

LE ROMAN SCOLAIRE D'UNE ADOLESCENTE « DE MIGRANTS » : RÉCIT CLINIQUE D'UNE SUBJECTIVITÉ EN SOUFFRANCE

Amira Karray, Daniel Derivois

Médecine & Hygiène | « Psychothérapies »

2016/4 Vol. 36 | pages 229 à 237

ISSN 0251-737X

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-psychotherapies-2016-4-page-229.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Médecine & Hygiène.

© Médecine & Hygiène. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Le *Roman scolaire* d'une adolescente « de migrants » : récit clinique d'une subjectivité en souffrance

Amira Karray¹, Daniel Derivois²

Résumé

Chez les enfants et adolescents de migrants en France, les difficultés à l'école s'attribuent souvent à la non-rencontre des cultures familiales avec les cultures institutionnelles du pays d'accueil. L'écart, parfois vécu comme rupture, impacte le rapport au savoir des jeunes et leur rapport au monde. Un entre-deux social, culturel et symbolique se situe entre la famille migrante et l'institution scolaire. C'est ce chemin entre-deux que nous étudions à travers la présentation du cas d'une adolescente, en difficulté et en souffrance scolaire et identitaire. A travers un dispositif clinique de recherche, nous présentons dans l'après-coup des rencontres les aspects conflictuels réels et fantasmés de la trajectoire scolaire, mais aussi les processus de construction identitaire passant par cette trajectoire racontée sous la forme d'un *Roman scolaire*. Celui-ci est un moyen de se raconter dans un espace intermédiaire créant des liens de sens entre parcours scolaire et social, et histoire familiale migratoire.

Introduction

Les difficultés dans le parcours scolaire des enfants et adolescents de migrants en France, et plus largement en Europe, constituent une problématique indissociable des problématiques interculturelles (Moro, 2002 ; Chau, Baumann, Kabuth et Chau, 2012 ; Moro, 2013). Très souvent, ces difficultés d'apprentissage, d'adaptation, d'intégration, sont mises sur le compte de la non-rencontre des cultures familiales d'origine avec les cultures institutionnelles du pays d'accueil. Cette non-rencontre, occasionnant des conflits de loyauté, des incohérences internes chez le jeune, peut le mettre dans la non-possibilité d'apprendre. Cette non-rencontre est aussi celle du *sujet* adolescent avec l'identité institutionnelle d'élève. L'écart, parfois exprimé sous forme de violence ou de rupture, n'est pas toujours perçu par l'environnement éducatif, ce qui donne lieu à des clivages (Ginet, 2006). La rencontre de l'adolescent en plein processus de changement avec l'espace

scolaire s'avère alors complexe, puisque l'institution scolaire, de par sa tâche primaire (Kaës, 1987) accueille un élève théorique, avec des attentes et des représentations standardisées.

De leur côté, les jeunes arrivent dans l'espace institutionnel avec leurs histoires familiales, subjectives. Des études ont montré que les enfants issus de l'immigration viennent justement à l'école chercher de la contenance et de la (re)construction de liens, avant la recherche des savoirs (Moro, 2002 ; Derivois, 2006 ; Derivois, Jaumard, Karray et Kim, 2012 ; Moro, 2013). Attendus comme élèves dans la psyché institutionnelle, ils viennent pourtant comme *sujets* de leurs histoires, leurs familles, leurs

¹ Maître de conférences en psychopathologie et psychologie clinique. Laboratoire de Psychopathologie Clinique Langage et Subjectivité, Aix-en-Provence, Aix-Marseille Université.

² Professeur de psychologie clinique et psychopathologie. Laboratoire de Psychopathologie et de Psychologie Médicale, Dijon. Université de Bourgogne Franche-Comté.

rêves et leurs blessures (Pennac, 2007). Très souvent, ils tentent dans leur parcours scolaire d'exprimer, de revisiter et de symboliser leurs traversées familiales, migratoires, générationnelles, parfois traumatiques (Derivois, Jaumard *et al.*, 2012).

D'un autre côté, par sa contrainte parfois impersonnelle et anémique (Diet, 2009), l'espace-temps scolaire met à mal les trajectoires singulières et le *processus de subjectivation* propre à l'adolescence (Richard, 2001). Il accentue le vécu ambigu et indifférencié chez le sujet adolescent, réduit au statut d'élève. Dans le contexte de la société actuelle, l'école, lieu de transmission du savoir, de la culture, d'élaboration des conflits, notamment les conflits de génération à travers la transmission, se trouve dans la paradoxalité de son rôle. Les jeunes dits « issus de l'immigration » se vivent souvent au cœur de ce conflit de transmission, affectés d'une part par l'aspect anonymisant de l'école et d'autre part par le risque de stigmatisation et d'atteinte identitaire, dès que l'on se décale un tant soit peu de cet anonymat.

Par son rôle organisateur, normé, et par conséquent acculturant, l'école se met dans le risque de nier le sujet et de ne voir que l'élève. Un risque dont les jeunes dits « issus de l'immigration » font état dans leur vécu, leur rapport à l'école comme lieu de transmission et espace représentant de la société d'accueil de leurs propres parents. Cette conflictualité est d'autant plus accentuée que les problèmes de l'école ne cessent d'augmenter et de se mettre en scène dans la spirale des problématiques de la société moderne (Debarbieux, 1999 ; Gaillard, 2005 ; Diet, 2009). Les climats scolaires marqués par la préoccupation du cadre, de l'autorité et la peur des violences, alimentent parfois le mépris scolaire (Merle, 2005) et les mécanismes d'exclusion qui peuvent toucher les jeunes, les professionnels et les familles. Ainsi, nous ne pouvons aborder les difficultés et les souffrances scolaires sans prendre en compte l'intrication des trajectoires développementales, environnementales et événementielles des adolescents (Derivois, 2010, 2012).

A travers le cas d'une adolescente, ce travail propose de mettre en relief les aspects conflictuels réels et fantasmés de la trajectoire scolaire. Il interroge les processus de construction identitaire passant par cette trajectoire racontée au croisement des romans familial et migratoire. Nous proposons d'appeler *roman scolaire* la reprise subjective après-coup et la mise en histoire des vécus et ressentis liés

à la scolarité sur fond d'affects familiaux, actuels et transgénérationnels. Nous posons en particulier la question du lien famille-école, auquel se superpose le lien culture d'origine-culture d'accueil. Qu'est-ce qui est porté par l'adolescente, et qu'est-ce qui est transmis par et dans sa famille, de l'histoire familiale migratoire ? Comment cette transmission est-elle reçue ? Comment s'articule-t-elle au projet d'élève, et de citoyenne ? Nous proposons l'idée selon laquelle le *roman scolaire* est un récit dynamique, témoignant d'un espace psychique partageable, d'élaboration du mal d'école. Ce roman peut « s'écrire » seul, à deux ou à plusieurs. Cependant, s'appuyant sur une dimension intersubjective, il s'actualise et prend sens dans la relation clinique, espace de projection des éléments transférentiels en présence d'un témoin.

Méthode

Nous avons rencontré Amal dans le cadre d'une recherche sur la violence des adolescents en difficulté scolaire. Nous avons mis en place un dispositif d'étude de cas à travers des entretiens cliniques de recherche avec Amal autour de son parcours de vie. Les entretiens (N = 7), de 45 minutes chacun, ont eu lieu avec Amal dans son lycée, dans un bureau accordé par l'établissement. Amal a beaucoup investi ces temps d'échange autour de la scolarité, qui lui ont permis de renouer avec certaines étapes de son cheminement d'élève, d'enfant et d'adolescente. L'analyse à partir de ces thèmes a porté sur le rapport d'Amal à son histoire personnelle et scolaire, en intégrant les dimensions familiale, migratoire et institutionnelle. L'analyse de ces données s'est aussi faite en référence à la dynamique relationnelle dans les entretiens et au contre-transfert.

Clinique d'un roman scolaire

Nous présentons dans cette partie des éléments de la trajectoire scolaire et subjective de l'adolescente en nous intéressant en particulier aux vécus de ruptures en lien avec sa trajectoire familiale/migratoire. La dynamique contre-transférentielle est très importante ici, dans la mesure où nous nous ferons porte-parole du récit interne de Amal, tel qu'il s'est déployé dans l'espace relationnel. C'est

en lui prêtant notre appareil à penser que le fil de son histoire a pu se réactualiser dans le fil de la relation clinique. Nous essaierons ainsi de nommer certains pans de son histoire. Ces rencontres nous ont amenés à la co-reconstruction dans l'après-coup de son parcours migratoire, familial et scolaire. Inspiré de son *roman scolaire*, ce parcours romancé nous permet de rendre compte de sa trajectoire subjective dans l'espace scolaire.

Amal, 17 ans, est scolarisée en classe de terminale-S. Derrière ses lunettes, ses yeux maquillés en noir marqué rappellent un style discrètement gothique. Souriante, de forte corpulence, elle porte tout le temps des vêtements noirs, larges, et a une allure d'une adolescente plus jeune. Troisième d'une fratrie de quatre enfants, deux garçons et deux filles, Amal est d'une famille modeste issue de l'immigration maghrébine des années 90. La famille habite dans un quartier populaire connu pour son climat de violence. Le père, retraité, était ouvrier. La mère, femme au foyer, avait fait un début de carrière en tant qu'enseignante de lettres avant de venir en France avec le père et d'arrêter, avec regret, toute activité professionnelle. Dans son milieu scolaire, Amal est décrite comme élève mal orientée et ayant de « très grosses difficultés insurmontées et un raisonnement fragile ». De plus en plus arrogante, ses absences s'enchaînent pour des raisons diverses.

Une trajectoire scolaire marquée par le sentiment de ne pas être à sa place

Après une scolarité primaire paisible à l'école de son quartier, où les apprentissages étaient accessibles et approchés avec plaisir, le passage au collège a été marqué par des ruptures successives. Amal passe son année de 6^e dans le cadre d'une scolarisation par correspondance, en raison d'un *voyage familial en Afrique*, qui aurait duré une année. Cette année en Afrique est particulièrement idéalisée par l'adolescente. La réalité s'en est avérée tout autre, liée à une rupture scolaire en raison de problèmes de santé, effleurés presque à demi-mot lors des entretiens. A partir de la 5^e, Amal est scolarisée dans deux collèges successifs. Le second collège avait un fonctionnement « bourgeois » et « strict », dit-elle. Elle se sentait « encore plus mal » car les élèves étaient traités « comme des numéros ». « On était sifflés à la fin de la récréation et on devait se mettre dans la queue par ordre alphabétique ».

Amal trouvait ces règles « abusives » et avait parfois envie de « [se] barrer ». Au Lycée, l'adolescente s'est retrouvée en classe hétérogène, avec des gens qu'elle décrit comme « ouverts ». Le passage en 1^{ère} était « absolument catastrophique », dans une classe où les élèves venaient d'un village très « coté » de la région. « Ils se connaissent tous entre eux, se ressemblent tous avec leurs cheveux blonds, leurs yeux bleus... Je n'avais pas beaucoup d'amis et vous voyez, j'ai un visage de maghrébine, je peux leur paraître agressive... ». Renfermée davantage, Amal se sentait incapable de parler à ses camarades de peur que « ça dérape ». A cela s'ajoutaient ses difficultés de plus en plus lourdes au niveau des apprentissages et dans ses relations avec ses professeurs. Les relations intersubjectives sont vécues dans la difficulté, même si Amal dit se sentir relativement mieux cette année, « Il y a de tout, il y a quelques Maghrébins, quelques Blacks, et le reste que des Blancs, enfin Blancs, vous voyez ce que je veux dire, moi aussi je suis blanche mais d'un autre type ! ». Les quelques amis de Amal sont des jeunes de son quartier avec qui elle a grandi. Au lycée, elle parle avec très peu de gens : « Regardez comment je suis, vous avez bien vu que je suis en surpoids, les gens se moquent, ils ne comprennent pas, ils jugent ».

Au niveau scolaire, Amal doute de pouvoir y arriver, pourtant elle semble s'accrocher : « Mes lacunes se sont accumulées et maintenant c'est irrattrapable... Je peux essayer de comprendre les choses, de faire au moins la moitié d'un problème, mais y a des choses que je pourrai jamais comprendre... ». Amal évoque des difficultés en mathématiques, elle n'aime pas cette matière dont le sens lui échappe. Elle se présente plus comme « littéraire », en raison des facilités qu'elle a dans les langues, comme sa mère. Cependant, elle ne veut pas faire des études littéraires après le bac et a choisi une filière scientifique malgré ses difficultés. Elle rêve de soigner les gens, mais ne sait pas de quelle manière. Elle parle alors d'aller en Afrique pour soigner, aider les gens.

Le voyage en Afrique comme tentative de reconquête subjective

Le voyage en Afrique se serait passé avec toute la famille, pendant une année. Sans nommer le pays, Amal évoque une expérience « géniale », le premier endroit qu'elle visitait à part le pays d'origine de ses

parents, qu'elle désigne comme son « pays natal », alors qu'elle est née en France. Pendant cette année passée dans un pays d'Afrique, sa scolarité s'était très bien passée, elle ne ressentait pas le besoin de l'adulte et travaillait très bien toute seule avec les livres et les CD. Ses frères et sa sœur étaient dans la même situation : à la maison, encouragés par la mère. Les parents ne travaillaient pas lors de ce voyage, ils étaient partis « vivre l'expérience en famille et la faire vivre à leurs enfants ». Les enfants allaient ponctuellement à une école internationale pour se faire accompagner dans leur scolarité à distance. Dans cette école, ils rencontraient « des enfants de différentes nationalités, des enfants de diplomates et d'ouvriers ». Dans un entretien ultérieur, elle ajoutera qu'elle allait de temps en temps à l'école locale de façon informelle, quand elle le voulait, pour travailler et jouer avec les « locaux », qu'elle trouvait « simples et très intéressants malgré le manque de moyens ». Ainsi, tout semble s'être très bien passé, même si elle dit se rendre compte qu'elle n'a « jamais eu [son] mot à dire » pour le choix de ce voyage. Amal décrit cette expérience comme « exceptionnelle sur le plan humain, différente d'ici, avec des gens simples et chaleureux : c'est un autre monde ». « Le retour à la réalité » est présenté comme une épreuve difficile et banale à la fois, qu'elle est en train de vivre jusqu'à aujourd'hui : « J'ai suivi mes parents et pour ça j'ai jamais eu de problème, et quand je me suis retrouvée en France c'était dur mais pas trop, le choc au niveau du changement... c'était normal pour moi ».

Une colère refoulée en quête d'élaboration

Amal a dessiné au stylo, sur le dos de ses mains, des blessures avec des points de suture, « c'est pas pour de vrai », dit-elle en riant. Elle parle de ses anciennes scarifications, avec une pointe d'humour. Elle ne sait pas pourquoi elle a fait « ça », « il faut peut-être demander à la première personne qui a fait ça ! Moi j'ai suivi et je n'arrivais plus à m'arrêter. Je ne m'ouvrais pas complètement, mais des petites coupures au poignet, pour que ça ne se voie pas ». Ces blessures, pour Amal, lui permettaient de « sortir la colère ». Elle évoque en lien avec ses auto-mutilations un oncle au pays d'origine connu pour ses scarifications. « C'est quelqu'un de gentil, mais qui souffre beaucoup à l'intérieur, on ne sait

pas ce qu'il a, on dit qu'il est possédé... Quand il va mal il va se faire très très mal, mais c'est sérieux, il va s'ouvrir et c'est les urgences après, quand vous voyez ses bras et ses avant-bras c'est du genre 30 points de suture et c'est de grosses ouvertures comme ça, rien à voir avec moi ! ».

Les échanges autour de la colère nous ramènent aux situations scolaires et au sentiment d'enfermement. Pour Amal, les règles scolaires sont « volatiles, on ne sait pas à quoi ça sert mais on sait quand même... Des fois c'est absurde et on est très en colère... On refuse juste d'être enfermé dans la société, et l'école c'est une version de la société ». Selon elle, l'autorité de l'école n'est pas adaptée à l'élève, et elle ne le protège pas : « Si le prof n'est pas capable d'aider l'élève, l'élève ne va pas se retrouver dans la société... Le prof idéal doit être bon et être un adulte accompli... ». Les situations de manque de respect racontées par Amal seraient des plus classiques : « Quand un prof dit à un élève de pas répondre et lui parle avec un ton écrasant, limite humiliant, rabaisant, ça c'est un manque de respect pour moi, et ça, ça se passe tout le temps, et moi quand ça m'arrive, c'est clair, je sors, on me parle pas comme ça... Le problème, c'est que c'est pas toujours si clair que ça, ça peut être des sous-entendus ». Malgré quelques incidents, Amal considère qu'il est rare qu'elle s'emporte « comme ça », et qu'elle a tendance à ravalier sa fierté, à garder sa colère pour elle, à se renfermer sur elle-même et à ne plus pouvoir suivre en classe... Souvent alors, dans ces moments, elle trouve une autre voie d'élaboration de sa colère : elle se met à dessiner, conçoit des bandes dessinées qu'elle garde précieusement dans son classeur.

Eléments d'analyse

Ces extraits cliniques de son roman scolaire appellent quelques réflexions concernant la souffrance identitaire qui ponctue le parcours d'Amal. Nous les organiserons en trois points :

Une violence identitaire adressée

Le rapport à l'école, chez Amal, est caractérisé par un vécu violent, interne et externe. Son histoire permet de voir les traces d'une violence subie transformée en une violence interne et externalisée

dans et au-delà de l'espace scolaire. Une violence subie par les pairs est mise en évidence. Elle s'attribue la place du bouc émissaire, place qu'elle relie à sa différence, en surpoids, d'origine maghrébine, qu'elle accentue elle-même avec son style vestimentaire, son retrait et son agressivité affichée. Cela nous amène à penser une violence interne extrême que Amal tente par moments d'intellectualiser, mais à d'autres moments cette violence s'exprime à même la peau. Ces actes attaquant son propre corps semblent s'inscrire dans une dynamique de l'agir où l'affect insupportable, indéfini, submerge sa pensée. Ces automutilations ont été répétées puis figurées dans des tentatives peut-être de transformation et de symbolisation, sous d'autres formes. Les graphismes et cicatrices semblent avoir été transposés d'une scène corporelle sur une scène adressée à l'autre : famille, lycée, société. S'ils parlent d'une souffrance actuelle inscrite dans ce que Gutton appelle un « processus adolescent » (Gutton, 1996), ces automutilations, mais aussi les dessins qu'elle fait en quête de sens, apparaissent comme une recherche d'inscription de « bouts » de son histoire, une tentative de faire voyager les symboles d'un monde à un autre et les faire lier par ces symboles. Elle est alors un de ces « passeurs de mondes », expression employée par Sironi (2013) pour parler des jeunes migrants ou de migrants, qui font se rencontrer et métisser – parfois dans la souffrance, d'autres fois dans la création – les objets, les symboles et les histoires de leurs cultures d'origine avec ceux de leurs cultures d'accueil. A même la peau, mais aussi à travers la bande dessinée, Amal coupe, dessine, et pense peut-être quelque chose d'une autre coupure qu'elle actualise, d'une blessure plus profonde et plus lointaine que la peau corporelle. Il s'agit des enveloppes familiales et culturelles (Nathan, 1987) déchirées dans le silence de la migration de ses propres parents. Ce conflit la met dans le risque de rupture, entre les contraintes et désirs d'intégration, contraintes et désirs des mouvements de subjectivation et de construction identitaire à l'adolescence, avec tout ce que cela suppose de risque de rupture avec l'identité familiale (Benoit, Berreteau et Moro, 2014). En ce sens, Amal, dans l'entre-deux qu'elle traverse sans cesse au présent, exprime son besoin de mise en sens, une mise en sens qui l'amène à explorer, non sans souffrance, des zones d'ombre de la psyché familiale et de sa propre psyché.

La recherche de sa place dans la psyché des parents et dans le monde

Le plaisir d'apprendre, chez Amal, est lié à un passé lointain, comme elle l'évoque, à l'école primaire, et à l'école idéale en Afrique. Celle-ci étant une école hors cadre et sans cadre, elle semble plutôt être une école à cadre familial, où la mère, qui n'a pu exercer son métier après sa migration en France, est « réparée », remise à la place de l'enseignant. Ce télescopage des rôles, tant idéalisé par l'adolescente, parle à un autre niveau de ce qui n'est pas possible en l'absence de cet idéal : continuer à apprendre. Il semble y avoir comme un arrêt, une difficulté à investir le présent. Nostalgique des temps où elle était petite, Amal a du mal à prendre plaisir à apprendre différemment. Les lacunes accumulées ces dernières années le sont d'autant plus que les liens sont difficiles à établir. Son retrait, désigné comme agressif, vient dire plus que son refus, sa difficulté à se situer dans le cadre scolaire. Très attentive à son entourage, Amal est en recherche d'étayage pour faire tenir son rapport même aux apprentissages. Ceux-ci restent investis par l'adolescente, mais son côté à la fois immature et obstiné la met dans une attitude paradoxale : opposition au système scolaire et à ses contenus, et accrochage à ses projets mis en question dans ce système.

Les logiques de l'adolescente ne semblent pas compatibles avec les logiques de la réalité scolaire. « Mal orientée » par choix, Amal, qui a un bon niveau en lettres, a choisi contre tous de faire des sciences où elle a des difficultés importantes. La panne peut être comprise ici dans un vécu identificatoire conflictuel aux parents ainsi que dans une individuation difficile liée au risque de la perte. Elle peut être également comme une appropriation dans son parcours scolaire d'un destin social induit par les systèmes scolaire et social (Dubet, 2004a). Amal ne s'autorise-t-elle pas à faire comme, et non pas mieux, que ses deux parents ? Un arrêt à contre-sens se fait ici, comme pour joindre sa trajectoire à celle (professionnelle) de la mère arrêtée aussi, au bout de la trajectoire migratoire. Les langues, les lettres, les mots aussi, font partie peut-être alors de ce lointain passé individuel et générationnel, passé et perdu, où l'apprendre s'allie avec le plaisir. L'actualiser n'était pas possible, et pourrait être douloureux pour la mère ou l'interdit pour Amal. Il restait donc idéal, idéalisé. D'un autre côté, Amal avait choisi la filière scientifique, filière appréciée par le père, qui n'a pas

fait de longues études. Amal se retrouve psychiquement dans un lien avec le vécu de son père, celui de vouloir, d'aspirer à cette filière, mais de ne pas en avoir les moyens. Amal investit les matières qu'elle ne réussit pas et désinvestit celles qu'elle réussit plus facilement. Ce vécu de l'adolescente autour d'enjeux œdipiens semble s'exprimer dans une logique interne qui permet à l'adolescente de conserver père et mère ainsi qu'une posture à la fois d'enfant protégée et d'enfant « espoir » pour ceux-ci. Tel est le cas de beaucoup d'enfants de familles migrantes qui s'approprient la fonction de béquille ou d'appui de leurs parents en mal de vie (Adohane, 2011). Ainsi, tout en se mettant en échec et en mettant en cause le système scolaire qu'elle critique, Amal montre une obstination paradoxale à réussir qui prend le sens d'une affirmation identitaire paradoxale. Sa situation scolaire compliquée entre refus de sa part et sentiment de ne pas être à sa place s'associe pour elle à une sorte de valorisation héroïque, comme contre-jour d'une problématique familiale et sociétale autour de sa place à construire.

Le passé recréé comme prothèse à la pensée

Si la violence à même la peau parle de la détresse de l'adolescente à un moment précis, elle nous paraît parler de son histoire personnelle et transgénérationnelle à plusieurs niveaux. Elle évoque aussi des non-pensés de cette histoire dont les reliquats se retrouvent aujourd'hui dans l'expression de la violence chez cette adolescente, ses investissements, son rapport au monde et ses projections. Bien que liées à un mal-être en milieu scolaire, les scarifications, marquage actuel d'une souffrance identitaire (Le Breton, 2003) sont aussi comme une recherche de traces d'un passé (référence à un oncle en souffrance dans le pays d'origine), à la fois comme une remémoration d'une mémoire familiale pré-migratoire et comme un marquage de cette mémoire, prenant là une fonction d'un rite de passage « à distance ». A travers ses récits imagés, embellis, presque fantastiques, Amal parle de l'école idéale : dans son discours inventée/créée autour du voyage en Afrique, dans ses attentes vis-à-vis de l'école actuelle, dans ses rêves et projets. Amal offre un tableau parfait tout comme elle le fait en évoquant ses liens familiaux « exactement comme ils devraient être », inchangeables et intouchables.

L'école présentée ainsi est liée à une constellation familiale idéalisée : l'école idéale est une école familiale, et lointaine, évoquant un retour migratoire. Cette rêverie semble aussi soutenir narcissiquement l'adolescente, et peut-être en sollicitant ses capacités imaginatives faire support à son activité de penser, et même faire l'objet principal de son activité de penser par moments. Ces constructions et revendications d'idéal sont alors des supports, des prothèses à ce qui fait défaut au niveau de la pensée : des éléments d'histoire personnelle et familiale, imprécis, ambigus. L'histoire de l'adolescente se conflictualise avec celle des parents, de la famille pour tenter l'élaboration subjective de son récit interne.

Discussion

De la maison-mère à l'école de la République ?

Comme on peut le voir, l'histoire subjective familiale a un impact sur l'histoire scolaire d'Amal. Ces deux histoires s'intriquent dans le rapport intime au scolaire et permettent d'en saisir les modalités d'investissement. Chez Amal, comme chez beaucoup de jeunes en difficulté dans le rapport au scolaire et aux apprentissages, la fragilité des contenants psychiques et cognitifs vient en écho à la fragilité des contenants familiaux et culturels (Karray, 2013). Cette fragilité s'exprime souvent chez les enfants de migrants dans une mise à l'épreuve de ces contenants, à travers une expression parfois brute ou mise à distance, des trajectoires migratoires parentales (Derivois *et al.*, 2012). La fragilité de ces jeunes évoque les effets psychiques des trajectoires migratoires des parents à travers les ruptures des enveloppes culturelles. Ces jeunes sont à la recherche d'autres enveloppes pour colmater ces failles précoces. L'expérience scolaire réactive au quotidien l'expérience migratoire familiale et semble mettre à mal la culture, dans sa fonction d'enveloppe, de contenance du moi (Anzieu, 1987 ; Nathan, 1986, 1987). Ces ruptures dans les contenants culturels amènent de manière traumatique des ruptures dans les contenants psychiques (Baubet et Moro, 2010). Ces jeunes se retrouvent dans un rapport aussi dépendant à la famille, aux images parentales, notamment dans leurs rapports aux savoirs et à la pensée. En revisitant le récit d'Amal sur l'école, il se dégage un vécu scolaire fortement imprégné des ratés de l'histoire familiale.

Se joue ici la question de la transmission du savoir et de la loi, avec tout ce que cela implique comme travail du deuil et des processus identificatoires qui modulent la manière d'investir le savoir et le lien à l'autre. L'école, dans sa place symbolique et concrète, apparaît comme une scène suffisamment loin et suffisamment proche pour rejouer ces problématiques adolescentes, tout comme pour rejouer les problématiques d'acculturation et de citoyenneté dans l'espace républicain, mais également de *citoyenneté interne* (Karray, 2013) dans l'espace psychique et les liens intersubjectifs. L'école est en effet cet espace de jeu ou de répétition, un espace transitionnel (Winnicott, 1975), pour rejouer au final le roman familial et le roman migratoire du jeune.

La trajectoire scolaire raconte la violence interne chez ces jeunes tout comme la violence des trajectoires migratoires. Ces trajectoires sont intriquées à une image idéale d'un passé jamais vécu et qui a fondamentalement manqué. Comme une nostalgie flottante d'un environnement maternel lointain totalement bon, à peine connu et idéalisé. Dans cette trajectoire, entre le système familial et le système scolaire, beaucoup de vécus restent non dits ou non désignés. Ces vécus s'additionnent aux non-dits dans le système scolaire lui-même, où l'égalité comme principe se heurte à une réalité faite d'inégalités. A ce titre, le système scolaire français serait, à l'échelle internationale, parmi les plus inégalitaires (Felouzis et Perroton, 2009). Les facteurs culturels et économiques sont déterminants pour les compétences scolaires, l'intégration et la réussite des élèves. La difficulté d'Amal à s'inscrire sereinement dans le système scolaire évoque sa difficulté à s'inscrire sereinement dans la société d'accueil de ses parents, tout en restant la fille de ses parents migrants. C'est ainsi que le chemin quotidien vers l'école condense des cheminements multiples, à la recherche d'ancrage dans un espace sécurisant. Il s'agit d'un processus de construction identitaire, dont les transformations sont intimement liées avec la disponibilité psychique pour apprendre et s'inscrire dans l'ordre scolaire. Et c'est aussi à travers cette mise à l'épreuve du système scolaire, entre refus et appui sur une identité groupale fière (Jamouille, 2011) que nous pouvons entrevoir un processus de subjectivation, de personnalisation de son propre rapport au scolaire, même si cela passe par des « dégâts » pédagogiques et disciplinaires. En ce sens, le récit que fait l'adolescente de son propre parcours

scolaire, comme dans un roman, entre fiction et réalité, signe un investissement de soi comme objet biographique (Dubet, 2004b) transformable, partageable et porteur de symboles. Il participe ainsi de ce processus d'appropriation de sa propre histoire.

Fonctions du Roman scolaire

Ce récit après-coup apparaît alors comme une enveloppe imaginaire en résonance avec l'inscription psychique de son environnement externe. A ce *roman scolaire* se mêle son *roman familial* (Freud, 1909). Elle cherche sa place au sein de sa famille, et en même temps elle cherche du familial – du parental et de l'identitaire – dans le scolaire (Karray, 2013). Mais à travers ce discours d'école idéale apparaît aussi un *roman migratoire* (Duez, 2002) dans une tentative de (ré)appropriation de sa propre histoire et dans une recherche d'ancrage identitaire. A travers ce discours proche d'une néo-réalité post-migratoire (Duez, 2009) et intergénérationnelle, Amal semble utiliser les signifiants de son histoire pour signifier les conflits, les points de ruptures et d'ancrage, pour répéter dans un élan de symbolisation (Derivois, 2004) les moments-clés de sa trajectoire. A travers ces mises en mots et en images, elle tente un *processus d'historicisation* (Aulagnier, 1984) propre, dans la mise en lien de différents niveaux d'histoire, de différentes temporalités (scolaire et familiale ; actuelle et intergénérationnelle), dans une recherche de sens. Le *roman scolaire* prend toute sa place ici dans la reconstruction de l'histoire personnelle, familiale et migratoire, et conduit à interroger le lien des rapports aux savoirs (scolaires ou non scolaires) avec le rapport au savoir à sa propre histoire. Amal, avec sa scolarité sélective et paradoxale, reprend (en main) son histoire propre. Les rapports aux savoirs scolaires, imprégnés de ces parcours croisés, de parents, de familles et de migration, se conjuguent de manière intriquée au présent comme au passé. D'une manière rêvée, voire fabulée, mettant en avant un idéal scolaire à travers un idéal familial et aussi culturel, elle évoque un mal d'école intimement lié à une problématique identitaire migratoire. Sa mise en scène raconte la recherche d'un étayage primaire et culturel, ainsi qu'une inscription des traces muettes (Yahyaoui et Ethiard, 1989) à la recherche du sens ce qui a été (ou n'a pas été) transmis des enveloppes culturelles par les enveloppes maternelles primaires.

Conclusion

On l'aura compris, les difficultés scolaires et relationnelles des adolescents en milieu éducatif relèvent d'un problème qui dépasse l'espace-temps scolaire (Derivois, 2006). Dans le cas de la famille migrante, comme nous le montre le cas d'Amal, le processus adolescent vient réactiver la trajectoire migratoire des parents et les enjeux identitaires. Suspendus entre la culture d'origine et la culture d'accueil des parents, les adolescents tentent de se

raccrocher à eux-mêmes. En allant à l'école tous les jours, ils refont subjectivement le voyage migratoire dont ils cherchent la ligne d'arrivée. Par la rêverie qu'il sous-tend, le *roman scolaire* semble alors une tentative de mettre un peu de cohérence dans une histoire singulière hachée, pour faire face aux clivages institutionnels, éducatifs et sociétaux. Les professionnels intervenant auprès de ces jeunes devraient prêter leur appareil à penser, à rêver à ces adolescents en train de passer d'une rive à l'autre. ■

(Article reçu à la Rédaction le 3.5.2016)

Summary

School difficulties in children and adolescents in France who are issued from migrant parents are often attributed to no meeting of family origin cultures with the institutional cultures of the host country. This gap, sometimes considered as rupture, has an impact on the relationship to knowledge of young people, but also on their relation to the environment. A social, cultural and symbolic in-between is existing amongst migrant families and the school. We propose to study through the presentation of the case of a teenage girl, who has school difficulties and identity suffering. Through a clinical research protocol, we present real and fantasized conflicting aspects of school trajectory, but also the process of identity construction through this trajectory, which is told through a *school romance*. The *school romance* is a way to express her story between reality and fiction. It is a space to create links and sense between academic and social trajectory, and on the other side, migration and family history.

Bibliographie

- Adohane T. (2011): *Itinéraires déracinés. Journal de bord d'un psy de cité*. Paris, L'Harmattan.
- Anzieu D. (1987): *Les enveloppes psychiques*. Paris, Dunod.
- Aulagnier P. (1984): *L'apprenti historien et le maître sorcier*. Paris, PUF.
- Baubet Th., Moro M.-R. (2010): *Psychopathologie transculturelle*. Paris, Masson.
- Benoit L. Barreteau S., Moro M.-R. (2014): Phobie scolaire chez l'adolescent migrant. La construction identitaire dans une approche transculturelle. *Neuropsychiat. Enf. et Adol.*, 62 (2): 84-90. Doi: 10.1016/j.neurenf.2014.05.001
- Chau K., Baumann M., Kabuth B, Chau N. (2012): School difficulties in immigrant adolescent students and roles of socioeconomic factors, unhealthy behaviours, and physical and mental health. *BMC Public Health*, 12: 453. <http://www.biomedcentral.com/content/pdf/1471-2458-12-453.pdf>
- Debarbieux E. (1999): *La violence en milieu scolaire. 1- Etat des lieux*. Paris, ESF.
- Derivois D. (2004): *Psychodynamique du lien drogue-crime à l'adolescence. Symbolisation et répétition*. Paris, L'Harmattan.
- Derivois D. (2006): Le trajet de la violence à l'école. *Spirale, Revue Recherche en Education*, 37: 39-48.
- Derivois D. (2010): *Les adolescents victimes/délinquants. Observer, écouter, comprendre, accompagner*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Derivois D. (2012): *Vers une épistémologie de la traversée. Recherches cliniques interculturelles sur les trajectoires d'enfants, d'adolescents et de familles fragilisés dans l'environnement monde*. Habilitation à Diriger les Recherches, Université Lyon 2.
- Derivois D., Jaumard N., Karray A., Kim M.-S. (2012): La traversée traumatique de l'enfant migrant à l'école. *L'Encéphale*. Doi: 10.1016/j.encep.2012.06.013. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23095601>.
- Diet E. (2008): Du clivage au déni: l'école du neutre. *Connexions*, 2 (90): 87-106.
- Diet E. (2009): Perspectives critiques sur l'adolescence, l'acculturation scolaire et la politique hypermoderne. *Adolescence*, 2 (68): 431-445. Doi: 10.3917/ado.068.0431
- Dubet F. (2004a): *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris, Seuil.
- Dubet F. (2004b): Soi comme objet biographique. *Le Français Aujourd'hui*, 4 (147): 11-12.
- Duez B. (2002): Les processus identificatoires transculturels. L'œuvre du roman migratoire, in: Lahlou M. (Ed.): *Histoires familiales, identité, citoyenneté*. Lyon, L'interdisciplinaire, pp. 31-42.
- Duez B. (2009): Transformations et trans-figurabilités du processus transférentiel à l'adolescence, in: Mohrain Y., Roussillon R. (Eds): *Actualités psychopathologiques à l'adolescence*. Bruxelles, De Boeck, pp. 189-218.

- Felouzis G., Perroton J. (2009) : Grandir entre pairs à l'école. Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 5 (180) : 92-100.
- Freud S. (1909) : Le roman familial des névrosés, in : *Névrose, psychose et perversion*. Paris, PUF, pp. 157-160.
- Gaillard B. (dir.) (2005) : *Les Violences en milieu scolaire et éducatif; connaître, prévenir, intervenir*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Ginet D. (2006) : L'école interne... une école à prendre par cœur. Les relations école famille. *Je est un autre*, 16 : 34-37.
- Gutton Ph. (1996) : *Adolescens*. Paris, PUF.
- Jamouille P. (2011) : Adolescences en exil. *Nouv. Rev. Psychosociol.*, 2 (12) : 63-82.
- Kaës R. (1987) : *L'institution et les institutions*. Paris, Dunod.
- Karray A. (2013) : *Violences d'adolescents en difficulté scolaire. Entre affect et cognition*. Thèse de doctorat en Psychologie, Université Lyon 2.
- Le Breton D. (2003) : *La peau et la trace. Sur les blessures de soi*. Paris, Métailié.
- Merle P. (2005) : *L'élève humilié: l'école, un espace de non-droit*. Paris, PUF.
- Moro M-R. (2002) : *Enfants d'ici venus d'ailleurs*. Paris, La Découverte.
- Moro M-R. (2013) : *Enfants de l'immigration: une chance pour l'école*. Paris, Bayard.
- Nathan T. (1986) : *La folie des autres*. Paris, Dunod.
- Nathan T. (1987) : Deux représentations oniriques du Moi-Peau, in : Anzieu D. (Ed.) : *Les enveloppes psychiques*. Paris, Dunod, pp. 247-262.
- Pennac D. (2007) : *Chagrin d'école*. Paris, Gallimard.
- Richard F. (2001) : *Processus de subjectivation à l'adolescence*. Paris, Dunod.
- Sironi F. (2013) : Les métiers culturels et identitaires. Un nouveau paradigme contemporain. *L'Autre*, 1 (14) : 30-42.
- Winnicott D.-W. (1971) : *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris, Gallimard, 1975
- Yahyaoui A., Ethiard E. (1989) : Exil et étayage culturel : le cas de la dyade mère-enfant, in : Yahyaoui A. (Ed.) : *Corps espace-temps et traces de l'exil. Incidences cliniques*. Grenoble, La Pensée Sauvage. <http://www.minkowska.com>.

Correspondance

Amira Karray
Bureau 1.35, Maison de la Recherche
29, avenue Robert-Schuman
13621 Aix-en-Provence Cedex 1
France
amira.karray@univ-amu.fr