluent de plus en plus, de nos jours, dans un contexte toujours changeant, et s'affrontent à divers événements affectant parents et enfants : séparations, décès, maladie, baisse du niveau économique, chômage, dépression d'un des parents ou des enfants. Ce paysage mouvant, où la filiation paternelle n'est plus le gage principal de stabilité, entraîne des conséquences fortes, se retrouvant évidemment dans les processus de séparation et de divorce. La structure familiale n'est pas, comme avant, donnée comme telle. Les rôles, autrefois figés, évoluent et font l'objet de négociations⁵⁰.

L'originalité de Jacques Delors à travers cette affirmation réside dans sa capacité à articuler les relations familiales avec les conséquences qui en découlent lorsque surviennent dans les couples les séparations notamment le divorce. Ensuite, analyser la question de la famille à partir de la dimension socioéconomique paraît tout à fait compréhensible dans la mesure où l'économique et le social s'entremêlent et s'influencent l'un l'autre. En repensant la question des rôles dans l'accomplissement des tâches au sein de la famille émerge une nouvelle conception sociale. Donc, les représentations sociales changent obligatoirement. Même si parfois, et surtout dans la pratique, l'application peut paraître un peu difficile.

Un dernier élément qui nous semble important est la dimension affective qui est mise en exergue par l'auteur. En évoquant les décès, les séparations, les maladies comme difficultés qui affaiblissent les familles, surgit une forte dimension affective. Évidemment, prendre en compte ces événements est un indice révélateur de la fragilité familiale. Une telle fragilité ne saurait ne pas affecter la dimension éducative qui représente un des axes fondamentaux de la responsabilité des parents. C'est en ce sens qu'il faudrait sans doute comprendre ces mots de Jacques Delors quand il dit :

La famille constitue le lieu premier de toute éducation et assure à ce titre le lien entre l'affectif et le cognitif, ainsi que la transmission des valeurs et des normes. Ses apports avec le système éducatif sont parfois perçus comme des rapports d'antagonisme : dans certains pays en développement, les savoirs transmis par l'école peuvent s'opposer aux valeurs traditionnelles qui

⁵⁰ Jacques Arènes, *Op.cit.*, p. 162.

sont celles de la famille; de même, les familles défavorisées perçoivent souvent l'institution scolaire comme un monde étranger, dont elles ne comprennent ni les codes ni les usages⁵¹.

L'antinomie soulevée ici entre les savoirs transmis par l'école et les valeurs traditionnelles qui sont celles de la famille nous offre l'occasion de dire un mot sur ce problème capital auquel sont confrontées de nombreuses familles. Incontestablement, cette opposition entre les deux registres de valeurs, c'est-à-dire les valeurs de l'école et les valeurs de la famille, témoigne de cette difficulté des parents à s'accommoder à ce que l'école propose à leurs enfants. Souvent, il y a de grands écarts entre leurs aspirations, leurs attentes et certains savoirs transmis et véhiculés par l'école. Pourrait-on oser dire que la famille n'a plus sa raison d'être ? Martine Segalen nous apporte cet élément de réponse :

La famille n'a pas perdu le sens de ses fonctions, de ses devoirs pourrait-on dire, même en cas de difficultés. Il existe un fort consensus, quel que soit le milieu social, pour qu'elle inculque " tolérance et respect des autres ", comme " les bonnes manières ", ou encore " la détermination " et le " sens des responsabilités ", compétences qui sont jugées nécessaires pour que les enfants puissent accéder à des emplois⁵².

La réponse apportée par Martine Segalen suscite de nouvelles interrogations. Par exemple, si l'on se réfère à la Grèce antique où l'éducation consistait à former des citoyens utiles et raisonnables, capables de gouverner la cité, n'y aurait-il pas lieu de se questionner sur la finalité l'éducation aujourd'hui. Comment aider les enfants à faire face aux antinomies des valeurs ? Lorsque le milieu familial est déficient, peut-on confier à l'école la lourde responsabilité d'éduquer à la place des parents ? En effet, « devenir parents, c'est d'abord accepter d'entrer dans le temps [...]. Il faut rentrer dans le temps quand on accepte d'être père. Il est nécessaire de s'inscrire dans la différence des générations quand on veut faire œuvre éducative, de prendre un peu de distance, de ne pas être en miroir constamment avec son enfant, de voir l'avenir et non pas le présent figé pour l'éternité⁵³ ». Donc, le rôle de la famille au sein de la société n'est pas négligeable contrairement à ce que pensent certains. Car plus la société devient difficile, plus délicat aussi

⁵¹ Jacques Delors, *Éducation : Un trésor est caché dedans*, Paris, Unesco, 1999, 104.

⁵² Martine Segalen, *Op.cit.*, p. 329.

⁵³ Jacques Arènes, *Op.cit.*, p. 164.

devient le rôle de la famille. Ce rôle devient encore plus problématique pour les familles peu cultivées, les familles modestes qui ne sont pas initiés aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Dans de telles situations, « l'enfant fait ses parents », affirme Lebovici. En effet, l'enfant construit et parentalise ses parents en même temps qu'il se construit lui-même⁵⁴ ».

Enfin, nos réflexions sur la famille constituent une fenêtre ouverte sur les réalités sociales. La famille en tant que miroir de la société nous offre l'opportunité de diagnostiquer l'évolution sociale sous toutes ses formes. Ainsi, nous découvrons un peu la complexité de la famille, ses souffrances mais aussi ses richesses. Martine Segalen n'a-t-elle pas eu raison de dire : « La famille contemporaine est caractérisée par un double mouvement contraire : d'une part, elle s'est privatisée et pousse la société à respecter les choix et la dignité des individus; d'autre part, elle s'est publicisée et émerge dans tous les champs du social. Habitat, école, famille ont partie liée et le mieux-être familial passe par un urbanisme adapté⁵⁵ ».

Aujourd'hui, dans les sociétés post-industrielles, le mot « famille » ne s'énonce presque plus au singulier, tant sont nombreuses les formes d'organisation de ce que l'on nommait avant « la famille ». Cette nouvelle réalité - la famille au pluriel - à laquelle fait face la société permet difficilement de trouver une physionomie propre à la famille. Cela ne va pas sans conséquences. En fait, c'est l'identité familiale qui est remise en question à travers toutes les mutations sociales. On constate, en effet, une transformation considérable de la configuration familiale. Plusieurs facteurs participent à ce remodelage : la cassure ou le dépérissement de la famille « traditionnelle » (composée d'un couple marié, des enfants et d'une épouse inactive), le recul du mariage qui perd du terrain depuis trente ans, l'émergence d'une sexualité préconjugale, la disparition des « mères au foyer », la banalisation du divorce. De nouvelles formes de vie conjugale et familiale sont pratiquées abondamment : la cohabitation hors mariage, la multiplication des familles monoparentales et recomposées, et l'augmentation de la vie solitaire. Ces nouveaux modèles

⁵⁴ Leticia Solis-Ponton, *La parentalité défi pour le troisième millénaire*, Paris, PUF, 2002, p. 30.

⁵⁵ Martine Segalen, *Op.cit.*, p. 330.

d'organisation sont autant de différentes manières de « faire couple⁵⁶ ». Ceci étant dit, nous comprenons que pour appréhender la question de la famille, nous sommes bien obligé de tenir compte de tous ces paramètres sans lesquels il devient difficile de comprendre le langage de la famille et la réalité qui s'en dégage notamment lorsque les communautés sont confrontées à l'immigration. Un des éléments importants marquant la vie des familles immigrées est la transmission des valeurs du pays d'origine. Celle-ci prend souvent des formes diverses et variées.

3.5. Le concept de « transmission » selon la pensée de Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi

Dans leur ouvrage *Transmettre, apprendre* publié aux éditions du Stock en 2014 Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi nous offrent leur définition de la transmission. Nous avons choisi cette ligne de pensée en tenant compte de cette relation privilégiée que les auteurs établissent entre l'acte de transmission et celui de l'apprentissage. Pour nous mettre en appétit, lisons tout d'abord cette définition de la transmission que nous donne l'éducateur Pierre Stadius :

La transmission comme tradition est une lutte contre l'oubli par le moyen de la parole, d'abord et avant tout. La question se pose pour nous, spécialement en sciences humaines, de savoir ce qu'est transmettre, pourquoi, comment, où, à qui, quand transmettre. Dans le cas de la tradition, la transmission répond au désir de relier le présent au passé pour assurer une continuité entre eux, avec un projet fondamental⁵⁷.

Dans cette définition où la transmission est reliée à la tradition, l'idée principale qui ressort de cette définition est le souci de préserver la mémoire collective. En effet, honorer la mémoire d'une communauté, c'est affirmer son importance pour les générations présentes mais aussi pour celles à venir. Ainsi, parler de transmission, sous-entend l'idée d'offrir quelque chose, de mettre ce qu'on possède à la disposition de l'autre, mais aussi faire mémoire. Autrement dit, la transmission implique le passage d'une personne à l'autre ou d'une génération vers la suivante.

⁵⁶ Jean-Pierre Cambefort, « Le Syndrome d'aliénation parentale : Menace pour la cohésion familiale », in Edwige Rude-Antoine *et al.*, *Éthique et Famille*, L'Harmattan « Éthique en contextes », 2011 (), p. 155-172.

⁵⁷ Armand Abécassis, « La famille à l'épreuve de la tradition », in Janine Abécassis, *L'enfant à l'épreuve de la famille*, ERES « Hypothèses », 2004 (), p. 147-156.

Cette transmission s'effectue donc sur le fond d'une continuité muette ou avérée. La transmission ne se comprend indépendamment d'un legs ou d'un héritage. Celle-ci suppose une continuité et une relative clarté intellectuelle quant à ce qu'on veut transmettre⁵⁸.

En parlant de clarté intellectuelle, l'auteur pointe du doigt un élément important : l'art de communiquer un héritage que l'on souhaite transmettre. En fait, parler de clarté intellectuelle, c'est mettre en valeur la dimension créative de l'intelligence humaine dans le jeu de la transmission. À cet effet, « transmettre, c'est mettre en mouvement le moteur intérieur de ceux qui sont là pour apprendre quelque chose de mon savoir; le moteur qui va faire désirer d'apprendre, mettre la personne en projet d'apprendre⁵⁹ ». Cette manière générale de concevoir la transmission peut s'appliquer à de multiples situations notamment la transmission familiale. Certes, les enjeux peuvent être différents mais la trame demeure puisque la fonction même de la transmission nous renvoie à « ce processus par lequel une génération devait passer à la suivante l'ensemble des savoirs, savoir faire et valeurs qui constituent une culture⁶⁰ ». Pour nous remettre dans l'ambiance de cette problématique, revenons un peu en arrière sur l'étymologie du terme afin de mieux apprécier sa substantifique moelle. Dans les écrits de Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi nous lisons ceci :

Transmission / tradition / traduction. *Transmittere, tradere, traducere* : en latin, les trois termes sont quasiment synonymes. Ils désignent le transfert d'un ensemble d'objets d'un endroit à un autre. Dans l'usage courant, la tradition représente le patrimoine accumulé par les générations antérieures, et la transmission est le processus par lequel ce patrimoine est légué par la génération qui accueille les nouveaux venus. Si la transmission est le garant de la continuité du groupe, elle n'est pas pour autant un travail de conservation. " Continuité " ne signifie pas " immuabilité ", transmission n'est pas conservation : dans toutes les sociétés, la continuité s'assure dans et par le changement. Il y a toujours reconstruction de l'objet transmis. De même que la langue se transforme et s'enrichit sans cesse, les éléments de la tradition font l'objet d'une appropriation et d'une invention d'objets nouveaux, à la faveur des événements dont la génération qui opère l'acte

⁵⁸ Cf. Pierre Stadius, « Les difficultés de la transmission en régime politique », *Le Télémaque*, 2004/2 (n° 26), p. 69-78.

⁵⁹ Claire Héber-Suffrin, *Les savoirs, la réciprocité et le citoyen*, Paris, Desclée de Brouwer, 1998, p. 175.

⁶⁰ Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Transmettre, apprendre*, Paris, Stock, 2014, p. 51.

de transmission est témoin et acteur. En outre, elle met en jeu la mémoire, qui est toujours « reconstruction rationnelle du passé à partir d'éléments et de mécanismes actuellement présents à la conscience du groupe⁶¹.

Cette citation dénote que la transmission a quelque chose de commun avec ce que dit Paul Ricoeur à propos des trois temps du récit, à savoir : *la préfiguration, la configuration et la refiguration*⁶². La transmission d'un héritage familial passe bien évidemment à travers ces trois grands moments. En effet, avant de parvenir jusqu'à nous, l'héritage transmis avait sa physionomie propre, c'est-à-dire sa préfiguration. Une fois reçu, cet héritage connaît des transformations, il est configuré en fonction des buts poursuivis et enfin il est refiguré indépendamment de la créativité de celui ou de celle qui le reçoit. Toujours dans cette dynamique de transmission Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi affirment ceci :

La transmission familiale constitue l'exemple privilégié et massif de la survivance des phénomènes de transmission au sein de notre univers culturel, en dépit de la volonté de mettre en avant le désir d'apprendre, le mouvement qui porte l'individu vers le savoir, indépendamment de ce qui s'impose à lui de l'extérieur⁶³.

Cette citation nous révèle que la puissance de la transmission familiale préside à tout désir d'apprendre. Autrement dit, au delà du désir d'apprendre, d'acquérir des savoirs, il existe cette réalité qui fait signe. Pourrait-on considérer la transmission comme l'une des conditions de possibilité du désir d'apprendre ? La réponse à cette question n'est pas aisée, mais cela ne nous empêche pas d'affirmer que dans tout acte de transmission il existe quelque chose qui fait signe et qui sans doute donne à voir au sujet une réalité qui pourrait éventuellement l'intéresser. De là apparaît une certaine dialectique entre apprentissage et transmission. Cette dialectique nous semble très intéressante. Évidemment, certaines transmissions peuvent ne pas être accueillies favorablement mais cela ne signifie nullement qu'elles n'offrent pas des possibilités d'apprentissage. Cela se vérifie généralement dans la famille. La citation suivante illustre assez bien notre propos : « C'est bien dans la famille, justement, que l'on peut observer la permanence

⁶¹ Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Op.cit.*, pp. 55-56.

⁶² Paul Ricoeur, *Temps et récit*, Paris, Seuil, t.3, 1985.

⁶³ Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Op.cit.*, p. 87.

d'une transmission, peut-être, même d'autant plus effective qu'elle est le plus souvent caché, implicite, non assumée comme telle⁶⁴ ».

Pour clore cette réflexion autour de la problématique de la transmission, lisons ce résumé fait par nos trois auteurs et qui nous paraît essentiel pour saisir les fondements et les enjeux de la transmission aujourd'hui :

Pourquoi la transmission est-elle l'apanage des sociétés humaines ? Il y a transmission dans les sociétés humaines parce qu'elles sont historiques, et que le transfert des acquis, d'une génération à l'autre est, pour toute société, la condition de sa survie dans le temps. Dans les sociétés traditionnelles, des rituels d'initiation marquent solennellement l'entrée des jeunes dans la communauté des adultes. Il s'agit d'intégrer les nouveaux venus dans le groupe en les initiant aux secrets de la tradition. Mais en même temps, ces rites confèrent aux jeunes la responsabilité d'assurer à leur tour la continuité du groupe. Dans les sociétés modernes, c'est à l'institution scolaire qu'est dévolue explicitement cette fonction de maintien de la survie de l'ensemble social. Aucune société ne peut se désintéresser de la préservation du collectif et de son amélioration⁶⁵.

Cette citation mériterait d'être analysée finement pour faire ressortir certains éléments que nous avons déjà soulignés mais qui ont besoin d'être approfondis. Nous nous contentons d'analyser les deux dernières phrases. La référence faite aux sociétés modernes et à l'école en tant qu'institutions chargées d'assurer le rôle de la transmission de la mémoire familiale fait émerger une idée importante. En fait, vouloir confier à l'école une telle responsabilité, peut être interprété comme une démission par rapport au rôle primordial que devraient jouer les parents dans l'éducation de leurs enfants. Cela dénote la mutation de la société contemporaine à laquelle nous assistons aujourd'hui et qui n'est pas sans conséquence sur la vie des familles. C'est probablement un signe de notre temps qui nous invite à reconsidérer le rôle de l'école en tant qu'institution dont la mission essentielle consiste à instruire. Cela pose aussi la question du rôle des parents dans l'éducation de leurs enfants. Eu égard à cette grande importance accordée à la transmission, on peut se demander quel lien existe-t-il entre la transmission en elle-même et l'existence de l'homme ? La réponse apportée par Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet,

⁶⁴ Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Op.cit.*, p. 52.

⁶⁵ *Ibid*, p. 53.

Dominique Ottavi, est celle-ci : « Le premier objet de la transmission familiale est la *vie*⁶⁶ ». Ensuite, ils l'explicitent en ces termes : « Il y a transmission aussi parce que nous sommes des êtres de représentation symbolique, et donc des êtres de culture. Grâce aux outils symboliques que sont la langue, l'écriture et les objets techniques, la totalité du savoir d'une génération peut passer à la suivante⁶⁷ ». Ce nouvel élément apporté (des êtres de représentation symbolique) vient enrichir nos réflexions dans la mesure où la transmission fait appel à des systèmes de représentation, des systèmes de pensée, des systèmes de valeurs qui peuvent être avoués ou non avoués. Force est de constater que le poids du langage dans la transmission est considérable. Ce langage peut être verbal ou écrit ou les deux à la fois. Le langage en tant qu'outil de communication assure un rôle déterminant dans la transmission. Il participe à l'instauration des relations sociales entre les individus : « La transmission, en tant que passage de relais entre générations, ne représente qu'une partie de ce processus plus large qu'est la socialisation des jeunes. L'importance accordée à la socialisation par les pairs contribue à maintenir dans l'ombre le rôle de la transmission familiale⁶⁸ ».

La transmission dans les familles n'a pas seulement un rôle social, mais va au-delà de celui-ci. En fait, tout en facilitant la cohésion sociale, la transmission familiale permet de garder la mémoire, de permettre à chacun des membres d'une lignée de pouvoir se repérer dans la grande chaîne sociale que représente le monde. Cela touche inévitablement à la question de l'identité collective qui constitue la force vitale de toute communauté. Voilà pourquoi, « les familles ne cessent de transmettre, et cela dans le temps même où les enfants sont "hyperconnectés" avec leurs congénères, entre pouce et souris, téléphone portable et Facebook⁶⁹ ». Il est vrai que l'un des buts poursuivis par les parents à travers la transmission est de garder la trace de leur mémoire mais on ne peut s'empêcher de reconnaître que cette trace sera tôt ou tard déformée ou transformée car « toute transmission obéit à une dynamique de déformation qui court toujours le risque de travestissement et qui donne parfois à penser, encore une fois, qu'il y a "crise de la

⁶⁶ Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Op.cit.*, p. 58.

⁶⁷ *Ibid*, p. 53.

⁶⁸ *Ibid*, p. 54.

⁶⁹ *Ibid*, p. 55.

transmission"⁷⁰ ». Finalement, à côté des savoirs que l'on transmet, y aurait-il d'autres choses qui feraient partie intégrante de la transmission familiale ? Pour préciser les modalités de la transmission, nos trois auteurs précisent que la transmission n'englobe pas uniquement les savoirs intellectuels mais aussi les savoirs relationnels et pratiques :

La transmission ne s'arrête d'ailleurs pas aux manières d'être. Les parents transmettent également, par leur exemple, par des interventions délibérées ou encore par une sorte de « persuasion clandestine », les priorités et les hiérarchies des valeurs qui confèrent du sens à leur propre vie : réussite économique, respect d'autrui, entraide et coopération, hospitalité et lutte pour la vie, honnêteté et courage, goût pour la culture, autant de valeurs ou de vertus qui, lorsqu'elles ont du prix pour les parents, sont mises en pratique dans la vie familiale⁷¹.

Notre parcours nous amène à la conclusion que la transmission peut et se vit sous de multiples modalités. Parler de la transmission en milieu familial, c'est réfléchir sur tous les types de savoirs susceptibles d'être transmis : savoirs intellectuels, savoir être, savoirs pratiques, savoirs relationnels, etc. Car à travers chacun de ces savoirs se cachent des valeurs qui pour un groupe sont déterminantes pour assurer la cohésion sociale et sauvegarder la mémoire de la communauté. Se poser la question de la transmission, c'est étudier les différents paramètres qui participent à la réalité de la transmission. Penser la transmission, c'est penser la famille également parce que la famille est un des lieux privilégiés de la transmission. Lorsque les enfants sont issus de l'immigration, la compréhension de la problématique de la transmission implique à la fois la culture du pays d'origine et celle du pays d'accueil.

3.6. La notion de l'immigration

La problématique de l'immigration suscite beaucoup de remous aussi bien dans les médias que dans les quartiers dits défavorisés. En fait, contrairement à ce qu'on pourrait imaginer, « en France, l'immigration est un phénomène ancien. Au Moyen âge comme à l'époque moderne, la France accueillait déjà des populations diverses. Le phénomène va cependant prendre de

⁷⁰ Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Op.cit.*, p. 56.

⁷¹ *Ibid*, p. 65.

l'ampleur à la fin du XIX^e siècle, avec la révolution industrielle⁷² ». Ainsi, nous comprenons que « l'immigration est constitutive de la société française. Sa population est aujourd'hui le reflet des flux migratoires qu'elle a connus depuis plus d'un siècle : diverse et multiculturelle⁷³ ». La question qui se pose aujourd'hui est de savoir quelle place accordée aux migrants dans la société française, ou encore comment les migrants sont-ils perçus par la société française et enfin quelle perception les migrants se font-ils d'eux-mêmes par rapport à leur situation de migrants ? Sans doute les réponses ne sont pas simples car beaucoup de facteurs sont à prendre en compte. Déjà, il faudrait chercher à comprendre pourquoi les gens s'intéressent tant à quitter leur pays d'origine pour aller s'installer ailleurs ? Quelle représentation ont-ils de leur propre pays et du pays d'accueil ? Parmi les multiples raisons qui ont poussé les gens à abandonner leur pays d'origine, l'une des réponses les probantes, c'est qu'ils sont à la recherche d'un mieux être. Ce mieux être peut s'exprimer sous des formes diverses et variées : éviter la guerre, faire des études, avoir une vie économique meilleure, faire de nouvelles expériences, etc.

Évidemment, il arrive parfois que le style de vie rêvé est atteint au-delà de leurs attentes et de leurs espérances mais très souvent, c'est un véritable cauchemar pour eux de faire face à la réalité. Certains sont parfois très déçus. La montée en puissance des flux migratoires pose plein de questions aux hommes politiques car eu égard à la crise économique actuelle, l'accueil des migrants ne va pas sans conséquences sur le plan économique et social. D'où les nombreux débats pour essayer de contrôler les frontières. Mais il nous semble que la question de l'immigration pose certains problèmes qui ne sont pas toujours abordés ouvertement. Par exemple, l'intégration réelle des migrants au sein de la société française, la place des migrants dans la vie politique du pays, etc. Généralement, ceux qui quittent leur pays ne le font pas par pur hasard. La question de l'immigration pose le problème de la distribution des richesses mondiales. Car il est évident que la grande majorité des migrants est constituée de gens pauvres, dépourvus de moyens économiques et financiers adéquats pour satisfaire leurs besoins.

⁷² Laetitia Van Eeckhout, *L'immigration*, Paris, La Documentation française, 2007, p. 17.

⁷³ *Ibid*, p. 11.

Par ailleurs, face aux multiples déplacements qui s'effectuent dans le monde actuellement, comment peut-on caractériser un immigré ? La journaliste au *Monde*, Leatitia Van Eeckhout, ayant suivi de près les questions de l'immigration et de l'intégration, affirme ceci :

Est immigré toute personne née de parents à l'étranger et qui réside sur le territoire français. Certains immigrés deviennent français par acquisition de la nationalité française, les autres restent étrangers : « Tout immigré n'est pas nécessairement étranger, et réciproquement. La qualité d'immigré est permanente : une personne continue à appartenir à la population immigrée même si elle devient française par acquisition. On parle souvent d'immigrés de la deuxième ou troisième génération pour désigner les enfants dont les parents ou les grands-parents sont immigrés. Pour ceux, nombreux, qui sont nés en France, c'est un abus de langage. Les enfants d'immigrés peuvent cependant être étrangers, s'ils choisissent de garder la nationalité d'origine de leurs parents⁷⁴.

Ces caractéristiques de l'immigré sont renforcées dans la définition adoptée par le Haut Conseil à l'intégration en France qui précise davantage le statut de l'immigré par rapport à son pays d'origine :

Un immigré est une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France. Les personnes nées françaises à l'étranger et vivant en France ne sont donc pas comptabilisées. À l'inverse, certains immigrés ont pu devenir français, les autres restant étrangers. Les populations étrangère et immigrée ne se confondent pas totalement : un immigré n'est pas nécessairement étranger et réciproquement, certains étrangers sont nés en France (essentiellement des mineurs). La qualité d'immigré est permanente : un individu continue à appartenir à la population immigrée même s'il devient français par acquisition. C'est le pays de naissance, et non la nationalité à la naissance, qui définit l'origine géographique d'un immigré⁷⁵.

Arrêtons-nous un instant sur cette définition. L'immigré est caractérisé par deux éléments essentiels. Le premier élément est d'ordre géographique, c'est-à-dire que l'immigré est celui qui est né dans un pays autre que la France et dont les parents ne possèdent pas la nationalité française. Le second élément est surtout d'ordre social et sociétal. La société française identifie un immigré à partir de sa non-appartenance pleine et entière à la nation française. C'est le cas des

⁷⁴ Leatitia Van Eeckhout, *Op.cit.*, p. 13.

⁷⁵ www.insee.fr/fr/pdf/Immigre.pdf, disponible sur le site le 14 Mars 2016.

mineurs qui jusqu'à l'âge de treize (13) ans, âge à partir duquel ils peuvent opter soit pour la nationalité française, soit pour la nationalité de leur pays d'origine, se trouvent dans une période intermédiaire où ils ne sont considérés ni comme français à part entière ni comme membre de droit de leur pays d'origine. Tant que ces enfants n'auront pas choisi la nationalité française, ils demeureront tous des étrangers selon les lois de la république française. Donc, le terme d'« immigré » ne s'applique qu'aux étrangers. Un français né en Algérie et arrivant pour la première fois en France métropolitaine n'est pas pour autant un immigré. Toutefois, tous les immigrés ne sont pas étrangers. Certains ont pu obtenir la nationalité française depuis la date de leur immigration. C'est d'ailleurs, le plus souvent, de cette manière qu'a fonctionné l'immigration dans les pays européens ou aux États-Unis : elle se fait sans espoir de retour au pays d'origine, et cette rupture se manifeste par l'acquisition de la nationalité du pays d'accueil. Il convient de souligner que tous les étrangers ne sont pas immigrés : certains sont nés dans le pays même, de parents étrangers, et n'ont pas pu ou pas voulu obtenir la nationalité du pays d'accueil⁷⁶.

Par rapport à cette nouvelle catégorisation, on peut se demander dans quelle catégorie se trouvent les enfants dont les parents sont étrangers mais qui sont nés au pays d'accueil et qui n'ont pas voulu obtenir la nationalité du pays d'accueil. Il nous semble que cette manière de concevoir l'immigré va à l'encontre de ce que nous avons vu dans la définition précédente. S'ils ne sont pas des étrangers, sont-ils des immigrés pour autant ? Peut-être, faut-il creuser davantage pour essayer de comprendre le statut de ces personnes. En effet, si « les enfants d'immigrés peuvent cependant être étrangers, s'ils choisissent de garder la nationalité d'origine de leurs parents⁷⁷ » cela sous-entend que certaines personnes peuvent avoir à la fois le statut d'immigré et d'étranger. Un tel statut pose question par rapport à ceux qui ont coupé les liens avec leur pays d'origine. Laetitia Van Eeckhout en sa qualité de journaliste fait une remarque intéressante. Elle nous dit : « en France, vieux pays d'immigration, sans être un pays d'immigrants comme le revendiquent les États-Unis, la question s'invite de façon récurrente dans le débat public, avec, il est vrai, plus ou moins d'acuité selon les périodes⁷⁸ ». Effectivement, la question de l'immigration fait partie

⁷⁶ www.insee.fr/fr/pdf/Immigre.pdf, disponible sur le site le 14 Mars 2016.

⁷⁷ www.insee.fr/fr/pdf/Immigre.pdf, disponible sur le site le 14 Mars 2016.

⁷⁸ Laetitia Van Eeckhout, *Op.cit.*, p. 18.

des éternels débats politiques particulièrement lors des campagnes électorales. En ce sens, Laetitia Van Eeckhout ajoute :

L'immigration est, pour l'État, un des enjeux de l'avenir et non un problème du passé... L'immigration est l'une des terres de conquête future. Et la politique de l'immigration, si complexe et si diverse, il devra y « investir » plus qu'il ne l'a fait dans le passé, afin de mieux coordonner la multiplicité des administrations concernées, de mieux prendre en considération les désirs des populations migrantes et d'apprendre, non plus seulement à contrôler les flux d'entrées, mais à gérer des allers-retours sur de longues périodes, dans une perspective de co-développement⁷⁹.

La compréhension de l'immigration comme phénomène mondial et social exige la prise en compte de toutes ses composantes. La réalité des migrants est complexe. La construction de leurs identités, la sauvegarde des traditions de leur pays d'origine, l'intégration au pays d'accueil, tout cela rend difficile et complexe ce phénomène social. Dans cette dynamique « l'histoire migratoire correspond d'abord à des parcours de vie qui ont mené des hommes et des femmes à prendre place dans la société française [...]. La mémoire migratoire est une mémoire aux contours mouvants. Il est difficile d'établir des frontières nettes entre l'histoire de la migration et l'histoire de l'immigration⁸⁰ ». Effectivement, cette difficulté à pouvoir établir des frontières entre ces deux types d'histoire peut se comprendre dans la mesure où les hommes, de tout temps, ont toujours cherché à laisser leur pays pour se rendre ailleurs. Ainsi, celui qui étudie l'histoire du phénomène produit ne saurait ignorer les individus qui engendrent ce phénomène. Donc, c'est en ce sens qu'il peut être vraiment difficile d'étudier l'une sans tenir compte de l'autre. A présent, voyons quelles sont les formes de réciprocité envisageables chez les migrants.

3.7. La notion de réciprocité

Dans son ouvrage, *Le Maître ignorant*, le philosophe français Jacques Rancière affirme que l'on peut enseigner ce qu'on ignore. Il distingue le maître explicateur et le maître émancipateur :

⁷⁹ Patrick Weil, *La république et sa diversité*, Paris, Seuil, 2005, pp. 45-46.

⁸⁰ Sonia Tebbakh, « Une transmission discrète et fragmentaire. De l'histoire migratoire dans les familles maghrébines », *Temporalités*, 2007 (n° 6/7), pp. 59-76.

Le maître explicateur affirme en substance : " Sans mon explication, vous n'y arriverez pas ! Il faut donc solliciter une explication pour comprendre et apprendre ". Le maître émancipateur, lui, dit : " Tu es capable de comprendre, tu vas apprendre à apprendre, apprendre à comprendre en te débrouillant pour chercher toi-même des explications, y compris auprès des autres"⁸¹.

Si dans la logique du maître explicateur la réalité de la réciprocité semble ne pas être une évidence, par contre, dans le cas du maître émancipateur, il existe une forte dimension de réciprocité. Celle-ci réside dans la capacité du maître à adopter simultanément la posture du maître et celle de l'élève. Il ne s'agit aucunement d'une confusion de rôle. Mais c'est une dialectique qui lui permet d'accueillir les fruits jaillissant de la spontanéité de son élève. C'est cette forme de réciprocité qui rend fructueuse la relation enseignante car : « aider quelqu'un à apprendre crée une occasion de redécouvrir autrement son propre savoir, d'en explorer des dimensions et des applications jusqu'ici inconnues, d'y surprendre, dévoilées par les questions de l'autre, ses propres ignorances. Et ce questionnement de l'autre suscite des désirs d'aller vérifier, d'apprendre à nouveau⁸² ». Ce rôle apparemment effacé de l'apprenant dans sa relation avec son maître, est pourtant capital pour la réciprocité. On pourrait dire qu'il existe une forte réciprocité symbolique. Elle est symbolique dans la mesure où la place de l'apprenant dans cette forme de relation est à peine perceptible. Apparemment, il ne joue aucun rôle, que ce soit dans la redécouverte des savoirs du maître ou dans l'exploration des nouvelles dimensions de sa connaissance, mais en fait il est réellement le catalyseur qui non seulement favorise les choses mais plus encore participe à leur plein accomplissement. Dans cette dynamique :

La réciprocité fait que ma propre mise en mouvement met aussi l'autre en mouvement. Si un enseignant ne se met pas lui-même en mouvement intérieurement, il ne se passera rien entre lui et son élève. Je ne peux apprendre à l'autre sans chercher à savoir comment il a envie d'apprendre, et lui ne peut apprendre avec moi sans prendre en compte ma propre conception de l'affaire. Il faut coopérer⁸³.

La notion de réciprocité porte en elle-même une dynamique de mouvement, un élan vers, qui pousse hors de soi et, c'est ce mouvement qui facilite la rencontre de l'autre et qui rend possible

⁸¹ Claire Héber-Suffrin et Sophie Bolo, *Échangeons nos savoirs*, Paris, La Découverte et Syros, 2001, p. 31.

⁸² Claire Héber-Suffrin et Sophie Bolo, *Op.cit.*, p. 11.

⁸³ *Ibid*, p. 15.

la réalité de la réciprocité. Sans cette capacité de pouvoir aller vers l'autre, la réciprocité ne serait qu'un vain mot, une lettre morte. La réciprocité peut être comparée à un dialogue où le jeu de rôle entre le « Tu » et le « Je » est inversé à mesure que s'accroissent les relations. Dans cette forme de dialogue, le langage oral n'est pas toujours la forme la plus ciblée. Car le langage du silence paraît parfois la forme la plus éloquente pour vivre ce dialogue. L'essentiel, ce n'est pas le nombre de parole, mais l'intensité du regard à travers lequel passe la communication. Quatre éléments fondamentaux fondent la réciprocité : « le don, le don reçu, le contre-don, le contre-don reçu »⁸⁴. Dans le cadre des relations familiales et de la transmission des valeurs, le don est symbolisé par l'ensemble de l'héritage que les parents souhaitent transmettre à leurs enfants. Nous ne pouvons parler de don-reçu que dans la mesure où les enfants accueillent favorablement cet héritage qui leur est proposée. Le contre-don nous apparaît comme l'ensemble des savoirs que les enfants transmettent à leurs parents et enfin, on ne peut parler de contre-don reçu qu'à condition que les parents accueillent avec joie et fierté l'héritage que leur transmettent leurs enfants : « Pour qu'il y ait réciprocité, il faut qu'il y ait sentiment que la réciprocité est possible : ce sentiment ne peut exister s'il y a une trop grande accumulation d'interruptions de réciprocité. Il faut donc introduire une notion de temps, de rythme, d'espaces, d'étapes nécessaires, mais aussi d'expériences de réciprocité réussies, vues, comprises, conscientisées⁸⁵ ». Le sentiment de réciprocité nous renvoie à la problématique de l'altérité. En effet, celui qui ne reconnaît pas dans l'autre le miroir de son propre visage éprouvera difficilement le sentiment de réciprocité. Ainsi, la réciprocité ne devient possible qu'à partir du moment où l'on entre dans un exercice de travail sur soi pour comprendre que l'autre fait partie de mon existence. C'est ce que Claire et Marc Héber-Suffrin nous laissent comprendre à travers la citation suivante :

Pour qu'une démarche de réciprocité soit la plus complète et riche possible, il est nécessaire, autour de ces quatre axes, don, don reçu, contre-don, contre-don reçu, d'introduire la « prise de conscience »; conscience permanente, processus permanent de conscientisation; surprise, étonnement de se découvrir capable, de découvrir l'autre capable de nous rendre capable; conscience développée dans cette chaîne d'actions qu'est la réciprocité⁸⁶.

⁸⁴ Claire et Marc Héber-Suffrin, *Op.cit.*, p. 130.

⁸⁵ *Ibid*, p. 131.

⁸⁶ *Ibid*, p. 131.

Incroyable mais vrai. Penser la réciprocité, c'est reconnaître en l'autre la condition de possibilité de mon propre achèvement. Une telle conception de la réciprocité va à l'encontre de tout sentiment de supériorité qui tendrait à réduire l'autre comme étant inférieur à soi. L'autre doit être envisagé et regardé comme mon égale⁸⁷. En revanche, nous il ne faut pas oublier ce qui suit :

La réciprocité compte aussi une dimension d'altérité, de différence. C'est parce qu'il y a une offre que la demande peut exister. C'est parce qu'il y a une demande que l'offre peut émerger ou aboutir. La dimension de l'altérité se fonde, elle, sur les différences, la conscience, la reconnaissance, la valorisation des différences, et elle impulse des comportements contrastés [...] Le savoir est à la fois le produit de l'altérité mais aussi ce qui la fonde⁸⁸.

Cette remarque est importante pour fonder les relations de réciprocité. Car dans une relation de réciprocité les différences ne doivent pas être gommées au profit d'une quelconque unité, si considérable soit-elle. Les différences peuvent être très enrichissantes lorsqu'elles sont reconnues pour ce qu'elles sont réellement. La force même de la réciprocité réside dans la volonté d'un enrichissement mutuel. Cet enrichissement est signe de la fécondité des différences. C'est en ce sens qu'il faudrait peut-être comprendre cette citation :

La logique de la réciprocité n'a rien à voir avec la logique de puissance, compétition, agression; elle intègre les règles sociales de la négociation, de la médiation, de l'alternance, éclairées par une éthique de la dignité de toute personne [...]. La réciprocité a un rapport profond avec l'empathie, se mettre à la place de l'autre pour mieux le comprendre. Si on développe en soi l'attitude d'empathie, on ne peut que souhaiter à l'autre les positions, attitudes, rôles, positifs déjà vécus par soi positivement⁸⁹.

Après tout ce que nous venons de dire sur la réciprocité, nous pouvons conclure que celle-ci est une recherche permanente de la mise à profit des potentialités de l'homme, non pas dans un but de promouvoir la rivalité mais pour s'enrichir mutuellement et contribuer ainsi au bonheur de chacun et de tous. La réciprocité requiert un esprit d'ouverture et de simplicité. C'est ce qui rend possible la démarche d'aller vers l'autre pour partager et recevoir de lui ce qu'il porte en lui

⁸⁷ Claire et Marc Héber-Suffrin, *Op.cit.*, p. 147.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 142.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 144.

comme richesse et comme potentialité. L'expérience interculturelle est un des lieux privilégiés pour vivre la réciprocité.

3.8. La théorie de l'interculturel chez Pierre Dasen

Pour entrer dans la problématique de l'interculturel chez de Pierre Dasen, il s'avère nécessaire de souligner le leitmotiv de son implication dans ce champ de recherche. *Grosso modo*, une des grandes motivations de Dasen dans la recherche interculturelle est sa confiance et sa détermination dans l'établissement d'une humanité nouvelle, une humanité fondée sur le respect de la diversité culturelle. En effet, face au phénomène mondial que représente l'immigration aujourd'hui, il est important de jeter les bases d'une nouvelle humanité. Dans l'introduction du livre : *La recherche interculturelle* publié en 1989, aux éditions de L'Harmattan, Dasen affirme vigoureusement sa motivation :

Nous sommes convaincus de l'importance que peut avoir la recherche scientifique pour tenter d'améliorer la situation relative à ces divers problèmes de société. Les sciences humaines devraient être à même de contribuer à mieux faire comprendre ces phénomènes, quand bien même les études sérieuses à ce sujet sont délicates et n'ont été entreprises que récemment⁹⁰.

Après avoir affirmé ses convictions profondes dans ce champ de la recherche interculturelle, Dasen, présente les deux approches couramment utilisées :

On peut distinguer deux approches complémentaires dans la recherche interculturelle. Premièrement, l'étude de la diversité culturelle, avec ou sans comparaison explicite entre les cultures, permet de mieux comprendre l'ensemble des sociétés humaines, et par le miroir de l'altérité, de mieux comprendre sa propre société. Dans les sciences humaines, une méthode comparative permet de remettre en question des théories établies dans un contexte particulier, mais trop souvent considérées a priori comme universelles. D'autre part, dans le monde actuel, les contacts entre groupes culturels se multiplient, dans des situations et pour des raisons fort

⁹⁰ J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos, P. Dasen, *La recherche interculturelle*, Tome I, Paris, L'Harmattan, 1989, p. 5.

diverses. Une grande partie de la recherche interculturelle porte sur l'ensemble des phénomènes liés à ces contacts⁹¹.

Cette prise en compte de la diversité culturelle devient de plus en plus préoccupante en vertu des réalités que nous vivons au quotidien. La nécessité de pouvoir construire une humanité où la diversité culturelle ne serait plus considérée comme un obstacle à l'épanouissement humain mais une source d'enrichissement mutuel devient une exigence de l'heure. Nous allons nous intéresser particulièrement à la situation des enfants confrontés à cette réalité multiculturelle. Le chapitre de H. Gratiot-Alphandéry et S. Yakoub publié dans le livre de J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos P. Dasen que nous avons cité précédemment semble offrir des pistes intéressantes pour aborder cette problématique. À travers le développement de ses réflexions, l'auteur affirme :

Le petit enfant étranger vivant en pays d'accueil vit en situation biculturelle. En employant ce terme plutôt que celui d'interculturel, nous voulons dire qu'il n'est pas écartelé entre deux cultures mais qu'il *superpose* deux cultures. On ne peut pas dire qu'il fait un choix entre les deux, ni qu'il crée une troisième culture (comme une Troisième Génération). Il passe plutôt d'une culture à l'autre selon les circonstances, les priorités affectives du moment, les appels. Et de ce comportement, il prend l'habitude très tôt, puisqu'il apprend que la langue de la maison n'est pas celle de l'école ou de la rue, que le vêtement de sa mère est souvent différent de celui de la voisine et que lui-même par son teint, ses cheveux... est différent⁹².

Cette approche de l'auteur nécessite un certain approfondissement. L'usage du terme biculturelle au dépend de celui de l'interculturelle fait émerger une dynamique de vie où l'enfant devient acteur de son destin. Sa capacité à superposer les deux cultures traduit un dynamisme de vie qui fait ressortir un ensemble d'éléments dont le travail de son intelligence (aspect cognitif) et la construction de son être. En faisant travailler son intelligence, l'enfant développe une certaine compétence du regard qui lui permet d'agir adéquatement dépendamment des situations. Cette compétence du regard s'accompagne du courage de l'action. Car il ne suffit pas de voir ce qu'il convient de faire, mais faut-il encore avoir aussi le courage de l'accomplir. Donc, le milieu

⁹¹ Pierre R. Dasen et Christiane Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en éducation ?*, Bruxelles, De Broeck, 2000, pp. 10-11.

⁹² H. Gratiot-Alphandéry et S. Yakoub, « Image de soi et appropriation culturelle chez l'enfant », in J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos, P. Dasen, *La recherche interculturelle*, Tome I, Paris, L'Harmattan, 1989, p. 115.

culturel dans lequel vit l'enfant lui fait développer, une certaine forme d'intelligence lui permettant de se mettre en diapason avec son environnement.

Un autre élément que nous pouvons dégager de cette citation est la reconnaissance de l'identité de l'enfant. En lui apprenant à se reconnaître différent des autres, cela l'amène à une certaine acceptation de sa réalité culturelle. Cela ne fait aucun doute. Cependant, la difficulté réside dans la pédagogie utilisée pour atteindre cette finalité. Si la question de l'identité est abordée et étudiée comme une richesse, une possibilité de pouvoir s'enrichir réciproquement, le regard porté par le jeune sur sa situation sera tout à fait différent que si on lui apprend que les différences constituent un obstacle pour son épanouissement au sein du groupe auquel il appartient. Ce qui revient à dire que pour apprendre à un enfant à assumer son identité, il faut d'abord reconnaître et accepter que la diversité culturelle soit une chance pour l'humanité de pouvoir grandir et se développer. Avec la mondialisation, cette reconnaissance et cette acceptation des différences culturelles deviennent l'une des pistes pour parvenir à une nouvelle harmonisation des sociétés humaines.

3.8.1. Les enfants migrants face aux contradictions des normes culturelles

Personne ne peut ignorer qu'il existe des contradictions de normes culturelles auxquelles les enfants migrants sont souvent confrontés dans leurs relations interpersonnelles que ce soit à l'école ou dans d'autres situations. Par exemple, « dans la culture d'origine, obligation est faite à l'enfant de baisser les yeux devant l'adulte alors qu'ailleurs obligation est faite à l'enfant de regarder l'adulte les yeux dans les yeux; la pudeur : ce qui est caché, ce qui est montré⁹³ ». Face à ces contradictions, l'enfant est appelé à se situer, mais comment y parvenir quand il n'a pas encore la capacité ? Face à ces situations, les réactions de l'enfant peuvent être comprises ou interprétés comme un refus de collaboration ou comme un manque d'éducation. Qui pis est, l'enfant peut être victime de ces contradictions culturelles mais en fait il n'y est pour rien. Car il se trouve dans une culture qu'il n'a pas forcément choisie, une culture dans laquelle il est obligé de frayer son chemin. Les contradictions culturelles constituent une grande difficulté. L'environnement matériel et l'environnement humain constituent deux axes fondamentaux à

⁹³ H. Gratiot-Alphandéry et S. Yakoub, « Image de soi et appropriation culturelle chez l'enfant », in J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos, P. Dasen, *La recherche interculturelle*, Tome I, Paris, L'Harmattan, 1989, p. 117.

partir desquels nous pouvons penser la question de l'interculturel. Car au-delà du discours, les enfants apprennent beaucoup par des gestes et par tout ce qui constitue leur environnement. Cette conviction est ici réaffirmée par Pierre Dasen :

Dans chaque société, le nouveau-né devient enfant puis un adulte adapté à sa société. Les processus en jeu sont l'enculturation et la socialisation, ou, autrement dit, la transmission culturelle. Le cadre théorique qui systématise le mieux ces notions est celui de la niche développementale (Super & Harkness, 1997), qui présente l'individu en développement comme faisant partie d'un système où interagissent les composantes suivantes : 1) les contextes (physiques et sociaux) dans lesquels se déroule ce développement ; 2) les pratiques éducatives et 3) les représentations sociales des adultes (aussi appelées « ethnothéories parentales ») sur ce qu'est l'individu et son éducation (Bril, Dasen, Sabatier & Krewer, 1999). L'avantage de la niche développementale est d'attirer l'attention sur la collaboration nécessaire entre la psychologie et l'anthropologie culturelle, pour prendre comme unité d'analyse l'individu dans l'ensemble du contexte culturel. Ceci correspond à une définition constructiviste de la culture, où l'individu et la culture se co-construisent mutuellement (Bruner, 1996 ; Super & Harkness, 1997)⁹⁴.

Il est fort intéressant de considérer l'enculturation et la socialisation comme une forme de transmission culturelle. Cela signifie que l'enculturation et la socialisation en tant que processus humains portent en elles-mêmes une dynamique d'apprentissage dont les principaux outils sont la culture et la vie humaine. Dans cette logique, Dasen avance : « La culture est vue comme une adaptation aux contextes écologique et sociopolitique, et comme un ensemble de facteurs qui influencent les individus. On se trouve donc plutôt dans un modèle antécédents-conséquences (Lonner & Adamopoulos, 1997), où la culture entoure l'individu et l'influence »⁹⁵. Cette approche du développement de l'enfant axée sur la culture projette un foyer de lumière sur l'importance des sciences humaines dans la compréhension du fonctionnement de l'individu. La collaboration entre la psychologie et l'anthropologie fait ressortir à la fois la complexité et la beauté des sciences de l'éducation.

⁹⁴ Ces propos de Bruner, de Super et de Harkness sont rapportés par Pierre R. Dasen et Christiane Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en éducation ?*, Bruxelles, De Broeck, 2000, p. 108.

⁹⁵ Pierre R. Dasen et Christiane Perregaux, *Op.cit.*, pp. 108-109.

Tout comme on peut voir les sciences de l'éducation comme la réunion des différents regards disciplinaires par rapport à un objet, l'éducation, de même, les approches interculturelles sont un composite de perspectives disciplinaires sur un objet, les cultures et les interactions entre porteurs de cultures. Quant aux approches interculturelles en sciences de l'éducation, elles représentent l'intersection entre ces deux ensembles⁹⁶.

Les approches interculturelles au sein des sciences de l'éducation expliquent ce lien étroit entre l'éducation et les cultures. Le concept d'éducation que nous utilisons ici doit être compris au sens le plus général du terme. Il englobe à la fois l'éducation familiale et celle qui est confiée par les institutions en particulier l'école dont la mission principale est de garantir les acquisitions culturelles permettant aux enfants de se comprendre et de comprendre aussi le monde dans lequel ils vivent. Pour y arriver, certains dispositifs doivent être mis en place. En ce sens, Virginie Avezou-Boutry et Colette Sabatier nous apportent quelques éclairages importants :

La psychologie du développement offre différents cadres théoriques pour comprendre le développement des enfants et situer les interactions familiales et leurs effets sur l'enfant au sein d'un environnement social à la fois étroit et élargi (pour une présentation de ces approches en milieu francophone, voir Bril, Dasen, Sabatier et Krewer, 1999 ; Malewska-Peyre et Tap, 1991; Pourtois et Desmet, 2004; Sabatier, 1986, 1994, 1999b, 2005; Sabatier et Dasen, 2001; Tap, 1995). Ces cadres proposent que les familles constituent des systèmes qui sont eux-mêmes inclus dans le système plus large de la société et des époques⁹⁷.

L'implication de ces différents auteurs dans ce domaine de recherche est significative de l'importance accordée à l'éducation mais plus encore à la pratique et au respect de la diversité culturelle au sein de nos institutions éducatives notamment l'école. En évoquant la problématique des mutations sociales et les conséquences que cela engendre dans les familles, Virginie Avezou-Boutry et Colette Sabatier ont voulu sans doute attirer notre attention sur la nécessité de savoir les prendre en compte dans nos analyses de recherche.

Les modes de vie des familles et les interactions familiales varient selon les époques et les contextes culturels, qu'ils soient au niveau macro, par exemple la façon d'élever les enfants en

⁹⁶ *Ibid*, p. 8.

⁹⁷ Virginie Avezou-Boutry, Colette Sabatier, « Éducation familiale et situation d'acculturation », in Geneviève Bergonnier-Dupuy *et al.*, *Traité d'éducation familiale*, Dunod « Psycho Sup », 2013 (), p. 367-384.

France et en Allemagne, dans les sociétés démocratiques occidentales à haut niveau économique ou dans les pays où les traditions sont plus fortes ou au niveau plus local. [...]. Chaque époque et lieu offrent aux familles et aux enfants des possibilités et des contraintes qui changent substantiellement la qualité de la vie et les interactions familiales. À ces contraintes environnementales et temporelles s'ajoute la culture, comprise comme une série de valeurs, de coutumes ou d'habitudes, une manière d'appréhender le monde et les interactions de l'homme avec son environnement qui donnent sens aux actions et les guident⁹⁸.

La dimension historique se révèle déterminante pour appréhender et saisir les transformations culturelles ou encore les modes de relations qui se vivent dans les familles. En effet, en tant que miroir de la société, la famille nous révèle de manière très juste ce que la société - dans son organisation politique et sociale - n'a pas toujours le courage de dire.

En somme, ce parcours avec Pierre Dasen nous a donné l'opportunité de voyager dans le monde des approches interculturelles en essayant de découvrir la pensée d'autres auteurs passionnés par cette même problématique. Ce qui nous semble le plus important à retenir est la relation étroite entre la culture, l'éducation et le développement de l'individu. Nous pourrions oser dire que la culture est à la fois ferment et source d'inspiration pour l'éducation. La culture soutient le développement de l'enfant en lui donnant sens et signification en tant qu'elle renvoie à une réalité qui le dépasse et qui en même temps l'habite intensément. Voyons maintenant ce que nous dit Vygostki par rapport à la théorie historico-culturelle du développement.

3.9. Théorie historico-culturelle du développement des savoirs selon Lev Vygotski

Selon la théorie historico-culturelle de Vygostki, l'environnement socioculturel et l'histoire jouent un rôle déterminant dans le développement cognitif des enfants. En ce sens, Yves Clot rappelle : « Vygotski élabore la théorie historico-culturelle sur la période qui va de 1924 à 1934⁹⁹ ». Pour mieux saisir la portée de cette théorie de Vygostki, nous allons présenter brièvement le contexte de ses écrits. En effet, considéré comme le père de l'École historico-

⁹⁸ Virginie Avezou-Boutry, Colette Sabatier, « Éducation familiale et situation d'acculturation », in Geneviève Bergonnier-Dupuy *et al.*, *Traité d'éducation familiale*, Dunod « Psycho Sup », 2013 (), p. 367-384

⁹⁹ Yves Clot, *Vygotski maintenant*, Paris, La Dispute, 2009, p. 95.

culturelle, et marxiste convaincu, le psychologue russe, Lev Vygotski, a marqué un tournant dans l'histoire de la psychologie en particulier dans la psychologie de l'enfant au cours du XX^{ème} siècle. Ainsi, Michel Brossard, psychologue de l'éducation, affirme : « La lecture de différents textes de Vygotski nous a conduits à penser que la conception du développement comme transformation du psychisme du fait de l'appropriation des œuvres de la culture était une constante de sa pensée au travers des remaniements périodiques de sa théorie¹⁰⁰ ». Définir le développement de l'enfant comme un processus de transformation revient à considérer la dimension temporelle comme un des facteurs essentiels de ce processus. Les écrits de Piaget ont beaucoup inspiré Vygostki dans ses réflexions.

3.9.1. Piaget, source d'inspiration de Vygotski

La théorie de Vygotski sur le développement de l'enfant s'appuie essentiellement sur deux ouvrages majeurs de Jean Piaget publiés en 1930 : *Le Jugement et le raisonnement chez l'enfant* et *Le Langage et la pensée chez l'enfant*¹⁰¹. Dans cette perspective, Vygotski avance : « Les recherches de Piaget ont marqué toute une époque dans le développement de la théorie sur le langage et la pensée de l'enfant, sa logique et sa conception du monde. Elles ont une importance historique¹⁰² ». Dans un article intitulé « Concepts quotidiens/concepts scientifiques : réflexions sur une hypothèse de travail » publié dans la revue *Carrefours de l'éducation*, Michel Brossard parlant de Vygotski, relate ceci : « Le souci d'élaborer une théorie historico-culturelle du développement de la personnalité est à coup sûr l'une de ses préoccupations majeures¹⁰³ ». Il serait intéressant de comprendre la raison d'être d'une telle préoccupation. Quelle a été sa nouveauté par rapport aux théories antérieures ? Sur quoi se base t-il pour faire cette affirmation ?

Selon Michel Brossard, pour fonder sa théorie Vygotski prend en compte deux éléments importants : l'environnement culturel et l'individu. D'une part, il soutient que le stade du

¹⁰⁰ *Ibid*, p. 95.

¹⁰¹ Gérard Vergnaud, *Lev Vygotski, Pédagogue et penseur de notre temps*, Paris, Hachette Éducation, Col. Portraits d'éducateurs, 2000, p. 3.

¹⁰² Lev Vygotski, *Pensée et langage*, Traduction de Françoise Sève, Paris, La dispute, 1997, p. 65.

¹⁰³ Michel Brossard, « Concepts quotidiens / concepts scientifiques : réflexions sur une hypothèse de travail », *Carrefours de l'éducation* 2008/2, (n° 26), p. 67-82.

développement de l'enfant est marqué par l'usage des outils culturels de son environnement. Ces outils donnent naissance aux fonctions psychiques supérieures. D'autre part, il affirme que « les relations entre les fonctions se transforment au cours du développement et ces transformations ne peuvent se comprendre si l'on ne prend pas en compte l'appropriation par l'individu des œuvres de la culture. Par la médiation de la connaissance et des outils de la culture ce développement devient possible. Grâce au travail de différenciation et de réorganisation accompli par l'enfant, se construit au fur et à mesure une forme de conscience lui octroyant un pouvoir sur le monde extérieur. D'où ce jeu de construction et d'articulation entre le monde intérieur et le monde extérieur. Voilà pourquoi, il sera difficile de comprendre le développement psychique d'un enfant sans le replacer dans le monde humain auquel il appartient¹⁰⁴. Contrairement à Piaget qui présentait le développement de l'enfant comme un processus allant de l'individuel au social, Vygotsky, quant à lui, affirme que le développement de l'enfant procède du social vers l'individuel. Son ouvrage majeur *Pensée et langage* publié en 1934 à Moscou est particulièrement tourné vers cette question fondamentale : Quels sont les rapports entre la pensée et le langage ? Pour fonder ses réflexions sur la manière dont pensée et langage se développent chez l'enfant, Vygotski se sert du concept de langage « égocentrique » de Piaget qui est « le nerf essentiel de tout son système, la pierre angulaire de toute sa construction¹⁰⁵ ». Comment Piaget définit-il ce concept ? Vygotski nous répond en ces termes :

Le langage égocentrique nous apparaît dans les descriptions de Piaget comme un sous-produit de l'activité de l'enfant, comme la manifestation du caractère égocentrique de sa pensée. Pour l'enfant à cette période le jeu est la loi suprême ; la forme initiale de sa pensée est, comme dit Piaget, l'imagination quasi hallucinatoire et elle s'exprime dans le langage égocentrique de l'enfant¹⁰⁶.

Pour mieux saisir ce que nous livre Vygotski à travers ces quelques lignes, nous allons nous référer à un commentaire de Gérard Vergnaud qui nous paraît très significatif pour entrer dans la compréhension de la pensée de l'auteur :

¹⁰⁴ Michel Brossard, « Concepts quotidiens / concepts scientifiques : réflexions sur une hypothèse de travail », *Carrefours de l'éducation* 2008/2, (n° 26), p. 67-82

¹⁰⁵ Lev Vygotski, *Pensée et langage*, *Op.cit.*, p. 72.

¹⁰⁶ *Ibid*, p. 94.

Vygotski s'appuie sur les faits exposés par Piaget concernant la pensée enfantine (réalisme intellectuel, syncrétisme, incompréhension des relations, difficulté de la prise de conscience, incapacité à l'introspection, animisme, etc.) et rejette l'interprétation de ces faits par l'égoïsme, que Piaget considère alors comme la raison principale sinon unique des faits qu'il rapporte. En outre, il s'interroge sur la place du langage égoïste du point de vue génétique, fonctionnel et structural : à la différence de Piaget qui en fait un phénomène intermédiaire entre la pensée autistique du bébé et la pensée dirigée et socialisée de l'enfant évolué, Vygotski considère que le langage est d'abord social et intersubjectif. Le langage égoïste est alors intermédiaire entre le langage de la communication avec autrui et le langage intérieur. Il renverse les termes de la relation tout en posant autrement la question. Piaget s'intéressait surtout au point de vue de l'enfant, et l'égoïsme était pour lui une caractéristique du jugement. Vygotski, lui, s'intéresse à la fonction psychologique du langage égoïste de l'enfant et cherche à montrer qu'il s'agit là d'une forme d'accompagnement et d'orientation de la pensée, qui prendra chez l'adulte la forme du langage intérieur¹⁰⁷.

En nous appuyant sur ce commentaire de Gérard Vergnaud nous pouvons avancer que si dans la pensée de Jean Piaget le langage égoïste est une étape transitoire vers le langage socialisé et qu'il ne joue aucune fonction particulière et objectivement utile mais qu'il tend à disparaître, en revanche, dans la pensée de Vygotski, le langage égoïste remplit une fonction fondamentale dans le développement de l'intelligence de l'enfant. En fait, le langage égoïste s'intensifie et prend de nouvelles formes au fur et à mesure que l'enfant grandit. C'est ce qui, sans doute, a poussé Vygotski à parler de l'intériorisation du langage égoïste. Ainsi, en plus d'une fonction d'expression, celui-ci constitue un support indispensable à la réalisation des activités de l'enfant. En ce sens, Vygotski avance :

Nous avons pu observer comment dans les propos égoïstes qui accompagnent son activité pratique l'enfant reflète et fixe le résultat final ou les tournants principaux de l'opération concrète qu'il effectue ; comment ce langage, au fur et à mesure que se développe l'activité de l'enfant, se déplace de plus en plus vers le milieu, puis au début de l'opération, acquérant une fonction de planification et de direction de l'activité future¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Gérard Vergnaud, *Op.cit.*, pp. 41-42.

¹⁰⁸ Lev Vygotski, *Pensée et langage*, Traduction de Françoise Sève, Paris, La dispute, 1997, p. 98.

À travers cette citation de Vygotski nous voyons apparaître une nouvelle fonction attribuée au langage égocentrique. Loin d'être provisoire comme l'a si bien compris Piaget, le langage égocentrique, dans la perspective vygotkienne, tend à se transformer en langage intérieur. Autrement dit, le passage de l'enfance à l'adulte est une période de maturation et de transformation du langage égocentrique : « Le langage égocentrique, qui s'est détaché du langage social, se transforme ensuite en langage intérieur, base de la pensée tant autistique que logique de l'enfant. Nous sommes donc, enclin à voir dans l'égocentrisme du langage enfantin décrit par Piaget le moment génétiquement le plus important dans la transition du langage extériorisé au langage intérieur¹⁰⁹ ». Le langage en tant que produit de la culture se construit dans le temps. La dimension historico-culturelle joue un rôle extrêmement important dans le processus de développement humain. En effet, la culture comme outil permettant à l'enfant d'entrer en contact avec le monde, est porteuse de sens et de signification, deux notions indispensables à l'appropriation du monde par le jeune enfant :

L'homme est le produit de la culture ; sa pensée est le résultat d'un long processus historique ; l'éducation est un processus de transmission et d'appropriation de la culture. Le langage joue un rôle décisif dans ce processus, ainsi que dans la manière dont les connaissances sont structurées en concepts. En outre, le développement du bébé et de l'enfant se fait dans l'interaction avec autrui, de telle sorte que les processus intersubjectifs constituent la source et le modèle du développement intrasubjectif, notamment sur le plan langagier¹¹⁰.

Effectivement, le langage comme mode d'appropriation du monde puise dans la culture les éléments nécessaires à sa subsistance. L'histoire joue un rôle primordial dans le processus de la constitution et de la production du langage chez l'enfant. Car l'établissement des structures langagières s'intensifie graduellement tout au long de l'histoire de la vie de l'enfant. Par ailleurs, comment Vygotsky conçoit-il l'humanité de l'homme ?

3.9.2. L'humanité de l'homme dans la pensée de Vygotski

¹⁰⁹ Lev Vygotski, *Op.cit.*, pp. 105-106.

¹¹⁰ Gérard Vergnaud, *Op.cit.*, p. 87.

S'inscrivant dans le courant de pensée de Marx, Vygotski pense que l'humanité de l'homme ne réside pas dans son essence comme un trésor caché, mais dans sa capacité à prendre en main le devenir de son histoire. Dans cette dynamique, les activités productives humaines sont un des hauts lieux de la manifestation de l'humanité de l'homme. Par son travail, l'individu construit son histoire et laisse des traces dans le monde. « Ce monde - produit par les activités humaines, transformé et perpétuellement retravaillé - constitue le monde de la culture. Il est rendu possible par une production décisive, présente dans toutes les œuvres de la culture - à la fois *ergon et energeia* -, le langage¹¹¹ ».

Ainsi comprise, l'activité prend un sens nouveau. Elle n'est plus la résultante des processus naturels, cependant devient un moment marquant et décisif de l'histoire humaine. Ainsi, la part d'humanité qui brille en chaque petit enfant ne peut plus être considérée uniquement comme le résultat d'une transmission biologique mais aussi et surtout comme le résultat d'une essence historique. D'où l'articulation entre le travail de transmission assuré par la famille et l'appropriation du milieu ambiant par l'enfant. En se développant, l'enfant fera sien le monde qui l'entoure. Le soutien d'autrui lui facilite certes le processus d'appropriation du monde extérieur, cependant l'acteur principal du processus est bien l'enfant lui-même. Plus l'enfant apprend à entrer dans de nouvelles formes d'activité, plus devient importante sa transformation. Celle-ci peut prendre des formes multiples et variées. « Dans la tradition vygotkienne, il est généralement affirmé que la maîtrise de l'écrit a des effets importants sur le développement cognitifs¹¹² ». L'histoire et la culture constituent, dans la pensée de Vygotski, deux réalités importantes dans le développement de l'enfant et jouent un rôle extrêmement déterminant dans la constitution de sa pensée et de son langage.

En somme, il est difficile de vouloir résumer en quelques lignes la pensée Vygotski. Nous nous sommes contenté de retenir quelques éléments essentiels pour notre travail mais nous sommes bien conscient que beaucoup d'autres aspects mériteraient d'être étudiés. En mettant la focale sur les éléments que nous avons évoqués, nous avons surtout voulu trouver des éléments susceptibles

¹¹¹ Yves Clot, *Op.cit.*, p. 97.

¹¹² Christiane Moro, Bernard Schneuwly et Michel Brossard, *Outils et signes*, Paris, Peter Lang, Col. Exploration, 1997, p. 104.

d'éclairer notre problématique de recherche. Effectivement, nous y avons trouvé des éléments pertinents capables de favoriser l'interprétation de nos entretiens. La pensée de Vygotski révèle à la fois la beauté de notre recherche et sa complexité. Car « il n'y a pas de parole véritable qui ne soit praxis. Aussi, prononcer une parole authentique, c'est transformer le monde¹¹³ ». Tout cela nous fait découvrir la beauté et la complexité de notre problématique de recherche.

4. Problématique de recherche

L'observation du vécu de certaines familles nous permet de voir qu'il existe une véritable transmission et une grande réception des savoirs entre les parents et leurs enfants. Ainsi, les relations familiales sont nourries d'un enrichissement réciproque des savoirs. En effet, à travers l'éducation de leurs enfants, les parents assurent un important travail de transmission de savoirs : savoirs religieux, savoirs relationnels, savoirs pratiques, savoirs culturels tandis que les enfants, de leur côté, transmettent à leurs parents un ensemble de savoirs intellectuels, de savoir-faire, de savoirs technologiques qui leur facilitent la vie. C'est dans cette dynamique que nous parlons de transmission et de réception réciproques des savoirs. L'usage du concept de transmission peut susciter beaucoup d'interrogations par le fait même que « les manières de nommer ce phénomène sont légion : " Rupture dans la transmission ", "La transmission en panne ", " Des pères aux pairs ", " Transmettre, un défi impossible¹¹⁴ " ». Alors, parler de transmission des savoirs dans les familles migrantes haïtiennes, c'est analyser le rapport que les enfants entretiennent avec leurs parents, avec la culture environnante et avec les savoirs. Du côté des parents, le rapport à la culture se vit à un double niveau. D'une part, il y a des stratégies d'action pour garder leur culture d'origine et d'autre part, il existe une certaine ouverture pour s'adapter à la culture environnante.

Le fait de réfléchir sur la transmission des savoirs dans les familles permet de mettre en lumière non seulement les modes de relations qui se vivent dans les familles mais d'en comprendre aussi les enjeux. Cette problématique de transmission ne soulève-t-elle pas des questions d'ordre

¹¹³ http://www.education-authentique.org/uploads/PDF-DOC/FPO_Pédagogie_des_opprimés_Freire.pdf, disponible le 29 Juillet 2016.

¹¹⁴ Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Op.cit.*, p. 51.

interculturel ? Comment en parler ? Quelle approche est la plus pertinente pour aborder une telle problématique ? Tenant compte des grands débats actuels autour de la crise de l'autorité des adultes et de la question de l'effritement des valeurs sociales et familiales, est-il encore pertinent de parler de transmission ? « Faut-il transmettre ce dont on se moque ouvertement et qui n'exerce plus de magistère ? Est-il d'ailleurs possible de transmettre ce qui est toujours objet de quolibets¹¹⁵ ? ». La transmission ne suppose-t-elle pas de nouvelles dynamiques relationnelles ? Les parents qui, autrefois, étaient considérés comme seuls transmetteurs des savoirs sont désormais considérés comme transmetteurs et récepteurs. Les enfants ne sont plus seulement des récepteurs de savoirs mais aussi des transmetteurs. Il nous semble qu'il y a quelque chose qui se joue dans cette nouvelle forme relationnelle de transmission. Cette nouvelle dynamique relationnelle ne nécessite-t-il pas, de la part des parents, un certain ajustement dans leur manière d'éduquer ? Un certain changement de posture éducative ne s'avèrerait-il pas indispensable pour mieux éduquer les enfants ? Quels seraient les principaux enjeux dans l'éducation des enfants ? Quelle place accordée à ces derniers dans le processus de leur formation et comment jouent-ils leur rôle de transmetteurs des savoirs ? Rappelons que « toute action éducative requiert par conséquent une proximité entre celui qui transmet et celui à qui l'on transmet, et cette proximité n'est possible que si, entre les deux, existe une connivence, un " quelque chose " de commun qui relie. Classiquement, ce " quelque chose " se retrouve dans l'idée d'héritage¹¹⁶ ».

Les parents en tant qu'adultes, considérés - pour la plupart - comme les seuls détenteurs des savoirs et des connaissances, accueillent-ils favorablement l'aide des enfants ? Sinon, comment envisager un nouveau mode de relation ? Par ailleurs, ne serait-il pas intéressant d'analyser les formes de savoirs transmis et reçus à la fois par les parents et les enfants. Cette problématique de transmission et de réception réciproques des savoirs nous invite à analyser tout un ensemble d'éléments susceptibles de nous apporter des éclairages pour mieux cerner les enjeux. Le concept d'éducation pris dans son acception la plus large possible nous semble offrir un lieu de réflexion permettant d'organiser notre recherche. Bien plus, ce concept nous semble fédérateur, voire organisateur des questions de transmission et de savoir. Quel est précisément notre objet de recherche ?

¹¹⁵ Pierre Statius, « Les difficultés de la transmission en régime politique », *Le Télémaque*, 2004/2 (n° 26), p. 69-78.

¹¹⁶ *Ibid.*, pp. 69-78.

4.1. Définition de notre objet de recherche

Tout processus de transformation humaine ou de construction de soi s'accompagne d'un certain engagement de la part du sujet. Cet engagement se vit généralement dans le temps et dans l'espace. Dans cette dynamique, réfléchir sur la transmission et la réception des savoirs au sein des familles migrantes haïtiennes vivant en Ile de France nous semble très pertinent pour comprendre ce qui se joue dans les relations entre parents et enfants. Notre objet de recherche porte essentiellement sur la compréhension de ces pratiques de transmission et de réception réciproques des savoirs dans les familles migrantes haïtiennes en France. Il s'agira donc, sur un plan général, de rechercher dans le discours des parents des indices qui exprimeraient cette transmission et cette réception des savoirs au prisme des relations interpersonnelles. Sur un plan plus particulier, nous souhaiterons découvrir les savoirs transmis et reçus. À cet égard, les questionnements relatifs à la problématique de la transmission et de la réception réciproques des savoirs nous invitent à étudier les rapports que les parents entretiennent eux-mêmes avec les savoirs, ainsi que les modes de relation qu'ils entretiennent avec leurs enfants. Cela nous aidera à voir la manière dont ils perçoivent l'éducation. Notons que le fait d'avoir des entretiens uniquement avec des parents ne signifie nullement que l'apport des enfants soit secondaire, mais nous avons privilégié cet axe de recherche afin de mieux maîtriser nos outils méthodologiques et surtout en raison d'une contrainte temporelle. Ceci nous conduit à des hypothèses de recherche.

4.2. Quelques hypothèses de recherche

Tout d'abord, nous formulons l'hypothèse que la transmission et la réception des savoirs dans les familles migrantes peut être plus fructueuse et plus conséquente dans la mesure où les parents reconnaissent en leurs enfants un potentiel humain et intellectuel susceptible de les aider à se construire eux-mêmes. Compte tenu des différences socioculturelles (France et Haïti), les parents sont poussés à mieux reconnaître la culture du pays d'accueil. Ceci entraîne les hypothèses secondaires suivantes :

- Il existe des difficultés de transmission des valeurs culturelles haïtiennes, dues probablement à de multiples facteurs : éducation des parents, mutations sociales, différences socioculturelles et des conflits intergénérationnels;
- Il y a dans les modes de transmission entre parents et enfants quelque chose à investiguer : de nouvelles formes relationnelles possibles, de nouveaux modes d'éducation envisageables;
- Les nouveaux modes de relation dans la transmission offrent à chacun des acteurs l'opportunité d'aller plus loin dans la manière de concevoir les savoirs, de les transmettre et de se les approprier;
- Le fait même pour les enfants de considérer leurs parents comme des partenaires avec qui ils peuvent échanger, discuter et grandir ensemble peut énormément contribuer à améliorer les relations intergénérationnelles. Bien plus, les apports des enfants à leurs parents seront probablement plus conséquents, plus profonds et plus fructueux. Cela facilitera la consolidation du tissu familial;
- Enfin, le phénomène d'immigration développe chez les migrants un esprit de créativité, d'inventivité, une certaine ouverture au monde et en même temps un esprit critique.

Afin d'apporter des éléments de validation à ces hypothèses, nous développerons une méthodologie qualitative fondée sur des entretiens. Voyons maintenant plus en détails la méthodologie de notre recherche ?

Chapitre II- Méthodologie de recherche

Dans cette partie consacrée à la méthodologie de recherche, notre principal objectif consiste à rendre compte du processus mis en œuvre pour réaliser ce travail de recherche. Ainsi, dans un premier temps, nous parlerons des techniques utilisées dans la réalisation de nos entretiens, le type d'entretien choisi et la raison d'être de ce choix. Puis, nous aborderons le contexte dans lequel se sont déroulés nos entretiens. Enfin, nous expliciterons l'approche choisie pour fonder notre recherche. La configuration de notre méthodologie de recherche se présente en trois étapes successives (recueil des données, description des données et analyses des données) mais traversant une préoccupation commune, celle de comprendre la manière dont les gens explicitent dans leurs discours la transmission des valeurs culturelles haïtiennes au sein de leurs familles. Pour répondre à notre problématique de recherche nous avons fait des entretiens semi-directifs de type psychosociologiques. Nous optons pour la méthode inductive wébérienne basée sur une approche compréhensive.

Nos entretiens ont eu lieu dans différents endroits. Tenant compte de la disponibilité des interviewés, nous avons été amené à les accueillir chez nous ou à aller les rencontrer chez eux. Nous y reviendrons dans le prochain chapitre consacré à la description des entretiens pour apporter les détails nécessaires sur la méthode d'entretien utilisée, l'atmosphère dans laquelle se sont déroulés les entretiens et les conditions techniques mises en place pour y parvenir. Pour l'instant, nous nous contentons de dire que les interviewés sont tous d'origine haïtienne et font partie de la *Communauté Catholique Haïtienne de Paris* (CCHP). Ce sont des gens que nous connaissons bien. Ce qui revient à dire que nous avons une certaine connaissance de notre terrain de recherche même si au cours des entretiens nous avons eu d'agréables surprises relatives au fonctionnement des familles migrantes haïtiennes en France. Pourquoi ce terrain de recherche ? En fait, en tant qu'haïtien ayant vécu à la fois en Haïti et en France, nous sommes interpellé par les modes de transmission et de réception des savoirs au sein des familles migrantes haïtiennes en France. C'est pour cette raison d'ailleurs que nous optons pour ce terrain.

Notre travail s'inscrit dans le courant de pensée de plusieurs auteurs dont John Dewey (J. Dewey, 2013) qui, à travers sa conception de l'éducation - une conception basée sur l'expérience - nous ouvre des perspectives intéressantes pour aborder la réalité des familles migrantes haïtiennes. Son

approche de l'éducation sera soutenue par la pensée de Bernard Charlot (1997, 2005) identifiant différents types de savoirs : savoirs pratiques, savoirs intellectuels, savoirs relationnels, etc. Pour nous aider à cerner davantage la problématique de la transmission, nous ferons appel particulièrement à Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, qui dans leur livre intitulé *Transmettre, apprendre* paru aux éditions Stock en 2014 nous présentent des pistes de réflexions très intéressantes pour aborder les relations entre la transmission et les apprentissages. Ce livre nous semble éclairant pour appréhender la réalité de la transmission au sein des familles migrantes haïtiennes.

Bref, le mode d'intelligence convoqué pour appréhender la problématique de la transmission et de la réception des savoirs dans les familles migrantes haïtiennes en France est une approche psycho-ergonomique fondée sur la relation entre les individus et leur environnement. Il est vrai que notre objet de recherche soulève à la fois le problème de l'interculturel et celui de l'intergénérationnel mais en vertu du matériau dont nous disposons, nous avons jugé bon de mettre la focale sur la question de l'interculturel sans pour autant nier le problème intergénérationnel qui est un des axes fondamentaux de notre problématique. Nous nous efforcerons le plus possible de fonder notre méthodologie sur l'interculturel. Voyons à présent la description des entretiens.

1. Description des entretiens

Cette partie sur la description des entretiens englobe une grande tranche de notre travail. Celle-ci sera divisée en plusieurs sous-parties. Commençons par la méthodologie des entretiens ainsi que leur structure.

1. 1. Méthodologie des entretiens et leur structure

Le travail que nous entreprenons ici a pour objectif de préciser, d'une part, les différentes étapes que nous avons franchies pour réaliser les entretiens, et d'autre part, de présenter les conditions

techniques de la réalisation des entretiens, la langue utilisée ainsi que les critères de sélection de nos interviewés. Comme nous l'avons signalé précédemment, nos interviewés sont tous membres de la *Communauté Catholique Haïtienne de Paris*. En effet, dans le cadre des activités organisées par cette dite communauté, nous sommes de temps en temps sollicité par les responsables pour animer des conférences sur des thèmes se rapportant à la religion, la société, la famille, etc. Bien plus, à l'occasion des grandes dates marquant la vie de cette dite communauté nous sommes souvent invité à participer à des journées de formation, à des activités culturelles et spirituelles. Cela nous a permis de tisser des liens avec les membres. Ainsi, lorsque nous avons voulu faire nos entretiens, nous avons répertorié ceux qui semblaient correspondre à nos critères de sélection et nous en avons choisi huit pour les entretiens. La première étape dans la réalisation de nos entretiens consistait à les rencontrer individuellement pour leur parler de notre intérêt pour les familles migrantes haïtiennes en France et leur demander s'ils accepteraient de participer à nos entretiens.

Effectivement, parmi les huit personnes sélectionnées toutes ont accepté d'y participer. Pour assurer le suivi de nos échanges, nous avons échangé nos numéros de téléphone. C'est ainsi que nous les avons appelés et ensemble nous avons fixé les créneaux horaires et les lieux de rencontre pour faire les entretiens. Cependant, compte tenu de certaines difficultés familiales (décès, maladies) et d'autres problèmes découlant des horaires de travail, nous n'avons eu que cinq personnes à être pleinement disponibles pour les entretiens. Après avoir réalisé nos cinq premiers entretiens, nous avons organisé un second tour d'entretien avec les mêmes personnes afin de creuser certains points qui, à notre avis, méritaient d'être approfondis. Nous avons recontacté les cinq personnes en leur exprimant notre souhait de les rencontrer une seconde fois pour approfondir nos échanges. Elles ont accepté et nous ont proposé des dates et des créneaux horaires.

Nous les avons rencontrées et les entretiens se sont bien déroulés. Voilà pourquoi notre corpus d'entretien est constitué de deux parties contenant chacune cinq entretiens. La première partie (numérotée de 1A à 5A) a été réalisée au cours du mois de Février 2016 et la seconde partie (numérotée de 1B à 5B) au début du mois de Mai 2016. Il y a une particularité dans le second tour d'entretien. Parmi les cinq familles choisies, nous avons eu l'opportunité de nous entretenir avec deux couples lors leur second entretien. La présence des deux parents (époux et épouse) a

rehaussé l'éclat des entretiens. La présence des deux parents a suscité une réflexion beaucoup plus riche en termes de contenu. Notons que toutes les familles sélectionnées vivent en banlieue parisienne. Par rapport aux conditions techniques de la réalisation des entretiens, nous avons utilisé la méthode papier-crayon. Cette méthode a été choisie en fonction de la demande du premier interviewé qui n'avait pas souhaité être enregistré. Il m'avait proposé d'écrire au fur et à mesure qu'il parle. Pour donner la même structure à tous mes entretiens, j'ai décidé de suivre la même méthode pour tous les autres : papier-crayon. Tenant compte du niveau d'instruction de la plupart de mes interviewés et surtout pour leur permettre de pouvoir s'exprimer facilement et librement, nous avons opté pour le créole, leur langue maternelle. Après avoir effectué les entretiens, je les ai tous traduits en français. Puis, j'ai utilisé comme critères de sélection des interviewés les indices suivants : personnes mariées et non mariées ayant des enfants nés et scolarisés en France, familles ayant des enfants et/ou des ados ou/et des jeunes, personnes ouvertes capables de dialoguer librement.

Enfin, nous tenons à signaler que nous avons eu des échanges informels avec les interviewés après certains entretiens. Pour éviter toute confusion, nous avons jugé bon d'ajouter à la fin de ces entretiens une partie intitulée : *Les échanges informels après l'entretien*. Cela nous permet de les distinguer. Étant donné que ces informations peuvent nous être utiles dans l'interprétation des données empiriques, nous les retenons.

1.2. Description de l'entretien n° 1A

Mon entretien avec Éléonore a été un moment très important pour moi et cela pour deux raisons. D'une part, c'était mon premier entretien, et d'autre part, Éléonore est la seule personne qui, parmi les cinq interviewés sélectionnés, a épousé un étranger (un français). Donc, j'ai été très attentif à son écoute. Cet entretien a eu lieu chez moi, à Paris 12^e, dans mon salon. Le lieu a été choisi en fonction de la disponibilité d'Éléonore. Comme elle habite à Ivry- sur-Seine dans le Val de Marne, elle voulait profiter de cette journée pour régler quelques affaires personnelles à Paris. Cette rencontre a eu lieu vers 14 heures.

Arrivée chez moi, nous avons pris un verre de jus et discuté un peu avant d'entrer dans le vif du sujet. Pour lancer l'entretien, je lui ai rappelé mon intérêt pour les familles migrantes haïtiennes

et je lui ai demandé si je pouvais l'enregistrer. Elle a refusé. Elle a voulu que j'écrive de préférence tout en m'assurant qu'elle ne parlerait pas trop vite. J'ai accepté sa proposition. Au fur et à mesure qu'elle parle, moi j'écris. De temps en temps, je m'arrête pour lui faire un retour sur ce que je crois avoir compris de ce qu'elle me raconte. Réellement, l'entretien s'est très bien déroulé. Celui-ci a duré une heure et demie. Plusieurs interjections rythment le discours d'Éléonore. On y trouve par exemple, « Woyyyy », « Humm », « Ouf », « ayayayy », « Ouais », « Eh bien... » « Bon... ». « Woyyyy » et « ayayayyyy », ce sont des expressions créoles qui expriment : ou une grande joie ou une forte tristesse, un étonnement, ou encore une grande surprise. Cela dépend du mot qui vient après ou de l'intonation utilisée. Après l'entretien, nous avons discuté sur certaines de ses préoccupations familiales. Cela m'a fourni de nouveaux éléments pour compléter ma compréhension de l'entretien. On trouvera les éléments de cet échange informel à la fin de l'entretien. Enfin, notons qu'Éléonore a trois enfants (le premier a dix-huit ans, la deuxième a treize ans et le benjamin a neuf ans) et son mari travail comme comptable à la mairie d'Ivry-sur-Seine.

1.3. Description de l'entretien n° 1B

Mon second entretien avec Éléonore a eu lieu cette fois-ci chez elle, à Ivry-sur-Seine. Car ce jour là elle devait aller récupérer son enfant à l'école autour de 16 heures 30, elle m'avait proposé de venir chez elle à 14 heures 15. Elle m'a accueilli dans la salle à manger et m'a offert à boire. Pendant environ dix minutes nous avons discuté. Avant de commencer l'entretien, je lui ai rappelé le but du second, c'est-à-dire creuser davantage certains points du premier entretien en essayant de trouver des exemples concrets découlant de la vie quotidienne. Nous avons opté pour la même méthode papier-crayon. Nous avons vécu un moment très agréable. Les échanges se faisaient avec une grande simplicité. J'ai accueilli avec respect tout ce qu'elle a voulu me dire, et de temps en temps, je lui posais de petites questions pour pousser un peu plus loin sa réflexion en vue d'une meilleure explication. Cela a bien fonctionné. L'entretien a duré plus d'une heure. Ce qui m'a beaucoup frappé chez elle, c'est surtout son désir de dire les choses de la manière la plus simple possible. Cela m'a permis aussi à être très à l'écoute. Les interjections telles que « woyyyy », « humm », « ouf », « ayayayyy », « bon » se retrouvent toujours sur ses lèvres. Au terme de l'entretien, au cours d'une courte discussion informelle, elle m'a révélé que cela fait du

bien de pouvoir mettre en mot ce que l'on vit. Elle était satisfaite de ce moment et moi aussi j'ai été content de l'avoir vécu de cette manière là.

1.4. Description de l'entretien n° 2A

Cet entretien a eu lieu chez Jean-Bernard (39 ans), en banlieue parisienne, à Créteil l'Échat, dans sa maison familiale. Lorsque j'ai sollicité cet entretien, il m'avait gentiment proposé de venir chez lui. Arrivé chez lui, son chaleureux accueil m'a laissé comprendre qu'il était disposé à vivre ce moment de partage avec moi. Jean-Bernard m'a reçu dans son salon et m'a proposé un apéritif. Je l'ai accueilli gentiment. Nous avons discuté pendant quelques minutes tout en prenant l'apéritif et ensuite je lui ai fait un petit rappel à propos de mon intérêt pour les familles migrantes haïtiennes en France. Puis, nous sommes entrés dans le vif du sujet. L'entretien a duré environ une heure.

Ce jour-là Jean-Bernard était seul à la maison avec ses enfants, sa femme était partie travailler. Il a demandé à son fils aîné âgé de huit ans de prendre le petit, âgé de huit mois pour l'amener dans sa chambre et rester avec lui afin de nous laisser le salon pour mieux discuter. Pendant toute la durée de l'entretien j'ai ressenti une atmosphère de joie à travers nos échanges. D'une manière très simple et très spontanée, il répondait à mes questions. Et moi, je l'écoutais attentivement, en essayant de noter les gestes, les mouvements de la main accompagnant les mots sortant de sa bouche. Au fur et à mesure que se déroule l'entretien, je me rends compte que certaines questions n'étaient pas tout à fait claires. Alors, petit à petit, j'ai essayé d'apporter plus de précisions à mes questions. Cinq interjections reviennent souvent sous les lèvres de Jean-Bernard : « voilà ... », « Bon... euhhhh ... », « euhhhh ... », « effectivement », « euhhhh »...

Après l'entretien, je l'ai chaleureusement remercié. Au moment de partir, il m'a parlé un peu des modes de relation qu'il a avec sa femme. Cela a apporté plus d'information à notre entretien. Ces derniers échanges ont été pour moi le moment privilégié de replonger dans mon sujet de recherche.

1.5. Description de l'entretien n° 2B

Ce second entretien avec Jean-Bernard a eu lieu aussi dans sa maison à Créteil l'Échat (94). Au cours de cet entretien, Elodie, sa femme, nous a fait la joie et la gentillesse de sa présence car elle ne travaillait pas ce jour-là. Étant donné que les enfants n'étaient pas à la maison cela nous a facilité la tâche. Nous étions vraiment tranquilles à la maison. Comme la dernière fois, Jean-Bernard m'a offert quelque chose à boire. Nous avons discuté un moment. Et après avoir fait le point sur le travail à effectuer, c'est-à-dire approfondir l'entretien que nous avons eu en Février dernier, nous avons commencé. Notons que la présence d'Elodie a rehaussé l'éclat et la teneur de l'entretien.

La première question leur paraissait un peu difficile. Il a fallu prendre du temps pour expliquer clairement ce que je voulais dire. Les autres questions n'ont pas posé de problème. Jean-Bernard et Elodie étaient très détendus. Ils répondaient naturellement aux questions. Cela m'a permis d'entrer plus en profondeur dans cet entretien en cherchant à me laisser habiter par les paroles des interviewés. Je sentais que ces deux personnes se complétaient à travers les réponses qu'elles apportaient aux questions posées. Contrairement à Jean-Bernard qui a plusieurs interjections, on ne retrouve dans la bouche d'Elodie que le mot « Eh bien... » qui rythme ses paroles. Après l'entretien, je remercie la famille et je suis rentré chez moi.

1.6. Description de l'entretien n° 3A

Habitant à Versailles (78), Josiane (aide soignante, âgé de 41 ans, mère-célibataire avec une fille de six ans) m'avait proposé d'aller chez elle pour faire cet entretien. Arrivé à la maison, elle m'a accueilli chaudement dans la salle à manger. Nous nous sommes retrouvés autour de la table pour faire l'entretien. Elle m'a proposé du jus mais je lui ai demandé de préférence un verre d'eau à la place du jus. Elle m'a demandé comment s'est passé le trajet, si je n'avais pas eu trop de souci pour arriver chez elle.

Avant de commencer l'entretien, je lui ai expliqué de nouveau le but de mon travail, la méthode que je vais utiliser pour faire l'entretien (crayon-papier). Je lui ai demandé si cela lui convenait.

Elle a accepté et nous avons enchaîné avec l'entretien qui s'est déroulé calmement. De temps en temps, je lui posais des questions d'éclaircissement, et elle me répondait. J'ai vécu cet entretien comme un véritable moment d'écoute et de partage. Les interjections : « boff... », « eh ben... », « franchement... », « euhhhh... », se retrouvent souvent dans ses différentes phrases. L'entretien a pris fin au bout d'une heure et demie. De manière informelle, nous avons discuté, pendant environ dix minutes, sur ses problèmes de santé lors de sa grossesse et surtout des difficultés scolaires qu'elle rencontre dans l'éducation de sa fille. C'était un moment très riche. Josiane m'a dit clairement que c'était un grand moment pour elle car ce dialogue lui a permis d'exprimer des moments de son vécu qu'elle n'avait jamais osé confier même à ses proches amis. Après quelques minutes de discussion, je suis parti pour lui laisser le temps de s'occuper de sa fille.

1.7. Description de l'entretien n° 3B

Une fois de plus, j'ai été chaleureusement accueilli par Josiane à Versailles. Elle m'a offert du jus et nous en avons pris un verre avant de commencer l'entretien. Cela m'a permis de revenir un peu sur le premier entretien et de préciser le travail du second entretien. Sans trop tarder nous avons commencé. Nous avons vécu un agréable moment. Nous étions très détendus. On parlait avec des mots simples et je crois qu'on se comprenait tous les deux. La première question a été un peu difficile car il a fallu quelques explications pour comprendre de quoi il s'agissait. Une fois bien explicitée, elle a répondu sans difficulté. Chez Josiane, on retrouve toujours les mêmes interjections avec une spontanéité sans borne. Elle donnait libre court à ses pensées et cela a beaucoup contribué à l'avancement de l'entretien. Franchement, j'ai été très satisfait de l'entretien. Elle aussi a été très contente de nos échanges. Après l'entretien, je lui ai adressé des mots de remerciements et elle m'a reconduit au portail.

1.8. Description de l'entretien n° 4A

Mon entretien avec Josué (chauffeur de taxi âgé de 47 ans, père de trois enfants de 24 ans, 17ans et 12 ans, a eu lieu chez moi, à Paris 12^e, dans mon salon. Tenant compte de ses horaires de travail, nous avons fixé le rendez-vous dans la matinée vers 10 heures 30. Je l'ai accueilli et nous avons pris ensemble un petit goûter au cours duquel nous avons échangé un peu sur Haïti. Puis,

j'ai fait un bref rappel sur le travail à faire. Je lui ai demandé son approbation pour la méthode crayon-papier. Après avoir accepté la méthode de travail, nous avons enchaîné avec l'entretien. Pendant plus d'une heure nous avons discuté autour d'un certain nombre de thèmes. J'étais très suspendu à ses lèvres pour écouter les réponses apportées aux questions posées. Josué est un homme formidable qui discute facilement avec les gens. Son sourire, sa spontanéité ont rendu très agréable ce moment d'entretien. Certaines questions étaient pour lui un peu difficiles à comprendre. De temps en temps, j'intervenais pour lui apporter quelques précisions afin de rendre plus compréhensibles mes questions. L'entretien a été un vrai moment d'échange, de rencontre et de grandes découvertes. On trouve dans ses discours les interjections telles que : « Alors... », « Euhhhh... ». Après l'entretien, je l'ai raccompagné à sa voiture. Et il m'a proposé de l'appeler au cas où j'aurais besoin d'informations complémentaires.

1.9. Description de l'entretien 4B

Pour une nouvelle fois, Josué a été invité chez moi dans le 12^e arrondissement de Paris pour faire le second entretien. Le choix du lieu a été, une fois de plus, conditionné par ses horaires de travail. C'est toujours un plaisir pour nous de nous retrouver pour ces échanges si fructueux et si instructifs. Nous avons pris un goûter et ensuite nous avons commencé l'entretien. Je constate que la première question n'était pas évidente pour lui mais avec mes explications il a vite compris de quoi il s'agissait. Pour les autres questions tout allait bien. Tout comme pour le premier entretien, on retrouve chez lui à peu près les mêmes interjections, à savoir, « bon... euhhhh », « Alors », « euhhhh », etc.

Ce second entretien a duré une heure et demie. Mais on ne voyait même pas passer l'heure. Nous étions tous les deux bien disposés et très à l'écoute. Après l'entretien, je l'ai raccompagné pour aller prendre sa voiture. Tout s'est bien passé.

1.10. Description de l'entretien n° 5A

Cet entretien avec Gisèle (technicienne en informatique, âgée de 49 ans, mère de deux enfants, une fille de 26 ans et un garçon de 20 ans, a été réalisé chez elle, à Villejuif. Comme Gisèle ne

travaillait pas ce jour là, elle m'avait proposé de venir chez elle en début d'après-midi pour réaliser l'entretien. Arrivé chez elle, elle m'a accueilli dans son salon et m'a offert à boire. Nous avons pris un verre de jus et on a commencé à discuter sur la *Communauté Catholique Haïtienne de Paris* dont elle fait partie. Cela a créé une atmosphère d'échange. Pour commencer l'entretien, je lui ai rappelé la raison d'être de ce travail. Puis, j'ai soumis à son approbation la méthode (crayon-papier) que je souhaite utilisée pour faire l'entretien et elle a accepté sans aucune hésitation. Grâce à sa facilité de langage, Gisèle a répondu sans ambages aux questions posées. Sa capacité d'émerveillement apparaît clairement dans les différentes parties de l'entretien. Ses interjections « Woyyy », « alors », « euhhhh », « à vrai dire », « eh bien », en sont une parfaite illustration. Pendant toute la durée de l'entretien - 1 heure30 - nous avons discuté sans se fatiguer. Ce premier entretien avec Gisèle s'est très bien passé et je suis très satisfait de nos échanges. Après l'entretien, en me reconduisant vers le métro, nous avons échangé sur les difficultés rencontrées par de nombreuses dans l'éducation de leurs enfants. J'ai noté ces échanges dans la partie consacrée à cet effet.

1.11. Description de l'entretien n° 5B

J'ai été joyeusement surpris lors du second entretien chez Gisèle, à Villejuif. En fait, lorsque j'avais demandé à Gisèle de m'accorder cet entretien, j'avais souhaité que son époux y participe aussi, mais elle m'avait dit que généralement son époux n'est pas présent à la maison durant la journée. Donc, pour elle, il était impossible de les avoir tous les deux ensemble. Cependant, ce jour-là, étant donné que son mari était malade, il était à la maison et il a participé activement à notre entretien. Son accueil a été extrêmement chaleureux. Il m'a offert à boire. Nous avons discuté pendant quinze minutes. Puis, j'ai rappelé le but du travail et la méthode que je souhaite utiliser. Comme Gisèle et son mari (chauffeur de taxi) étaient d'accord avec la méthode proposée, et sans plus tarder, nous avons procédé à la réalisation de l'entretien qui a duré environ une heure et demie. Ce dernier entretien avec Gisèle et Thomas a été un temps fort dans le cadre de mes recherches.

L'un et l'autre m'ont parlé à cœur ouvert. On pourrait dire qu'ils étaient complémentaires. La première question demandait un peu d'explication mais pour le reste tout allait très bien. J'ai été

suspendu à leurs lèvres pour accueillir le fruit de leurs expériences en tant que parents haïtiens ayant vécu plus vingt ans en France. Ils étaient contents de me parler et moi aussi j'étais heureux de les écouter. En ce sens, je peux dire que la joie du moment vécu a été partagée. Ils m'ont témoigné de leur joie après les entretiens. Tout l'entretien s'est déroulé dans une atmosphère très agréable et très sympathique.

Enfin, ces différents moments d'entretien ont été de vrais moments d'échange et de dialogue. Les différents interviewés étaient très motivés à participer à ma recherche. Les différents lieux de rencontre, les méthodologies utilisées dans la réalisation des entretiens nous ont permis de recueillir un ensemble de données qui nous seront très utiles pour la compréhension de notre problématique. À présent, nous allons passer à une nouvelle étape, celle de l'analyse des entretiens. Compte tenu de la richesse du matériau dont nous disposons, nous avons choisi de procéder à une analyse thématique.

Chapitre III. Analyse thématique des entretiens

Notre travail de recherche nous invite, à présent, à une nouvelle phase, celle de l'analyse des données recueillies auprès de nos interviewés. Ce travail a pour but de rechercher dans les différents entretiens les « systèmes de sens » qui peuvent éclairer notre objet de recherche et nous aider à entrer dans l'interprétation des données recueillies. Pour fonder ce travail d'analyse, nous avons choisi comme auteure de référence Laurence Bardin qui, dans son livre *L'analyse de contenu*, nous présente un ensemble de méthodes facilitant cette entreprise. En quoi consiste l'analyse de contenu ? Laurence Bardin nous répond en ces termes : « L'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyse des communications¹¹⁷ ». Par cette brève définition, Laurence Bardin nous laisse comprendre que cette forme d'analyse fait appel à un savoir faire (des techniques) et peut être utilisée dans de multiples formes de communication. Pour nous permettre de saisir tous les enjeux de cette forme d'analyse, le professeur de méthodologie, Luc Albarello, - de l'université de Louvain -, renforce et enrichit la définition de Bardin en y ajoutant de nouveaux éléments. Son originalité consiste à faire ressortir à la fois l'objectif et le fondement de cette forme d'analyse.

Luc Albarello nous dit : « L'analyse de contenu est définie comme un ensemble de techniques de recherche permettant de décrire tout contenu de communication en vue de l'interpréter. Elle repose sur le principe de l'inférence : on part du discours et on en déduit de manière logique des connaissances sur l'émetteur du message ou sur l'environnement¹¹⁸ ». Cette définition apportée par Luc Albarello nous permet d'apprécier et de mesurer l'ampleur de cet outil méthodologique. Ainsi, parmi les diverses approches de l'analyse de contenu proposées par Laurence Bardin celle qui nous semble la plus appropriée à notre situation est l'analyse thématique. Ce choix s'explique par la récurrence de certaines thématiques traversant tous les entretiens. Toutefois, nous sommes bien conscient des limites de cette méthode, limites que Laurence Bardin formule en ces termes :

La technique a fait ses preuves, elle permet de balayer au niveau manifeste l'ensemble des entretiens. Mais, en fin de parcours, un laminage laissera dans l'ombre une partie de la richesse d'information propre à ce type d'investigation. Le compte rendu final sera une abstraction

¹¹⁷ Laurence Bardin, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 2^e édition, 2013, p. 35.

¹¹⁸ Luc Albarello, *Apprendre à chercher*, Belgique, De Boeck, 4^e édition, 2012, p. 97.

impuissante à transmettre l'essentiel des significations produites par les personnes, laissant échapper le latent, l'original, le structurel, le contextuel. [...] La manipulation thématique revenant alors à jeter l'ensemble des éléments signifiants dans une sorte de " sac à thèmes ", détruisant définitivement l'architecture cognitive et affective des personnes singulières¹¹⁹.

Pour pallier cette difficulté d'analyse, nous utiliserons la recommandation de Bardin, à savoir : faire une analyse à double niveau. Voilà pourquoi, nous allons d'une part, procéder à un déchiffrement entretien par entretien et d'autre part, rechercher leur transversalité thématique. Cela nous favorisera la prise en compte de toutes les richesses des entretiens. Faisant une lecture exogène des entretiens, nous en dégageons les hypothèses suivantes :

1. Les difficultés de la transmission des valeurs culturelles haïtiennes sont dues à de multiples facteurs : éducation des parents, mutations sociales, différences socioculturelles et des conflits intergénérationnels.
2. Compte tenu des différences socioculturelles (entre France et Haïti), les parents sont invités à mieux connaître la culture du pays d'accueil.
3. Le phénomène d'immigration développe chez les migrants un esprit de créativité, d'inventivité, une certaine ouverture au monde et en même temps un esprit critique.

Après avoir présenté nos hypothèses d'analyse, il nous paraît important maintenant de souligner les différents thèmes que nous avons dégagés de nos entretiens. En fait, nous en avons choisi dix : 1. Causes de départ du pays d'origine. 2. Manière de se présenter. 3. Connaissance du pays d'origine. 4. Transmission des valeurs religieuses, sociales, familiales et culturelles. 5. Difficultés de la transmission dans l'acte éducatif. 6. Place du créole dans la famille. 7. Modes d'interaction entre enfants et parents. 8. Contraintes dues à l'immigration. 9. Attachement aux repas haïtiens et à la musique haïtienne. 10. Modes de relation entre les parents.

1. Définition de mes catégorisations d'entretien

Par rapport aux différents thèmes retenus pour l'analyse de nos entretiens, nous allons maintenant procéder à la catégorisation des données. Pour Luc Albarello, « la catégorisation est un élément

¹¹⁹ Laurence Bardin, *Op.cit.*, p. 95.

central dans une analyse de contenu : il s'agit d'une rubrique significative ou une classe qui rassemble les éléments du discours de même nature, du même ordre, ou du même registre¹²⁰ ». Dans cette perspective, nous nous proposons, à partir de certains observables, de donner des codes de lecture facilitant la compréhension des données empiriques recueillies. Pour ce faire, nous nous appuyons sur des extraits d'entretiens relatifs à chacun des nos dix thèmes.

1.1. Causes de départ du pays d'origine

En partant du premier thème, à savoir « causes de départ du pays d'origine », voici quelques indices catégoriels retenus. Dans l'entretien 1A nous retenons ce qui suit : « Tenant compte de l'évolution de la situation politique en Haïti (meurtres, tensions, violences), nous avons été très paniqués ». Cette dernière partie de la phrase, à savoir : « nous avons été très paniqués » exprime l'idée d'insécurité qui régnait dans le pays et qui a provoqué son départ pour la France. Dans l'entretien 2A, nous avons cette formulation : « À cause du tremblement de terre qui a ravagé Haïti en 2010, j'ai décidé de venir m'installer en France ». La raison de départ évoquée ici nous paraît celle-ci : « A cause du tremblement de terre ». Donc, la cause de départ est cette catastrophe naturelle, cet événement imprévisible qui a changé le cours de sa vie.

La cause de départ exprimée dans l'entretien 3A est différente de cette dernière. Celle-ci se rapproche davantage de la première raison évoquée précédemment : « Je décide de rester en France car ma vie était très en danger à cause de mon engagement dans la vie politique en Haïti ». La catégorie qui apparaît ici est la suivante : « Ma vie était très en danger ». L'idée de sauvegarder sa vie nous semble une cause importante de sa migration en France. Que pouvons-nous retenir du quatrième entretien ? En fait, voici l'idée qui est exprimée dans cet entretien 4A : « En 1986-1987, à cause de la situation politique d'Haïti (coup d'état), j'ai passé une année sans aller à l'école et définitivement je décide de ne plus y aller. Je me suis mis à travailler dans les champs avec mes parents. C'est là qu'a pris naissance le projet de mon voyage ». Notre catégorie est la suivante : « En 1986-1987, à cause de la situation politique d'Haïti (coup d'état) ». En mettant en avant la situation politique, l'enquêté exprime la raison de son départ du pays d'origine. Enfin, que pourrait-on dire de l'entretien 5A ? Voici ce que nous retenons : « Après

¹²⁰ Luc Albarello, *Op.cit.*, p. 98.

mon échec au baccalauréat, c'est-à-dire en classe de première, mes parents m'ont proposé de me faire voyager ». La catégorie retenue est la suivante : « Après mon échec au baccalauréat ». Evidemment, cette catégorie paraît tout à fait singulière par rapport aux autres dans la mesure où la cause de départ n'est pas liée à un agent extérieur (politique, catastrophe naturelle, etc.) à l'enquêté, mais celle-ci est en rapport direct avec sa vie personnelle.

La définition des catégories « causes de départ du pays d'origine » nous a permis de voir combien les raisons évoquées se rapprochent les unes des autres. Malgré quelques différences on retrouve dans les cinq entretiens évoqués un certain fil conducteur. Ce qui revient le plus est la gestion de la situation politique en Haïti. Cette gestion a souvent engendré des dérives de toutes sortes. Abordons à présent le deuxième thème : « Manières de se présenter ».

1.2. Manières de se présenter

Ce deuxième thème regroupe en fait des dires des enquêtés portant principalement sur la forme de discours utilisé pour tenter de faire ressortir certaines valeurs culturelles de leur pays d'origine. En commençant par l'entretien 1A, nous retenons : « Je suis née à Port-au-Prince (Haïti) le 01 Août 1968; Je me suis mariée avec lui en 1997 et un an plus tard j'ai donné naissance à mon fils aîné; ». L'idée de se marier avant de donner naissance à son fils aîné n'est pas anodine. Celle-ci est une référence explicite à la culture haïtienne. Ainsi, la catégorie retenue est celle-ci : « je me suis mariée ... et un an plus tard j'ai donné naissance à mon fils aîné ». Cela sous-entend l'idée que dans la culture haïtienne une femme qui enfante sans être mariée est souvent très mal vue. D'où la mise en avant de cette idée.

Dans l'entretien 2A, nous retrouvons à peu près la même idée : « Je suis Jean-Bernard Matthieu, membre d'une famille de quatre enfants... ». Nous retenons comme catégorie : « Membre d'une famille de quatre enfants... ». Encore une fois, nous sommes en face de l'idée de famille et du mariage. En précisant qu'il est membre d'une famille de quatre enfants, cela sous-entend que ses parents se sont unis par les liens du mariage. C'est en ce sens qu'il faudrait comprendre l'entretien 3A: « Je m'appelle Josiane Boniface. Je suis née à Port-au-Prince plus

particulièrement à Croix des Bouquets¹²¹ le 19 Juin 1975 ». La catégorie « Je m'appelle Josiane Boniface » signifie que ses parents ne sont pas mariés. En effet, l'absence de la notion de famille prouve que ses parents ne sont pas mariés. Sinon, elle l'aurait clairement signalé.

À côté de la dimension familiale que nous venons de mentionner, nous devons aussi dire que les enquêtés expriment aussi leur origine sociale. L'entretien 4A avance : « Je suis né à Petit-Goâve le 16 Octobre 1969 ». Cette phrase peut être considérée comme la catégorie de cet entretien car à travers elle se trouve exprimé l'idée du pays d'origine. Enfin, l'entretien 5A relève ceci : « Je suis Gisèle Thomas née aux Cayes le 18 Février 1967. J'ai décidé avec mes parents d'aller France. Voilà ! ». En disant : « J'ai décidé avec mes parents », on peut voir dans cette catégorie l'influence que les parents exercent sur leurs enfants. La décision du voyage a été prise dans un commun accord entre la fille et ses parents. Bien plus, l'idée de « parents » évoquée traduit le sentiment de famille que nous avons signalé précédemment. Que peut-on dire de la connaissance du pays d'origine ?

1.3. Connaissance du pays d'origine

La connaissance du pays d'origine se trouve exprimée à travers de multiples expressions. Nous tâcherons de présenter les formulations qui nous paraissent les plus remarquables. Dans l'entretien 1B, nous retenons ceci : « C'est la meilleure façon pour moi de les aider à garder leurs racines ». Le terme de « racine » utilisé en référence à la connaissance du pays d'origine apparaît comme une catégorie essentielle pour aborder le thème en question. L'entretien 2B nous rapporte : « Savoir d'où viennent nos parents, comment sont-ils arrivés aujourd'hui en France, est effectivement un élément fort à partager avec nos enfants ». La catégorie : « Savoir d'où viennent nos parents » est une manière explicite pour parler du pays d'origine car la connaissance des parents suppose inévitablement que l'on parle de leur origine. Toujours dans cette même dynamique, ce même enquêté affirme : « l'amour de son pays d'origine permet d'accepter plus facilement les recommandations des parents ». Si l'on se réfère à ce qui vient d'être dit plus haut on peut facilement dire que la catégorie « l'amour de son pays d'origine » est une conséquence de la catégorie précédente. L'entretien 3B nous dit : « Un parent haïtien doit nécessairement

¹²¹ Croix des Bouquets est une banlieue de Port-au-Prince.

apprendre à ses enfants son origine ». Nous retenons la catégorie « apprendre à ses enfants son origine ». Cette recommandation, telle qu'elle est retrouvée sous la bouche de l'enquêtée a un poids important dans l'éducation des enfants. N'est-ce pas ce même souci d'éducation que l'on retrouve dans l'entretien 4B : « Faire connaître l'histoire d'Haïti, et puis euhhhh... comprendre l'origine des parents ». Le terme « histoire » en tant que catégorie englobe toute la réalité du pays d'origine. Enfin, l'entretien 5B relate ceci : « Éduquer un enfant sans lui parler de son origine, de sa culture, c'est un arbre sans ADN ». L'image d'ADN utilisée est une catégorie très forte pour parler du pays d'origine.

1.4. Transmission des valeurs religieuses, sociales, familiales et culturelles

Les catégories qui nous permettent de parler de la transmission des valeurs religieuses, sociales, familiales et culturelles sont les suivantes. L'entretien 1B nous dit : « Cultiver le sens de la responsabilité chez les enfants ; cultiver les manières d'être des haïtiens (relation entre cousins et cousines, frères et sœurs, tantes et oncles, etc.) ». L'expression « cultiver les manières d'être des haïtiens » nous semble être une catégorie qui va dans le sens de la transmission des valeurs culturelles haïtiennes. L'entretien 2B nous dit : « À propos des valeurs religieuses, euhhh... c'est important pour nous en tant que parents haïtiens que nos enfants reçoivent l'héritage de la foi, qu'ils connaissent Dieu en vue d'une grande familiarité avec Lui ; qu'ils participent aux activités de l'Église ». L'usage de l'expression « héritage de la foi » employée ici sous-entend l'idée de la transmission des valeurs religieuses. Dans l'entretien, 3B nous lisons ceci : « Certaines valeurs culturelles haïtiennes sont obligatoires à transmettre à mon enfant. Cependant, on n'est pas obligé de tout apprendre aux enfants. Car pour les enfants, leur pays d'origine, c'est le pays de naissance ». Le verbe « transmettre » que l'on retrouve dans cet extrait est une catégorie qui traduit de manière très claire le sentiment de transmission qui anime les parents dans l'éducation de leurs enfants.

Dans l'entretien 4B nous retenons : « Cultiver de bonnes relations entre les membres de nos familles, entre cousins et cousines, oncles et tantes ». Les termes « cultiver, relations, familles » constituent une catégorie importante qui soulève l'idée de transmission de valeurs familiales. Et enfin, que peut-on retenir de l'entretien 5B ? En fait, nous retenons ceci : « Dire bonjour, merci,

s'il vous plaît ». Ces notions de savoir-vivre que l'on rencontre dans la vie quotidienne et qui constituent le mot de passe des relations humaines peuvent entrer dans la catégorie des valeurs sociales à transmettre, à promouvoir. Tout cela nous donne à voir que l'acte éducatif ne va pas sans difficultés.

1.5. Difficultés de la transmission dans l'acte éducatif

Bien loin de vouloir faire le *listing* de toutes les difficultés relatives à la transmission dans l'acte éducatif, notre objectif consiste à faire ressortir, à travers nos entretiens, quelques points saillants soulevés par nos enquêtés afin de mieux préciser nos catégories. Partons de l'entretien 1B : « Le mélange de deux cultures différentes (française, haïtienne) n'est pas évident pour l'éducation des enfants ». À travers l'expression « cultures différentes » nous trouvons une catégorie pour entrer dans la compréhension des difficultés de l'acte éducatif. En effet, parler de cultures différentes sous-entend l'idée d'un certain dépassement de soi pour entrer dans la dynamique de l'inculturation.

Les problèmes rencontrés dans l'acte éducatif se situent à différents niveaux. Lisons cet extrait tiré de l'entretien 2B : « On ne peut évidemment pas éduquer les enfants comme nous avons été nous mêmes éduqués mais il faut au moins faire une fusion entre la culture française et la culture haïtienne ». La catégorie « éduquer les enfants comme nous avons été nous-mêmes éduqués » situe l'acte éducatif dans une perspective intergénérationnelle. D'où les éventuels conflits susceptibles de paralyser le travail éducatif. Pour remédier à cette difficulté l'entretien 3B apporte un élément de réponse : « On arrive difficilement à gérer ces difficultés. Il nous faut beaucoup de ténacité, beaucoup de patience. La répétition joue un rôle important ». Le terme de « patience » et celui de « répétition » peuvent être considérés comme des catégories essentielles pour appréhender cette problématique d'éducation. Un autre problème important à relever est celui du niveau intellectuel des parents. C'est ce que nous livre l'entretien 4A : « Une de mes grandes difficultés, pour te dire vrai, euhhhh... c'est le fait de ne pas pouvoir accompagner mes enfants à cause de mes faibles niveaux intellectuels ». La catégorie « faibles niveaux intellectuels » dénote une grande difficulté face à l'immense besogne de l'éducation. Enfin, l'entretien 5A aborde la question sous un autre angle : « La réalité sociale, familiale que l'on vit en Haïti est tout à fait différente de celle de la France ». La catégorie « réalité sociale, familiale » évoque l'idée d'une

tension entre deux cultures, une tension qui ne se vit pas facilement. L'usage du créole dans les familles migrantes haïtiennes en est un exemple éclairant.

1.6. Place du créole dans la famille

Contrairement aux autres thèmes que nous venons de développer, celui-ci revêt d'une singulière particularité dans la mesure où le créole comme langue maternelle est souvent peu utilisé dans les familles migrantes. En ce sens, l'entretien 1A n'y fait aucune référence. Par contre, l'entretien 2B souligne : « Bon, euhhhh... nous accordons la priorité au français dans nos conversations parce que cela nous aide beaucoup. C'est un moyen pour nous, parents, de continuer à nous former, d'avoir une plus grande maîtrise du français ». La catégorie « priorité au français dans nos conversations » exprime la manière dont l'usage du créole est vécu au sein des familles. N'est ce pas cette même idée que l'on retrouve dans l'entretien 3A : « Le fait de parler tout le temps avec elle en français, j'apprends de temps en temps de nouveaux mots ». L'insistance mise sur la pratique du français nous pousse à choisir la catégorie « parler tout le temps avec elle en français ». Cette priorité accordée au français vise une certaine amélioration de son niveau intellectuel. Par contre, l'entretien 4B évoque l'idée de la promotion du créole : « La promotion du créole ». Enfin, dans l'entretien 5B nous voyons apparaître des médiations à travers lesquelles passe l'usage du créole. Par exemple, l'écoute de la musique haïtienne : « Les enfants aiment écouter les documentaires haïtiens, ils visitent Haïti de temps en temps. Ils apprennent aussi à parler la langue créole ». En disant : « Ils apprennent aussi à parler la langue créole », cette catégorie soulève la problématique du bilinguisme. Toutefois la place du créole n'apparaît pas primordiale chez tous.

1.7. Modes d'interaction entre enfants et parents

Nous entendons par « modes d'interaction entre enfants et parents » la manière dont se vivent les relations interpersonnelles au sein des familles. Dans leur souci d'éduquer, les parents développent des formes de relations avec leurs enfants et les enfants font surgir des stratégies d'action dans leurs relations avec leurs parents. Voici ce que nous retenons de l'entretien 1A : « Je fais très attention afin que je puisse toujours consacrer du temps à mes enfants... pendant les

vacances scolaires, je prends toujours une semaine de congé rien que pour être avec mes enfants ». La catégorie « être avec mes enfants » nous semble assez pertinente pour comprendre les modes d'interaction dans les familles. En effet, consacrer du temps aux enfants nous paraît comme une dynamique relationnelle fondée sur la connaissance de l'autre.

Probablement, c'est en ce sens qu'il faudrait peut-être interpréter ces mots de l'entretien 2B : « Les parents ne doivent pas se considérer comme des dictateurs ; ils doivent bon...euhhhh... considérer leurs enfants comme des êtres doués de respect ». Le terme de « dictateur » qui est souvent utilisé dans les relations de domination politique est une forte catégorie pour dénoncer les abus de pouvoir (pouvoir des parents) qui peuvent exister dans les relations au sein des familles. Par contre, l'entretien 3A va dans un sens totalement opposé : « Il existe une relation fusionnelle, familiale, normale entre mère et fille. Ma fille est très proche de moi. Elle ose me dire tout ce qu'elle pense ». Cette divergence de position dans les relations familiales explique la complexité des relations et nous permet de comprendre que les relations ne sont pas vécues de la même manière dans toutes les familles. L'expression « relation fusionnelle » est un indice éclairant. Toujours dans cette forme de relation fondée sur l'amour et le respect réciproques, l'entretien 4A avance ceci : « Je laisse libres mes enfants. Un exemple : mon deuxième fils avait choisi l'athlétisme, mais deux (2) années après il a décidé de faire du footing ». La phrase suivante : « Je laisse libres mes enfants » est une catégorie qui va dans le sens de la liberté accordée aux enfants dans la réalisation de leurs activités.

Enfin, l'entretien 5A nous révèle une réalité qui n'est pas souvent exprimée mais qui parfois paralyse les relations : « J'apprends à reconnaître que les enfants ne sont pas de la même époque que moi, ils ont leur manière de voir le monde, de comprendre la vie ». En reconnaissant que les enfants ont « leur manière de voir le monde » cela offre une possibilité de pouvoir s'ajuster plus facilement à leur réalité. D'ailleurs, toujours dans ce même entretien, nous retenons une phrase fondamentale : « Le dialogue entre parents et enfants est important pour nous parce que le danger pour l'enfant ne se trouve pas dans la famille, mais dans la rue ». Cela nous amène aux contraintes dues à l'immigration.

1.8. Contraintes dues à l'immigration

Les contraintes dues à l'immigration sont multiples et variées. Cependant, dans le cadre de notre recherche, nous avons rencontré deux principaux cas : celui des gens arrivant sur le sol français avec un visa touriste et qui, quelques mois après, deviennent illégaux et celui de ceux qui arrivent avec une carte de séjour mais qui ont du affronter des difficultés pour pouvoir s'intégrer dans la société. Voyons ce que nous dit l'entretien 1A : « N'ayant pas d'emploi, il nous a été difficile de trouver un logement ». Effectivement, « trouver un logement » est une catégorie des contraintes dues à l'immigration. En plus de cette exigence de l'immigration, l'entretien souligne ceci : « Nous sommes obligés de suivre les principes du pays d'accueil mais nous gardons nos principes d'origine ». L'intégration dans une nouvelle communauté, une nouvelle société exige une certaine ouverture d'esprit afin de mieux vivre les changements ou les dépassements nécessaires. Parler des « principes du pays d'accueil » nous fait entrer dans la catégorie des contraintes imposées à ceux qui arrivent sur un nouveau territoire.

Toujours dans ce même esprit de contrainte, ceux qui sont illégaux sur le territoire français ont vécu des situations extrêmement difficiles. En guise d'illustration, lisons cet extrait de l'entretien 3A : « Il m'arrive parfois ben... de passer la nuit dans le train car je n'avais pas d'endroit pour aller dormir. Voilà ! ». À bien comprendre cette réalité de l'immigration surtout lorsqu'on est illégal dans le pays d'accueil, cela n'est pas évident. Voilà pourquoi, nous considérons ces mots : « passer la nuit dans le train » comme une catégorie des contraintes de l'immigration. Ce même sentiment de contrainte s'exprime sous une tonalité un peu différente dans l'entretien 4A : « Étant donné que je n'ai pas eu de papier, c'était toujours une grande panique pour moi. De temps en temps, j'ai eu des soucis avec la police à cause de ma situation illégale en France ». L'expression « situation illégale » est une catégorie qui dit tout de la réalité des migrants. Une autre contrainte souvent vécue par les migrants sans papier est décrite dans l'entretien 5A de la manière suivante : « Puisque je n'avais pas de papier, j'étais bien obligée de travailler au noir ». Cette stratégie de survie s'inscrit en ligne droite dans la catégorie des contraintes de l'immigration. Et qu'en est-il de l'attachement aux repas haïtiens ?

1.9. Attachement aux repas haïtiens et à la musique haïtienne

Parmi les grandes caractéristiques de la culture haïtienne, la musique et les repas en constituent deux éléments importants. Selon l'entretien 1A, la cuisine et la musique haïtiennes occupent une place importante dans la famille : « Le goût de la cuisine haïtienne, le goût de la musique particulièrement la danse folklorique sont des choses importantes à donner aux enfants ». Les expressions : « goût de la musique, goût de la cuisine » en tant que deux catégories de ce nouveau thème sous-entendent une certaine dynamique de vie impliquant un sens profond de l'art. C'est probablement, ce sentiment de l'art culinaire qui est mentionné dans l'entretien 2B : « Ils accueillent avec joie et fierté les repas haïtiens ». Ces deux sentiments « joie et fierté » constituent une catégorie d'attachement à la culture haïtienne.

Cet attachement à la culture haïtienne prend, dans l'entretien 3A le visage d'un apprentissage culturel : « La musique haïtienne, l'histoire d'Haïti, les recettes de la cuisine haïtienne sont des choses à apprendre aux enfants ». Nous envisageons le verbe « Apprendre » ici utilisé comme une catégorie de l'attachement aux valeurs culturelles haïtiennes. Un autre élément qui bien souvent soutient les activités d'apprentissage ou de transfert est celui de l'amour. Nous le retrouvons de manière très explicite dans l'entretien 4A : « Les enfants aiment tellement la musique haïtienne qu'ils trouvent du plaisir à l'écouter sans cesse ». On ne s'attache qu'aux choses que l'on aime. Voilà pourquoi, l'entretien 5A reprend le terme « amour » en l'associant au verbe « promouvoir » : « Je cherche toujours à promouvoir la culture haïtienne au sein de ma famille. Mes enfants aiment beaucoup les plats haïtiens ». En ce sens, promouvoir une culture, c'est encourager et soutenir sa transmission. N'y aurait-il pas lieu de considérer le verbe « promouvoir » comme une catégorie ? Évidemment, oui.

1.10. Modes de relation entre les parents

Étudier les modes de relation entre les parents nous semble pertinent pour bien cerner la problématique de notre recherche. En effet, les modes de relation entre les parents peuvent apporter des éclairages dans la mesure où ces formes de relation peuvent, d'une certaine manière, influencer la vie des enfants. L'entretien 1A nous livre ceci : « Souvent pour résoudre les

problèmes de transmission des valeurs, il m'arrive d'en discuter avec mon mari ». Avoir la capacité de poser les problèmes auxquels est confrontée la famille entre dans la catégorie des modes de relation entre les parents. Nous retenons pour cet entretien la catégorie suivante : « Discuter avec mon mari ». Toujours dans ce même esprit de dialogue, de discussion et de collaboration, l'entretien 2A relate ceci : « Je dois souligner que j'ai une très bonne femme, une femme compréhensive qui se contente de ce que nous avons ». Le terme de « compréhension » est la catégorie retenue pour cet entretien, car il exprime de manière profonde le fondement des relations entre les parents. Par contre, l'entretien 3A n'a rien dit concernant les modes de relation entre les parents. Cela peut se comprendre dans la mesure où l'enquêtée est une mère célibataire qui vit seule avec sa fille.

L'entretien 4A met en exergue une comparaison entre les deux parents : « Je pense que ma femme est beaucoup plus exigeante envers les enfants ». En disant « ma femme », cela apparaît comme une catégorie découlant du thème en question. En effet, reconnaître en l'autre quelqu'un avec qui on s'est engagé dans les liens du mariage est une manière très explicite d'affirmer son identité d'époux et de père de famille. Enfin, l'entretien 5A aborde dans le même sens : « Le témoignage de vie familiale, c'est-à-dire, la bonne conduite des parents constitue un point fort pour les enfants ». Le mot « témoignage » tel qu'il est employé dans ce contexte de relation familiale est la catégorie retenue car il fait appel à la cohérence de vie des parents. Ce qui revient à dire que le mode de vie des parents peut être pour les enfants une forme de transmission des valeurs auxquels ils adhèrent.

Par rapport à ces différents thèmes, nous allons maintenant extraire dans les entretiens les constructions de sens qui pourraient nous faciliter l'interprétation. Cette phase de déchiffrement entretien par entretien constitue, dans la pensée de Laurence Bardin, le premier niveau d'analyse¹²². Commençons le premier entretien.

2. L'analyse du premier entretien

- **Causes de départ du pays d'origine**

¹²² Cf. Laurence Bardin, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 2^e édition, 2013, p. 96

- Tenant compte de l'évolution de la situation politique en Haïti (meurtres, tensions, violences), nous avons été très paniqués. De ce fait, mon mari et moi avons décidé de venir nous installer en France en 2001.

- **Manières de se présenter**

- Je suis née à Port-au-Prince (Haïti) le 01 Août 1968;
- Je me suis mariée avec lui en 1997 et un an plus tard j'ai donné naissance à mon fils aîné;
- J'ai trois enfants. Le premier était né en Haïti et les deux autres en France;

- **Connaissance du pays d'origine**

- Souvent les enfants me posent des questions relatives à mon origine;
- Il y a toujours chez mes enfants une grande soif de connaître mon passé ainsi que la culture haïtienne;
- c'est très important d'apprendre à mes enfants l'amour de la culture haïtienne, c'est-à-dire la fête du drapeau haïtien le 18 Mai, les œuvres d'art ;
- Le respect de la patrie ;
- C'est la meilleure façon pour moi de les aider à garder leurs racines ;

- **Transmission des valeurs religieuses, sociales, familiales et culturelles**

- J'impose mon éducation haïtienne à tous mes enfants : le respect des autres (grands ou petits) est le mot de passe;
- Je veux qu'ils apprennent les principes de la vie afin de pouvoir mieux réussir leur vie;
- Le respect des autres, respect des aînés, respect de soi. En fait, euhhhh... apprendre aux enfants à cultiver l'esprit de sensibilité pour les parents me paraît important ;
- Cultiver le sens de la responsabilité chez les enfants ; cultiver les manières d'être des haïtiens (relation entre cousins et cousines, frères et sœurs, tantes et oncles, etc.).

- Je cherche aussi à développer en eux l'amour de Dieu ; l'amour du prochain.

- **Difficultés de la transmission dans l'acte éducatif**

- Le mélange de deux cultures différentes (française, haïtienne) n'est pas évident pour l'éducation des enfants;
- Souvent, il y a des choses que j'interdis à mes enfants et ces mêmes choses sont autorisées par leur papa;
- Il y a souvent des écarts entre ma manière de voir les choses et la manière dont mon époux les voit;
- J'explique à mes enfants le but de mon installation en France. Je leur dis clairement que c'est à cause de leur éducation, leur formation que je viens m'installer en France;
- Je me fais le devoir de leur transmettre la foi reçue de mes parents. Même si leur papa n'est pas pratiquant, mais moi, je m'efforce de leur donner cet héritage.
- Il est nécessaire pour moi de bien comprendre le mode de fonctionnement de notre société pour pouvoir ensuite aider mes enfants dans leur vie personnelle ;
- Dans l'éducation de mes enfants, il y a des choses, bon... qui sont pour moi importantes et qui ne le sont pas forcément pour mon mari.
- Je ne peux pas donner à mes enfants l'éducation que mes parents m'ont donnée... Ce n'est pas le même pays, ce n'est pas la même réalité, ce n'est pas le même temps.
- Je ne peux pas éduquer mes enfants sans tenir compte des valeurs culturelles françaises parce que les enfants vivent en France ;
- Éduquer des enfants en France n'est pas facile.

- **Place du créole dans la famille**

- **Modes d'interaction entre enfants et parents**

- Je fais très attention afin que je puisse toujours consacrer du temps à mes enfants... pendant les vacances scolaires, je prends toujours une semaine de congé rien que pour être avec mes enfants;
- Lorsque je regarde l'éducation que j'ai reçue dans ma famille, il y a de grandes différences dans les relations que je développe au sein de ma famille avec mes enfants;
- À travers mes enfants qui sont nés en France, j'ai appris beaucoup de choses;
- Il y a des mots que j'utilisais souvent en Haïti, et moi lorsque je les utilise mes enfants me disent : « maman, ce n'est pas ainsi qu'on utilise ce mot »;
- Les enfants me font participer à beaucoup d'activités;
- les enfants m'apprennent à écouter d'autres musiques telles que des chansons anglaises, des musiques espagnoles;
- Les enfants sont pour moi une voie ouverte sur le monde, sur la vie, etc.
- Mon fils benjamin a un spécial câlin du mercredi pour combler sa maman de son affection;
- Le fait d'aimer ses enfants, cela nous permet d'apprécier plus facilement ce qu'ils nous transmettent.

- **Contraintes dues à l'immigration**

- En fait, ce fut une expérience difficile;
- La seule façon pour moi de trouver un emploi, c'était, soit de faire une validation des acquis;
- Face à la précarité de ma situation économique;
- N'ayant pas d'emploi, il nous a été difficile de trouver un logement;
- Après la formation, la DASS m'a envoyé l'équivalence d'aide-soignante par rapport à mon diplôme d'infirmière.

- **Attachement aux repas haïtiens et à la musique haïtienne**
 - Le goût de la cuisine haïtienne, le goût de la musique particulièrement la danse folklorique sont des choses importantes à donner aux enfants.
- **Modes de relation entre les parents**
 - L'un de nous emmène les enfants à l'école et l'autre les récupère. Et cela a bien fonctionné;
 - L'un des obstacles majeurs rencontrés, c'est l'articulation entre l'éducation haïtienne que je veux donner à mes enfants et l'éducation française que mon mari cherche à leur donner. Cela crée parfois de sérieux problèmes;
 - Souvent pour résoudre les problèmes de transmission des valeurs, il m'arrive d'en discuter avec mon mari.

3. L'analyse du deuxième entretien

- **Causes de départ du pays d'origine**
 - À cause du tremblement de terre qui a ravagé Haïti en 2010, j'ai décidé de venir m'installer en France ;
 - En 2011, ma femme a fait une demande de visa et elle l'a obtenu. Elle est venue me visiter ;
 - En fait, en 2012, ma femme a fait une nouvelle demande de visa touristique et l'ayant obtenu, elle est arrivée définitivement en France.
- **Manières de se présenter**
 - Je suis Jean-Bernard Matthieu, membre d'une famille de quatre enfants, né en 1977 ;
- **Connaissance du pays d'origine**

- Nous estimons qu'il est important d'apprendre à nos enfants la fierté de notre culture haïtienne ;
- À reconnaître et à aimer nos origines haïtiennes ;
- Savoir d'où viennent nos parents, comment sont-ils arrivés aujourd'hui en France, est effectivement un élément fort à partager avec nos enfants ;
- La fierté de sa culture, l'amour de son pays d'origine permet d'accepter plus facilement les recommandations des parents ;
- Les enfants apprécient beaucoup l'ambiance qui se vit dans les jardins ;
- **Transmission des valeurs religieuses, sociales, familiales et culturelles**
 - Notre petite famille souhaite poursuivre son chemin en éduquant nos enfants selon des valeurs qui nous sont chères telles que le respect de l'autre, l'esprit de service, l'amour de Dieu, l'amour du travail, le goût des choses de l'esprit, etc.
 - À propos des valeurs religieuses, euhhhh... c'est important pour nous en tant que parents haïtiens que nos enfants reçoivent l'héritage de la foi, qu'ils connaissent Dieu en vue d'une grande familiarité avec Lui ; qu'ils participent aux activités de l'Église ;
 - En tant que parents haïtiens, nous nous efforçons d'éduquer nos enfants de manière à ce qu'ils comprennent le sens de la vie, c'est-à-dire, de manière à ce qu'ils découvrent ce qui est bien et ce qui est mal ;
 - Accompagner nos enfants dans leurs études ;
 - En fait, il ne s'agit pas d'un mariage entre les deux cultures.
- **Difficultés de la transmission dans l'acte éducatif**
 - Ces difficultés sont souvent d'ordre pédagogique, c'est-à-dire qu'elles sont dues au mode de fonctionnement du système scolaire français ;
 - La manière dont le savoir est construit par les élèves, cela requiert un grand effort ;

- Eh bien.... Euhhhh..., l'éducation de notre garçon nous replonge d'une certaine manière dans les études ;
- Avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication notamment l'internet, il revient aux parents de donner de bonnes orientations à leurs enfants ;
- On ne peut évidemment pas éduquer les enfants comme nous avons été nous mêmes éduqués mais il faut au moins faire une fusion entre la culture française et la culture haïtienne ;
- Le fait pour les enfants de savoir qu'ils ont des droits, ils peuvent facilement oser faire n'importe quoi ;
- Les enfants disent parfois, lorsqu'on aborde certains sujets, c'est mieux en Haïti, ou bien c'est mieux en France.

- **Place du créole dans la famille**

- Il est vrai que notre fils aîné ne nous parle pas en créole, mais quand il s'adresse à sa grand-mère, il lui parle en créole parce qu'un jour je l'avais surpris en train de lui parler en français et je lui ai dit que maman ne parle pas français, si tu lui parles en français, elle ne te comprendra pas ;
- Depuis ce jour là, eh bien... ses conversions sont toujours en créole ;
- Bon, euhhhh... nous accordons la priorité au français dans nos conversations parce que cela nous aide beaucoup. C'est un moyen pour nous, parents, de continuer à nous former, d'avoir une plus grande maîtrise du français.

- **Modes d'interaction entre enfants et parents**

- Les sorties éducatives sont pour mon fils l'occasion de nous raconter plein de choses ;
- Une fois rentré à la maison, bon... euhhhh... il nous raconte tout ce qu'il a vécu avec ses camarades de classe et bien souvent nous apprenons pas mal de choses de sa bouche ;

- L'autre jour j'ai appris de lui le mot « grognon », lorsque j'ai entendu ce mot, je cours vite chercher sa signification dans le dictionnaire ;
- La majorité des choses que nous avons apprises de notre fils se passe au niveau des conversations, des échanges que nous avons avec lui que ce soit au repas ou dans les moments de détente à la maison. Voilà... !
- Nous apprenons aussi aux enfants à respecter les limites dans les relations entre enfants-adultes ;
- Les parents ne doivent pas se considérer comme des dictateurs ; ils doivent bon... euhhhh... considérer leurs enfants comme des êtres doués de respect ;
- L'objectif des parents est de voir que leurs enfants les dépassent ;
- **Contraintes dues à l'immigration**
 - A cause de mon problème d'irrégularité sur le sol français, je n'arrive pas à trouver un CCD voir un CDI ;
 - Elle avait fait une demande d'asile, mais après l'étude de son dossier sa demande a été rejetée ;
 - Je ne voyage pas si je n'ai pas avec moi mon titre de transport ;
 - Nous sommes obligés de suivre les principes du pays d'accueil mais nous gardons nos principes d'origine.
- **Attachement aux repas haïtiens et à la musique haïtienne**
 - Leur apprendre évidemment à apprécier les repas haïtiens ;
 - Ils accueillent avec joie et fierté les repas haïtiens ;
- **Modes de relation entre les parents**
 - Je dois souligner que j'ai une très bonne femme, une femme compréhensive qui se contente de ce que nous avons ;

- Je suis fier d'avoir épousé ma femme et je crois qu'elle dirait autant ;
- Au fur et à mesure que je leur rappelle le motif de mon installation en France, les enfants prennent mieux conscience de ce qu'ils font et des conséquences que peuvent entraîner leurs actions.
- Ouais !!! Je pense qu'en tant que mère de famille, il est important de prendre soin de ses enfants. Mais le plus important, c'est de savoir leur consacrer du temps.
- La réussite des enfants, c'est notre plus grande fierté.

4. L'analyse du troisième entretien

- **Causes de départ du pays d'origine**

- Je décide de rester en France car ma vie était très en danger à cause de mon engagement dans la vie politique en Haïti.

- **Manières de se présenter**

- Je m'appelle Josiane Boniface. Je suis née à Port-au-Prince plus particulièrement à Croix des Bouquets le 19 Juin 1975;

- **Connaissance du pays d'origine**

- Un parent haïtien doit nécessairement apprendre à ses enfants son origine ;
- C'est très important pour moi d'apprendre à mon enfant l'histoire de mon origine ;

- **Transmission des valeurs religieuses, sociales, familiales et culturelles**

- Le respect de soi, le respect des autres ; les normes de conduite en société ;
- Savoir écouter, savoir s'écouter, savoir écouter celui ou celle qui nous parle, savoir se taire au moment opportun ;
- Eduquer les enfants à la crainte de Dieu ; leur apprendre le bien et le mal ; Apprendre aux enfants que Dieu existe ;

- Certaines valeurs culturelles haïtiennes sont obligatoires à transmettre à mon enfant. Cependant, on n'est pas obligé de tout apprendre aux enfants. Car pour les enfants, leur pays d'origine, c'est le pays de naissance.

- **Difficultés de la transmission dans l'acte éducatif**

- Je me suis rendu compte qu'il est trop difficile d'assurer seule l'éducation de mes enfants;
- C'est un défi, franchement, hein... pour les parents haïtiens d'éduquer leurs enfants en France parce que notre éducation ne nous facilite pas cette tâche;
- Dans les deux cultures, il y a ce qui est bon et ce qui est moins bon ;
- Dans l'éducation des enfants, c'est aux parents qu'il revient le choix de voir ce qui est conforme ou non conforme à transmettre à son enfant ;
- On arrive difficilement à gérer ces difficultés. Il nous faut beaucoup de ténacité, beaucoup de patience. La répétition y joue un rôle important ;

- **Place du créole dans la famille**

- À la maison, je me sens obligée de parler français avec ma fille pour plusieurs raisons : Cela m'aide à avoir une meilleure maîtrise de la langue française;
- Le fait de parler tout le temps avec elle en français, j'apprends de temps en temps de nouveaux mots;
- Apprendre aux enfants sa langue maternelle, le créole ;

- **Modes d'interaction entre enfants et parents**

- Il existe une relation fusionnelle, familiale, normale entre mère et fille. Ma fille est très proche de moi. Elle ose me dire tout ce qu'elle pense;
- on est obligé de tout gérer, école, étude, temps de vacances, problèmes de garde, problèmes disciplinaires à l'école, souci de santé, etc.;

- Je suis obligée de sortir avec ma fille parce que je ne peux pas la laisser toute seule à la maison;
- Je peux dire que ma fille est pour moi une source de joie. Elle m'apprend plein de choses. Je m'ennuie lorsqu'elle n'est pas à la maison avec moi;
- Ma fille m'apporte du bonheur;
- J'essaie de voir quelle orientation je peux donner à ma vie en fonction de ce que J'envisage pour ma fille;
- J'accorde beaucoup d'importance à ce que mon enfant m'apporte ;
- Je reçois ce que ma fille enfant me transmet avec un sentiment de fierté ;
- Créer des espaces de dialogue dans la famille ;
- Il ne faut jamais se considérer comme le seul sachant et considérer l'enfant comme incapable de nous apporter quelque chose ;
- **Contraintes dues à l'immigration**
 - Mon arrivée en France eh ben....! a été très difficile car je n'avais que des connaissances en France;
 - Il m'a été difficile de vivre en France. Je deviens illégale. Mon plus grand souci humm... était de retrouver ma légalité;
 - En tant que femme, j'ai reçu beaucoup de propositions indécentes;
 - Il m'arrive parfois ben... de passer la nuit dans le train car je n'avais pas d'endroit pour aller dormir. Voilà!;
 - La seule possibilité qui s'est présentée à moi pour avoir mes papiers, c'était de faire une demande d'asile;
- **Attachement aux repas haïtiens et à la musique haïtienne**
 - La musique haïtienne, l'histoire d'Haïti, les recettes de la cuisine haïtienne sont des choses à apprendre aux enfants ;

- **Modes de relation entre les parents**

5. L'analyse du quatrième entretien

- **Causes de départ du pays d'origine**

- À cause de la situation politique d'Haïti (coup d'état);
- Je suis arrivé en France en Mars 1989;

- **Manières de se présenter**

- Alors euhhhh..., avant d'entrer dans tous les détails, je vais me présenter. Je suis né à Petit-Goâve le 16 Octobre 1969;

- **Connaissance du pays d'origine**

- Faire connaître l'histoire d'Haïti, et puis euhhhh... comprendre l'origine des parents ;
- La promotion des hauts lieux de l'histoire d'Haïti (Citadelle, Palais sans souci, Cap-Haïtien), la promotion des monuments historiques haïtiens ;
- C'est très important pour nous dans la famille d'assurer la transmission des valeurs haïtiennes ;
- La meilleure façon pour nous parents d'apprendre à nos enfants les réalités de la culture haïtienne, c'est de leur faire visiter le pays ;

- **Transmission des valeurs religieuses, sociales, familiales et culturelles**

- Ce qui est important pour moi, c'est d'accompagner mes enfants à la messe tous les dimanches, de donner un bon témoignage de vie chrétienne au foyer ;
- Le plus important est de donner le goût de l'amour de Dieu ;
- Donner des conseils aux enfants afin qu'ils ne fréquentent pas n'importe quel groupe d'amis ;

- Il est bon de faire comprendre à nos enfants que nous les aimons beaucoup, qu'ils ont beaucoup d'importance à nos yeux afin qu'ils puissent, eux aussi, transmettre à leurs progénitures cette même flamme d'amour ;
- Cultiver de bonnes relations entre les membres de nos familles, entre cousins et cousines, oncles et tantes.

- **Difficultés de la transmission dans l'acte éducatif**

- Ce qui rend les choses difficiles, c'est qu'on a envie de mettre son enfant dans une école privée mais on ne peut pas y arriver;
- Une de mes grandes difficultés, pour te dire vrai, euhhhh... c'est le fait de ne pas pouvoir accompagner mes enfants à cause de mes faibles niveaux intellectuels;
- J'encourage tous mes enfants à faire des études et à aller le plus loin possible ;
- Les jeunes sont très marqués par la culture française ;
- Euhhhh... il y a beaucoup de chose qu'on n'aimerait jamais entendre ou vivre mais on est bien obligé de s'adapter à la culture française. C'est un fait.
- Pour éviter d'entrer dans des conflits inutiles avec les enfants, je ne les force pas ;
- Il faut savoir articuler rigueur et douceur pour mieux accompagner les enfants ;
- Les enfants n'ont pas la même histoire que nous, ils ne vivent pas les mêmes réalités que nous ;
- Je suis fier d'apprendre de mes enfants. Alors, c'est un plaisir pour moi de me faire aider par mes enfants ;
- Il y a parfois, un mélange des deux cultures et cela nous paraît tout à fait correct parce que nous ne pouvons pas ignorer la société dans laquelle nous vivons ;
- Il est difficile pour un parent haïtien de pouvoir tout donner à ses enfants ;
- Nous faisons de notre mieux pour leur donner le meilleur de nous-mêmes ;

- **Place du créole dans la famille**

- La promotion du créole ;

- **Modes d'interaction entre enfants et parents**

- Je laisse libre mes enfants. Un exemple, mon 2^e fils avait choisi l'athlétisme, mais deux (2) années après il a décidé de faire du footing;
- Les enfants discutent plus facilement avec leurs mamans;
- Un de mes fils, était invité à un anniversaire, au lieu de venir m'en parler, il était allé voir directement sa maman;
- Les enfants nous apprennent beaucoup de choses, ils nous corrigent. Alors...euhhh... au niveau de l'écriture, ils nous aident aussi à améliorer notre écriture;
- Les enfants sont très disponibles et disposés à nous apprendre plein de choses;
- Mes enfants sont pour moi une grande richesse;
- Lorsque je change de téléphone, les enfants viennent nous apprendre à découvrir les nouvelles applications et cela nous simplifie la vie;
- Les enfants m'aident à entrer dans le monde des nouvelles technologies;
- Je pense que dans nos relations avec nos enfants, nous sommes invités à trouver un certain équilibre ;
- L'éducation de nos enfants nous invite à nous ajuster à chaque instant pour mieux les accompagner ;
- Lorsque je commets des fautes en parlant au téléphone, ils me corrigent aussi, mais ils ne vont jamais me faire des remarques en public.

- **Contraintes dues à l'immigration**

- N'ayant pas de papier parce que j'ai voyagé avec un visa touriste, j'ai du faire une demande d'asile politique;

- J'ai fait de petits boulots pour gagner un peu d'argent;
- La préfecture m'a convoqué pour m'annoncer que ma demande d'asile a été rejetée. J'ai fait un recours, mais cela n'a pas eu de succès.
- Je suis resté illégal en France pendant plusieurs années, soit de 1989 jusqu'en 1998;
- J'ai fait tous les travaux possibles pour subvenir à mes besoins, payer mon loyer, etc.;
- Étant donné que je n'ai pas eu de papier, c'était toujours une grande panique pour moi. De temps en temps, j'ai eu des soucis avec la police à cause de ma situation illégale en France;
- Voyant que j'étais illégal, on m'a souvent amené en garde à vue. Après des interrogatoires, j'ai été toujours relâché par la police;
- Parfois, des patrons m'ont fait travailler sans me payer. Parfois, on me paie le premier mois, et ensuite, on me fait attendre sans jamais recevoir mon salaire;
- Les gens sans papiers ont du mal à trouver un bon emploi. Il est encore plus difficile de trouver un CDI.

- **Attachement aux repas haïtiens et à la musique haïtienne**

- Les enfants aiment tellement la musique haïtienne qu'ils trouvent du plaisir à l'écouter sans cesse;
- Les enfants partagent entre les musiques haïtiennes qu'ils ont reçues de leurs copains haïtiens;
- Dans la famille, ma femme et moi, nous faisons la promotion des plats haïtiens même si parfois les enfants préfèrent les autres repas, la promotion de la musique haïtienne.

- **Modes de relation entre les parents**

- J'ai rencontré ma femme, je me suis marié en 1992 et j'ai eu mon premier fils la même année;

- Je pense que ma femme est beaucoup plus exigeante envers les enfants.

6. L'analyse du cinquième entretien

- **Causes de départ du pays d'origine**

- Après mon échec au baccalauréat, c'est-à-dire en classe de première, mes parents m'ont proposé de me faire voyager ;

- **Manières de se présenter**

- Je suis Gisèle Thomas née aux Cayes le 18 Février 1967 ;
- J'ai décidé avec mes parents d'aller France. Voilà !
- Je suis arrivée en France le 25 Février 1984 ;
- A vrai dire, j'étais quand même heureuse d'être en France ;
- J'ai deux enfants : la première est une fille, Corinne et le second est un garçon, Matthieu.

- **Connaissance du pays d'origine**

- Apprendre à ses enfants ses origines, les origines de ses parents ;
- La connaissance des origines des parents rend forts les enfants ;
- Au fur et à mesure que les enfants prennent conscience de leur origine, ils intègrent plus facilement l'éducation que nous leur donnons ;
- Expliquer aux enfants d'où on vient est essentiel pour retrouver la puissance de sa vie ;
- L'histoire de notre vie est une chose importante à partager avec nos enfants. En fait, euhhhh..., c'est ainsi qu'ils apprennent à connaître nos origines ;
- Éduquer un enfant sans lui parler de son origine, de sa culture, c'est un arbre sans ADN ;

- Lorsque les enfants sont invités dans un milieu haïtien, ils s'habillent d'une manière haïtienne et lorsqu'ils sont invités par des amis français, ils s'habillent autrement ;

- **Transmission des valeurs religieuses, sociales, familiales et culturelles**

- Respect de soi, respect des autres ;
- Dire bonjour, merci, s'il vous plaît ;
- Comment construire son avenir, son identité ;
- La motivation dans le travail scolaire ;
- Les principes haïtiens doivent être pris en compte ;
- Amener les enfants à l'Église est très important pour nous ;
- L'enfant doit viser plus haut que ses parents ;
- L'objectif des parents est souvent d'avoir des enfants, de fonder une famille ;
- Les enfants nous apportent beaucoup : Ils représentent le résumé de la vie des parents. Les enfants apportent la vie, la joie, le bonheur.

- **Difficultés de la transmission dans l'acte éducatif**

- Mon fils Matthieu était né gaucher, woyyy..., je n'ai pas voulu qu'il écrive avec la main gauche. Par conséquent, je l'ai forcé à utiliser la main droite. Je l'ai déprogrammé en agissant ainsi ;
- La réalité sociale, familiale que l'on vit en Haïti est tout à fait différente de celle de la France ;
- Je découvre enfin que l'univers de mes enfants n'est pas le même que le mien ;
- Quand on vit dans des quartiers difficiles où les jeunes n'ont aucun repère, c'est tout à fait difficile de bien éduquer son enfant ;

- Les enfants reconnaissent parfois que les recommandations des parents sont très importantes même s'ils ont parfois du mal à les accepter ;
 - Il faut aussi être à l'écoute de ses enfants ;
 - Un parent qui n'apprend pas à donner du temps à son enfant ne peut pas assurer son éducation ;
 - ce sont les premières formations qui nous permettent de mieux gérer ces difficultés ;
 - Le socle familial est indispensable dans l'éducation des enfants ;
 - Lorsque les parents sont divorcés, humm..., c'est un choc terrible pour les enfants ;
 - Nous disons toujours aux enfants que les valeurs morales doivent être respectées ;
 - Après avoir bien expliqué toutes les dimensions de sa propre culture à ses enfants, alors ceux-ci vont choisir tout seuls ce qui leur paraît le plus correct ;
 - Le mélange des deux cultures n'est pas évident ;
 - Il est important que les parents créent des conditions pour que les enfants puissent s'exprimer librement ;
 - Nous leur consacrons du temps pour pouvoir leur parler ;
 - Nous nous rendons compte qu'un foyer sans enfant est un grand manque ;
 - Nous sommes fiers en tant que parents de pouvoir nous laisser corriger, aider par nos enfants ;
 - Lorsque deux cultures se rencontrent, il y a souvent choc culturel, mais il y a aussi enrichissement mutuel ;
 - L'éducation que nous, parents, nous avons reçue est différente de celle que nous donnons à nos enfants ;
 - L'éducation en France est vraiment différente de l'éducation en Haïti.
- **Place du créole dans la famille**
 - Les enfants aiment écouter les documentaires haïtiens, ils visitent Haïti de temps en temps. Ils apprennent aussi à parler la langue créole.

- **Modes d'interaction entre enfants et parents**

- Chacun de mes enfants trouve sa voie. À vrai dire..., je pense que c'est une bonne expérience pour moi d'être mère de famille. Cela vaut la peine...
- Je pense que les enfants m'apportent beaucoup ;
- Lorsque je parle français, mes enfants sont toujours là pour me corriger ;
- Parfois, ma fille est très sévère contre moi, lorsque je fais des fautes en français ;
- J'apprends à reconnaître que les enfants ne sont pas de la même époque que moi, ils ont leur manière de voir le monde, de comprendre la vie ;
- Les enfants me forcent euhhhh..., à regarder la vie autrement ;
- À l'occasion de mon anniversaire de naissance, mon fils m'a écrit une lettre pour me dire combien il est fier de l'éducation qu'il a reçue ;
- Je me rends compte que les enfants sont très attentifs à tout ce que nous vivons dans la maison ;
- Ce jour là, j'ai été très surprise en entendant cela car je ne pensais pas que les enfants nous écoutaient ;
- En tant que mère, ma vie a un sens et je me sens heureuse. Mes enfants progressent bien dans leur vie et je pense que c'est le meilleur cadeau qu'ils puissent m'offrir ;
- Nous n'imaginons pas que nos enfants vont quitter le foyer familial pour aller vivre avec leur copain ou leur copine ;
- Dans notre famille, il n'est pas question d'aller vivre avec un copain en disant qu'on va faire un essai de vie conjugale ;
- Le dialogue entre parents et enfants est important pour nous parce que le danger pour l'enfant ne se trouve pas dans la famille, mais dans la rue ;

- La culture de l'honnêteté, la confiance en soi, le bon comportement en société, la découverte de la connaissance de ses enfants sont des atouts majeurs pour assurer l'éducation des enfants ;
- C'est important pour nous de valoriser les enfants ;
- Nous disons toujours aux enfants que les valeurs morales doivent être respectées ;
- Nous serons vraiment heureux lorsque nos enfants réussissent leur vie ;
- Les enfants apportent de la joie dans la maison. Les choses prennent un sens nouveau avec la présence des enfants ;
- Les enfants nous apprennent la maîtrise des outils informatiques ;
- **Contraintes dues à l'immigration**
- Arrivée en France j'étais accueillie par ma tante Florence. Lors de mon arrivée, c'était une surprise totale pour moi ;
- Ma tante était femme de ménage et voulait que je devienne moi aussi femme de ménage. À vrai dire, euhhhh... moi, je m'attendais à autre chose ;
- Parfois, on reçoit des appels des gens qui ont vraiment besoin de quelqu'un pour travailler chez eux, à vrai dire... quelquefois, des gens appellent rien que pour nous ridiculiser ;
- Je n'avais pas de papier donc je travaillais au noir ;
- On a récupéré le récépissé et on l'a découpé en petits morceaux et je suis retournée chez moi sans le récépissé, sans aucun papier ;
- Mes proches m'ont conseillé d'avoir avec moi mon titre de transport au cas où je me ferais contrôler par les agents de la RATP, ainsi je ne serai pas en infraction ;
- Puisque je n'avais pas de papier, j'étais bien obligée de travailler au noir ;
- J'ai reçu un courrier m'invitant à laisser le territoire ;

- **Attachement aux repas haïtiens et à la musique haïtienne**

- Je cherche toujours à promouvoir la culture haïtienne au sein de ma famille. Mes enfants aiment beaucoup les plats haïtiens ;
- Les enfants sont éduqués à la fois à la cuisine haïtienne et à la cuisine française. Ils apprennent à écouter les musiques haïtiennes.

- **Modes de relation entre les parents**

- À la maison, mon mari et moi, nous organisons de petites rencontres, des échanges et chacun peut facilement dire ce qui lui plaît, ce qui ne lui plaît pas ;
- Le témoignage de vie familiale, c'est-à-dire, la bonne conduite des parents constitue un point fort pour les enfants.

L'analyse de nos cinq entretiens nous a permis de dégager les éléments essentiels caractérisant chacun d'eux. Nous avons découvert que certains thèmes sont récurrents et traversent presque tous les entretiens. Tel est par exemple, les causes de départ du pays d'origine, la transmission des valeurs culturelles, la connaissance du pays d'origine, etc. En revanche, d'autres thèmes tels que la place du créole dans les familles n'ont pas été profondément abordés. Certaines familles en font référence par rapport à l'usage du français.

Chapitre IV- Interprétation des données

Après avoir analysé les entretiens, vient maintenant le moment de les interpréter. Selon Luc Albarello : « interpréter, c'est rechercher du sens, c'est tenter de trouver une signification à des situations apparemment chaotiques¹²³ ». Ainsi, notre travail d'interprétation consiste principalement à rechercher dans les entretiens des éléments susceptibles d'éclairer notre objet de recherche. Autrement dit, nous allons tenter de retrouver dans les entretiens la manière dont les familles migrantes haïtiennes en France expriment la transmission des savoirs dans leur discours. Pour y parvenir, nous nous efforcerons « d'opérer la rupture nécessaire et d'aller au-delà du discours et de l'opinion exprimée pour interpréter et reconstruire scientifiquement la réalité¹²⁴ ». Pour faciliter la compréhension de notre travail, nous formulerons des titres qui découleront des différents thèmes retenus lors de l'analyse des entretiens. Notre premier titre est le suivant : L'immigration des familles migrantes haïtiennes en France : Une réalité à multiples visages.

1. L'immigration des familles migrantes haïtiennes en France : une réalité à multiples visages

Parler de la multiplicité des visages que revêt l'immigration des familles migrantes haïtiennes en France revient, dans le cas qui nous concerne ici, à analyser, ne serait-ce que brièvement, les différentes raisons qui ont poussé ces familles à abandonner leur pays d'origine. C'est aussi chercher à comprendre les diverses étapes que ces dernières ont du franchir pour parvenir à tailler leur place dans la société d'accueil et à s'y intégrer. En partant des deux principales raisons évoquées dans les entretiens, à savoir : instabilité politique et convenance personnelle, nous chercherons à saisir les subtilités de l'immigration en France. Nous illustrerons nos réflexions en nous appuyant sur quelques extraits des entretiens en référence au cadre théorique et conceptuel établi. Au besoin, d'autres auteurs seront convoqués. Commençons par la première raison évoquée, à savoir l'instabilité politique comme l'une des causes de l'immigration en France.

¹²³ Luc Albarello, *Op.cit.*, p. 149.

¹²⁴ *Ibid*, p. 96.

1.1. L'instabilité politique en Haïti, une des causes de l'immigration en France

Dans de nombreux pays notamment en Haïti, la politique dans son mode de fonctionnement (tensions, insécurités, criminalités, violences) est une des grandes causes de l'immigration. Lisons ces propos de Éléonore : « Tenant compte de l'évolution de la situation politique en Haïti (meurtres, tensions, violences), nous avons été très paniqués. De ce fait, mon mari et moi avons décidé de venir nous installer en France en 2001 ». Il est vrai que la décision de venir s'installer en France a été prise par la famille elle-même, mais la manière dont le fait est exprimé ici laisse supposer qu'il s'agissait d'un départ inattendu et involontaire. Par conséquent, nous en déduisons qu'un tel déplacement n'avait pas été facile à vivre. Probablement, il fallait beaucoup de courage pour s'adapter à la nouvelle réalité sociale. Surtout Éléonore relate clairement que son mari appréciait bien la vie qu'il menait ainsi que le pays : « Mon mari aimait bien Haïti ainsi que la vie qu'on menait là-bas ». Cet extrait d'Éléonore nous fait penser à une citation de l'écrivain Jean-Paul Gourévitch, à savoir : « Toute migration est certes un traumatisme de par la rupture avec ce qu'on quitte et l'absence de repère là où l'on arrive¹²⁵ ».

Ce qui ressort de cette décision de ne plus rester en Haïti est l'instinct de conservation que l'on rencontre chez tout individu. Le fait même d'être paniqué, de vivre dans la peur, cela suscite le désir de se préserver du danger, de se sauver en évitant la mort. Cet instinct de conservation se trouve encore exprimé avec une tonalité encore plus importante chez Josiane : « Je décide de rester en France car ma vie était très en danger à cause de mon engagement dans la vie politique en Haïti ». Ce qui nous semble particulier chez Josiane, c'est qu'elle n'avait pas eu l'idée de venir vivre en France. Le but de son voyage en France était de faire du tourisme. Mais durant son séjour, apprenant que la situation politique s'empirait en Haïti et connaissant son implication dans ce secteur de la vie nationale, elle n'a pas voulu exposer sa vie. Donc, nous pourrions dire que le motif principal de son installation en France est de sauver sa vie. Cela nous fait penser à ce que nous dit Laetitia Van Eeckhout lors qu'elle affirme que l'immigration est constitutive de la société française.

¹²⁵ Jean-Paul Gourévitch, *Les migrations en Europe*, Paris, Acropole, 2007, p. 19.

Josué quant à lui évoque la même situation politique mais sous un angle un peu différent : « En 1986-1987, à cause de la situation politique d'Haïti (coup d'état), j'ai passé une année sans aller à l'école et définitivement je décide de ne plus y aller. Je me suis mis à travailler dans les champs avec mes parents. C'est là qu'a pris naissance le projet de mon voyage ». Si dans le cas de Josué ce qui semble provoquer son départ est l'instabilité politique, l'élément qu'il met en avant est le dysfonctionnement de l'école, un dysfonctionnement lié bien sûr aux problèmes politiques. Cela nous fait penser à la question de l'éducation telle qu'elle est développée par John Dewey. En effet, l'État a un rôle important à jouer dans le bon fonctionnement des institutions et de l'école en particulier. Le dysfonctionnement de l'école pendant une si longue période est significatif du peu d'importance que l'État accorde à cette institution. Ainsi, apparaissent les impacts négatifs de la politique sur l'éducation et sur le fonctionnement de la société toute entière. Dans cette perspective, peut-on dire, à l'instar de Dewey que cette perspective éducative vise le renouvellement de l'humanité ? Tenant compte des faits rapportés, il est difficile de répondre par l'affirmative. Tout ce que nous pouvons dire pour l'instant, c'est que les événements politiques ne vont pas sans conséquence. Par ailleurs, que pourrait-on dire des gens qui ont choisi de venir s'installer en France en raison de leur convenance personnelle ?

1.2. La recherche d'un avenir meilleur, une des causes de l'immigration en France

La recherche d'un avenir meilleur que nous relatons dans ce titre s'exprime dans les entretiens sous deux modalités différentes. D'une part, celle-ci prend le visage d'une réussite scolaire ; d'autre part, celui d'un nouveau départ socioéconomique. Prenons, le premier cas et voyons ce que nous livre Gisèle : « Après mon échec au baccalauréat, c'est-à-dire en classe de première, mes parents m'ont proposé de me faire voyager ». Dans cet extrait, apparaissent les inquiétudes des parents face à l'échec scolaire de leur fille. Ainsi, la faire voyager leur apparaît comme le moyen le plus sûr pour lui assurer un avenir prometteur. Ne pourrait-on pas considérer cette décision familiale comme une manière de s'adapter à la situation de l'échec de Gisèle ? Parlant de l'éducation Pie XII affirme : « l'art de l'éducation est, sous beaucoup d'aspects, l'art de s'adapter : s'adapter à l'âge, au tempérament, au caractère, à la capacité, aux besoins et aux justes

aspirations du jeune¹²⁶ ». Dans l'esprit de nombreux parents haïtiens un enfant qui n'arrive pas à boucler ses études classiques est un enfant raté. Il est, de ce fait, considéré comme une honte pour sa famille. Au regard de la société haïtienne, celui ou celle qui n'arrive pas à faire des études avancées ne vaut pas grand-chose. Donc, il faut absolument faire des études et aller le plus loin possible si on veut tailler sa place dans la société. Notons que les professionnels les plus valorisés par la société haïtiennes ce sont les médecins, les avocats, les ingénieurs, etc. Evidemment, ces métiers requièrent un certain niveau de formation.

Analysons le second aspect du problème, en l'occurrence le nouveau départ socioéconomique. Voici ce que nous dit Jean-Bernard : « À cause du tremblement de terre qui a ravagé Haïti en 2010, j'ai décidé de venir m'installer en France ». Il est vrai que la cause de départ est claire mais, il est difficile d'affirmer avec certitude les raisons profondes de ce choix. Tout ce que l'on sait, c'est qu'après cette catastrophe naturelle, les haïtiens étaient, pour la majorité, déboussolés et ne voyaient pas d'issue quant à leur avenir. Ce qui supposait que, pour Jean-Bernard, venir s'installer en France serait l'occasion de pouvoir refaire sa vie et trouver un horizon assuré pour sa famille. À travers sa décision, nous voyons surgir ce que Jean-Claude Guillebaud appelle « Le goût de l'avenir ». Selon l'auteur, « avoir le goût de l'avenir, c'est vouloir gouverner celui-ci; c'est refuser qu'il soit livré aux lois du hasard, abandonné à la fatalité, à la domination, aux logiques mécaniques d'un « processus sans sujet¹²⁷ ». Jean-Bernard aussi bien que Gisèle ont voulu organiser leur vie en lui donnant une couleur de réussite. La grande différence entre ces deux interviewés est que Gisèle voulait venir en France dans le but de poursuivre ses études : « Trois jours après mon arrivée, ma tante Florence m'a emmené à son lieu de travail. Elle avait dans son sac un trousseau avec de nombreuses clés. Elle me dit : « Bon, Gisèle, ou bien tu retournes en Haïti ou bien tu acceptes de suivre les choses telles que je vais te les présenter ». Devant ce fait accompli, Gisèle a choisi de suivre la proposition de sa tante, mais elle l'a fait à contre cœur : « En fait, ma tante était femme de ménage et voulait que je devienne moi aussi femme de ménage. À vrai dire, euhhhh... moi, je m'attendais à autre chose car dans ma tête, j'ai voulu continuer mes études. Pour moi, il n'était pas du tout question que je devienne femme de ménage ». Il est intéressant de voir combien les parents et mêmes les proches parents ont parfois

¹²⁶ Pie XII, Au Collège Saint-Joseph de Rome, 06 Mai 1951.

¹²⁷ Jean-Claude Guillebaud, *Le goût de l'avenir*, Paris, Seuil, 2003, p. 11.

un rôle déterminant dans la vie des enfants. Dans le cas de Gisèle, nous pouvons parler non pas de transmission des valeurs, mais de préférence de transmission de métier. Cela trouve un profond écho dans la théorie de la reproduction sociale développée par Pierre Bourdieu. En effet, le fait même de vouloir initier Gisèle à son métier exprime sa ferme volonté de lui tracer un chemin. Il est vrai que Gisèle ne s'est pas opposée à la décision de sa tante, mais dans ses propos nous pouvons ressentir déjà une certaine forme de conflit intergénérationnel. Car le métier que lui propose sa tante ne correspond pas à ses désirs et ses attentes. Ce métier imposé à Gisèle l'avait sans doute forcée à entrer dans une réalité pour laquelle elle n'a pas été préparée. Mais, petit à petit, elle s'est organisée pour pouvoir trouver la voie qui lui convient. Cependant, son parcours sera celui d'une combattante : « Ayant appris que je suis en France, alors mon cousin Paul est venu me voir. En discutant avec lui, woyyyy... il m'a proposé d'entreprendre des démarches pour avoir mes papiers. Alors, euhhhh... ensemble, nous avons fixé une rencontre pour aller à la Préfecture ».

Cette visite à la Préfecture traduit bien cette idée d'Alexis Spire : « Le premier rapport qui se noue entre l'étranger et l'administration du pays d'accueil se présente le plus souvent sous l'aspect d'un guichet, derrière lequel se trouve un agent de préfecture incarnant la puissance étatique¹²⁸ ». La situation de Gisèle est un peu différente de celle de Jean-Bernard qui était surtout préoccupé par les soucis familiaux après la catastrophe du 12 Janvier 2010 en Haïti. Il est vrai que les deux étaient à la recherche d'un mieux être mais cette recherche se fait selon des modalités différentes. Jean-Bernard avait pour préoccupation première de trouver du travail afin de répondre aux besoins de sa famille en vue de reconstruire sa vie tandis que Gisèle envisageait la poursuite de ses études. Les deux parviennent-ils à la concrétisation de leur rêve ? La réponse n'est pas évidente car contrairement aux projets qu'ils avaient forgés au départ chacun a du revoir ses stratégies d'action. Tenant compte des contraintes administratives, il fallait passer par des détours. C'est ce que Jean-Bernard nous livre ici : « Je cherche euhhhh... de petits boulots, mais en fait, c'est toujours au noir que je travaille. A cause de mon problème d'irrégularité sur le sol français, je n'arrive pas à trouver un CCD voir un CDI ». Donc, travailler au noir fait partie des contraintes de l'immigration auxquelles les immigrés font souvent face lorsqu'ils arrivent au pays

¹²⁸ Alexis Spire, *Étrangers à la carte, l'administration de l'immigration en France (1945-1975)*, Paris, Grasset, 2005, p. 259.

d'accueil et décident de s'y installer sans avoir rempli les conditions nécessaires à leur pleine installation. La stratégie du travail au noir est certes une stratégie de survie mais celle-ci ne va pas sans difficulté. C'est ce que nous révèle Josué : « Étant donné que je n'ai pas eu de papier, c'était toujours une grande panique pour moi. De temps en temps, j'ai eu des soucis avec la police à cause de ma situation illégale en France ». En plus de cela, Josué affirme qu'il existe d'autres problèmes encore plus graves : « Parfois, des patrons m'ont fait travailler sans me payer. Parfois, on me paie le premier mois, et ensuite, on me fait attendre sans jamais recevoir mon salaire ». Ces deux extraits nous amènent à penser que l'immigration n'est pas si simple qu'on le croit. Il y a de grands enjeux sociaux et économiques qu'il ne faudrait pas négliger. Le travail au noir, s'il offre aux immigrés l'opportunité de survivre dans le présent, ne leur assure pas un avenir viable. Puisque les immigrés ne sont pas déclarés, ils n'ont par conséquent aucune sécurité sociale. Ceux qui travaillent au noir ne peuvent pas envisager leur retraite dans de bonnes conditions. Cela signifie que leur situation est à la fois précaire et fragile. Elle est précaire dans la mesure où le salaire qu'ils perçoivent ne parvient pas toujours à répondre à leurs besoins et elle est fragile dans la mesure où ils ne sont pas protégés par la loi. Par rapport à cette situation d'irrégularité que pouvons-nous dire de ceux qui ont retrouvé leur légalité sur le territoire français.

1.3. Le changement de statut social dans le pays d'accueil

Que pouvons-nous dire du statut social d'Éléonore, de Gisèle, de Josiane et de Josué par rapport à la société française ? Seraient-ils immigrés ou étrangers ? Voyons ce que nous disent les entretiens. Éléonore nous dit : « J'ai acquis la nationalité française par le mariage. Avant même d'arriver en France, j'avais déjà obtenu mon passeport français ». La formulation de Josiane se diffère un peu de celle d'Éléonore : « J'ai fait la demande de nationalité française et je l'ai obtenue ». Avoir la nationalité française, dans ce cas précis, consiste à se naturaliser français. Dans cette perspective, Alexis Spire nous dit : « La naturalisation désigne l'acte par lequel l'autorité publique peut décider souverainement d'accorder ou non la nationalité à un ressortissant étranger¹²⁹ ». En accordant la nationalité française à Éléonore, elle n'est plus

¹²⁹ Alexis Spire, *Op.cit*, p. 325.

étrangère, certes, mais elle demeure toujours immigrée car l'octroi de la nationalité française ne lui enlève pas pour autant son statut d'immigrée. Enfin, Josué, quant à lui, dit : « Mon fils aîné ayant obtenu la nationalité française, alors j'ai entamé des démarches pour avoir mes papiers. Maintenant, ça y est. Je suis légal, j'ai ma carte de séjour ». Pour Josué, c'est son fils aîné âgé de treize ans qui lui a ouvert la voie à la régularisation. Son statut social a changé car il n'est plus illégal dans le pays mais demeure toujours étranger et immigré. Bien que Josiane et Éléonore n'aient pas suivi la même trajectoire pour obtenir la nationalité française, elles l'ont toutes deux obtenue. Obtenir la nationalité du pays d'accueil voudrait signifier que l'on renonce à l'exercice d'un certain nombre de privilèges et de droits relatifs au fonctionnement de son pays d'origine.

Josué, quant à lui, ne disposant que d'une carte de séjour peut jouir de tous les droits et privilèges relatifs au fonctionnement de son pays d'origine. En effet, en nous référant à la définition du terme immigré, tel qu'il est présenté par la Journaliste Laetitia Van Eeckhout, nous pouvons affirmer qu'Éléonore aussi bien que Josiane ont certes la nationalité française, mais demeurent toujours immigrées et cela pour deux raisons majeures. D'une part, les deux sont nées en Haïti et d'autre part, elles sont toutes deux nées de parents haïtiens. En revanche, on ne saurait les considérer comme des étrangers puisqu'elles ont acquis la nationalité française. Cependant, le statut d'étranger immigré peut être attribué à Josué car non seulement il n'a pas la nationalité française, mais plus encore, il est né de parents d'origine haïtienne. En ce sens, cette parole d'Alexis Spire prend tout son sens :

L'administration des étrangers, c'est d'abord un ensemble de règles conçues pour régir le statut de ceux qui n'ont pas la nationalité du pays dans lequel ils résident. Elles s'appliquent dès que l'étranger entre sur le territoire, s'installe pour un séjour prolongé ou lorsqu'il souhaite acquérir la nationalité du pays qui l'accueille¹³⁰.

Cet éclairage apporté par Alexis Spire signifie que ces règles sont applicables à tous ceux et celles qui désirent s'installer durablement en France. Ces règles définissent en quelque sorte la politique de l'État en termes d'immigration. En définitive, les différents extraits que nous venons d'analyser sur la situation des familles migrantes haïtiennes en France nous amène à la conclusion que les différents visages que revêt l'immigration rendent difficiles la situation des

¹³⁰ Alexis Spire, *Op.cit.*, p. 11.

familles migrantes surtout celles qui sont arrivées en France avec un visa touriste et qui décident de s'y installer durablement. Les nombreuses étapes à travers lesquelles sont passées les familles pour parvenir à se régulariser ont développé en elles de grandes facultés imaginatives. Le fait d'être en situation irrégulière, cela force les familles à aller au-delà de leur capacité afin de s'intégrer plus facilement dans la société française. Eu égard à leur intégration dans le pays d'accueil, comment les familles se situent-elles par rapport à la transmission de la culture haïtienne ?

2. La transmission de la culture haïtienne, entre nécessité et obligation

Ce titre apparaît certes sous un ton provocateur mais en fait notre objectif est de mettre en exergue quelques difficultés auxquelles sont confrontées les familles migrantes en ce qui a trait à la transmission de la culture haïtienne à leurs enfants. La transmission de la culture haïtienne, dans le cadre qui nous concerne, englobe un ensemble de valeurs religieuses (l'héritage de la foi, l'amour et la connaissance de Dieu, l'appartenance à une communauté chrétienne, l'amour du prochain, etc.), de valeurs humaines et sociales (respect de soi, respect des autres), des valeurs patriotiques (amour du pays d'origine, connaissance des sites historiques, célébration des dates marquantes de l'histoire du pays d'origine), des notions de savoir-vivre (dire bonjour, s'il vous plaît, merci, au revoir), qui sont fondamentales pour les parents.

S'il est vrai que « tout être humain a besoin d'un ensemble de normes et de règles, de traditions et de coutumes, transmises des aînés aux cadets, sans elles l'individu n'accéderait jamais à sa pleine humanité¹³¹ », on reconnaît que cela ne va pas de soi. Les difficultés de la transmission deviennent encore plus importantes lorsque le parent est animé du désir de vouloir tout transmettre à son enfant et exige que cet héritage transmis soit gardé intact. Or, le propre même de la transmission consiste à accueillir un héritage tout en l'adaptant à sa propre situation. D'où, cette fameuse dialectique entre l'acte de transmission et celui de l'apprentissage tel que Marie-Claude Blais nous l'a si bien montré dans le cadre théorique. Bien souvent, les parents oublient que les enfants sont dans une situation d'hétérogénéité culturelle. D'autant plus, ils sont dans une

¹³¹ Tzvetan Todorov, *La peur des barbares, au delà du choc des civilisations*, Paris, Robert Laffont, 2008, p. 48.

période de construction de leur identité. Vivre un tel phénomène n'est pas évident. En ce sens, le sociologue Carmel Camilleri affirme : « On peut considérer l'individu en état de conflit culturel dû à l'affrontement de modèles exogènes comme réalisant une situation où les protagonistes, porteurs des codes différents, se trouvent réunis dans le même sujet¹³² ». Cette situation de conflit peut provoquer de grands problèmes familiaux. En ce sens, Hanna Malewska-Peyre, membre du réseau documentaire pour les migrations internationales, nous fait une réflexion très intéressante :

Les immigrés vivent plus souvent que les « natifs » des conflits de valeurs. Chez leurs adolescents, ces conflits peuvent mener à la rupture familiale, mais surtout à des sentiments de rejet et à une image négative de soi et des autres. La crise d'identité s'aggrave si les messages envoyés par l'environnement social sont contradictoires ou incohérents. S'ils ont un caractère négatif, l'image de soi est menacée par la dévalorisation¹³³.

Étant donné que les enfants et notamment les adolescents sont dans une période difficile de leur vie, ils sont plus vulnérables que les autres, mais cela ne signifie pas que ceux qui ont déjà traversé l'adolescence sont exempts de cette épreuve. Les parents estiment que les valeurs auxquelles ils adhèrent doivent être transmises à leurs enfants. N'est-ce-pas ce sentiment qui a poussé Gisèle à dire : « Éduquer un enfant sans lui parler de son origine, de sa culture, c'est un arbre sans ADN ». Donc, le souci de promouvoir et de sauvegarder les caractéristiques fondamentales du pays d'origine force les parents à vouloir transmettre à leurs enfants un ensemble de valeurs qui, à leurs yeux, paraissent indispensables à la construction de leur identité. Dans cette perspective, Olivier Meunier nous affirme : « Chaque individu porte en lui une partie de l'identité collective de son groupe d'appartenance, mais aussi une identité plurielle dont les contradictions favorisent une pensée critique, un positionnement selon les contextes et les situations¹³⁴ ». On pourrait dire que le désir de la transmission des valeurs culturelles haïtiennes trouve son fondement dans le souci de garder cette identité collective. Voyons un peu plus en

¹³² Carmel Camilleri, « La gestation de l'identité en situation d'hétérogénéité culturelle », in J. Retschitzky, M. Bosell-Logas, P. Dasen, *La recherche interculturelle*, Paris, L'Harmattan, Tome 1, 1989, p. 13.

¹³³ Hanna Malewska-Peyre « L'identité négative chez les jeunes immigrés » *Santé mentale au Québec*, vol. 18, n° 1, 1993, p. 109-123. URI: <http://id.erudit.org/iderudit/032250ar>, disponible en ligne le 01 Juillet 2016. DOI: 10.7202/032250ar

¹³⁴ Olivier Meunier, *Cultures, Éducation, Identité, Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*, Paris, Artois Presses Université, 2014, p. 9.

détail ces différentes valeurs que les parents cherchent à promouvoir au sein de leur famille. Commençons par les valeurs religieuses.

2.1. La transmission des valeurs religieuses

Que disent nos interviewés ? Quelles sont les valeurs religieuses qui semblent être fondamentales pour les parents ? Éléonore avance ceci : « Je cherche aussi à développer en eux [chez les enfants] l'amour de Dieu ; l'amour du prochain ». Cette même idée nous la retrouvons chez Jean-Bernard avec un accent beaucoup plus fort : « À propos des valeurs religieuses, euhhhh... c'est important pour nous en tant que parents haïtiens que nos enfants reçoivent l'héritage de la foi, qu'ils connaissent Dieu en vue d'une grande familiarité avec Lui ; qu'ils participent aux activités de l'Église ». En fait, Jean-Bernard ne se contente pas seulement d'évoquer la connaissance de Dieu mais relate aussi les notions d'héritage de la foi, de participation aux activités de l'Église. Cela voudrait sans doute signifier que pour lui, la foi en Dieu engage la personne dans le concret de l'existence. Autrement dit, pour lui, la foi en Dieu suppose une double dimension : horizontale et verticale¹³⁵. Cela fait écho à ce que nous dit Carmel Camilleri, à savoir : « Adhérer à un code, c'est engager un processus d'affiliation au groupe qui se définit par lui¹³⁶ ». N'est-ce pas ce que Gisèle a voulu signifier quand elle dit : « Amener les enfants à l'Église est très important pour nous ». Ici, l'éducation se fait par l'exemple. Les parents ne se contentent pas de faire des discours, mais éduquent leurs enfants par l'exemple, c'est-à-dire en les accompagnant à l'Église. Dans la pensée de Josué, ce devoir d'amener les enfants à l'église a pour objectif : « de leur donner le goût de l'amour de Dieu ».

Cette manière d'aborder la transmission pose question par rapport à la réalité sociale dans laquelle évoluent les enfants. La France en tant que pays laïc reconnaît certes l'existence des religions mais l'école en tant qu'institution publique ne tend pas à promouvoir la religiosité. L'enfant qui vit au cœur de cette réalité ne comprend pas toujours le bien fondé des valeurs

¹³⁵ La dimension horizontale ou individuelle concerne la relation de la personne avec son Dieu tandis que la dimension verticale ou collective fait appel à l'engagement du sujet dans la vie réelle.

¹³⁶ Carmel Camilleri, « La gestation de l'identité en situation d'hétérogénéité culturelle », in J. Retschitzky, M. Bosell-Logas, P. Dasen, *La recherche interculturelle*, Paris, L'Harmattan, Tome 1, 1989, p. 15.

religieuses que souhaitent lui transmettre ses parents. D'où la difficulté pour certains parents de faire face à cette réalité si déconcertante. En effet, ce qui fait loi pour les parents n'est pas forcément ce qui fait sens pour l'enfant : « L'immigration pose aux familles de problèmes spécifiques. L'impossibilité des enfants à reprendre les orientations parentales pose des problèmes de socialisation. Dans cette situation, si les parents désirent s'intégrer (et s'ils peuvent le faire), s'ils sont capables d'évoluer et de transmettre également ce qui est essentiel de leur patrimoine, l'enfant joue le rôle intermédiaire, entre les deux communautés, les deux cultures. Les enfants et les parents deviennent dans ce cas les acteurs d'un processus de socialisation d'une grande richesse culturelle¹³⁷ ».

Si pour les familles migrantes haïtiennes en France, la transmission de la culture haïtienne apparaît comme une nécessité, cette vision n'est pas toujours partagée par tous les enfants. Ces derniers, pour la plupart, considèrent cet apprentissage comme une imposition dénuée de sens. Car pour eux cela ne sert pas à grand-chose. Cependant, puisque le rôle de la famille est d'éduquer, il est difficile de pouvoir faire autrement. Car chaque groupe social a ses traditions, ses mœurs et ses coutumes. C'est ce que nous rappelle Armand, Abécassis :

C'est assurément au sein de la famille, milieu éducatif par excellence, que l'idée de tradition trouve son plein déploiement, car c'est là que celui qui transmet - le père ou la mère - et celui qui reçoit - le garçon ou la fille - en témoignent de manière continue, et dans toutes les formes d'expression : intellectuelle, morale, affective, sociale, verbale et comportementale¹³⁸.

L'idée de tradition qui est ici mentionnée ne suppose nullement une perspective figée, incapable d'évoluer. C'est peut-être l'une des grandes difficultés de certains parents : avoir le courage de voir évoluer leurs traditions semble être contraire à ce qui pour eux constitue leur patrimoine culturel. Une telle difficulté risque de paralyser les bonnes relations entre parents et enfants. Cela risque d'influencer négativement la transmission des valeurs humaines ou sociales.

¹³⁷ Hanna Maleweska-Peyre, in Claude Clanet, *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Paris, Université de Toulouse-Le Miral, 1985, Tome 2, p. 600.

¹³⁸ Armand Abécassis, « La famille à l'épreuve de la tradition », in Janine Abécassis, *L'enfant à l'épreuve de la famille*, ERES « Hypothèses », 2004 (), p. 147-156.

2.2. La transmission des valeurs humaines et sociales

La pratique des notions de savoir-vivre et de savoir-faire constitue pour de nombreux parents haïtiens de précieux outils que les enfants doivent maîtriser dès leur plus tendre enfance afin que ceux-ci leur deviennent des réflexes naturels. C'est ce que nous révèle Josiane : « Le respect de soi, le respect des autres ; les normes de conduite en société : savoir écouter, savoir s'écouter, savoir écouter celui ou celle qui nous parle, savoir se taire au moment opportun ». Ces valeurs humaines et sociales énumérées par Josiane nous font penser à l'environnement familial comme lieu par excellence de leur apprentissage, de leur murissement et de leur croissance. Comme nous le rappelle Jerome Bruner :

La transmission du savoir et du savoir-faire, comme tout échange humain, implique l'existence d'une sous-communauté en interaction [...]. C'est pour l'essentiel au travers de l'interaction avec autrui que les enfants découvrent en quoi consiste la culture dans laquelle ils évoluent et comme elle conçoit le monde¹³⁹.

Les interactions entre l'enfant et son milieu familial lui procurent de nouveaux savoirs, ce que Bernard Charlot appelle des savoirs relationnels. L'insistance mise sur la transmission de ces savoirs relationnels peut être interprétée comme une sorte de manque par rapport à ce qui se vit dans la société. Mais il ne faut jamais oublier que chaque culture a sa rationalité. Ainsi, le sens de l'écoute, par exemple, ne se vit pas de la même manière dans toutes les cultures. Dans certaines cultures, le plus sage est celui qui parle le moins tandis que dans d'autres cultures, celui qui ne parle pas n'existe pas. Donc, il s'agit de différentes rationalités auxquelles il est important de s'y habituer afin de savoir comment se positionner et se comporter au moment opportun. Parler de respect de soi sous-entend la connaissance de soi. Probablement, en évoquant le respect de soi Josiane a voulu montrer l'urgente nécessité d'initier son enfant à ces valeurs. Mais cela ne signifie pas forcément que l'enfant va pouvoir systématiquement tout mettre en pratique. Cela apparaît comme un idéal à promouvoir afin que l'enfant puisse avoir une boussole dans sa vie. Nous sommes bien conscient que l'acquisition de tous ces savoirs implique un long apprentissage.

¹³⁹ Jerome Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996, p. 36.

Déjà, apprendre à s'écouter est très difficile, écouter l'autre l'est encore davantage. Toutefois, cela demeure toujours possible.

Toujours dans la dynamique de la promotion de ces mêmes valeurs humaines et sociales, Éléonore ajoute de nouveaux éléments qui nous semblent assez pertinents pour appréhender la transmission familiale. Elle nous dit ceci : « Le respect des autres, respect des aînés, respect de soi. En fait, euhhhh... apprendre aux enfants à cultiver l'esprit de sensibilité pour les parents me paraît important ». Éléonore souligne ici un élément d'une extrême importance que nous retrouvons au cœur même de notre étude. Il s'agit de la problématique de la transmission intergénérationnelle. En mettant l'accent particulièrement sur les aînés, Éléonore souligne en fait le lien de solidarité, de partage et de compréhension réciproque qui devrait exister entre les différentes générations d'une même famille. Ainsi, au-delà de toutes les interprétations possibles, il est incontestablement vrai que ce que cherche à promouvoir Éléonore va dans le sens d'une culture familiale fondée sur la coresponsabilité. Le mot culture que nous employons ici doit être compris au sens de Gilles Verbunt :

La culture y est conçue comme un parapluie sous lequel s'abritent, en s'articulant les unes aux autres, toutes les façons de faire et de parler des activités humaines : les croyances, les lois, les langues, les coutumes, les institutions, les structures sociales, les perceptions du corps, du temps et de l'espace, etc. Toutes ces activités sont censées se référer aux mêmes principes et valeurs morales pour constituer un système homogène. Ce système donnerait une physionomie particulière à la communauté, qui en marquant ainsi son originalité, permettrait aux individus qui lui appartiennent d'exhiber une identité et une différence et de parler en termes de « nous » et « eux ». On l'appelle conception essentialiste, parce que la culture aurait la nature d'une essence, une réalité immuable surplombant la réalité sensible¹⁴⁰.

Promouvoir l'esprit de sensibilité chez les enfants, c'est les amener à se reconnaître membres d'une même famille, héritiers d'une même tradition. C'est aussi leur apprendre qu'ils ont une certaine responsabilité envers ceux qui leur ont donné la vie. Dans cette forme de relation apparaissent des valeurs affectives pleines d'humanité. Il ne s'agit pas d'une simple obligation

¹⁴⁰ Gilles Verbunt, « Comment l'interculturel bouscule les cultures », *Les Cahiers Dynamiques* 2012/4 (n° 57), p. 22-28.

que l'on doit s'en acquitter sans tenir compte du reste. L'intention qui guide une telle action est celle du sentiment d'appartenance à une communauté qui lui est chère. Dans cette dynamique de transmission, Josiane estime qu'il n'est pas important de tout transmettre : « Certaines valeurs culturelles haïtiennes sont obligatoires à transmettre à mon enfant. Cependant, on n'est pas obligé de tout apprendre aux enfants. Car pour les enfants, leur pays d'origine, c'est le pays de naissance ». Comment pouvons-nous comprendre une telle affirmation puisque Josiane est la seule de nos interviewés à faire une telle remarque ? Quelle serait la pertinence de son affirmation ? Plusieurs interprétations sont possibles.

En premier lieu, si nous nous situons dans la perspective de la transmission chez Marie-Claude Blais qui considère l'homme comme un être de « représentation symbolique, un être de culture », nous pouvons avancer que certains traits culturels haïtiens seront transmis aux enfants à travers la réalité de la vie courante. Donc, sans même les enseigner, les enfants les apprendront tout seuls. Un tel apprentissage se fera de manière spontanée. C'est ce que Gilles Brougère appelle « les apprentissages de la vie quotidienne ». En grandissant dans cet environnement plongé dans la culture haïtienne l'enfant apprendra tout seul ces valeurs : « apprendre et penser sont des activités toujours situées dans un cadre culturel¹⁴¹ ». En se représentant symboliquement, l'enfant fera appel systématiquement aux repères de la culture haïtienne. En revanche, la difficulté que soulève une telle approche est que dans certaines familles, les parents se réfèrent très peu à leur culture d'origine.

En second lieu, dire que pour les enfants leur pays d'origine est leur pays de naissance cela demeure très discutable. Cela est vrai dans la mesure où l'enfant n'a pas connu d'autres environnements culturels sinon que celui dans lequel il évolue en France. En revanche, si l'on se réfère à la législation française qui permet aux parents migrants de faire la demande de la nationalité française pour leurs enfants à partir de l'âge de treize ans, on peut dire que tant que l'enfant n'aura pas atteint cette tranche d'âge pour que ses parents fassent pour lui le nécessaire pour obtenir la nationalité française, il demeure migrant et étranger. Enfin, que dire de la transmission des valeurs culturelles haïtiennes ?

¹⁴¹ Jerome Bruner, *Op.cit.*, p. 18.

2.3. Transmission des valeurs culturelles haïtiennes

Dans son livre *L'éducation : Pratique de la liberté*, Paulo Freire affirme : « Toutes les sociétés doivent transmettre des savoirs d'une génération à l'autre ; on pourra donc comparer la façon dont elles organisent cette transmission¹⁴² ». Dans cette dynamique, il nous semble important, de préciser, dans le cadre de cette réflexion, ce que nous entendons par valeurs culturelles haïtiennes. En fait, il s'agit d'un ensemble d'éléments se rapportant quelquefois aux dates importantes de l'histoire d'Haïti, des éléments de l'art haïtien et de la cuisine haïtienne. À propos de cette transmission Josué affirme ceci : « La meilleure façon pour nous parents d'apprendre à nos enfants les réalités de la culture haïtienne, c'est de leur faire visiter le pays ». Cette approche de Josué nous paraît d'une importance capitale pour au moins deux raisons majeures : d'une part, les informations que l'on entend dans les médias sur Haïti font souvent peur à ceux qui ne connaissent pas encore le pays. Souvent les médias projettent de fausses images du pays. D'autre part, les voyages offrent aux enfants l'opportunité d'acquérir de nouvelles connaissances.

Le fait même de réduire tout le pays à quelques bidonvilles de Port-au-Prince constitue une grosse erreur. Port-au-Prince n'est pas Haïti. Elle est tout simplement la capitale du pays. En ce sens, l'enfant qui voyage, qui fait sa propre expérience, comprend mieux les discours véhiculés dans les médias. Le fait pour lui de découvrir ce pays, cela lui donne la possibilité de pouvoir, par lui-même, faire sa propre évaluation et par conséquent de mieux mesurer l'ampleur du discours des médias. Hanna Maleweska-Peyre nous attire l'attention sur la difficulté de certains jeunes à bien accueillir les valeurs culturelles de leurs pays d'origine : « Le refus des valeurs des parents et de la communauté d'origine est parfois provoqué par deux facteurs : d'une part par la connaissance assez fragmentaire de la culture d'origine, d'autre part par l'application très autoritaire des normes qui sont extraites d'un système plus global et qui sont mal adaptées à la réalité actuelle¹⁴³ ».

En disant : « c'est très important d'apprendre à mes enfants l'amour de la culture haïtienne, c'est-à-dire la fête du drapeau haïtien le 18 Mai, les œuvres d'art », Éléonore se situe dans une

¹⁴² Pierre R. Dasen et Christiane Perregaux, *Op.cit.*, p.109.

¹⁴³ Hanna Maleweska-Peyre, in Claude Clanet *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Paris, Université de Toulouse-Le Miral, 1985, Tome 2, p. 598.

perspective historique. L'histoire d'Haïti est une histoire souvent méconnue. Donc, garder la mémoire de cette histoire, cela peut être considéré comme une manière d'assumer son existence de peuple appelé à construire une nouvelle histoire. La finalité de cet apprentissage de l'histoire nous est présentée par Éléonore comme une condition de possibilité pour maintenir vivante ses racines : « C'est la meilleure façon pour moi de les [les enfants] aider à garder leurs racines ». Cet effort pour garder ses racines ne signifie nullement que l'enfant doit ignorer la culture ambiante. D'ailleurs, il ne pourra jamais y arriver puisqu'il vit dedans continuellement. Cela supposerait en fait une capacité de positionnement, ce qui n'est pas toujours évident pour les enfants. En tout cas, l'essentiel pour celui ou celle qui vit dans une culture étrangère est de savoir faire la part des choses. C'est ce qui nous semble exprimé à travers ces mots de Josué : « Il y a parfois un mélange des deux cultures et cela nous paraît tout à fait correct parce que nous ne pouvons pas ignorer la société dans laquelle nous vivons ». Ce mélange des deux cultures apparaît comme une alternative à la tentation de vouloir tout rejeter ou tout prendre. Au sujet de ce mélange H. Gratiot-Alphandéry et S. Yakoub nous avancent :

Le petit enfant étranger vivant en pays d'accueil vit en situation *biculturelle*. En employant ce terme plutôt que celui d'interculturel, nous voulons dire qu'il n'est pas *écartelé entre* deux cultures mais qu'il *superpose* deux cultures. On ne peut pas dire qu'il fait un choix entre les deux, ni qu'il crée une *troisième culture* [...]. Il passe plutôt d'une culture à l'autre selon les circonstances, les priorités affectives, les influences du moment, les appels¹⁴⁴.

Ces différentes stratégies mises en place par l'enfant ont pour but de lui permettre de frayer son chemin, de trouver sa vraie place dans le milieu environnant. La superposition des cultures telle qu'elle est nous est rappelée par nos deux auteurs est un phénomène naturel que l'on retrouve souvent chez les enfants issus de l'immigration. Probablement, il existe d'autres stratégies d'intégration, mais celle-ci demeure très fréquente et sa finalité est de trouver sa place au sein de la société dans laquelle on vit. Certes, nous ne sommes pas tous marqués de la même manière lorsque nous entrons dans une nouvelle culture. En fait, nos capacités d'adaptation ne sont pas toujours identiques. Donc, chacun selon ses désirs et sa capacité d'adaptabilité fraie son chemin à

¹⁴⁴ H. Gratiot-Alphandéry et S. Yakoub, « Image de soi et appropriation culturelle chez l'enfant », in J. Retschitzky, M. Bosell-Logas, P. Dasen, *La recherche interculturelle*, Paris, L'Harmattan, Tome 1, 1989, p. 114.

son rythme personnel et selon les outils dont il dispose. C'est ce que nous révèle Vygotski dans la théorie du développement de l'enfant.

Enfin, que dire de la cuisine haïtienne comme l'un des traits fondamentaux de cette culture ? Les enfants migrants apprécient-ils tous les plats haïtiens ? Peut-être, avant même de se poser cette question, il fallait savoir si les parents ont l'habitude de cuisiner à l'haïtienne. Écoutons ce que nous dit Josué : « Dans la famille, ma femme et moi, nous faisons la promotion des plats haïtiens même si parfois les enfants préfèrent les autres repas ». Il n'est pas étonnant que la plupart des enfants migrants haïtiens ici en France, soient peu intéressés par certains plats haïtiens. En fait, le désintéressement se situe, pour certains, au niveau de la cantine scolaire. À force de manger les mets français ils finissent par s'y faire très facilement. C'est un phénomène qui est assez courant chez pas mal d'enfants. Chez les adolescents, le problème est moins fréquent. Un autre trait de la culture haïtienne est la musique particulièrement les danses folkloriques et le « kompa¹⁴⁵ ». C'est en ce sens que Josué nous dit qu'il fait « la promotion de la musique haïtienne ». C'est un mode d'identification. Car l'haïtien est par nature un amoureux de la musique. Il aime la musique. Il suffit de frapper le tambour pour qu'il se mette à danser. Donc, promouvoir la musique haïtienne a un double effet. D'une part, cela permet aux enfants de garder le lien avec leur langue maternelle, c'est-à-dire le créole et d'autre part, d'apprécier les spécificités de la culture haïtienne, d'aimer davantage leur pays d'origine, bref, d'apprécier les richesses d'Haïti.

2.4. Être enfant dans une famille migrante haïtienne en France ?

Les entretiens ont dégagé une vision de l'enfance qui nous paraît déterminante dans la problématique de notre recherche. Les différents interviewés nous ont fait part du rôle des enfants dans le maintien de la structure familiale. Ce qui revient souvent dans les entretiens, c'est le mode de relation qu'ils entretiennent avec eux, une relation marquée par la transmission des savoirs. Puisque « savoir c'est, fantasmatiquement, faire face, ne plus dépendre de l'autre et de l'incertain, et légitimer nos choix, le rapport au savoir, sans cesse remanié, en perpétuelle

¹⁴⁵ Le kompa haïtien est un rite musical bien spécifique qui invite les gens à la danse. Généralement, le kompa se danse entre un homme et une femme. Le rythme des mélodies suscite une danse très sensuelle où les corps sont très rapprochés.

évolution, structure chaque sujet dans son rapport au monde¹⁴⁶ », nous sommes intéressés à comprendre ce que cela peut engendrer dans les relations familiales. C'est dans cette perspective que nous allons essayer de dresser le portrait de l'enfant au sein de la famille. Dans cette dynamique, les mots de Gisèle sont très significatifs : « Les enfants nous apportent beaucoup : Ils représentent le résumé de la vie des parents. Les enfants apportent la vie, la joie, le bonheur ».

Dire que les enfants représentent le résumé de la vie des parents, c'est reconnaître que ces derniers trouvent leur parfait accomplissement dans la réussite de leurs enfants. Donc, ce qui est dit ici est très fort. Cela exprime toute la confiance que les parents mettent dans leurs enfants. Voilà pourquoi, les familles sont très malheureuses lorsqu'elles voient que leurs enfants ne réussissent pas leur vie. Il n'y a pas de plus grand bonheur pour les parents haïtiens que de voir la réussite de leurs enfants. La vie, la joie et le bonheur apportés par les enfants se matérialisent à travers des gestes simples mais profonds. Par exemple, un parent qui ne sait ni lire ni écrire éprouve du plaisir à dire : « Mon enfant a fréquenté la meilleure école de la ville, ou encore mon enfant est médecin, il est agronome, il est ingénieur, il est avocat ». Tout ce que le parent n'a pas eu la chance de réaliser dans sa propre vie, il espère le voir se réaliser dans la vie de ses enfants. C'est en ce sens qu'il faudrait entendre ces mots de Josué : « Je suis fier d'apprendre de mes enfants. Alors, c'est un plaisir pour moi de me faire aider par mes enfants ».

Comme nous venons de le signaler précédemment, les parents voient en leurs enfants la réalisation de leurs propres rêves. C'est ce qui exprime le sentiment de fierté qui les anime lorsqu'ils se font corriger par leurs enfants. Ne pouvons-nous pas dire que « l'amour de transfert soutient la transmission en actualisant les désirs inconscients dans le cadre d'une sorte d'équivoque : quelqu'un croit que l'autre est ce que l'autre n'est pas; quelqu'un choisit un destinataire là où il n'y a personne ou là où il n'y a qu'un trou¹⁴⁷ ». N'est-ce pas ce sentiment éprouvé par Josué quand il dit : « Les enfants nous apprennent beaucoup de choses, ils nous corrigent. Alors...euhhh... au niveau de l'écriture, ils nous aident aussi à améliorer notre écriture ». Le problème d'écriture qui est ici soulevé est un sérieux problème que l'on retrouve

¹⁴⁶ Françoise Hatchuel, *Savoir, apprendre, transmettre, Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris, La Découverte, 2005, p.14.

¹⁴⁷ Graciela Frigerio, « Tropes. Transmission / Transfert / Éducation. Fragments pour un puzzle impossible », *Le Télémaque*, 2004/2 (n° 26), p. 31-42.

chez les migrants. Il est vrai que certains peuvent toujours se débrouiller pour parler mais la grande difficulté demeure au niveau de l'écriture. De ce fait, un enfant qui aide ses parents à faire face à ce dilemme est très considéré. Beaucoup de parents ont du mal à faire face à cette réalité d'écriture. A coté de ce soutien, Josué ajoute ceci : « Lorsque je change de téléphone, les enfants viennent nous apprendre à découvrir les nouvelles applications et cela nous simplifie la vie ». Effectivement, c'est difficile pour quelqu'un qui ne maîtrise pas l'écriture de pouvoir manipuler un smartphone. D'ailleurs, Gisèle nous dit qu'elle avait acheté un smartphone mais étant incapable de le manipuler elle du le rendre au magasin pour avoir un autre beaucoup plus simple.

De même que dans beaucoup de familles les enfants jouent un rôle important, aussi dans les familles migrantes haïtiennes ils constituent pour leurs parents une source de bonheur. En disant cela, nous n'avons point l'intention de faire croire que les enfants sont tous des modèles. Loin de là. Toutefois, tenant compte de ce que nous rapportent les interviewés, le bonheur dont il s'agit vient des différents rôles que les enfants assurent au sein de la famille. Écoutons ce que Josiane, célibataire, mère d'une fille unique nous dit : « Je peux dire que ma fille est pour moi une source de joie. Elle m'apprend plein de chose. Je m'ennuie lorsqu'elle n'est pas à la maison avec moi ». Apparemment, une petite fille de six ans ne peut pas faire grand-chose à la maison, mais sa maman pense qu'elle est pour elle d'un grand réconfort : « Ma fille m'apporte du bonheur ». Pour bien comprendre ces paroles de Josiane, il faudrait se placer dans le contexte haïtien où le plus souvent certains hommes, même après avoir donné naissance à un enfant, l'abandonne facilement. Et par conséquent, il revient à la mère d'assurer à la fois le rôle paternel et maternel. Une telle responsabilité requiert souvent de grandes capacités humaines et physiques. Fort heureusement, les mères se retrouvant dans cette situation l'assument avec beaucoup d'amour.

En termes d'apprentissage, les parents s'estiment heureux de pouvoir apprendre de leurs enfants un certain nombre de savoirs qui participent à la transformation de leur niveau intellectuel. Cette expérience a été celle d'Éléonore : « Il y a des mots que j'utilisais souvent en Haïti, et moi lorsque je les utilise, mes enfants me disent : "maman, ce n'est pas ainsi qu'on utilise ce mot" ». Ce problème que soulève Éléonore est celui du registre des mots. Effectivement, les mots n'ont pas toujours la même signification dans toutes les cultures. Dans cette perspective, nous pouvons conclure que les enfants forcent leurs parents à avoir une certaine ouverture au monde : « Les

enfants m'apprennent à écouter d'autres musiques telles que des chansons anglaises, des musiques espagnoles » déclare Éléonore. Le fait même d'écouter des musiques qui ne font pas partie de leur patrimoine habituel, les enfants permettent à leurs parents de voyager dans d'autres aires culturelles, d'aller à la découverte de nouvelles connaissances, de nouveaux savoirs. En nous référant au concept « les figures de l'apprendre » de Bernard Charlot nous apercevons que les enfants aident leurs parents à entrer dans des apprentissages auxquels ils ne s'y attendaient pas. En effet, écouter des musiques dans une langue étrangère cela fait développer de nouveaux rapports au savoir.

Enfin, il existe une forte dimension affective reliant parents et enfants. Tel est le cas d'Éléonore avec son fils benjamin : « Mon fils benjamin a un spécial câlin du mercredi pour combler sa maman de son affection ». Ce lien de tendresse constitue une des dimensions profondes de la famille. Cela traduit le mode de relation qui se vit entre Éléonore et ses enfants. Cela nous permet de mieux comprendre le type de bonheur que les enfants apportent à leurs parents. En fait, c'est à travers de petits gestes d'attention et d'affection que ce bonheur devient réalité. Cela dénote du même coup le type d'éducation qu'Éléonore se propose de donner à ses enfants.

2.5. L'éducation des enfants : une énigme pour les familles migrantes haïtiennes

Selon Thibault Le Texier, « tout groupe humain, même en apparence le plus simple, doit procurer à ses membres l'ordre et la subsistance nécessaires à leur perpétuation¹⁴⁸ ». D'où l'importance de la transmission dans toute société humaine. « Du point de vue de l'organisation sociale, de son dynamisme et de sa reproduction, il est dans l'intérêt de la société de forger des adultes conformes à ses attentes et besoins, capables de décision et d'autonomie tout en étant reliés et insérés dans leur communauté¹⁴⁹ ». Cette citation de Sabatier peut bien nous aider à entrer dans cette nouvelle partie portant sur l'éducation des enfants dans les familles migrantes haïtiennes. En fait, elle traduit de manière très explicite le souci de nombreux parents de transmettre à leurs enfants le meilleur d'eux-mêmes afin que ces derniers parviennent à la réalisation de leur rêve.

¹⁴⁸ Thibault Le Texier, *Le maniement des hommes*, Paris, La Découverte, 2016, p. 7.

¹⁴⁹ Colette Sabatier, « Influences culturelles des représentations de l'enfance et de l'adolescence », in Colette Sabatier et Pierre Dasen, *Cultures, développement et éducation*, Paris, L'Harmattan, 2011, p. 30.

Mais il arrive que certains parents soient en butte à de nombreuses difficultés découlant, pour la plupart, de leur faible capacité à répondre aux exigences de la culture environnante. Étant eux-mêmes formés dans une autre culture, il leur paraît bien souvent difficile de faire face à la réalité culturelle du pays d'accueil. Un des éléments susceptibles d'expliquer cette difficulté est celle-ci :

L'immigration des parents fausse directement ou indirectement le rôle joué par ceux-ci dans la socialisation des enfants. Ils perdent une part de leur autorité et de leur pouvoir. L'autorité parentale repose non seulement sur des liens affectifs, mais aussi sur des coutumes et des valeurs qui peuvent perdre leur attrait lorsqu'elles sont confrontées aux valeurs et aux mœurs du pays d'accueil. Elle repose aussi sur le savoir-faire des parents. Or, les connaissances et le savoir-faire des parents ont été acquis pour et dans d'autres situations que la vie en France. Ils se sentent souvent désarmés et impuissants, incapables de transmettre leurs valeurs auxquelles ils s'accrochent. Leur difficulté est de vivre l'influence de la culture française à travers leurs enfants : les voir changer d'une façon jugée incompréhensible¹⁵⁰.

Les connaissances et le savoir-faire des parents dont parle Hanna Maleweska-Peyre constituent pour la plupart des parents deux grands obstacles dans l'acte de transmission. En fait, les parents qui n'avaient pas été bien outillés dans leur pays d'origine pour assurer l'éducation de leurs enfants deviennent encore plus vulnérables. Leur situation se fragilise davantage en arrivant dans une culture pour laquelle ils n'ont pas été préparés. Pour certains parents, c'est seulement au bout de très nombreuses années qu'ils arrivent à se situer par rapport à la culture du pays d'accueil et à y prendre de la hauteur. Gisèle le témoigne avec une très grande simplicité : « J'apprends à reconnaître que les enfants ne sont pas de la même époque que moi, ils ont leur manière de voir le monde, de comprendre la vie ». Il est vrai que le problème dont il s'agit n'est pas clairement exprimé, mais en essayant d'analyser les propos de Gisèle, nous finissons par déduire qu'il existe en fait un conflit intergénérationnel. Ce conflit devient encore plus important par le fait même qu'ils se retrouvent dans un pays étranger où l'adaptation à la culture d'accueil ne se fait pas de la même manière entre parents et enfants. L'adaptation à la nouvelle culture implique un ensemble d'apprentissages. Sinon, on risque de tomber dans des malentendus. N'est-ce pas ce à quoi fait référence Françoise Hatchuel quand elle affirme : « Si tout groupe a besoin de règles pour

¹⁵⁰ Hanna Maleweska-Peyre, in Claude Clanet *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Paris, Université de Toulouse-Le Miral, 1985, Tome 2, p. 598.

fonctionner, leur caractère implicite laisse la porte ouverte aux imaginaires des uns et des autres, et contribue à imprimer insidieusement dans l'esprit des jeunes des modes de comportements qu'ils et elles n'auront ni voulu ni compris¹⁵¹ ». Le dialogue est une puissante méthode pour faire face à ces difficultés relationnelles entre parents et enfants.

En effet, en arrivant dans la nouvelle culture, les parents portent avec eux une partie de leur propre histoire de vie, une histoire dans laquelle les enfants ne se reconnaissent pas forcément. Cela crée un certain décalage entre leur manière de voir les choses et celle des parents. Ce qui nous paraît tout à fait évident mais qui ne l'est pas forcément pour les parents. Car ceux-ci, n'ont pas forcément la distance nécessaire pour faire la part des choses. L'enfant qui ne connaît que la réalité du pays d'accueil est susceptible d'entrer facilement en conflit avec ce que les parents souhaitent lui proposer en termes d'éducation car comme tout être humain, il a peur d'affronter l'inconnu. Cette difficulté peut apparaître sous diverses formes. Par exemple, dans les familles constituées de parents d'origine différente, les deux peuvent ne pas avoir la même vision de l'éducation. Ils peuvent ne pas partager les mêmes convictions. Qui pis est, leur philosophie de la vie peut être totalement opposée. D'où l'émergence possible de conflits entre eux. Il leur est possible d'y remédier dans la mesure où ils seront sensibilisés sur les questions suivantes : « Quelle est la cause du processus de transmission dans le monde ? Vers quelle fin, quel sens s'oriente la transmission ? Dans quel but les hommes transmettent-ils¹⁵² ? ». Ces différentes questions sont d'une grande importance pour bien saisir les enjeux de la transmission. L'exemple que nous fournit Éléonore est très significatif pour comprendre la complexité de cette réalité : « Le mélange de deux cultures différentes (française, haïtienne) n'est pas évident pour l'éducation des enfants. Souvent, il y a des choses que j'interdis à mes enfants et ces mêmes choses sont autorisées par leur papa. Il y a souvent des écarts entre ma manière de voir les choses et la manière dont mon époux les voit ». Si éduquer un enfant dans sa propre culture est une aventure difficile, cette difficulté s'accroît surtout lorsque les parents sont de cultures différentes. Leur manière de concevoir l'éducation peut ne pas être identique. Il est vrai que cette diversité peut être une source d'enrichissement pour les enfants, mais cela peut être aussi un grand obstacle à leur éducation. Pour affronter ce dilemme, les parents sont invités à un grand effort de

¹⁵¹ Françoise Hatchuel, *Op.cit.*, p. 38.

¹⁵² Jacques et Madeleine Natanson, *Risquer la transmission*, Paris, Desclée de Brouwer, 2004, p. 27.

compréhension pour permettre à la famille de tenir. Dans ces situations conflictuelles, les enfants ont tendance à se pencher du côté du parent le plus flexible. Cela n'est pas sans conséquence pour l'avenir des enfants.

Le fait d'autoriser les enfants à faire des choses qui leur sont interdites par leur maman, cela pose la question du conflit d'autorité. Celui qui agit ainsi, le fait-il pour plaire aux enfants ou bien pour piétiner l'autorité de la maman ? Du moins, s'agit-t-il d'une influence culturelle ? Si l'on s'en tient à ce que nous dit Tzvetan Torodov : « Il est de la nature même de l'éducation de partir d'une tradition¹⁵³ », il est fort probable que ce soit un trait de l'éducation du mari. L'essentiel est que ce conflit d'autorité peut être néfaste pour les enfants. Cela peut engendrer des dérives incroyables. Hanna Maleweska-Peyre fait une distinction intéressante entre deux courants que l'on rencontre chez les familles migrantes dans le processus de socialisation. Le premier courant est ce qu'elle appelle « courant normatif » et le second qui se différencie du premier porte le nom de « courant adaptatif ».

Ainsi, selon l'auteur : « plus leurs propres valeurs sont menacées, plus leur désir de les défendre et de les transmettre aux enfants est fort, plus le courant normatif est fort¹⁵⁴ ». C'est probablement le courant normatif qui prime chez Éléonore. Le plus important ce serait de trouver le juste milieu entre le courant normatif et le courant adaptatif.

Par ailleurs, il est important de mentionner qu'en dépit de la difficulté à bien accueillir les recommandations des parents, les enfants sont bien conscients de la pertinence de l'éducation reçue. C'est ce que nous rapporte Gisèle : « Les enfants reconnaissent parfois que les recommandations des parents sont très importantes même s'ils ont parfois du mal à les accepter ». Cette difficulté exprimée par les jeunes traduit leur désir de vivre pleinement ce que leur transmettent les parents. Sans doute, l'influence du milieu les empêche d'y arriver. En revanche, les parents eux aussi sont bien conscients des difficultés des enfants et croient qu'ils doivent tenir compte des valeurs culturelles françaises dans l'éducation de leurs enfants. Lisons

¹⁵³ Tzvetan Todorov, *La peur des barbares, Au delà du choc des civilisations*, Paris, Robert Laffont, 2008, p. 55.

¹⁵⁴ Hanna Maleweska-Peyre, in Claude Clanet *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Paris, Université de Toulouse-Le Miral, 1985, Tome 2, p. 599.

ce que nous livre Éléonore : « Je ne peux pas éduquer mes enfants sans tenir compte des valeurs culturelles françaises parce que les enfants vivent en France ».

Gisèle quant à elle reprend cette même idée mais en insistant sur la nécessité pour les parents de savoir écouter leurs enfants : « Il faut aussi être à l'écoute de ses enfants ». L'écoute des enfants favorise l'interaction entre la culture du pays d'accueil et celle du pays d'origine. Jerome Bruner exprime cette idée de façon phénoménale : « c'est l'interaction entre culture et individu qui donne une tournure d'esprit commune à tous, tout en imposant une richesse imprévisible aux pensées, aux modes de vie et aux sentiments propres à chaque culture¹⁵⁵ ». La meilleure façon de pouvoir entrer en dialogue avec une culture est de comprendre sa rationalité, c'est-à-dire son mode de fonctionnement. Pour y arriver, il est important de se mettre à son écoute, de chercher à comprendre sa cohérence logique. C'est à partir de cette dynamique qu'il deviendra possible de pouvoir y frayer son chemin :

La vie au sein d'une culture consiste en une interaction entre plusieurs interprétations du monde : celles que chacun déduit de sa propre expérience et celles qui lui sont transmises par l'emprise institutionnelle. Aucun livre de recettes, aucun recueil de formules toutes faites ne peut en rendre compte : toute culture contient à la fois des intérêts institutionnels et individuels¹⁵⁶.

Effectivement, la manière d'interpréter et de comprendre le pays d'accueil par les jeunes n'est pas forcément compatible avec celle des parents. Les clés de lecture ne sont pas les mêmes parce qu'ils n'ont pas la même vision des choses par le fait même que les parents en entrant dans la nouvelle culture avec les expériences passées vont chercher à se l'approprier en y intégrant tout le savoir qu'ils avaient accumulé antérieurement. Tel n'est pas le cas des enfants. Ils sont façonnés par la culture environnante. Jean-Bernard établit une relation entre la culture d'origine et les recommandations des parents. Il nous dit ceci : « La fierté de sa culture, l'amour de son pays d'origine permet d'accepter plus facilement les recommandations des parents ». En parlant de la fierté de sa culture, il s'agit surtout de l'amour et de la connaissance de la culture haïtienne. Ces deux vertus se complètent l'une l'autre. En effet, plus le jeune apprend à connaître son pays d'origine plus grandira son amour pour le pays. La connaissance du pays d'origine doit devenir pour l'enfant un objet de savoir. Ce concept de savoir doit être compris dans la perspective de

¹⁵⁵ Jerome Bruner, *Op.cit.*, p. 30.

¹⁵⁶ *Ibid*, p. 30.

Michel Foucault pour qui : « un savoir, c'est ce dont on peut parler dans une pratique discursive qui se trouve par là spécifiée... Un savoir, c'est aussi l'espace dans lequel le sujet peut prendre position pour parler des objets auxquels il a affaire dans son discours¹⁵⁷ ». En apprenant à connaître leur pays d'origine les enfants vont développer sans doute un plus grand intérêt pour la transmission de la mémoire familiale.

2.6. Que transmet-on à son enfant quand on est migrant haïtien ?

La compréhension classique du rôle des parents dans l'éducation de leurs enfants nous porterait spontanément à affirmer que les parents transmettent à leurs enfants ce qu'ils estiment le mieux pour leur éducation et leur développement. Mais une telle réponse, à notre avis, laisserait dans l'ombre un certain nombre d'éléments qui probablement pourraient éclairer davantage la situation des familles migrantes haïtiennes en France. À partir des extraits de nos entretiens, avançons pas à pas dans la compréhension de cette problématique de transmission. Jean-Bernard apporte un premier élément : « Savoir d'où viennent nos parents, comment sont-ils arrivés aujourd'hui en France, est effectivement un élément fort à partager avec nos enfants ». Avant même d'approfondir le contenu de la transmission tel qu'il nous est donné ici par Jean-Bernard, il nous semble très pertinent de réfléchir sur la manière dont Jean-Bernard construit son discours. Nous nous attachons en priorité à la forme que prend son discours. En effet, l'usage du verbe « partager » qu'il utilise pour nous parler de la transmission nous inscrit dans un nouveau registre de transmission, celle d'un partage, d'une relation fondée non pas sur la contrainte mais sur l'entière liberté d'échange et d'écoute. Cette nouvelle manière de concevoir la transmission nous semble plus appropriée à la réalité des enfants. Car le partage suppose un esprit de liberté et une capacité d'écoute qui n'est pas forcément celle que l'on retrouve dans les guerres de transmission surtout lorsque celle-ci est imposée de force. Une telle perspective éducative a pour but de proposer à l'enfant un ensemble d'éléments susceptibles de lui permettre de forger son avenir. Ce nouveau dispositif éducatif se vit sous la forme d'un transfert d'amour. Ainsi, loin de bousculer l'enfant dans ce qui constitue sa singularité et sa spécificité lui offre des outils pour se réaliser.

¹⁵⁷ Michel Foucault, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969, p. 9.

Dans cette optique, la définition de l'éducation que nous offre Jacques Delors nous semble très significative : « L'éducation est en quelque sorte tenue à la fois de fournir les cartes d'un monde complexe et perpétuellement agité, et la boussole d'y naviguer¹⁵⁸ ». La pertinence de la boussole devient évidente dans la mesure où celui ou celle qui la reçoit en comprend le sens, l'orientation et l'importance. D'où l'insistance de Françoise Dolto sur le dialogue entre parents et enfants. Parlant des exigences du dialogue, Karl Jaspers affirme : « Le dialogue ne trouve élan et signification que par la vertu de la confiance, par la confiance dans l'homme et dans ses possibilités, par la certitude que je ne me réalise vraiment moi-même que lorsque les autres se réalisent aussi vraiment eux-mêmes¹⁵⁹ ». Le parent qui accepte d'entrer dans le jeu du dialogue parvient plus facilement à entraîner son enfant sur son terrain d'éducation.

La seconde remarque porte sur le contenu de la recommandation de Jean-Bernard. Pour lui, la connaissance de l'histoire des parents doit être enseignée dans les familles et cet enseignement vise : « À reconnaître et à aimer nos origines haïtiennes ». Cet apprentissage des origines a pour but de permettre aux enfants de se souvenir non seulement de leur origine mais surtout du parcours accompli par leurs parents afin qu'ils soient sensibilisés à cette tranche d'histoire qui n'est pas anodine. Le but de la transmission de cette mémoire est de promouvoir chez les enfants le sens de l'effort et du courage. En effet, arrivés dans un pays où ils ne parlent pas forcément la langue du pays d'accueil, beaucoup de parents se sentent livrés à eux-mêmes. Faire mémoire de ces événements, c'est offrir à la jeune génération la possibilité de pouvoir lire et comprendre autrement son histoire. C'est aussi l'aider à trouver les voies et moyens pour forger son propre avenir. L'une des exigences de cette transmission que nous propose Jean-Bernard se trouve exprimée dans la pensée d'Éléonore : « Je fais très attention afin que je puisse toujours consacrer du temps à mes enfants. Pendant les vacances scolaires, je prends toujours une semaine de congé rien que pour être avec mes enfants ». Les pédagogues en sont bien conscients.

Au niveau de l'éducation tout se passe dans les moments partagés entre parents et enfants. En effet, consacrer du temps à son enfant, c'est apprendre à le découvrir, à le connaître. C'est aussi lui donner l'opportunité de pouvoir nous découvrir nous aussi, car l'enfant qui grandit a besoin de

¹⁵⁸ Jacques Delors, *Op.cit.*, p. 83.

¹⁵⁹ Karl Jaspers, *Raison et antiraison de notre temps*, Paris, Desclée, 1953, p. 35.

connaître ses parents. C'est peut-être, l'un des éléments qui n'est pas toujours mis en avant dans l'éducation des enfants. Donner du temps à son enfant, c'est lui permettre de faire l'expérience de la rencontre joyeuse de ce grand amour que les parents lui portent. Il est vrai que la société actuelle ne favorise pas une telle entreprise mais cela demeure un grand défi pour les parents dans l'éducation de leurs enfants. Consacrer du temps à son enfant, c'est lui donner la chance d'entrer dans une profonde relation d'amitié avec notre être le plus profond. Françoise Dolo n'a cessé de le recommander aux parents. C'est sans doute la chose la plus difficile à offrir aux enfants dans le monde de ce temps. Et pourtant c'est un élément vital qu'aucun parent digne de ce nom ne devrait négliger. Avant de vouloir transmettre aux enfants leurs trésors culturels, artistiques, culinaires ou autres, il est important de penser à ces questions cruciales :

Pour quelle raison y a-t-il de la transmission ? Quelle est la cause du processus de transmission dans le monde ? Vers quelle fin, quel sens s'oriente la transmission ? Ces questions s'entremêlent, se contredisent parfois, font appel à l'histoire, aux représentations et aux affects individuels, aux idéaux collectifs, aux interrogations profondes des hommes quant au sens à donner à leur vie¹⁶⁰.

Prendre le temps de se poser ces questions, permet d'agir avec lucidité et efficacité. Cela donne à ses actions une couleur de créativité qui facilite la nouveauté et la souplesse : deux dimensions essentielles que l'on retrouve dans toute activité de transmission. Ce qui nous autorise à faire cette réflexion est la rigidité que nous retrouvons chez certains dans l'acte de transmission. La dimension de l'expérience dont nous parle John Dewey et qui se trouve au cœur de l'éducation ne doit pas être oubliée. Car celui ou celle qui reçoit une tradition la reçoit toujours dans un terrain qui n'est pas forcément neutre. Parfois, ce terrain est travaillé et même traversé par un ensemble d'expériences qui offrent à la tradition reçue une nouvelle coloration. N'est-ce-pas cette idée que nous retrouvons à travers cet extrait d'Éléonore : « Lorsque je regarde l'éducation que j'ai reçue dans ma famille, il y a de grandes différences dans les relations que je développe au sein de ma famille avec mes enfants ». Effectivement, ce mouvement de transformation semble correspondre bien à la réalité du vivant car l'homme, de par sa nature, est un être dynamique appelé à se transformer. Une identité se construit à travers de multiples expériences en lien avec son milieu de vie : « L'identité est un processus dynamique, une gestion du changement et de la continuité

¹⁶⁰ Jacques et Madeleine Natanson, *Op.cit.*, p. 27.

constamment " négociée " entre le moi et l'environnement social¹⁶¹ ». Parfois, cette articulation entre le milieu social et l'individualité du sujet, c'est-à-dire le « moi », n'est pas pris en compte par les familles et cela constitue de grandes difficultés dans l'éducation des enfants. Armand Abécassis nous dit que cela participe à la cohésion familiale :

La famille ainsi entendue n'est donc pas seulement un ensemble d'individus dont le lien biologique suffit à leur cohésion. La reproduction et la subsistance la rapprochent certes de la société animale, mais son développement social fondé sur sa capacité infinie de la communication par la parole, l'en éloigne. Ses progrès, ses acquisitions, ses transformations sont transmises de génération en génération et conservées sous forme d'une mémoire caractéristique de chaque groupe dont elles constituent la culture¹⁶².

Étant habitée par le souci du lendemain, le souci de la pérennisation des trésors familiaux, la famille se charge de les transmettre à ses progénitures. Mais à quel prix ? Question à laquelle il est très difficile de répondre mais à laquelle il est fort intéressant d'y réfléchir. Lorsque Josiane nous dit : « Un parent haïtien doit nécessairement apprendre à ses enfants son origine ; c'est très important pour moi d'apprendre à mon enfant l'histoire de mon origine », nous voyons exprimer dans son discours à la fois la fierté de son origine et un devoir de transmission de cette fierté. Notre grande difficulté en lisant cet extrait est de comprendre la méthodologie qui sera utilisée dans cette transmission. En nous référant à d'autres extraits, particulièrement ceux dont il est question du mode de relation entre Josiane et sa fille, nous pouvons avancer que c'est à travers les moments d'échange que Josiane souhaite apprendre à sa fille l'histoire de son pays et de sa vie personnelle.

Le discours des parents fait ressortir une forte dimension éthique dans l'éducation de leurs enfants. Cet extrait de Gisèle en témoigne clairement : « La culture de l'honnêteté, la confiance en soi, le bon comportement en société, la découverte de la connaissance de ses enfants sont des atouts majeurs pour assurer l'éducation des enfants ». L'expression « culture de l'honnêteté » à

¹⁶¹ Hanna. Malewska-Peyre, « L'image négative de soi chez les enfants migrants et les stratégies identitaires contre la dévalorisation », in J. Retschitzky, M. Bosell-Logas, P. Dasen, *La recherche interculturelle*, Paris, L'Harmattan, Tome 1, 1989, p. 47.

¹⁶² Armand Abécassis, « La famille à l'épreuve de la tradition », in Janine Abécassis, *L'enfant à l'épreuve de la famille*, ERES « Hypothèses », 2004 (), p. 147-156.

laquelle fait référence Gisèle pour parler de l'éducation des enfants dénote la forme que doit prendre cette éducation. En fait, parler de culture, c'est entrer dans une nouvelle logique, une logique qui imprègne toute l'existence de l'individu. Donc, il ne s'agit pas de simples notions à transmettre, il y a aussi la manière de faire qui doit entrer en ligne de compte. La notion de culture englobe non seulement les savoirs à acquérir mais aussi et surtout la mise en pratique de ses savoirs dans des situations concrètes de la vie. En d'autres termes, l'éducation des enfants doit se traduire sous la forme d'un art. C'est art de la vie n'est pas comparable à une quelconque transmission qui ne tient pas compte de la croissance de l'enfant. « L'individu est en grande partie constitué par ses habitudes. Lentement, profondément, les manières de faire se sédimentent, mémorisés dans la conscience, les interactions, les automatismes acquis. Ainsi, se forme peu à peu un capital de savoirs, de techniques, de compétences¹⁶³ ».

C'est l'appropriation de ce capital de savoirs qui donne aux enfants l'intelligence nécessaire pour s'adapter à chaque situation. N'est-ce-pas cette idée qui est véhiculée à travers cet extrait de Gisèle : « Lorsque les enfants sont invités dans un milieu haïtien, ils s'habillent d'une manière haïtienne et lorsqu'ils sont invités par des amis français, ils s'habillent autrement ». Enfin, pour clore cette partie, Gisèle nous dit : « Le témoignage de vie familiale, c'est-à-dire la bonne conduite des parents constitue un point fort pour les enfants ». Ici, la transmission prend un nouveau visage, celui du témoignage et de l'exemple. Les parents apprennent à leurs enfants non pas uniquement à partir d'un discours, si construit soit-il, mais par l'exemple même de leur vie. Cette nouvelle approche de la transmission exige des parents une sorte de cohérence de vie et laisse peu de place aux antinomies que l'on rencontre généralement dans la vie courante. Les parents sont donc invités à être cohérents afin que leur enseignement soit crédible. Car les enfants accueilleront leurs recommandations selon le degré de confiance qu'inspire leur témoignage de vie. Les savoirs transmis et reçus dans les familles migrantes haïtiennes en France constituent un ensemble de moyens que cherchent à promouvoir les parents en vue de faciliter la vie sociale de l'un et de l'autre. Une des limites de beaucoup de parents est la difficulté de parvenir à bonne appropriation de la culture environnante.

¹⁶³ Jean-Claude Kaufmann, *La trame conjugale*, Paris, Nathan, 1992, p. 144.

2.7. Éduquer sans parler la langue de la culture environnante

Pour aborder la question de la langue de la culture environnante, nous allons en tout premier lieu préciser le sens du concept de « culture » que nous employons ici. Faisons un petit voyage dans le temps avec Gilles Verbunt pour mieux saisir les enjeux de ce nouveau titre.

À l'origine du mot culture il y a une amputation, opérée par Cicéron il y a deux mille ans. Avant lui existait le mot agriculture. Cicéron coupe le mot en deux et parle de *cultura animi*, mettant l'esprit, l'âme à la place des champs. Si à l'époque on avait parlé de culture tout court, les gens n'auraient pas compris. « Culture de quoi ? » auraient-ils demandé. On dirait aujourd'hui : la culture est l'acte de cultiver quelque chose, d'en prendre soin, de la développer, de la faire grandir. Au Moyen Âge, une culture indique un champ semé où poussent des végétaux destinés à arriver à maturation. Une fois la récolte effectuée, il n'y a plus de culture. Ce qui compte dans l'acte de cultiver ce n'est pas le résultat, mais le processus, le déploiement de facultés humaines pour obtenir un résultat qui améliore le sort de l'humanité et permet le vivre-ensemble dans la paix¹⁶⁴.

La raison qui nous a poussé à choisir cette citation pour entrer dans nos réflexions est surtout le lien établi entre la culture et l'ensemble des processus qu'elle implique. Étant donné que l'éducation suppose un processus, un cheminement à travers lequel se réalise l'acquisition des savoirs, des connaissances, alors cela nous semble pertinent de comprendre les liens structurant les différentes étapes de l'éducation des enfants. Vygotski l'a bien souligné dans sa théorie du développement historico-culturel de l'enfant. Pour entrer plus profondément dans cette partie, lisons cet extrait de Jean-Bernard : « On ne peut évidemment pas éduquer les enfants comme nous avons été nous mêmes éduqués mais il faut au moins faire une fusion entre la culture française et la culture haïtienne ». En nous appuyant sur cet extrait, nous pouvons avancer que Jean-Bernard a une claire conscience que l'éducation de beaucoup de parents ne répond pas à la réalité des enfants migrants d'aujourd'hui et cela pour raisons diverses. Premièrement, les temps ont changé. Deuxièmement, la conception que les parents se font de l'éducation ne correspond pas à la réalité de la société. En dernier lieu, ils évoluent dans une culture qui n'est pas la leur,

¹⁶⁴ Gilles Verbunt, « Comment l'interculturel bouscule les cultures », *Les Cahiers Dynamiques* 2012/4 (n° 57), p. 22-28.

une culture pour laquelle ils n'ont pas été préparés. Les limites de certains parents ne favorisent pas la finalité de l'éducation telle que Paulo Freire le conçoit :

L'éducation devrait conduire l'homme à adopter une nouvelle attitude faces aux problèmes de son temps et de son environnement, attitude d'accueil et de recherche au lieu de la simple, dangereuse et fastidieuse répétition de textes et de déclarations sans rapport avec les conditions mêmes de la vie. Il fallait une éducation du " je m'émerveille ", et non seulement du " je fabrique ". Une éducation de la créativité, au lieu de celle qui se limite à la transmission de ce que Whitehead appelle *inert ideas*¹⁶⁵.

Cette perspective éducative de Paulo Freire nous laisse comprendre combien est difficile et délicat le rôle des parents. En effet, « les savoirs peuvent être libérateurs quand on en maîtrise la conception et l'organisation, ou au contraire instruments de domination quand ils consistent à appliquer ce qui a été conçu ailleurs ».¹⁶⁶

À présent, réfléchissons un peu à la problématique de la fusion des deux cultures. En fait, cette fusion dont nous parle Jean-Bernard nous pose question dans la mesure où nous nous demandons : est-il possible vraiment d'arriver à une réelle fusion des deux cultures puisque la culture n'est pas seulement un ensemble d'éléments isolés, mais englobe les manières de vivre, de penser, de croire, de concevoir l'homme, etc. N'y aurait-il pas lieu de penser à une sorte de superposition des deux ? En fait, l'enfant qui vit dans les deux cultures les superpose constamment. Dépendamment du contexte dans lequel il se trouve il en fait l'usage qui lui convient. Si nous prenons en compte ces mots de Josiane : « À la maison, je me sens obligée de parler français avec ma fille pour plusieurs raisons. Cela m'aide à avoir une meilleure maîtrise de la langue française ». Il y a lieu de parler de substitution d'une langue à une autre a des fins bien précises. Par exemple, l'usage du français comme moyen de perfectionnement de ses capacités langagières ne peut pas être considéré comme une fusion mais bien comme une superposition des deux langues. Ce phénomène de bilinguisme est assez fréquent chez les migrants.

¹⁶⁵ Paulo Freire, *L'éducation : Pratique de la liberté*, Paris, Cerf, 1978, p.97.

¹⁶⁶ Françoise Hatchuel, *Op.cit.*, p. 32.

Toujours dans la dynamique de la culture, la question que soulève ici Éléonore nous semble très pertinente : « L'un des obstacles majeurs rencontrés, c'est l'articulation entre l'éducation haïtienne que je veux donner à mes enfants et l'éducation française que mon mari cherche à leur donner. Cela crée parfois de sérieux problèmes ». Abordant la question de la culture, nous avons montré comment celle-ci englobe tout un ensemble de réalité environnant la vie du sujet. La difficulté soulevée par Éléonore découle en partie de la non maîtrise de la culture française avec laquelle elle a du mal à entrer en dialogue. En effet, l'entrée dans ce nouveau monde, dans cette nouvelle culture implique un certain dépassement de soi et une grande connaissance de la rationalité qui y est en jeu. La théorie des approches interculturelles développée par Pierre Dasen nous paraît très significative pour aborder cette réalité. Évidemment, lorsqu'on entre dans une nouvelle culture et qu'on a été pétri antérieurement par une autre, nos réflexes habituels peuvent constituer un obstacle dans l'appropriation de la nouvelle culture. Lorsqu'Éléonore nous dit : « Je ne peux pas éduquer mes enfants sans tenir compte des valeurs culturelles françaises parce que les enfants vivent en France », la difficulté qu'elle soulève va au-delà de la prise en compte de la culture d'accueil. Il s'agit en fait d'une bonne connaissance de celle-ci. Mais comment parvient-on à cette connaissance surtout quand on n'a pas été éduqué à cette culture ?

Une simple présence dans un milieu ne suffit pas pour comprendre le langage du milieu et saisir ses multiples subtilités. Il faudrait encore aller plus loin. La famille migrante est appelée, elle aussi, à entrer dans un grand apprentissage du milieu, de la culture du pays d'accueil afin de pouvoir remplir sa fonction éducative auprès de ses enfants. Ce qui revient à dire que la famille doit envisager un double dispositif d'apprentissage. Le premier vise à se former à la culture ambiante et le second vise à faire entrer les enfants dans la compréhension de leur propre découverte de la culture. En ce sens, l'expérience jouera un rôle extrêmement important pour les parents dans l'éducation de leurs enfants. Il est important de se rappeler les quatre piliers de l'éducation décrits par Jacques Delors, à savoir :

Pour répondre à l'ensemble de ses missions, l'éducation doit s'organiser autour de quatre apprentissages fondamentaux qui, tout au long de la connaissance » : *apprendre à connaître*, c'est à dire acquérir les instruments de la compréhension; *apprendre à faire*, pour pouvoir agir sur son environnement; *apprendre à vivre ensemble*, afin de participer et de coopérer avec les autres à toutes

les activités humaines; enfin, *apprendre à être*, cheminement essentiel qui participe des trois précédents¹⁶⁷.

La description de ces quatre piliers de l'éducation nous rend sensible à fois à la beauté et à la complexité du rôle des parents comme premiers éducateurs des enfants. En fait, l'accomplissement de ces quatre éléments ne va pas de soi. Cela requiert des compétences et des savoirs. Tel n'est pas toujours le cas des familles migrantes. Parfois, arrivées au pays d'accueil, certains parents n'ont même pas eu les formations de base. Certains ne savent ni lire ni écrire. Donc, nous pouvons déjà imaginer tout ce que cela implique pour eux lorsqu'il s'agit de mettre en place les quatre fondements qui nous sont ici proposés. Certes, grâce à l'expérience, les parents acquièrent des savoirs mais dans bien des cas, ils accusent pas mal de déficits et cela constitue pour eux un obstacle dans l'éducation de leurs enfants. En ce sens, certains enfants, découvrant que leurs parents ne connaissent pas la langue française, leur jouent parfois de mauvais tours. On pourrait même avancer que certains enfants ont un grand pouvoir sur leurs parents. Françoise Hatchuel nous rappelle : « Les savoirs sont des outils de distinction sociale : en témoigne le rôle qu'ils jouent dans l'exercice du pouvoir et de l'autorité¹⁶⁸ ». Si nous nous référons à Pierre Bourdieu, nous pouvons dire que les enfants détiennent un capital culturel, cela leur octroie un certain pouvoir sur leurs parents. Françoise Hatchuel le réaffirme en ces termes :

Celui ou celle qui met en forme le savoir imprime et diffuse sa vision du monde. Le savoir, en fin de compte, présente quatre caractéristiques : proche du savoir-faire, il n'existe que par l'action qu'il permet; se présentant sous la forme d'un discours, il s'inscrit dans une réalité sociale et culturelle, et devient donc lui-même source de pratiques sociales; réflexif, il implique la conscience de savoir; enfin, il ne s'exerce que dans l'interaction, voire collectivement¹⁶⁹.

Ces quatre caractéristiques du savoir peuvent être comprises comme quatre modalités de l'acquisition de connaissance. La première caractéristique basée sur l'action met en évidence la dimension dynamique du savoir, c'est-à-dire sa capacité à nous mettre en mouvement, à aller vers. C'est dans ce jeu de mouvement et de relation que se construit réellement le savoir. Cette

¹⁶⁷ Jacques Delors, *Op.cit.*, pp. 83-84.

¹⁶⁸ Françoise Hatchuel, *Op.cit.*, p. 29.

¹⁶⁹ *Ibid*, pp. 19-20.

construction du savoir participe à la construction du sujet. La deuxième caractéristique qui est aussi la dimension discursive du savoir nous rend sensible au contexte socioculturel dans lequel se déploie le savoir. La troisième caractéristique qui est la dimension réflexive nous permet de prendre du recul, de revenir sur ce que nous avons produit dans nos discours afin de mieux nous les approprier. Cela trouve un écho dans *La pédagogie des opprimés* de Paulo Freire. Enfin, la dernière caractéristique qui est la dimension collective nous donne de prendre conscience de la puissance du groupe dans la production du savoir. La mise en commun des idées demeure certes un exercice difficile mais elle est d'une puissance incroyable. À présent, voyons quelques résultats saillants de notre recherche.

3. Quelques résultats saillants de notre étude

Pour mettre un terme à notre réflexion sur la problématique de la transmission et de la réception des savoirs dans les familles migrantes haïtiennes en France, il nous paraît tout à fait cohérent et judicieux de revenir sur le parcours que nous avons effectué afin de faire quelques remarques et souligner du même coup nos découvertes. Il est évident que dans toute démarche scientifique, on ne finira jamais d'explorer toutes les pistes de réflexion et tous les aspects d'un sujet de recherche. Cette difficulté s'accroît davantage surtout lorsqu'on réfléchit sur des sujets aussi sensibles et brûlants comme l'éducation, la famille et la migration. Ceci étant dit, notre préoccupation est de présenter brièvement quelques résultats du travail de notre recherche. Commençons par notre cadre théorique et conceptuel.

3.1. Un regard rétrospectif sur le cadre théorique et conceptuel mobilisé

Quelle évaluation pourrions-nous faire de notre cadre théorique ? Ce dernier nous a-t-il réellement facilité la compréhension de notre problématique ? Certains auteurs seraient-ils plus pertinents que d'autres ? Quelles remarques pourrions-nous en dégager ? En fait, notre première remarque est l'abondance de sources que nous offre la littérature scientifique lorsque nous réfléchissons sur une thématique donnée. C'est une richesse incroyable. Cela nous rend sensible à la qualité de notre production et nous propulse vers un dépassement de nous-même afin que nos

réflexions contribuent vraiment au progrès et au rayonnement de la recherche scientifique et non le contraire. La seconde remarque est que chacun des auteurs de notre cadre théorique nous fait progresser dans la compréhension de notre problématique en nous faisant respirer, au rythme de nos lectures, les esquisses saveurs de la recherche scientifique. Par exemple, les découvertes sur le concept d'éducation, nous ont amené à poser un nouveau regard sur ce domaine à la fois fascinant et complexe. Notre plus grande surprise est de voir comment dans un même champ disciplinaire, les auteurs, dépendamment de leur positionnement épistémologique, de leur époque, de leur sensibilité, de leur histoire, du contexte socioculturel dans lequel ils évoluent, n'attribuent pas aux concepts les mêmes significations. Le concept d'éducation développé par Paulo Freire et John Dewey en est un exemple éclairant.

Nous sommes persuadés que cette grande diversité de positionnement épistémologique est une richesse pour l'humanité et pour les sciences humaines en particulier. En effet, cette multiplicité d'approches force les chercheurs à ne pas s'enfermer dans leur propre vérité, mais à s'ouvrir à de nouvelles réalités afin d'aboutir à une vérité toujours plus grande. Qu'avons-nous retenu chez Dewey et Freire ? Il est vrai que John Dewey a beaucoup développé la dimension politique de l'éducation mais ce qui nous paraissait le plus important pour notre mémoire, c'était la dimension de l'expérience que l'on retrouve dans son projet éducatif. Sa méthode de l'expérience reposant sur la validation du postulat de continuité nous a éclairé sur la problématique de la transmission des savoirs. En revanche, ce qui nous frappe et qui nous intéresse beaucoup chez Paulo Freire est la dimension dialogique que l'on retrouve au cœur de son projet éducatif : « Notre culture, figée dans les phrases, correspond à notre inexpérience du dialogue¹⁷⁰ ». Par rapport aux relations interpersonnelles dans les familles migrantes haïtiennes, nous estimons que le dialogue peut être un des lieux de l'incarnation de l'éducation.

Chez Bernard Charlot, ce qui nous semble le plus intéressant dans sa théorie éducative fondée sur « le rapport au savoir » est le concept : « Les figures de l'apprendre ». Les trois dimensions du savoir qu'il a développées (savoir pratique, savoir relationnel, savoir intellectuel) rejoignent parfaitement notre travail. Dans le cadre des familles migrantes haïtiennes, même si le savoir intellectuel n'est pas toujours présent chez les parents, les savoirs pratiques et relationnels sont déterminants dans leurs expériences quotidiennes. Bernard Charlot nous fait découvrir aussi

¹⁷⁰ Paulo Freire, *L'éducation : une pratique de la liberté*, Paris, Cerf, 1978, p. 100.

combien les savoirs informels sont dévalorisés au profit des savoirs institutionnellement reconnus.

Toujours dans cette perspective éducative, les approches interculturelles de Pierre Dasen mettant en exergue la diversité culturelle des peuples nous donnent de poser un nouveau regard sur la manière de concevoir l'éducation. Ses approches nous éclairent dans nos réflexions sur la transmission. Il en est de même pour Vygotski. En effet, à travers sa théorie historico-culturelle du développement de l'enfant nous avons pu saisir comment se construit l'identité des enfants migrants confrontés à la culture du pays d'accueil. Marie-Claude Blais et Marcel Gauchet quant à eux nous rendent attentif à la question de la transmission et des apprentissages. Enfin, Alexis Spire, à travers ses recherches sur l'immigration en France nous permet de comprendre les subtilités de la migration et son mode de fonctionnement. Il est vrai que ces recherches portent sur une période bien précise, mais cela n'empêche pas qu'elles demeurent pertinentes pour analyser la problématique de l'immigration. Ce qui nous semble très fascinant dans son travail, c'est surtout les entretiens qu'il a menés auprès des agents de la Préfecture de Paris. Il nous aide à comprendre les écarts qui peuvent exister entre les lois régissant le fonctionnement des préfectures et l'interprétation qu'en font les agents. Le plus souvent, dit-il, ces interprétations sont faites selon les sensibilités de chacun.

En somme, à partir de tout ce que nous venons de signaler, nous estimons que certains auteurs tels que Claude Dubar, Erving Goffman et beaucoup d'autres auteurs encore pourraient sans doute apporter de nouveaux éclairages sur la question de l'identité. En effet, nous pensons que la problématique de la construction identitaire constitue un des points forts de notre recherche. L'approfondissement des écrits de Pierre Dasen, de Vygotski, de Freire, de Hanna Malewska Peyre, de Dewey, de Claire et Marc Héber-Surfin nous paraît très pertinent pour creuser davantage certains éléments de notre recherche qui demeurent encore un peu sombres. Nos découvertes sur la question de l'identité, les approches interculturelles mériteraient d'être approfondies afin de leur donner un caractère beaucoup plus scientifique. Mais compte tenu de certaines contraintes du master, nous sommes obligé de passer outre. Toutefois, nous reconnaissons que nous avons beaucoup progressé dans la compréhension de notre recherche.

3.2. Nouvelle compréhension de la problématique étudiée

L'étude de la transmission des savoirs dans les familles migrantes haïtiennes en France nous amène à la conclusion que le phénomène de transmission est une variable dont la compréhension fait appel à un ensemble d'éléments ayant pour dénominateur commun l'éducation. En revanche, l'appropriation de ce dénominateur commun repose sur tout un ensemble de disciplines telles que la psychologie, la philosophie, la psychanalyse, la sociologie, la didactique, l'anthropologie, la linguistique, etc. Car l'éducation est intimement liée au processus d'apprentissage¹⁷¹.

À la lumière de l'analyse de nos entretiens nous découvrons que la problématique de la transmission et de la réception des savoirs est une réflexion riche qui peut être abordée sur différents angles. Ainsi, loin de se centrer uniquement sur les savoirs intellectuels, l'étude de cette problématique requiert un autre mode de discours, un discours qui engloberait à la fois le contexte socio-culturel dans lequel vivent les familles, la qualité de formation des parents avant leur arrivée en France, le type de fréquentation que font les enfants, le type d'encadrement assuré par les familles, le mode de discours véhiculé dans les familles, etc. Lorsque nous analysons la manière dont les familles migrantes haïtiennes expriment la transmission des savoirs, nous en déduisons que cette transmission n'a pas pour unique but de garder la mémoire d'une tradition. Cela dépasse largement la sauvegarde d'une mémoire familiale. En fait, la transmission des savoirs, des valeurs culturelles haïtiennes vise surtout à donner une unité de sens à la vie des enfants. Cette unité de sens, c'est ce qu'on pourrait appeler leur identité. En ce sens, Virginie Avezou-Boutry nous dit :

Plusieurs niveaux de l'environnement contribuent à la construction de l'identité, dont le réseau ethnique ou national des amis et la qualité de l'environnement, mais que les stratégies d'enculturation des parents et la qualité de la relation qui, en se combinant, sont des éléments clés pour la transmission des deux versants de l'identité culturelle, à savoir l'identité ethnique et

¹⁷¹ Cf. Lahen Ait Daoud, Mohammed Bougroum, Aomar Ibourk, « Éducation non formelle au Maroc : les déterminants de la qualité dans les programmes d'alphabétisation », *Éducation permanente*, 2014/06 (n° 199), pp. 137-146.

l'identité française¹⁷².

La question de la recherche d'identité joue un rôle extrêmement important dans la transmission de la culture haïtienne. Celle-ci demeure capitale pour tout groupe humain. Car l'identité d'un groupe est ce que le constitue, lui permet d'exister et de garder sa singularité par rapport aux autres groupes. Toutefois, le danger est de vouloir à tout pris garder son identité en se repliant sur soi-même en niant la culture environnante. Une telle attitude pose d'énormes questions puisque « dans un monde globalisé, il devient pourtant impératif de savoir se déplacer d'un univers à l'autre, de comprendre les différences de niveau de signification, de relativiser la portée de notre culture d'appartenance, et d'être acteur dans les différents espaces socioculturels qui nous entourent¹⁷³ ». Donc, toute tentative de repliement sur soi est dangereuse. Il est important de savoir s'ouvrir tout en gardant sa singularité et son originalité.

D'ailleurs, dans ce monde globalisé et fortement marqué par les nouvelles technologies de l'information et de la communication, il est difficile d'ignorer les réalités qui nous environnent. En ce sens, Paulo Freire nous dit : « l'éducation est un acte d'amour et donc un acte de courage¹⁷⁴ ». Ainsi, s'engager dans l'éducation, c'est accepter de se laisser transformer et évoluer par le travail éducatif. Cela requiert une grande confiance en l'homme. Faire crédit du meilleur de l'autre est essentiel et fondamental pour entrer dans la dynamique de l'éducation.

En définitive, les différentes étapes que nous avons parcourues pour aboutir à la réalisation de notre recherche nous porte à la conclusion que le chercheur est celui qui écoute et qui obéit, qui se laisse recréer par son terrain, en communiant assez profondément à son mystère pour percevoir la présence des richesses dont il est porteur et pour devenir capable de l'exprimer de manière correcte dans un langage scientifiquement compréhensible¹⁷⁵. Ainsi, ce travail de recherche nous a fait sortir des balises du sensible et du perceptible pour débloquent les verrous du connu et du convenu en vue de dépasser les frontières du connu pour aller explorer les possibles de la

¹⁷² Virginie Avezou-Boutry, Colette Sabatier, « Éducation familiale et situation d'acculturation », in Geneviève Bergonnier-Dupuy *et al.*, *Traité d'éducation familiale*, Dunod « Psycho Sup », 2013 (), p. 367-384.

¹⁷³ Oliver Meunier, *Cultures, Éducation, Identité, Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*, Paris, Artois Presses Université, 2014, p. 11.

¹⁷⁴ Paulo Freire, *L'éducation : Pratique de la liberté*, Paris, Cerf, 1978, p. 101.

¹⁷⁵ Cf. Marc Donzé, *La pensée théologique de Maurice Zundel*, Paris, Cerf, 1980, p. 55.

connaissance et du savoir. « L'homme existe - *existere* - à la fois dans le temps et hors du temps. Il reçoit le passé, il l'assimile il le transforme. Parce qu'il n'est pas prisonnier d'un présent permanent qui l'étouffe, il s'inscrit dans le temps, il s'y plonge et en émerge¹⁷⁶ ». Cette capacité d'adaptation et d'imagination est ce qui constitue toute la force de l'existence humaine. L'homme qui vit a besoin d'exprimer son énergie vitale, il y parvient bien souvent à travers l'exercice de ses facultés imaginatives.

¹⁷⁶ Paulo Freire, *L'éducation : Pratique de la liberté*, Paris, Cerf, 1978, p. 39.

Conclusion

L'analyse de nos entretiens confirme nos hypothèses. Celle-ci révèle que la vitalité de la transmission et de la réception des savoirs dans les familles migrantes en France requièrent des parents et des enfants une certaine reconnaissance de l'importance de l'un et de l'autre. Plus cette reconnaissance réciproque est forte, plus solide devient le tissu familial. Bien plus, nous découvrons que les difficultés de la transmission et de la réception des savoirs sont dues à de multiples facteurs : conflits intergénérationnels, différences socioculturelles, éducation des parents, mutations sociales, etc. Ces différents éléments paralysent non seulement la transmission des parents mais les empêche aussi d'être en adéquation avec les enfants et vice versa. Poser le principe que chacun est riche de savoirs qu'il peut enseigner à un autre, c'est asseoir, pour tout être humain, la légitimité de l'apprentissage. C'est s'autoriser tous à apprendre, à savoir et à comprendre¹⁷⁷ ». C'est également offrir à l'autre l'opportunité d'entrer dans de nouveaux rapports aux savoirs.

Notre recherche nous a amené à analyser la manière dont les parents expriment, dans leurs discours, la réciprocité dans la transmission des savoirs au sein de leurs familles. Effectivement, nous avons découvert que cette réciprocité dans la transmission et la réception des savoirs se traduit par différentes expressions relatives à une préoccupation identitaire, un désir de reconnaissance, une affirmation de soi, un désir de pouvoir. La transmission des savoirs englobe : les savoirs religieux, les savoirs relationnels, les savoirs pratiques (les tâches ménagères), les savoirs disciplinaires, les savoirs technologiques, les savoirs intellectuels, les savoirs culturels, etc. En effet, la réciprocité dans la transmission ne vise pas la même finalité chez les parents que les enfants. En effet, du côté des parents, nous ressentons une grande préoccupation par rapport à certaines valeurs qui, à leurs yeux, demeurent fondamentales pour sauvegarder l'identité de leur groupe. Ainsi, plus les valeurs du pays d'accueil semblent s'éloigner de celles du pays d'origine, plus la nécessité de sauvegarder son identité se fait sentir. En ce sens, Smaïn Laacher nous fait cette réflexion très intéressante : « Fondamentalement, c'est au travers d'une pédagogie masquée, ne s'exposant pas comme telle, et d'un effort collectif d'incorporation, fruit du travail explicite de " domestication " du corps et de l'esprit, que s'effectue ce que l'on appelle ordinairement la

¹⁷⁷ Claire Héber-Surfin et Sophie Bolo, *Op.cit.*, p. 20.

transmission des valeurs familiales¹⁷⁸ ». Du côté des enfants, la réciprocité dans la transmission remplirait deux fonctions essentielles. La première serait une affirmation de leurs capacités intellectuelles et technologiques. En partageant leurs connaissances avec leurs parents, les enfants cherchent non seulement à faire valoir ce dont ils sont capables, mais plus encore à montrer à leurs parents leur utilité dans la famille. La seconde finalité vise à témoigner à leurs parents l'amour dont ils les aiment.

À travers la transmission des savoirs, c'est toujours un projet plus global que l'on poursuit : désir d'enseigner, souci de faire école, envie de se rallier à une tradition, nécessité de se dire au monde. L'éducation, en tant qu'elle est à la fois une science et un art requiert de la part des parents une bonne articulation entre les vertus familiales et les vertus de l'art. L'une des difficultés des parents est leur faible capacité à pouvoir parler le langage du milieu environnant afin de mieux rejoindre les enfants dans leurs réalités et leurs aspirations les plus profondes. Par ailleurs, la transmission ne peut être effective sans une certaine efficacité de l'autorité des parents. La grande difficulté réside dans l'exercice de cette autorité qui peut tendre facilement vers la domination.

Dans la transmission des savoirs, l'exercice de l'autorité doit être vécu dans un parfait équilibre entre le désir d'aider à grandir et celui de laisser libre cours à la créativité de l'autre. Dans cette perspective, l'analyse des entretiens nous fait découvrir que l'acte éducatif n'est pas conditionné par la quantité de savoirs transmis, mais par la pertinence de leurs usages au quotidien. Autrement dit, ce qui prime dans l'acte éducatif, c'est surtout la manière dont les savoirs transmis ou reçus sont mis en œuvre dans la vie quotidienne¹⁷⁹. Donc, ce n'est pas forcément la quantité de savoirs qui donne forme à l'éducation des enfants mais la manière dont ces derniers s'approprient les savoirs et ce qu'ils en font dans leur vie présente et future :

Savoir apprendre, ce n'est pas d'abord une compétence, c'est se mettre en état de savourer d'apprendre, avoir une envie d'apprendre, d'accéder au savoir, savourer de se mettre en situation de construire son savoir, être motivé, avoir du plaisir, de la curiosité... Apprendre et transmettre

¹⁷⁸ Smaïn Laacher, « La " famille immigré " et la construction sociale de la réalité », *Migrants-formation*, 1994, n° 98, Septembre 1994, pp. 21-37.

¹⁷⁹ Cf. Tzvetan Todorov, *Op.cit.*, p. 55.

sont en complète interaction. Apprendre, c'est se remémorer, revenir sur les traces de ce qu'on a déjà appris et le réanimer, le réactiver par une nouvelle question¹⁸⁰.

La problématique de la transmission des savoirs telle que nous l'envisageons ici, vise chez les parents à apprendre à l'enfant à transformer son savoir en savoir-faire, et à l'adapter aux circonstances du temps. Dans cette dynamique, la dimension poïétique de la transmission prend tout son sens. D'où cette belle expression de Claire Héber-Surfin et Sophie Bolo : « Le savoir comme objet de fête¹⁸¹ ». Evidemment, en tant qu'une œuvre de création, la transmission implique un savoir-faire qui doit être soutenu par un travail d'imagination créative afin qu'elle produise des effets positifs. Comme toute œuvre poïétique, elle nécessite toujours un esprit d'ouverture, une liberté d'esprit, une capacité d'imagination en vue de sa pleine réalisation. Aussi, en tant qu'une œuvre poïétique, la transmission peut bien nous surprendre par son caractère imprévisible. Celui-ci produit souvent des effets inattendus qui vont parfois au-delà des résultats escomptés. Car la « refiguration » des traditions reçues - pour utiliser ce terme de Paul Ricoeur - est constitutive de la transmission. Cette dimension de la transmission constitue la force même du travail éducatif. A la manière d'un artiste, ceux qui assurent la mission de transmettre doivent sans cesse se rappeler que la dynamique de la transmission repose essentiellement dans le surgissement de nouveaux éléments, des éléments qui peuvent découler de la tradition ou qui s'y opposent totalement. Tout dépend de l'énergie, de l'intensité de créativité qui habite le sujet auquel s'adresse la transmission. Dans une telle perspective, l'efficacité de la transmission et de la réception des savoirs dépend, dans une très large mesure, de la valeur que les familles attachent à l'éducation. La transmission et la réception des savoirs se donnent comme une réalité dialectique, non seulement dans son rapport à la famille, puisqu'il n'existe pas de transmission sans une communauté de vie, mais aussi dans sa signification la plus profonde, puisqu'elle fait envisager la société à partir de laquelle il est possible de parler de cette transmission et de cette réception. Ce phénomène n'est pas une spécificité des parents haïtiens. Généralement, les familles migrantes, d'une manière ou d'une autre, vivent cette même expérience. Cependant, dépendamment de la culture du pays d'origine, la transmission et la réception des savoirs peut prendre des couleurs différentes.

¹⁸⁰ Claire Héber-Surfin, *Op.cit.*, p. 175.

¹⁸¹ *Ibid*, p. 25.

Dans cette perspective, Catherine Rollet nous rappellent que les enfants ne sont pas perçus de la même manière dans toutes les sociétés : « Chaque société entretient avec l'enfance, avec les enfants, des rapports particuliers qui ont à voir avec son organisation sociale et économique, le rapport entre les sexes, le système de représentation du lien intergénérationnel, etc.¹⁸² ». Dans le cas des familles migrantes haïtiennes les enfants jouent un rôle très important. Souvent, les parents cherchent la réalisation de leur vie à travers celle de leurs enfants. Autrement dit, la plus grande fierté pour un parent haïtien est de voir que son enfant le dépasse dans ses réalisations. Voilà pourquoi ils sont prêts à se sacrifier pour eux.

Le travail d'éducation des enfants assuré par les parents à travers la noble tâche de la transmission, nous invite à prendre en compte tous les aspects de la vie des enfants notamment les aspects culturels, sociaux, politiques, affectifs, et psychologiques, etc. En tant que produit de l'activité des hommes, l'éducation doit être ouverte au changement¹⁸³. Notons que les pratiques éducatives ne sont ni irrationnelles ni le fruit du hasard. Celles-ci sont souvent régies par une rationalité qui nous est étrangère. En fait, toute pratique éducative est une adaptation (consciente ou inconsciente) des groupes sociaux aux conditions économiques et physiques de leur environnement.

À la suite de Jacques et Madeleine Natanson, nous pouvons dire que « nous sommes saisis par le désarroi des parents¹⁸⁴ » qui n'ont pas de grandes capacités intellectuelles pour accompagner leurs enfants dans le processus de leur apprentissage mais qui s'évertuent, en dépit de tout, de leur doter d'une éducation de qualité. Il est difficile de conclure une recherche surtout lorsque le sujet qui nous préoccupe nous pose encore de nombreuses questions. Incontestablement, notre recherche nous amène à beaucoup plus d'interrogations qu'avant. En fait, chaque nouvelle découverte nous inspire de nouvelles questions. Certes, beaucoup de lumières nous ont été apportées par l'analyse de nos entretiens, mais il nous reste encore beaucoup d'éléments à

¹⁸² Catherine Rollet, « L'enfance et l'éducation donnée aux enfants : perspective historique », in Geneviève Bergonnier-Dupuy *et al.*, *Traité d'éducation familiale*, Dunod « Psycho Sup », 2013 (), p. 57-77.

¹⁸³ Cf. Stanislav Stech, « L'usage de la notion de " Crise " dans les récits disciplinaires de la psychologie », In Yves Clot, *Vygotski Maintenant*, Paris, La dispute, 2012, p. 36.

¹⁸⁴ Jacques et Madeleine Natanson, *Op.cit.*, p. 9.

approfondir. Bien loin de vouloir remettre en question le discours des parents sur la transmission, il nous semble intéressant de donner la parole aux enfants afin qu'ils nous disent ce qu'ils pensent aussi de la transmission et de la réception des savoirs. Car, l'expérience quotidienne nous révèle qu'il existe parfois de gros écarts entre ce que veulent les parents pour leurs enfants et ce qu'ils arrivent à faire réellement. Donc, comprendre ces trois réalités nous paraît comme des pistes intéressantes pour une recherche plus approfondie.

Il nous paraît que la fécondité de la transmission dépend non seulement de la manière dont on s'y prend, mais aussi de certains paramètres importants tels que l'environnement physique et social, le milieu familial dans lequel vit l'enfant, les pratiques éducatives mises en place, ainsi que le style de parents, c'est-à-dire s'ils sont autoritaires, conciliants, flexibles, etc. Toutefois, « les éléments du milieu ne prennent de sens qu'en fonction du développement de l'enfant et de ses capacités à composer avec le milieu¹⁸⁵ ». Un tel dispositif n'est pas toujours évident. Et comme l'affirme Bergonnier-Dupuy : « la migration implique une rupture avec l'environnement qui sert de moule ou de creuset pour le fonctionnement familial¹⁸⁶ ». Cette rupture se vit parfois douloureusement dépendamment de son attachement avec la culture de son pays d'origine. Vivre ce changement implique un état d'esprit qui facilite son intégration dans le pays d'accueil.

¹⁸⁵ Virginie Avezou-Boutry, Colette Sabatier, « Éducation familiale et situation d'acculturation », in Geneviève Bergonnier-Dupuy *et al.*, *Traité d'éducation familiale*, Dunod « Psycho Sup », 2013 (), p. 367-384.

¹⁸⁶ Virginie Avezou-Boutry, Colette Sabatier, « Éducation familiale et situation d'acculturation », in Geneviève Bergonnier-Dupuy *et al.*, *Traité d'éducation familiale*, Dunod « Psycho Sup », 2013 (), p. 367-384.

Bibliographie

- ALBARELLO Luc, *Apprendre à chercher*, Belgique, De Boeck, 4^e édition, 2012.
- ARÈNES Jacques, *La recherche de soi*, Paris, Desclée de Brouwer, 2000.
- BAILLARGEON Normand, *L'éducation*, Paris, Flammarion, 2011.
- BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 2007.
- BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique, *Transmette, apprendre*, Paris, Stock, 2014.
- BROUGERE, Gilles, *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF, 2009.
- BRUNER Jerome, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996.
- CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir : Eléments pour une théorie*. Paris, Anthropos, 1997.
- CLANET Claude, *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Paris, Université de Toulouse-Le Miral, t.2, 1985.
- CLOT Yves, *Vygotski maintenant*, Paris, La Dispute, 2009.
- DASEN Pierre R. et PERREGAUX Christiane, *Pourquoi des approches interculturelles en éducation ?*, Bruxelles, De Broeck, 2000.
- DASEN Pierre, *Cultures, développement et éducation*, Paris, L'Harmattan, 2011, p. 30.
- DE SAINT EXUPERY Antoine, *Le Petit Prince*, Paris, Gallimard, 1997.
- DELORS Jacques, *Éducation : Un trésor est caché dedans*, Paris, Unesco, 1999.
- DEWEY John, *Démocratie et éducation, suivi expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 2011.
- DONZÉ Marc, *La pensée théologique de Maurice Zundel*, Paris, Cerf, 1980.
- DROUIN-HANS, Anne-Marie, *L'éducation une question philosophique*. Paris, Anthropos, 1998.
- FOUCAULT Michel, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969.
- FREIRE Paulo, *L'éducation : Pratique de la liberté*, Paris, Cerf, 1978.
- FREIRE Paulo, *Pédagogie de l'autonomie*, Paris, Erès, 2013.
- GAUCHET Marcel, *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002.
- GODELIER Maurice, *Métamorphoses de la parenté*, Paris, Fayard, 2004
- GOUREVITCH Jean-Paul, *Les migrations en Europe*, Paris, Acropole, 2007.
- GUILLEBAUD Jean-Claude, *Le goût de l'avenir*, Paris, Seuil, 2003.

HATCHUEL Françoise, *Savoir, apprendre, transmettre, Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris, La Découverte, 2005.

HEBER-SUFFRIN Claire et BOLO Sophie, *Échangeons nos savoirs*, Paris, La Découverte et Syros, 2001.

HÉBER-SUFFRIN Claire et Marc, *Échanger les savoirs*, Paris, Desclée de Brouwer, 1992.

HEBER-SUFFRIN Claire, *Les savoirs la réciprocité et le citoyen*, Paris, Desclée de Brouwer, 1998.

HEBER-SUFFRIN, Claire, *Partager les savoirs construire le lien*, Paris, Chronique Sociale, 2001.

HESS, Rémi, *Des sciences de l'Éducation*, Paris, Economica, 1997.

JASPERS Karl, *Raison et antiraison de notre temps*, Paris, Desclée, 1953.

KAUFMANN Jean-Claude, *La trame conjugale*, Paris, Nathan, 1992, p. 144.

LE TEXIER Thibault, *Le maniement des hommes*, Paris, La Découverte, 2016, p. 7.

MEUNIER Oliver, *Cultures, Éducation, Identité, Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*, Paris, Artois Presses Université, 2014.

RETSCHITZKY J., BOSELL-LOGAS M., DASEN P., *La recherche interculturelle*, Paris, L'Harmattan, t.1, 1989.

RICOEUR Paul, *Temps et récit*, Paris, Seuil, t.3, 1985.

SEGALEN Martine, *Sociologie de la famille*, Paris, Armand Colin, Col. U, 6^{ème} édition, 2008.

SOLIS-PONTON Leticia, *La parentalité défi pour le troisième millénaire*, Paris, PUF, 2002.

SPIRE Alexis, *Étrangers à la carte, l'administration de l'immigration en France (1945-1975)*, Paris, Grasset, 2005.

TODOROV Tzvetan, *La peur des barbares, au delà du choc des civilisations*, Paris, Robert Laffont, 2008.

VAN EECKHOUT Leatitia, *L'immigration*, Paris, La Documentation française, 2007.

VERGNAUD Gérard, *Lev Vygotski, Pédagogue et penseur de notre temps*, Paris, Hachette Éducation, Col. Portraits d'éducateurs, 2000.

VYGOTSKI Lev, *Pensée et langage*, Traduction de Françoise Sève, Paris, La dispute, 1997.

WEIL Patrick, *La république et sa diversité*, Paris, Seuil, 2005.

Liste des articles consultés dans les revues

Armand Abécassis, « La famille à l'épreuve de la tradition », in Janine Abécassis, *L'enfant à l'épreuve de la famille*, ERES « Hypothèses », 2004 (), p. 147-156.

Bergonnier-Dupuy *et al.*, *Traité d'éducation familiale*, Dunod « Psycho Sup », 2013 (), p. 367-38.

Catherine Rollet, « L'enfance et l'éducation donnée aux enfants : perspective historique », in Geneviève Bergonnier-Dupuy *et al.*, *Traité d'éducation familiale*, Dunod « Psycho Sup », 2013 (), p. 367-38.

Gilles Verbunt, « Comment l'interculturel bouscule les cultures », *Les Cahiers Dynamiques* 2012/4 (n° 57), p. 22-28.

Graciela Frigerio, « Tropes. Transmission / Transmission / Transfert / Éducation. Fragment pour un puzzle impossible », *Le Télémaque* 2004/2, (no 26), p. 31-42.

Hanna Malewska-Peyre « L'identité négative chez les jeunes immigrants » *Santé mentale au Québec*, vol. 18, n° 1, 1993, p. 109-123. URI: <http://id.erudit.org/iderudit/032250ar>, disponible en ligne le 01 Juillet 2016. DOI: 10.7202/032250ar

Jean-Pierre Cambefort, « Le Syndrome d'aliénation parentale : Menace pour la cohésion familiale », in Edwige Rude-Antoine *et al.*, *Éthique et Famille*, L'Harmattan « Éthique en contextes », 2011 (), p. 155-172.

Lahen Ait Daoud, Mohammed Bougroum, Aomar Ibourk, « Éducation non formelle au Maroc : les déterminants de la qualité dans les programmes d'alphabétisation », *Éducation permanente*, 2014/06 (n° 199), pp. 137-146.

Mado Chatelain et Julian Boal, « La pédagogie des opprimés selon Paulo Freire », *Dans les coulisses du social*, Toulouse, ERES, «Trames», 2010, pp. 23-24.

Omar Belhassain, « La famille peut-elle être démocratique ? », in Denise Bass *et al.*, *Mélodrame et mélo-dit de la séparation*, ERES « Les recherches du Grape », 2007 (), p. 11-20.

Pierre Staius, « Les difficultés de la transmission en régime politique », *Le Télémaque*, 2004/2 (n° 26), p. 69-78.

Sonia Tebbakh, « Une transmission discrète et fragmentaire. De l'histoire migratoire dans les familles maghrébines », *Temporalités*, 2007 (n° 6/7), pp. 59-76.

Annexes