Chapitre 8. Étudier l'invisibilité

Les [non] visions des enseignants mexicains face aux enfants migrants provenant des États-Unis

Victor Zuñega

Professeur de sociologie et chercheur au Tecnologico de Monterrey

Résumé : Dans ce chapitre est discutée la situation particulière d'enfants d'origine mexicaine, provenant des États-Unis et intégrant les écoles du Mexique. Cela constitue un défi éducatif et culturel qui n'a pas de précédent dans l'histoire migratoire et scolaire du pays. La présence croissante de ces élèves migrants – certains nés aux États-Unis et d'autres au Mexique - produit des dynamiques interculturelles inévitables parce que ces enfants ont été scolarisés dans un système scolaire différent aux États-Unis. Or, les enseignants mexicains concernés par cette intégration n'ont pas eu la formation nécessaire pour travailler avec les cadres de la communication interculturelle. Ce manque de formation les empêche de « voir » les différences. Cet article a donc pour objectif d'analyser une certaine forme d'invisibilité sociale et le mépris social par ignorance.

Mots-clés : écoles primaires, dynamiques interculturelles, élèves migrants, invisibilité sociale

> *Je vois qu'il est un enfant dans la moyenne, je ne vois pas qu'il est différent. Je viens juste de le savoir. Je ne sais pas s'il est né là-bas* [aux États-Unis] *ou s'il est resté plusieurs années là-bas ; la seule chose que je sais, c'est qu'il a vécu aux États-Unis. Il est un enfant tout à fait normal, je ne vois pas qu'il soit différent, sinon je l'aurais remarqué dès le début* (enseignant d'école primaire, État de Puebla, entretien 2010).

1 Introduction : quand l'interculturel n'est pas visible [1]

Paty [2] était une fille de treize ans lorsque nous l'avons rencontrée à l'école secondaire où elle était inscrite en novembre 2004, à Monterrey, Mexique. Elle et sa sœur aînée sont nées au Mexique, tandis que son frère, le plus jeune de la famille, est né aux États-Unis. Juste après la dernière grande crise bancaire au Mexique (décembre 1994), le père de Paty – qui travaillait comme employé d'une banque – a pris la décision de migrer vers les États-Unis et de profiter de l'aide d'une de ses sœurs déjà installée à Chicago. Lui, le père, a été le premier membre de la famille à migrer, suivi après par la mère de Paty et finalement par les deux sœurs. Paty avait quatre ans quand elle est arrivée à Chicago où, quelque mois après, a commencé sa scolarité. Au moment de l'entretien, Paty avait des souvenirs très précis de sa vie scolaire à la maternelle (*kindergarten*), à l'école primaire (*elementary*) et à l'école secondaire (*middle high*) aux États-Unis. Elle était arrivée à Monterrey quatre mois avant la date de l'entretien.

Parmi les souvenirs le plus marquants de la vie scolaire de Paty, on compte d'abord le long processus d'apprentissage de l'anglais : *au début c'était très difficile, à la maternelle et en première, deuxième et troisième année.* Elle se souvient d'un enseignant de l'école primaire qui ne leur permettait pas de parler espagnol : *il y avait un enseignant qui nous interdisait de parler espagnol, il croyait que nous parlions de lui… Il était vraiment méchant.* En second lieu, Paty se souvient des matières, activités et contenus scolaires. Elle aimait les cours de sciences, arts, mathématiques ; par contre, elle a eu certaines difficultés dans les cours d'histoire des États-Unis et de langue (*reading, writing, spelling*). En même temps, elle a bien aimé sa participation comme souteneuse de l'équipe de basketball de l'école. En troisième lieu, Paty a une conscience très aigüe de la division ethnique caractéristique des écoles étatsuniennes. Selon ses propres mots, il y avait les « Mexicains », les « Américains » et les « Africains » (une fois elle les a nommés « Noirs », mais généralement elle s'est référée à eux comme les « Foncés » : *tout le monde avait peur des « Foncés », des « Africains »*). Finalement, Paty garde dans sa mémoire certains moments spéciaux de la vie scolaire aux États-Unis. Par exemple, en septembre 2001, le Principal de l'école a arrêté les activités scolaires pour annoncer aux élèves les attentats à New York. Tous sont sortis dehors, tout autour du drapeau, et le Principal a prié pour le salut de la nation.

En novembre 2004, après neuf années d'expérience en tant qu'élève dans les écoles de Chicago, Paty se trouve inscrite dans une école secondaire de Monterrey. L'explication de son retour est simple et à la fois pénible : le père de Paty a été déporté ; il a été victime d'une action des agents de la police migratoire à l'aéroport de Chicago où il travaillait depuis dix ans. Paty parlait couramment espagnol parce que c'était la langue de communication avec ses parents et sa tante, tandis qu'elle parlait, lisait et écrivait en anglais à l'école ; en anglais elle bavardait avec ses copains, sa sœur et son petit frère. Quatre mois après son « retour » au Mexique, elle reconnaissait qu'elle avait des difficultés avec l'espagnol académique et ne comprenait pas bien les règles et les dynamiques scolaires du Mexique : *je n'aime pas du tout les enseignants d'ici ; ils sont tous méchants. La seule chose qu'ils font est de gronder les élèves ; là-bas je n'en*

1. Je remercie vivement d'Anne Fouquet pour ses commentaires et observations qui m'ont permis d'adapter le manuscrit au public francophone.

2. Dans tous les cas, nous utilisons des pseudonymes.

ai connu qu'un seul comme ça, par contre ici ils sont tous comme ça. En conséquence, au moment de l'entretien, elle nous a dit qu'elle détestait l'école mexicaine et qu'elle voulait retourner à Chicago.

Paty connaissait jusqu'aux détails de la logique scolaire étatsunienne – inscription, évaluation, critères disciplinaires, formes de relation pédagogique, dynamique d'interactions entre les étudiants, récompenses, etc. –, par contre, l'école mexicaine est pour elle un monde inconnu.

Ce même jour, nous avons interviewé le professeur de mathématiques de Paty, Madame Gonzalez. En 2004, elle avait 22 ans d'expérience comme enseignante, et était diplômée de l'École Normale de Monterrey. Madame Gonzalez savait que Paty avait fait *une partie de sa scolarité aux États-Unis* (nous savions qu'elle avait fait toute sa scolarité préalable aux États-Unis) et savait aussi que Paty parlait couramment l'anglais parce que le professeur d'anglais le lui a fait savoir. Paradoxalement, même si Madame Gonzalez ne parlait pas anglais, elle nous a répété maintes fois que Paty n'écrivait pas bien l'anglais. Plus que cela, l'enseignante était convaincue que Paty parlait bien l'espagnol mexicain parce qu'elle avait été inscrite dans une école au sud des États-Unis : *Paty n'a aucun problème pour parler espagnol. Je crois qu'elle habitait au sud, c'est-à-dire, qu'elle n'étudiait pas seulement en anglais, elle étudiait aussi en espagnol, parce qu'au sud des États-Unis on parle beaucoup espagnol* (nous savions que Paty habitait à Chicago).

Lorsque nous avons interrogé Madame Gonzalez quant à la meilleure façon d'intégrer les élèves migrants qui arrivent dans les écoles mexicaines comme c'était le cas de Paty, elle a lancé ses propres observations et convictions pédagogiques : *Paty est arrivée dans la classe et elle s'est très bien intégrée. Comment dire ? C'est une adolescente typique ; elle n'est pas différente des autres étudiants du groupe, sauf dans le cours d'anglais parce qu'elle le parle bien.* Nous avons insisté sur le fait que les étudiants migrants internationaux ont « peut-être » des besoins particuliers, vivent « peut-être » une transition complexe. Madame Gonzalez a systématiquement nié ces affirmations : c'*est une fille* [Paty] *tranquille, merci mon Dieu ! Elle n'est pas arrivée affolée puisque, comme vous le savez, on nous dit qu'elles arrivent de là-bas* [les États-Unis] *toutes affolées. Elle, par contre, elle est arrivée tranquille. Je crois que d'abord elle a regardé comment étaient les choses ici. Elle a vu ce qu'elle pouvait faire et ce qu'elle ne pouvait pas faire. Donc, elle s'est bien adaptée parce qu'elle est intelligente.*

Examinons un élément additionnel pour terminer de présenter le contraste entre l'expérience de Paty et la [non] vision de Madame Gonzalez : d'après l'enseignante, il ne faut pas surprotéger les étudiants migrants. Ce qui convient, c'est de les laisser seuls s'intégrer à la vie scolaire avec leurs propres ressources et en respectant leur propre rythme. À partir de cette conviction, Paty n'avait donc pas besoin d'un accueil différent parce qu'elle *n'était pas affectée psychologiquement.* Certes, Madame Gonzalez a reconnu que Paty avait un

> *retard dans l'apprentissage scolaire. Par exemple, elle ne sait rien de l'histoire* [évidemment l'histoire du Mexique]. *Mais si c'est une fille normale, comme son petit frère, elle peut apprendre. On doit les traiter d'une ma-*

nière normale parce que, s'ils sont venus pour vivre ici, s'ils sont venus pour étudier ici, ils doivent donc absorber la culture d'ici.

Nous avons considéré que la meilleure façon d'introduire un chapitre consacré à présenter les résultats d'une recherche que nous menons depuis 2004 sur les transitions et fractures scolaires des enfants mexicains arrivant au Mexique en provenance des États-Unis était de montrer la non-correspondance entre l'expérience d'une étudiante migrante et la [non] vision des enseignants. Les enseignants ne voient pas ; parfois, ils/elles ne peuvent pas voir ; parfois, ils/elles ne veulent pas voir. Les biographies des enfants migrants internationaux ne sont pas visibles ; et parfois même, les enfants sont invisibles.

Le but de ce chapitre est d'analyser la [non] vision des enseignants et l'invisibilité des enfants migrants dans les écoles mexicaines. À partir de ces constats, nous allons tirer quelques leçons sur la reconnaissance de l'interculturel au sein de l'école. Les rapports interculturels apparaissent chez les acteurs scolaires quand ils reconnaissent et valorisent les différences (Jorro, 2009). La communication interculturelle n'a pas de place à l'école quand les acteurs scolaires minimisent, ignorent ou méprisent la différence et les enfants différents (Valenzuela, 1999 ; Renault, 2000 ; Lazzeri et Caillé, 2004). Quand l'école cherche à imposer un mode de vie et une culture dominante – comme ça a été le cas dans la plupart des sociétés – l'interculturel n'a aucune chance d'apparaitre ou de se développer dans la vie scolaire. Mais, pire encore, lorsque la différence ne se voit pas, ne peut pas se voir et donc est invisible, le débat ne peut pas avoir lieu simplement parce que la différence est niée, cachée, ignorée. Enfin, il s'agit d'étudier l'invisibilité de la différence (Honneth, 2006), d'analyser une certaine forme « d'indifférence aux différences » (Payet, 2016, p. 113) suivant les traces théoriques marquées par Lenoir et Froelich (2016) en fonction de *l'invisibilité sociale* et *le mépris social par ignorance*. En analysant l'invisibilité des enfants migrants internationaux dans les écoles du Mexique, nous allons aller à la découverte des sources de cette myopie (ou cécité) et, par la suite, dessiner une certaine forme de lutte contre cette dernière.

2 La présence des enfants migrants dans les écoles mexicaines

Notre recherche a commencé en décembre 2004, dans l'État de Nuevo León (au nord-est du Mexique)[3]. Nous avons choisi un échantillon représentatif de 14 473 élèves inscrits dans les écoles primaires et secondaires de la région.[4] Parmi cet échantillon, nous avons trouvé 336 migrants provenant des États-Unis et dont 47 % étaient nés dans ce pays. Nous avons reconduit l'enquête dans l'État de Zacatecas (au centre-nord) en décembre 2005 où nous avons sélectionné un échantillon de 11 258 élèves parmi lesquels nous avons identifié 372 enfants migrants internationaux dont 64 % étaient nés aux États-Unis. En décembre 2009, l'enquête s'est développée dans l'État de Puebla (au centre-sud). Là, sur un échantillon de 18 826 élèves, nous avons repéré

3. Le système scolaire du Mexique est très centralisé, aussi bien du point de vue administratif que des contenus du programme éducatif. Pourtant, chaque État de la Fédération a une certaine autonomie. C'est pour cela qu'on peut parler du système scolaire du Nuevo León, de Zacatecas, et ainsi de suite.

4. L'école primaire au Mexique comprend six années scolaires ; l'école secondaire, trois années.

208 enfants migrants provenant des États-Unis. Parmi eux, 75 % étaient nés aux États-Unis.[5] En 2010, l'enquête a été reconduite dans l'État du Jalisco (à l'ouest du Mexique). Sur un échantillon représentatif de 11 479 élèves, nous avons relevé 486 enfants migrants internationaux, parmi lesquels 56 % étaient nés aux États-Unis. Finalement, en 2013, dans l'État de Morelos (au centre du pays), nous avons choisi quatre écoles (deux primaires et deux secondaires) dont les autorités scolaires avaient identifié préalablement la présence d'enfants migrants internationaux. Sur la totalité des 1 383 élèves inscrits dans ces écoles, 84 étaient des migrants internationaux et presque la moitié d'entre eux était née aux États-Unis.

Pour conclure cet exposé quantitatif, il convient de montrer les estimations du nombre d'enfants migrants pour chaque État (à l'exception de Morelos où nous n'avons pas sélectionné un échantillon représentatif). Dans le système scolaire du Nuevo León (2004), nous estimons qu'il y avait autour de dix-sept mille enfants et adolescents migrants provenant des États-Unis. Respectivement pour les États suivants, nous estimons qu'il y avait au Zacatecas (2005) neuf mille enfants migrants, au Puebla (2009) douze mille enfants migrants et dans le Jalisco (2010) soixante-quatre mille enfants migrants. À partir de ces données, nous avons estimé pour l'année 2010, qu'il y avait 420 000 élèves inscrits dans les écoles mexicaines ayant une expérience préalable de scolarisation dans les écoles étatsuniennes (qu'ils soient nés au Mexique ou aux États-Unis) et 330 000 enfants et adolescents nés aux États-Unis (parmi lesquels 44 % avaient une expérience scolaire dans ce pays) (Zúñiga, 2012). Des estimations plus récentes, à partir des bases de données officielles, arrivent à des résultats similaires. Ainsi le groupe des démographes qui a travaillé dans le cadre du *Binational Dialogue on Mexican Migrants in the U. S. and Mexico* (Escobar Latapí, Lowell et Martin, 2013), soutient que le nombre de mineurs (0-17 ans) provenant des États-Unis et habitant au Mexique en 2010 était de plus de 500 000 (inscrits ou non dans les écoles). Le *Instituto para las Mujeres en la Migración* (IMUMI) a estimé le nombre d'enfants nés aux États-Unis et habitant au Mexique – en 2015 – à 597 000 (Jacobo Suárez, 2015).

3 Le contexte de la migration des enfants en provenance des États-Unis

Depuis plus d'un siècle, la migration Mexique-États-Unis a eu pour caractéristique d'être un flux humain essentiellement circulaire dans lequel participaient principalement des hommes, adultes et d'origine rurale. Les femmes et les enfants participaient à ce mouvement international de manière indirecte puisqu'ils/elles restaient séparés de leurs maris, pères, frères en attendant leur retour (Bustamante et Alemán, 2007 ; Corona et Tuirán, 2001 ; Durand et Massey, 2007). Les enfants connaissaient la migration par l'expérience de leur père ou leurs frères. Souvent, ils attendaient – s'ils étaient des garçons – le moment de leur propre migration, remplaçant de cette façon leur propre père ou leurs oncles. Bref, les garçons ne participaient pas directement

5. La plupart de ces enfants se trouvait dans une région de l'État connue comme « la Mixteca Poblana » (Zúñiga, Hamann et Sánchez, 2016).

à la migration vers les États-Unis, mais en même temps ils se socialisaient comme potentiels migrants internationaux à l'âge convenable (Zúñiga, 1992).

À partir de la reforme légale sur la migration aux États-Unis en 1986 [6], le caractère circulaire de la migration Mexique/États-Unis s'est transformé petit à petit. Cette migration est devenue une migration de peuplement pour différentes raisons. Dans un premier temps, l'amnistie entre 1986 et 1990 a permis à 2,3 millions de Mexicains, résidant à l'époque dans le territoire étatsunien sans autorisation, de bénéficier de cette mesure et de légaliser leur situation (Hagan, Eschbach et Rodríguez, 2008 ; Passel, Cohn et Gonzalez-Barrera, 2012). Une fois réglé leur statut légal de séjour aux États-Unis, les migrants ont fait venir leurs familles (épouses, enfants, parents, frères, sœurs). Dans un deuxième temps, la militarisation de la frontière avec une multiplication des effectifs chargés du contrôle frontalier ainsi que l'utilisation de technologies de guerre a limité la circularité et ainsi empêcher que les migrants sans-papiers rentrent aux États-Unis. Pourtant, la clôture de la frontière n'a pas diminué le nombre de migrants qui sont rentrés aux États-Unis entre 1990 et 2005. Les conséquences furent plutôt des produits indésirables pour les autorités étatsuniennes : a) augmentation des risques (donc croissance des morts en traversant la frontière (Eschbach, Hagan, Rodriguez, Hernandez-Léon et Bailey, 1999) ; b) élévation des coûts pour payer les passeurs (Phillips, Rodriguez et Hagan, 2003) ; c) rupture de la circularité (une fois sur le territoire des États-Unis, les migrants sans papier décidaient de s'installer et de ne plus tenter les allers-retours qu'ils faisaient auparavant (Hernández-León et Zúñiga, 2016). Finalement, les couples déjà installés dans le pays ont vu naître de nouveaux membres dans leurs familles. La migration circulaire (souvent saisonnière) est devenue une migration de peuplement de familles entières. Les enfants faisant partie de ces mouvements humains. Cela explique les faits démographiques : en 1970, le nombre de Mexicains (nés au Mexique) sur le territoire des États-Unis était moins d'un million (en fait 800 000) ; en 2007, le nombre avait augmenté jusqu'à 12.5 millions [7] (González-Barrera et López, 2013 ; Zong et Batalova, 2016 ; Escobar Latapí, Lwell et Martin, 2013).

Vers 2005, le flux migratoire a connu une transformation en renversant sa direction. Comme Hernández-León et Zúñiga (2016) l'ont montré, « La Grande Migration mexicaine vers les États-Unis est soudain devenue la Grande Expulsion » (p. 172). Différentes macro-conditions politiques et économiques l'expliquent : a) le durcissement des dispositifs légaux et l'identification et persécution des sans-papiers (Hagan, Eschbach and Rodríguez, 2008) ; b) le renforcement des machines bureaucratiques de déportation (Golash-Boza, 2015) ; c) la crise financière de l'économie des États-Unis à partir de 2007 qui a touché de nombreux secteurs où les migrants mexicains trouvaient des emplois et d) le contexte social anti-immigrant dans certaines régions et villes du pays (Varsanyi, 2010). Toutes ces conditions réunies ont produit – et continuent de produire – une migration de retour vers le Mexique de familles entières dont les enfants sont des acteurs centraux. Parmi eux, il faut distinguer les enfants nés au Mexique de ceux nés aux États-Unis et se trouvant pour la première fois de leur vie, de par cet incident migratoire de retour, dans le pays d'origine de leurs parents. Ce contexte

6. Connue comme *Immigration Reform and Control Act* (IRCA).
7. Ce chiffre ne tient pas compte des enfants nés aux États-Unis, fils et filles des migrants mexicains.

explique donc pourquoi nous avons trouvé des enfants migrants internationaux dans les écoles mexicaines dès 2004 et pourquoi cette présence augmente chaque année.

4 Source de données et méthode

Ce chapitre s'interroge sur la (non) vision des enseignants mexicains des écoles primaires et secondaires vis-à-vis des enfants migrants. Pour ce faire, nous avons entrepris une analyse des récits des enseignants à ce sujet. Pour recueillir ces narrations, nous avons interviewé 83 enseignants dont 33 en 2005, 18 en 2006, 17 en 2010, 3 en 2011 et les 12 restants en 2015. Tous les enseignants interviewés travaillent dans des écoles où nous avons constaté la présence d'enfants migrants internationaux. Une proportion importante des enseignants se trouve dans des écoles rurales, mais nous avons aussi considéré certaines écoles urbaines dans notre échantillon. La presque totalité des enseignants travaille dans une école publique, cependant sept entretiens correspondent à des écoles privées.

Les entretiens ont duré en moyenne 40 minutes. La totalité des récits a été transcrite. Après une courte introduction de notre part et une batterie de questions relatives à l'expérience et à la formation des enseignants [8], nous démarrions la conversation sur la visibilité de la migration internationale des élèves (nous avions l'avantage, après l'enquête, de connaitre les prénoms et noms de ces enfants). Après avoir testé la visibilité (« Est-ce que vous saviez qu'il y avait des élèves dans votre école en provenance des États-Unis ? »), nous lancions la question de départ concernant leur vision de ce phénomène (l'arrivée des élèves en provenance des États-Unis). Une fois que l'enseignant (ou enseignants, parce que souvent les entretiens étaient collectifs) présentait sa propre vision, nous continuions à aborder cinq thèmes de manière non structurée, laissant aux interviewés suivre leurs propres préférences thématiques : a) défis scolaires que les enfants migrants affrontent en arrivant dans les écoles mexicaines ; b) explications autour de ces défis ; c) stratégies scolaires pour mieux travailler avec les enfants migrants ; d) relations avec les parents des enfants migrants ; et e) idées et suggestions de politiques scolaires pour souhaiter la bienvenue aux enfants migrants dans les écoles mexicaines.

Il s'est révélé, en analysant les récits des enseignants, qu'il y a un code partagé par la quasi-totalité des enseignants. Ce code est nourri d'une doctrine scolaire qui dépend de l'orthodoxie scolaire. Comme dans les églises et communautés religieuses, certains éléments du code – et de sa « doctrine-mère » – ne peuvent être remis en cause puisque les fondements de la profession (l'enseignement) et de l'institution (l'école) en seraient fragilisés. Nous avons recueilli l'ensemble de ces éléments, tout en repérant les affirmations, descriptions, et narrations qui étaient constantes (invariables). C'est-à-dire, qui constituent les thèses partagées par la totalité (ou presque totalité) des enseignants interviewés.

Une fois repérées les constantes – tout en mettant de côté les variations –, nous avons expliqué ce modèle émis par les enseignants mexicains. L'explication se fonde sur l'histoire et la structure du système scolaire issue de la Révolution mexicaine (1917-

8. À chaque occasion, nous avons posé des questions aux enseignants de leur connaissance des États-Unis, des écoles de ce pays et de leur maîtrise de l'anglais.

1921), aspects que nous reprendrons dans les sections suivantes. Pour le moment, il suffit de préciser que nous avons entrepris l'analyse des conséquences de l'invisibilité des enfants migrants sur leur intégration à la société mexicaine, en général, et au système scolaire en particulier. Avec ces analyses, nous retournerons, comme partie finale de ce chapitre, à notre question de départ concernant les chances de donner lieu au jeu interculturel dans les écoles mexicaines qui reçoivent les enfants migrants dans leurs salles de classe.

5 La [non] vision des enseignants mexicains

5.1 Profil des enseignants

Les enseignants que nous avons interviewés, maîtres d'écoles primaires et professeurs du secondaire, sont issus, sauf exception, de la formation typique au Mexique : ils/elles ont étudié dans une École Normale ou une École Normale Supérieure (centres de formation pour les enseignants d'école secondaire) et certains sont titulaires d'une maîtrise en Sciences de l'Éducation ou en Psychologie Éducative. Généralement, ils/elles ont une longue expérience professionnelle (entre 15 et 30 ans). L'expérience s'est révélée un argument essentiel des affirmations et conclusions émises durant les entretiens (*Je sais parce que dans mes vingt-six ans d'expérience...*).

Sauf dans un seul cas, ils/elles ne connaissent vraiment pas les États-Unis (*On connait ce qu'on voit à la télé*). Certains y sont allés comme touristes ou bien pour visiter des membres de leurs familles. Plus important encore, les enseignants n'ont jamais visité les écoles étatsuniennes (sauf un cas). Ils/elles ne parlent pas anglais. Ils/elles ne lisent pas et n'écrivent pas l'anglais, à l'exception de professeurs d'anglais. De manière générale, comme c'est le cas pour la plupart des enseignants mexicains, nos interviewés sont monolingues et monoculturels. Leur cadre de référence est le Mexique et, plus spécifiquement encore, la région dans laquelle ils/elles travaillent et la localité où se trouve l'école.

Les enseignants, sans exception, ne se sont pas posé des questions sur les caractéristiques des écoles des États-Unis. Ils/elles construisent des descriptions sur ces écoles faites de préconceptions généralement dédaigneuses de la qualité éducative ou de l'organisation scolaire du pays où les enfants migrants avaient étudié avant.

Généralement, les enseignants présentent une formation pédagogique fondée sur la psychologie. Certes, ils/elles sont chargé(e)s de différentes matières ou disciplines comme les mathématiques, l'espagnol, l'éducation civique, l'éducation physique, les sciences sociales, la chimie, etc., mais ils/elles partagent un cadre théorique commun issu de la psychologie et de la pédagogie. L'anthropologie, la linguistique et la sociologie sont pratiquement absentes de la formation dispensée dans les Écoles Normales mexicaines.

5.2 L'invisibilité

En 2004, nous avons mené notre première enquête. Pour piloter le questionnaire que nous allions utiliser dans les écoles, nous avons demandé l'autorisation de tester l'instrument dans une école semi-urbaine, près de la zone métropolitaine de Monterrey. En

arrivant à l'école, nous nous sommes rendu au bureau de la Directrice pour expliquer les buts de notre recherche. La Directrice a insisté : *Des enfants comme* ça, nous n'en avons pas dans notre école. Ce sont tous des enfants de la communauté._ Nous avons répondu gentiment en disant que tout de même il était utile de faire l'enquête pour démontrer justement qu'il n'y avait aucun enfant migrant international à l'école. Une fois obtenue l'autorisation de la Directrice, la première salle de classe où nous nous sommes rendu était la salle de sixième année (dernière année du primaire au Mexique). Une fois de plus, nous avons expliqué les objectifs de l'enquête à l'enseignante chargée du groupe. Elle nous a confirmé ce que la Directrice avait soutenu : *Dans ma classe, il n'y a pas d'enfants qui ont fréquenté auparavant les écoles des États-Unis.* Le nombre d'enfants dans la classe était de 21. Une fois les questionnaires répondus, nous avons découvert qu'il y avait deux enfants qui avaient fait plusieurs années scolaires au Texas. Parmi eux, il y avait une fillette qui venait d'arriver au Mexique quelques mois auparavant. La surprise de l'enseignante a été grande, quand elle nous a entendus interviewer la jeune fille en anglais, à la demande de cette dernière pour qui l'anglais était plus confortable.

Les enfants migrants sont invisibles parce qu'ils partagent la même apparence physique que leurs copains à l'école, ils ont des noms et prénoms qui ne dénotent pas qu'ils proviennent d'un autre pays et parlent espagnol mexicain. Ces enfants ne portent pas de signes extérieurs visibles de la différence et donc, ils sont invisibles, ils n'existent pas comme migrants internationaux.

Au fur et à mesure où nous avancions dans notre recherche, nous avons découvert trois formes qui rendaient visible la présence d'enfants migrants internationaux dans les écoles. La première forme, moins fréquente, est simplement le hasard : *C'est la première fois que je me rends compte que j'ai un élève comme celui-là. Je m'en suis rendu compte tout à fait par hasard. Un jour il m'a dit qu'il avait été aux États-Unis, mais j'ai cru qu'il y était allé juste pour se promener* (entretien 2009). La deuxième forme est caractéristique des villages où la migration est saisonnière. Puisque les enfants arrivent avec leurs familles vers le mois d'octobre (une fois que l'année scolaire est démarrée) et qu'ils repartent vers le mois d'avril, ils/elles sont clairement identifié(e)s par les enseignants et la direction des écoles. Les allers-retours de ces enfants constituent la marque visible de leur migration. Enfin, une troisième forme de visibilité a lieu dans les petites villes à forte tradition migratoire vers les États-Unis. Dans ces endroits, les enseignants connaissent presque la totalité des familles. Le mouvement migratoire des familles ou des individus est connu par toute la communauté. En conséquence, les enseignants qui ont conscience de la migration sont ceux qui font partie de la communauté ; par contre, ceux qui viennent travailler à l'école mais qui habitent dans une autre localité distinguent rarement les enfants migrants des non-migrants.

Une forme différente de visualiser les enfants migrants –habituelle dans nos enquêtes – provient du fait que nous – les chercheurs –, au moment de l'entretien et autres contacts informels avec les enseignants et la direction des écoles avons contribué à rendre visible une réalité auparavant inconnue. Puisque nous avions les résultats de l'enquête dans chaque école, nous avons pu, à chaque occasion, partager avec le personnel scolaire les données que nous avons recueillies sur la présence d'enfants migrants.

Néanmoins, ces formes de visualisation de la présence d'enfants provenant des États-Unis ne conduisent pas les enseignants, sauf cas très limités, à se poser les questions pertinentes quant aux différences entre les élèves issus de la migration et les élèves qui n'ont jamais migré. Autrement dit, il ne suffit pas que la non-visibilité se transforme (par hasard, par la circularité des enfants, par la connaissance de la communauté ou par l'annonce des chercheurs) en visibilité pour que la singularité (la différence) apparaisse aux yeux des enseignants. Certes, une fois visibles, les élèves migrants existent, ils/elles sont à l'école, mais cela ne veut pas dire qu'ils/elles soient défini(e)s comme enfants différents. Examinons dans la section suivante la logique de cette forme de négation de la différence.

5.3 L'invisibilité de la différence

Madame Yvonne est enseignante dans une école primaire de Morelos où Rodrigo Guzmán [9] est arrivé à l'âge de 10 ans, après avoir passé la majeure partie de son enfance à Berkeley, Californie où il a fait ses études dans une prestigieuse école primaire de la ville (Jefferson *elementary*) parce que son père travaillait comme cuisinier dans les résidences universitaires de l'Université de Californie à Berkeley. Le cas de Rodrigo a reçu une attention publique unique (en Californie et au Mexique) parce que lui et ses parents ont été déportés, en 2013, lorsque les agents migratoires à l'aéroport de Houston ont réalisé que leur visa de touristes avait expiré. Une fois que les copains et enseignants de l'école Jefferson se sont rendu compte de l'absence de Rodrigo, ils ont envoyé des lettres aux autorités scolaires locales, aux hommes et femmes politiques de la ville et de l'État ; ils ont même envoyé des lettres au président Obama. Le cas est devenu médiatique sous le label « *Bring Rodrigo Home* » dans plusieurs médias et sur Internet *via Facebook* et *YouTube*. Le Journal *Los Angeles Times*, pour sa part, a fait écho de l'histoire plusieurs fois.

Madame Yvonne parle anglais et a eu l'opportunité même de converser souvent avec Rodrigo dans cette langue. Dans l'interview que nous avons réalisée avec elle en 2015, elle nous a raconté que le problème central de Rodrigo, tout au début quand il est arrivé à l'école au Mexique, était celui de la communication. Mais deux années après, Rodrigo est bien adapté et peut communiquer parfaitement (en espagnol). Après cette rassurante description de la vie scolaire de Rodrigo, Madame Yvonne a ajouté : *Il est plutôt tranquille. Il fait ses devoirs. Les problèmes qu'il a sont surtout hormonaux, propres à l'adolescence. Maintenant, il s'est bien adapté.*

Madame Yvonne connaissait bien l'histoire de bifurcation biographique vécue par Rodrigo. Elle savait aussi que la scolarité préalable de Rodrigo s'était réalisée en Californie et que toute la scolarité avait eu lieu en anglais. Donc, Rodrigo parle, écrit et lit en anglais comme un enfant étatsunien de son âge. Paradoxalement, ce que Madame Yvonne voit est que cet enfant migrant : 1) tout au début avait de difficultés à communiquer en espagnol à l'école ; 2) est tranquille et obéissant ; 3) a besoin d'adaptation – parce que l'élève a changé d'école et de domicile ; et d) est un adolescent comme tous les adolescents du monde, avec les transformations hormonales propres à son âge (au moment de l'entretien, Rodrigo avait déjà 13 ans).

9. Dans ce cas, le prénom et le nom ne sont pas des pseudonymes parce l'histoire de Rodrigo est publique.

Dans la presque totalité de nos entretiens avec les enseignants, l'équation de Madame Yvonne a fonctionné bel et bien. Commençons avec la première composante : le trait le plus visible, la question de la langue. Une fois visibles, les élèves migrants deviennent enfants à problème de communication :

> *Ils s'intègrent* [à l'école]*. La seule chose est qu'ils ont du mal à s'exprimer* [en espagnol] (entretien 2005) ;
>
> *Ce qui se passe, c'est qu'ils ont de la difficulté à parler espagnol... Ils mélangent les deux langues* (entretien 2005) ;
>
> *Parfois, ils arrivent et ne parlent pas d'autre langue que l'anglais*[10] (entretien 2015) ;
>
> *Ils maitrisent peu l'espagnol. Je sais qu'il y a des endroits aux États-Unis où il est interdit de parler espagnol dans les écoles. Parfois, ils écrivent moitié en espagnol et l'autre moitié en anglais* (entretien 2005) ;
>
> *Elles ont du mal à lire certains mots... Elles prêtent attention aux mots les plus compliqués pour elles. Voilà, c'est donc le problème que j'ai identifié. Je crois qu'elles prononcent de manière différente les mots ou les lettres* (entretien 2006) ;
>
> *Ils ne parlent pas bien espagnol ; ni espagnol, ni anglais* (entretien 2015) ;
>
> *Ils ont du mal à faire venir à l'esprit les mots en espagnol à l'oral* (entretien 2015) ;
>
> *Et bon, lorsqu'on parle avec eux, ils ne savent pas de quoi on leur parle... Voilà, le problème commence là pour eux, avec la langue* [espagnole]*. Mais c'est un problème aussi pour nous* [les enseignants] *parce qu'on veut qu'ils suivent les leçons comme les autres, mais c'est impossible. Certains parlent la langue, mais ils ne savent pas écrire. Vous pouvez voir les notes qu'ils écrivent ; à vrai dire, on ne comprend rien du tout. Ils font d'innombrables fautes d'orthographe, ils changent les mots, ils ne reconnaissent pas le « b » et le « d »...* (entretien 2006) ;
>
> *Ils parlent comme une vache espagnole. Ils détruisent l'espagnol. Ils ne parlent ni espagnol, ni anglais. Au moment d'une dictée, ils « mangent » les lettres ; ils n'écrivent pas correctement en plus, l'orthographe est épouvantable* (entretien 2005).

Quand l'histoire scolaire et personnelle des enfants migrants est inconnue, les enseignants observent leurs difficultés pour écrire et lire (en espagnol). Mais, ignorant que les élèves se sont alphabétisés en anglais, les enseignants interprètent les problèmes de lecture et d'écriture comme un retard dans l'apprentissage scolaire. Une fois que les enseignants se rendent compte de la trajectoire scolaire binationale, ils traduisent les « symptômes » en un problème de communication (*Ils maitrisent mal l'espagnol*). Nous n'avons pas trouvé un seul enseignant capable d'identifier la différence si élémentaire comme celle-là : ces élèves sont différents parce qu'ils lisent et écrivent en

10. Ce qui est d'ailleurs faux. Dans la totalité de cas d'enfants migrants que nous avons interviewés, ils étaient bilingues parce qu'ils apprennent à parler espagnol dans leur milieu familial dès leur naissance. En plus, très souvent, leur parents ne parlent pas ou parlent peu l'anglais.

anglais ; et l'anglais – écrit, parlé – est, malgré tout, une langue différente de l'espagnol. En plus, les enseignants, surtout les monolingues, partent de l'idée que la langue écrite est un calque de la langue parlée. D'où leur conclusion : si ces élèves n'écrivent pas bien l'espagnol c'est parce qu'ils/elles ne parlent pas bien espagnol.

Nous savons, à partir de nos entretiens avec les enfants migrants, qu'ils/elles ont des difficultés pour *comprendre* l'espagnol scolaire. Ils/elles se débrouillent correctement en espagnol dans leurs milieux familiaux, mais en arrivant à l'école ces élèves ont du mal à comprendre ce que les enseignants communiquent et, parfois, ce que leurs copains leur disent. Ces faits nous renvoient au deuxième élément de l'équation : selon les enseignants interviewés, les enfants sont timides. Paradoxalement, les enseignants qui soutiennent que les enfants migrants sont des élèves avec un problème de communication soulignent le fait qu'ils/elles ne parlent pas bien espagnol, n'écrivent pas espagnol, ne lisent pas espagnol, et ces mêmes enseignants ne peuvent pas voir que les enfants parfois ne comprennent pas bien l'espagnol académique. Au lieu de se poser des questions sur la compréhension, les enseignants imputent la situation à un trait « psychologique » : la timidité.

Voici une sélection de récits des enseignants :

> *Ils parlent très peu, ils ne bavardent guère* (entretien 2006) ;
> *Quand ils arrivent, ils sont plutôt timides, peu sociables… Oui, ils sont introvertis* (entretien 2010) ;
> *Elles sont très gentilles ces filles ; elles ne causent pas, elles ne parlent pas ; vous voyez, elles sont vraiment silencieuses, des bonnes filles quoi* (entretien 2006) ;
> *La fille est mesurée, responsable, dédiée à ses études, elle travaille très bien. Eh ben, elle est réservée, silencieuse. Lorsque je lui pose une question, elle prend son temps pour répondre, elle se tourne pour voir les autres élèves, elle fait comme si elle voulait avoir l'autorisation de parler. La fille va bien, elle est prudente. Elle répond clairement à ce que je lui demande, la seule chose c'est qu'elle prend son temps pour répondre. Parfois elle ne répond rien. Je ne vois pas là un problème. C'est quelque chose qui est plutôt dans sa façon d'être* (entretien 2006) ;
> *Nous voyons que ces enfants sont plutôt timides, en plus ils sont respectueux. Essentiellement, c'est le produit de ce que leurs parents leur ont inculqué* [le respect] (entretien 2005) ;
> *C'est une fille tranquille, très gentille, comme ses sœurs, d'ailleurs ; cela n'a rien à avoir avec son séjour là-bas* [aux États-Unis]*, mais c'est l'éducation qu'elle a reçue chez elle* (entretien 2005).

Dans notre échantillon, nous avons trouvé seulement une seule enseignante qui s'est interrogée à savoir s'il y avait un lien entre la maîtrise de l'espagnol (parlé, écrit) et la discrétion, le renfermement et la timidité des enfants migrants. Mais, en général, les deux traits se présentent séparément : d'un côté, ils/elles ne parlent pas bien espagnol et, de l'autre, ils sont réservés, silencieux. Le premier trait est un obstacle pour accomplir les objectifs de l'école. Le deuxième est une caractéristique psychologique

ou, dans certains récits, un produit de l'éducation familiale. Cette caractéristique, d'ailleurs, est décrite par les enseignants comme un atout et un avantage pour le travail pédagogique : un élève tranquille est toujours le bienvenu à l'école.

Allons maintenant à la troisième composante de l'équation de Madame Yvonne. Selon son récit, les enfants migrants ont besoin de s'adapter et cette « adaptation » est conçue comme une simple transition d'un milieu scolaire à un autre milieu scolaire. Les enseignants n'identifient pas les contradictions, fractures ou fragmentations dans les trajectoires scolaires des enfants migrants, mais voient des processus ordinaires d'adaptation. Pour la presque totalité de nos interviewés, le problème de l'adaptation des enfants migrants est semblable à celui d'un enfant quelconque qui déménage et doit s'intégrer à une nouvelle école. Les défis que les élèves rencontrent sont décrits de cette façon :

> *Je ne savais pas qu'elle avait étudié là-bas* [aux États-Unis] ; *je m'en suis juste rendu compte maintenant* [au moment de l'entretien]. *Je vois qu'elle s'est très bien adaptée, elle s'est intégrée tout de suite à la classe ; au contraire, c'est une fille bien appliquée* (entretien 2005) ;
> *Cet enfant se débrouille très bien. Il n'est pas hyperactif, il est dans la moyenne, il s'est très bien adapté* [à l'école], *c'est un garçon simple. Jusqu'à aujourd'hui, personne n'a porté plainte* [concernant la conduite de l'élève]. *Pour moi, l'enfant est complètement adapté* (entretien 2006) ;
> *La première chose à faire, c'est d'identifier le problème de la langue. Avec cette fille, je n'ai pas rencontré un problème de communication, donc il faut voir si la transition d'une école à l'autre a eu des conséquences négatives, voir s'il s'agit d'un problème psychologique* (entretien 2010) ;
> *Elle a toujours ces mots : 'là-bas aux États-Unis' et 'ici et là-bas'. La seule chose que je lui dis est : 'À Rome fait comme les Romains, parce que tu n'es pas aux États-Unis, tu es au Mexique, tu dois t'adapter, tu es au Mexique. C'est tout'. Et petit à petit, on arrive à faire que ces enfants n'utilisent pas autant l'anglais, qu'ils ne parlent pas si souvent des États-Unis, qu'ils acceptent la réalité et tout* (entretien 2006).

Jusqu'ici nous avons montré trois formes (trois composantes d'une équation) de (non) vision de la différence. Au lieu de voir que les enfants migrants sont des enfants lettrés (en anglais), les enseignants voient qu'ils/elles ne maitrisent pas l'espagnol ; au lieu de voir que l'espagnol académique constitue une barrière à surmonter, les enseignants qualifient ces élèves comme silencieux et timides ; au lieu de repérer les fractures et contradictions propres à la scolarisation binationale, les enseignants voient un processus d'adaptation plutôt psychologique tout en acceptant la nouvelle réalité, telle qu'elle est. Ainsi, nous arrivons à la quatrième composante ou forme de non-vision de la différence. Rappelons-nous, Rodrigo, selon Madame Yvonne, est un adolescent normal, ses problèmes étant liés à sa condition d'adolescent. Cet élément du récit enseignant s'est répété dans nos interviews et, probablement, constitue l'obstacle majeur pour visualiser la singularité des enfants issus de la migration. D'après les enseignants, ils sont tout simplement des garçons et des filles comme les autres. Leur véritable nature et condition se synthétisent dans le fait d'être des enfants, des élèves :

> *J'ai remarqué qu'ils sont normaux. Je n'ai jamais parlé avec eux, c'est vrai, mais je vois qu'ils sont heureux ici* (entretien 2006) ;
> *Tout ce qu'il faut faire, c'est être patient, qu'ils s'intègrent à la classe. Puisqu'ils sont des enfants normaux, ils vont apprendre* (entretien 2005) ;
> *Ils doivent s'intégrer aux classes régulières. Je ne vois pas qu'ils ont besoin d'un programme d'éducation spécial* (entretien 2005).

5.4 Ce qui caractérise les enfants migrants

Aux yeux des enseignants, la singularité des enfants migrants est toujours leur « retard scolaire ». Madame Hélène, enseignante de primaire dans une école de l'État de Morelos a été éloquente sur ce sujet :

> *Il y a dix ans, nous avons reçu une fille en première année. Elle ne savait pas parler espagnol, elle ne parlait pas anglais non plus, elle ne savait rien du tout. L'année dernière, Marguerite est arrivée chez nous et elle était vraiment mauvaise en maths. Évidemment, elle ne savait pas lire [en espagnol], mais elle ne pouvait pas faire des additions, des soustractions et quand même, elle avait déjà 10 ans ! Je ne sais pas si là-bas on leur apprend tout cela à cet âge, je n'en sais rien. Je ne sais pas comment ils travaillent* [à l'école] *là-bas* (entretien 2015).

Tout se passe comme si le programme scolaire mexicain était la mesure de tout progrès académique des élèves. Du moment où les enseignants constatent un élément du programme manquant dans l'apprentissage des élèves migrants, ils/elles le traduisent invariablement comme un « retard » :

> *Si on parle d'éducation, les deux filles se trouvent au-dessous. Je pense qu'elles ont changé d'école plusieurs fois* (entretien 2006) ;
> *Pour qu'ils soient au même niveau* [que les élèves non migrants], *il faut qu'ils recommencent une année scolaire, c'est la seule façon de rattraper le retard* (entretien 2011) ;
> *Ils arrivent chez nous avec un certain retard académique. Par exemple, ils nous disent qu'ils avaient fini la huitième année, nous faisons un test d'évaluation et on constate qu'ils se trouvent en sixième année, en tout cas. En matière académique, malgré les restrictions que nous avons* (dans les écoles mexicaines) *nous sommes bien mieux que là-bas* (entretien 2006).

Chez les enseignants mexicains, la thèse de l'école unique (Terrail, 2004) fonctionne sans aucun obstacle. Jamais elle n'est mise en cause. Donc, la mesure du progrès académique d'un enfant se fait à partir du programme scolaire unique obligatoire dans toutes les écoles maternelles, primaires et secondaires du pays. Cela explique pourquoi les enseignants accentuent le fait que les élèves provenant des États-Unis sont ignorants des matières comme l'histoire, la géographie et l'éducation civique. Ici encore, parlant des contenus de ces cours, les enseignants remarquent le manque d'apprentissages spécifiques comme un indicateur du retard scolaire et ils ne peuvent même pas imaginer la différence : ces enfants connaissent l'histoire, la géographie et

le civisme mais d'un autre pays, différent de celui où ils poursuivent leur scolarité. Souvent, le « retard » est expliqué par les enseignants par le bas niveau scolaire des écoles étatsuniennes. Encore une fois, ce ne sont pas les différences en termes de contenus, curricula, méthodes d'évaluation, objectifs pédagogiques qui expliquent les apprentissages scolaires propres des enfants migrants, mais la basse qualité des écoles d'où ils proviennent :

> *J'enseigne l'histoire et la géographie de Zacatecas en troisième année* [école secondaire], *mais non, pas question de parler de cela, ils ne connaissent absolument rien. Mais oui, c'est un gros problème celui de la migration* (entretien 2006).

5.5 La source des « problèmes » des enfants migrants

Certes, les récits des enseignants se sont centrés sur le diagnostic à partir la symptomatologie qu'ils/elles « voient » dans leurs rapports pédagogiques avec les enfants migrants : problèmes pour parler, difficultés pour écrire et lire, timidité, besoins d'adaptation psychologique et personnelle et retard dans le processus d'apprentissage. Tous ces traits se présentent encadrés dans les définitions universelles de « normalité » de l'enfance et l'adolescence. Une fois développé le diagnostic (ce qu'ils/elles voient), certains ont continué en décrivant l'étiologie du syndrome « élève migrant ». Sans doute, suivant les récits des enseignants, derrière les difficultés éducatives des enfants issus de la migration internationale, on trouve *un gros problème, celui de la migration.*

Cette explication étiologique n'est pas une tautologie. Par contre, elle est un raisonnement bien structuré qui rend encore moins visible la spécificité de l'enfance migrante. La migration internationale entraine deux conséquences : 1) une vie nomadique qui est nocive pour l'apprentissage scolaire et la stabilité émotionnelle des enfants et 2) la désintégration de la vie familiale.

Monsieur Flores a été professeur d'histoire, de sciences sociales et d'éducation civique dans une petite ville de l'État du Zacatecas pendant 22 ans. À côté de son métier d'enseignant, il fait partie d'un groupe de musique régionale qui lui a permis d'aller aux États-Unis comme musicien. Son expérience dans ce pays en tant que musicien lui a permis d'arriver à une conclusion : les États-Unis, c'est bon pour se promener, mais pas pour y vivre. Malgré qu'il ait des sœurs, des nièces et neveux qui habitent en Californie, il considère que *les problèmes de ces enfants sont familiaux, surtout des problèmes de famille, je ne vois pas d'autres problèmes que ceux de la famille. Tout cela a des répercussions sur l'apprentissage scolaire, les jeunes ils se trouvent égarés. J'ai eu pas mal de ces élèves à l'école et franchement, je vois clairement les choses comme ça, c'est pourri, parce qu'on parle avec eux et ils nous disent que leurs parents sont divorcés, que personne ne soit responsable d'eux, qu'ils sont venus vivre avec leurs grands-parents. Enfin, voilà la réalité qu'ils vivent* (entretien 2006).

L'étiologie construite par Monsieur Puertas ajoute un autre élément à caractère moral : *malheureusement, oui, il faut le dire, ils ne gardent pas leurs enfants, il y a une énorme irresponsabilité de certains pères et mères qui abandonnent leurs enfants. Oui, nous avons eu cette expérience amère de voir les filles, des anciennes élèves de notre*

école, avec quatre ou cinq mois de grossesse. C'est de l'irresponsabilité des parents, absolument (entretien 2010).

Madame Cardenás, enseignante d'une école privée dans une ville moyenne de l'État de Zacatecas nous a offert une description centrée sur le rôle maternel : *Je pense que personne ne peut remplacer la mère, n'est-ce pas ? Le père est très important mais la mère, qui peut être à sa place ? Je crois qu'ils vivent une absence. Lorsqu'on parle avec eux sur leur père et leur mère, on le voit, ils habitent chez leurs grands-parents* (entretien 2006).

Madame Padilla, enseignante dans une école primaire du Nuevo León, a fait l'association entre retard scolaire et condition des familles migrantes : *J'ai eu dans ma classe Juanito, en cinquième et sixième année. Je sais qu'il venait des États-Unis. Il y a même appris un peu l'anglais. Mais il a souffert d'un retard dans son apprentissage ; c'est la conséquence de la désintégration familiale, ce n'est pas la langue. C'est son père qui a décidé de rester là-bas, tandis que sa mère est revenue avec lui. Ses parents vivent séparés. Juanito est un enfant inadapté* (entretien 2005).

Le discours associant la migration internationale avec les disruptions familiales cache encore plus la spécificité des enfants migrants. Dans le cadre de ces récits, il est impossible de rendre visible le parcours migrant comme un processus d'apprentissage (Hamann 2001), la dispersion de familles comme une stratégie géographique des membres de classes subordonnées pour minimiser les risques et maximiser les avantages (Smith et Guarnizo 1998), ou bien de valoriser les sacrifices des pères et mères migrants internationaux pour mieux protéger leurs enfants (Dreby 2010).

6 Conclusion : la dénationalisation des visions des enseignants

Nous nous sommes posé la question de savoir pourquoi les enseignants ne peuvent pas voir que les enfants migrants internationaux sont différents et que cette différence nécessite des stratégies de communication pédagogique interculturelles qui favorisent l'intégration des nouveaux arrivants à l'école. Notre réponse à cette question n'est pas une hypothèse parce que nous avons recueilli, à travers nos entretiens, de nombreux éléments empiriques qui renforcent cette découverte : les enseignants mexicains se perçoivent comme des fonctionnaires de l'État/nation et une de leurs missions est justement d'inculquer l'idée de la nation (nationalisme, amour à la patrie) chez les petits Mexicains. L'école, d'après la thèse internalisée chez les enseignants, est l'instrument de l'État pour développer chez les enfants l'état d'esprit et le sentiment d'appartenance leur permettant de s'identifier à une communauté nationale aux origines communes et possédant un avenir partagé (Gellner 1983 ; Anderson 1991) :

> *Je pense qu'on peut bien créer en eux* [ceux provenant des États-Unis] *l'amour pour la terre mexicaine* [traduction littérale] *; malgré toutes ces inclinations, je vois leur enthousiasme pour les choses mexicaines* (entretien, 2011) ;
>
> [l'enseignante :] *Il y a donc la partie émotionnelle... Il faut prend au sérieux les émotions, il faut les motiver pour qu'ils sachent qu'ils sont*

> *membres d'une culture...* [la Directrice :] *Ce qui se passe, c'est qu'ils ont vécu un changement radical, un changement d'identité, un changement culturel, un changement de sentiments, alors, c'est là où je pense que la tâche principale de l'enseignant est d'identifier les élèves, de toucher les élèves, de toucher leurs cœurs pour leur dire : Tu es ici avec nous maintenant et tu continues à être mexicain'* (entretien 2006).

Comme nous l'avons noté avant, l'explication de la (non) vision des enseignants se trouve dans l'histoire particulière de l'école mexicaine. L'institution a été conçue depuis la guerre Mexique-États-Unis (1847-1848) comme un dispositif d'unification nationale (Vázquez 1975). Cette mission s'est renforcée à partir de la Révolution mexicaine qui a eu lieu entre 1910 et 1921. Les penseurs pédagogiques de l'époque les plus influant (Sierra 1902 ; Gamio 1916 ; Brickman, 1964 ; Sáenz 1927) en témoignent : l'école est là pour « forger la patrie », ce qui veut dire, homogénéiser les représentations collectives, imposer des figures et rituels nationalistes, apprendre à parler et écrire une seule langue (dite « nationale »), intégrer à la vie nationale les enfants, surtout indiens, qui, selon cette perspective, n'appartenaient pas pleinement à la nation.

Ce trait caractéristique de l'école mexicaine n'est en rien exceptionnel. Dans le passé, comme dans notre présent, les écoles continuent à jouer ce rôle homogénéisateur dans la plupart des pays du monde y inclus les États-Unis et le Canada (Fass 2007 ; Lenoir-Achdjian 2006). Néanmoins, dans les sociétés à forte immigration, les écoles ont été conçues comme médiatrices entre les enfants issus de la migration et la communauté nationale (Fass 2007 ; Orfield 1998). Leur mission a été depuis la fin du XIX^{e} siècle d'intégrer les différences. Donc, dès le départ, il y avait dans ces pays une reconnaissance de la différence, même si cette dernière a été définie comme un trait indésirable. Du moment où les enfants issus de la migration parlent une autre langue, ont des croyances religieuses différentes, reproduisent des mœurs différentes, portent de prénoms différents, ils/elles sont la cible d'un processus scolaire « d'assimilation » (Fass 1989). Par ailleurs, dans un pays comme le Mexique dont l'image partagée est celle d'un pays d'émigration, les écoles et les enseignants ainsi que les politiques éducatives n'ont pas de place pour débattre de l'intégration des immigrés.

Comme nous l'avons montré plus haut, depuis une décennie, s'est renversé le flux migratoire. Le Mexique est devenu, petit à petit, un pays d'accueil pour les migrants provenant des États-Unis (et dans une moindre mesure, du Canada). Ces immigrés sont surtout des enfants nés dans les pays de destination de leurs parents. Or, étant donné leur âge à l'arrivée au Mexique, ils arrivent pour y continuer leur scolarité.

Le système scolaire mexicain s'est construit sur l'idée que les différences sont internes (et concernent les enfants indiens, surtout ceux qui parlent une langue différente de l'espagnol). On comprend donc pourquoi, le discours sur l'éducation interculturelle s'est construit exclusivement par rapport aux différences dites « ethniques » et linguistiques propres à la société mexicaine (Dietz *et al.* 2008 ; Villavicencio 2006). Les pédagogies interculturelles, la communication interculturelle et les aspirations interculturelles dans les écoles mexicaines n'ont aucun rapport avec l'immigration, mais avec les différences internes. Dans l'imaginaire, au Canada et aux États-Unis, la diffé-

rence provient de l'étranger ; selon l'imaginaire des enseignants mexicains, la différence provient de l'intérieur.

Dans ces conditions, les enfants migrants internationaux n'ont aucune chance de révéler leur propre spécificité dans les écoles mexicaines. L'histoire et le fonctionnement du système scolaire mexicain conduisent presque inévitablement à l'invisibilité de la différence et à l'indifférence aux différences :

> *IIs arrivent de là-bas* [des États-Unis] *avec leurs racines d'ici* (entretien 2006) ;
>
> *Quelque chose de très important que je vois est que leurs racines mexicaines sont là, ils ne les perdent jamais* (entretien 2005) ;
>
> *Ces enfants doivent rester ici où se trouvent leurs racines, leurs coutumes, leurs traditions ; nous nous attendons à ce qu'ils le comprennent, qu'ils le voient. Nous aimons notre Mexique, nous l'adorons. J'espère que les enfants réalisent cela* (entretien 2011).

Les conséquences de cette myopie des enseignants sont évidentes. La (non) vision empêche la reconnaissance de la valeur de la biographie personnelle et scolaire des enfants migrants. Leur parcours scolaire est compromis puisqu'ils sont vus par leurs défauts (et non pas par leurs acquis) : ils ne savent pas parler et ils ne savent pas lire l'espagnol, ils ignorent l'histoire et la géographie du Mexique, ils ont des retards scolaires, ils appartiennent à des familles dysfonctionnelles, etc. Toute la richesse de l'expérience migrante et transnationale s'efface comme conséquence du nationalisme pédagogique dont les enseignants au Mexique sont les héritiers et champions.

La principale leçon que nous tirons de ces découvertes est qu'il est nécessaire d'entreprendre, avant même de discuter l'importance de la communication interculturelle dans les écoles, un processus de réapprentissage qui rendrait les enseignants capables de mettre en cause les dogmes nationalistes hérités du passé. Enfin, il s'agit de dénationaliser les enseignants mexicains pour ouvrir leurs yeux et accueillir la richesse biographique des enfants immigrés qui arrivent dans les écoles du pays et qui vont continuer à arriver dans l'avenir.

Références bibliographiques

Anderson, Benedict, *Imagined Communities, Reflections on the Origin and Spread of Nationalism.* Verso, New York, 1991.

Brickman, William W., *Dewey's Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World : Mexico-China-Turkey, 1929.* New York : Teacher's college press, 1964.

Bustamante, Juan José ; Alemán, Carlos (2007). « Perpetuating split-household families, the case of Mexican sojourners in mid-Michigan and their transnational fatherhood practices ». *Migraciones Internacionales,* 4 (1), 65-86.

Corona, Rodolfo ; Tuirán, Rodolfo (2001). « La migración internacional desde y hacia México » *in* Gómez de León Cruces, José ; Ravell Romero, Cecilia (dirs.) *La Población de México : Tendencias y Perspectivas Sociodemográficas hacia el Siglo XXI.* CONAPO/Fondo de Cultura Económica, Mexico. (444-484).

Dietz, Gunther ; Mendoza, Rosa Guadalupe Zuany ; Téllez, Sergio (dirs.), *Multiculturalismo, Educación Intercultural y Derechos Indígenas en las Américas.* Abya Yala, Quito, 2008.

Durand, Jorge ; Massey, Douglas (2007). « Las peculiaridades de un modelo : La migración México Estados Unidos » *in* Zúñiga, Victor (dir.). *Identidad y diversidad* : *dilemas de la diversidad cultural* Fondo Editorial Nuevo León, Monterrey (109-116).

Eschbach, Karl ; Hagan, Jacqueline ; Rodríguez, Nestor ; Hernández-León, Rubén ; Bailey, Stanley (1999). « Death at the border » *International Migration Review* 33 (3), 430-454.

Escobar Latapí, Agustin ; Lowell, Lindsay ; Martin, Susan (dirs.), *Binational dialogue on Mexican migrants in the U. S. and Mexico, Final Report.* CIESAS/Georgetown University, Washington DC, 2013.

Fass, Paula S., *Outside in : minorities and the transformation of American education.* Oxford University Press, New York, 2009.

Fass, Paula S., *Children of a new world. Society, culture, and globalization.* New York University Press, New York, 2007.

Gamio, Manuel, *Forjando patria (Pro Nacionalismo).* Porrúa Hermanos, Mexico, 1916.

Gellner, Ernest, *Nations and nationalism.* Basil Blackwell Publishers, Oxford, 1983.

Golash-Boza, Tanya Maria, *Deported. Immigrant Policing, Disposable Labor and Global Capitalism.* NYU Press, New York, 2015.

González-Barrera, Ana ; López, Mark Hugo (2013). *A demographic portrait of Mexican-origin Hispanics in the United States.* Pew Research Center. Hispanic Trends.

Hagan, Jacqueline ; Eschbach, Karl ; Rodríguez, Nestor (2008). « U.S. Deportation Policy, Family Separation, and Circular » Migration. *International Migration Review,* 42 (1), 64-88.

Hamann, Edmund T. (2001). *Theorizing the sojourner student : (with a sketch of appropriate school responsiveness).* http ://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/73/

Hernández-León, Rubén ; Zúñiga, Victor (2016). « Introduction to the special issue : contemporary return migration from the United States to Mexico – focus on children, youth, schools and families » *Mexican Studies/Estudios Mexicanos,* 32 (2), 171-198.

Honneth, Axel, *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique.* La Découverte, Paris, 2006.

Jacobo Suárez, Monica, *La niñez migrante binacional y su participación en la educación en México.* Manuscrit non publié, Instituto para las Mujeres en la Migración, Mexico, 2015.

Jorro, Anne, *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer.* Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 2009.

Lazzeri, Christian ; Caillé, Alain (2004), « La reconnaissance aujourd'hui. Enjeux théoriques, éthiques et politiques du concept », *Revue du MAUSS,* 23, 88-115.

Lenoir, Yves ; Froelich, Alessandra (2016), « La socialisation scolaire à l'aune des processus de reconnaissance dans les classes du primaire au Québec », *in* Lenoir, Yves ; Froelich, Alessandra ; Zúñiga, Victor (dirs.) *La reconnaissance à l'école : perspectives internationales.* Presses de l'Université Laval, Québec (79-108).

Lenoir-Achdjian, Annick (2006), « La citoyenneté dans un contexte multiculturel : la diaspora arménienne au Québec », *in* Lenoir, Yves ; Xypas, Constantin ; Jamet, Christian (dirs.) *École et citoyenneté, un défi multiculturel.* Armand Colin, Paris (61-80).

Orfield, Gary (1998), « Commentary », *in* Suárez-Orozco, Marcelo M. (dir.) *Crossings, Mexican Immigration in Interdisciplinary Perspectives*, Harvard University Press, Cambridge, 1998 (276-280).

Passel, Jeffrey D. ; Cohn, Vera ; Gonzalez-Barrera, Ana (2012). « Net migration from Mexico falls to zero and perhaps less » Pew Hispanic Center. `http://www.pewhispanic.org/files/2012/04/Mexican-migrants-report*final.pdf`

Payet, Jean-Pierre (2016). « Les cadres de référence de l'agir scolaire : égalité, équité, reconnaissance », *in* Lenoir, Yves ; Froelich, Alessandra ; Zúñiga, Victor (dirs.) *La reconnaissance à l'école : perspectives internationales.* Presses de l'Université Laval, Québec (109-128).

Phillips, Scott ; Rodriguez, Nestor ; Hagan, Jacqueline (2003). « Brutality at the border ? Use of force in the arrest of immigrants in the United States » *International Journal of Sociology and Law,* 30 (4). 285-306.

Renault, Emmanuel, *Mépris social. Éthique et politique de la reconnaissance.* Éditions du Passant, Paris, 2000.

Sáenz, Moisés (1927). « Integrating Mexico through Education », *Bulletin of the Pan-American Union*, 61. 762-777.

Sierra, Justo, *Historia Patria*. Departamento Editorial de la SEP, Mexico, 1902.

Smith, Michael Peter ; Guarnizo, Luis Eduardo (dirs.), *Transnationalism from below*. Transaction Publishers, New Brunswick, NJ, 1998.

Terrail, Jean-Pierre, *École, l'enjeu démocratique*. La Dispute, Paris, 2004.

Valenzuela, Angela, *Substracting schooling. US-Mexican youth and the politics of caring*. State University of New York Press, Albany, NY, 1999.

Varsanyi, Monica W. (dir.)., *Taking local control : immigration policy activism in U.S. cities and states*. Stanford University Press, Stanford, 2010.

Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México*. El Colegio de México, Mexico, 1975.

Villavicencio, Frida, *La enseñanza del español a los hablantes de lenguas indígenas de México*. Diccionario temático CIESAS, Mexico, 2006.

Zong, Jie ; Batalova, Jeanne (2016). *Mexican immigrants in the United States*, Migration Information Source.

Zúñiga, Victor (1992), « Tradiciones migratorias internacionales y socialización familiar », *Frontera Norte,* 7, 45-74.

Zúñiga, Victor (2012), « Migration de retour : un regard quantitatif sur les enfants arrivant au Mexique en provenance des États-Unis », *Hommes et Migrations,* 1296, 88-98.

Zúñiga, Victor ; Hamann, Edmund T. ; Sánchez, Juan (2016), « Students we share are also in Puebla, Mexico, preliminary findings from a 2009-2010 survey », *in* Romo, Harriett D. ; Mogollón-López, Olivia (dirs.). *Mexican Migration to the United States, Perspectives from both Sides of the Borde,* University of Texas Press, Austin (248-264).