

Ces enfants qui s'en vont

TANH *

Bien qu'on le souhaite autre, le rapport d'un parent immigré à l'école est fondamentalement ambigu. Lieu de dépassement de la culture d'origine pour les enfants, elle culpabilise par là-même le parent quant à sa fonction essentielle : transmettre son propre patrimoine.

Danger : école ! L'école est-elle le lieu de tous les "dangers" ? L'enfant en sort chaque jour un peu plus différent de ses parents, un peu plus étranger.

L'immigré qui se laissait "accueillir" avec plus ou moins d'innocence tant que ne se posait pas la question de la génération future, découvre, devant le portail de l'école qui se ferme sur la silhouette de son enfant, toute l'immensité de ce qu'on appelle, faute de mieux, "le choc des cultures". L'école est, par excellence, l'arène où se confrontent les deux cultures et de cette confrontation, la culture maternelle sortira, sinon perdante, du moins terriblement ébranlée. Ainsi, l'instrument privilégié de l'intégration qu'est l'école se révèle être aussi — et avant tout — une irrésistible machine susceptible de soumettre à la désintégration la plus parfaite toute culture autre que celle qui domine dans le pays d'accueil.

C'est face à cette école que le parent immigré mesure avec le plus d'acuité l'extrême fragilité des notions qui paraissent pourtant fondamentales à lui et à ses parents. En s'exilant, il avait refusé un système politique ou une structure économique, mais, en aucun cas, cet ensemble de valeurs légué de génération en génération qui formait sa culture. En s'installant dans le pays d'accueil, il avait, de la même façon, accepté un environnement politique et économique, mais il ne se doutait pas qu'il devrait aussi subir une mutation culturelle. Ce sont ses enfants qui lui font prendre conscience de cette dure réalité.

Sans doute, il pourra réagir contre le cours des événements : seul, ou avec d'au-

tres compatriotes, il se battra pour que la conception du monde qu'il a héritée de ses ancêtres ne se perde pas, pour que survive une façon de parler, une manière de sentir, un mode de penser. Mais toujours il se butera à cette frontière que l'école dressera plus sûrement que toutes les polices douanières du monde. Et son enfant, irrémédiablement, lui échappera, échappant du même coup à toute la culture dont il est issu.

Ainsi l'école apparaît en quelque sorte comme un mal nécessaire, la source de tous les espoirs et de tous les scandales.

L'ogresse

Il est donc normal que le parent immigré noue des rapports contradictoires avec l'école, puisque, à cause d'elle, son enfant se détachera de lui et du monde dont il est issu. Et plus son enfant réussira dans sa scolarité, plus il se sentira partagé entre la fierté et le regret. Avec ses moyens, il tentera de pousser son enfant vers cette réussite qui est le gage d'une bonne intégration, qu'il recherche, mais il gardera au fond de lui, une sorte de réticence vis-à-vis de cette école d'ici à qui aucun ailleurs ne résiste. Son attitude peut donc quelquefois paraître étrange, de par ses tiraillements, lesquels se manifestent plus à propos de la façon dont l'enfant est traité que sur des préoccupations strictement scolaires (comme tout ce qui concerne le programme, par exemple), plus sur l'éducation en général que sur l'instruction dans le sens restreint du terme.

En effet, c'est le nouvel environnement culturel qui inquiète le parent immigré, les rapports entre les enseignants et les

élèves, le rythme scolaire, les habitudes relationnelles entre les enfants, etc, c'est toute la façon de faire, c'est tout le quotidien impalpable qui risque de tellement changer l'enfant au point d'en faire un étranger — le mot n'est pas exagéré — à ses parents. D'ailleurs, devant tant de nouveautés, le parent immigré s'inquiète pour son enfant, bien sûr, mais aussi pour lui-même. C'est cela, le fameux "choc des cultures" auquel il était peu préparé et qu'il ne souhaitait pas forcément (1).

La participation des parents immigrés à la scolarité de leurs enfants restera donc ambiguë, tant qu'ils n'auront pas pris une position par rapport à la culture d'accueil. Cela peut durer longtemps ! L'accompagnement qu'ils peuvent assurer n'est jamais exempt de critique, souvent non formulée, avec, d'une part, le secret espoir que des deux cultures celle qui prédominera sera celle des ancêtres, et d'autre part, la crainte qu'elle ne soit complètement érodée par celle du pays où ils se sont installés. Cette ambiguïté explique sans doute la discrétion avec laquelle ils semblent participer à la vie scolaire de leurs enfants.

Au fond d'eux-mêmes s'obstine un passé dont ils connaissent la richesse et une méfiance à l'égard d'un futur où ils ne perçoivent pas clairement des raisons d'être rassurés. En effet, l'intégration de leur enfant reste aléatoire, alors que la perte de l'identité culturelle semble irrémédiable, à plus ou moins long terme. Ils ont peur que l'immigration ne fasse de leurs enfants des sortes de bâtards culturels, que l'intégration soit prétendument réussie ou non.

Et ils se sentent plus ou moins coupables de ne pouvoir réaliser une des fonctions essentielles des parents, à savoir la transmission d'un patrimoine culturel. Il leur faut réinventer tout un monde. ■

(*) *Ecrivain-conteur*

(1) A cela, il convient de ne pas oublier quelques réalités qui ne simplifient pas la vie, entre autres, le fait que le plupart des enfants immigrés fréquentent les écoles de quartiers réputés "peu faciles" où souvent, plusieurs communautés immigrées cohabitent au point qu'il est malaisé de se repérer.

“Les chemins de l'école” : Des parents turcs s'organisent

Ne trouvant pas leur place dans le milieu associatif communautaire classique, des parents turcs du Nord-Isère, jeunes pour la plupart, ont été à l'origine de la création de l'association "les chemins de l'école". Leur centre d'intérêt se trouvant en décalage avec les besoins nostalgiques d'autres parents (discuter autour d'un verre de thé, jouer aux cartes, regarder les chaînes de télévision et faire la prière le vendredi), ils ont décidé en quelque sorte de prendre les chemins de l'école pour rompre l'isolement avec leur environnement.

Ce groupe de parents repérés à la suite d'une session parents-acteurs menée par l'ADATE (médiation scolaire, sessions parents-acteurs...) se dit que quel que soit le chemin parcouru, il est possible d'aller plus loin et d'élargir les horizons. Ce sont donc des parents qui manifestent un désir de s'inscrire pleinement dans leur environnement, qui pensent que l'école en est un des moyens privilégiés, et souhaitent partager ce désir avec d'autres parents. Ils ont donc décidé de créer une association après une longue et mure réflexion qui n'était pas exempte d'hésitations. Car certains craignaient de se heurter à des réactions de la communauté et d'être montrés du doigt.

Finalement, cette étape est franchie et l'association * est créée. Ils sont une dizaine de la Verpillère, de Bourgoin-Jallieu, et de la Tour du Pin. Pour faire connaître leur association, ils souhaitent organiser un moment fort autour d'un repas avec les chefs d'établissements scolaires, les élus, et les autres partenaires.

Leurs objectifs sont :

- Créer et favoriser des liens entre les familles et l'école afin de faciliter l'intégration de celles-ci, par le biais de l'école, dans la société française.
- établir une meilleure communication entre la famille et l'école d'une part et l'enfant et la famille d'autre part.

■

**Contact : Association les Chemins de l'Ecole - Rue Jean Henri Fabre
- Bat. Les Hêtres - Quartier Champfleuri - 38300 BOURGOIN JALLIEU
- Tel : 74 28 12 49.**

Du côté des parents turcs : comprendre pour mieux accompagner

*Asuman SEMIZOGLU PLOUHINEC **

On peut s'étonner de constater chez les parents turcs à la fois une attente de réussite scolaire pour leurs enfants et une apparente indifférence à cet égard. Il s'agit en fait de la déception de leur première attente qui se transforme en une stratégie de survie investissant d'autres modes d'apprentissage.

Ce n'est certes pas leur contenu qui définit les actions d'accompagnement scolaire vue la large diversité qu'elles offrent à ce niveau, mais plutôt les objectifs fixés et les modalités de mise en oeuvre de celles-ci. J'entendrai ici par accompagnement scolaire les actions définies par les critères suivants:

- les actions s'adressant aux enfants en difficulté scolaires,
- l'objectif souvent énoncé est l'amélioration des performances scolaires afin de sortir l'élève de l'échec
- elles sont mises en place hors temps scolaire et bien souvent à l'extérieur de l'école (MJC, centre social, dans les familles, etc.)
- elles sont encadrées par un personnel non enseignant.

J'interrogerai à présent les attentes, les réactions, les représentations des parents immigrés originaires de Turquie par rapport à l'accompagnement scolaire, à partir de deux séries de questionnements :

D'une part : l'objectif de ces actions étant d'améliorer les résultats scolaires des élèves afin de les sortir de l'échec, il s'agira de comprendre la représentation de l'échec et de la réussite pour ces parents. Ont-ils une stratégie scolaire? Quelle place prend la réussite scolaire, sanctionnée par un diplôme, dans leurs trajectoires sociales? Quelles projections scolaires et sociales peuvent objectivement développer ces parents par rapport à leurs enfants ?

D'autre part : les actions d'accompagnement scolaire étant organisées par des organismes de proximité (MJC, centre

social, une association de quartier...), quels rapports entretiennent ces parents avec ces divers acteurs? Quelle confiance leur accordent-ils comme lieu d'apprentissage? Quelle distance veillent-ils à garder par rapport à ces mêmes organismes comme lieu de socialisation ?

L'exigence déçue des parents

On peut s'étonner de constater chez les parents turcs à la fois une attente de réussite scolaire pour leurs enfants et une apparente indifférence à cet égard. Les deux positions coexistent, alternent dans les discours et se manifestent dans les comportements.

Quel parent déclinerait d'emblée une proposition d'aide visant la réussite de son enfant? Pour un parent turc immigré, cela est même signe d'hospitalité, d'attention à son égard. Elle a d'abord valeur de symbole. En échange, la délégation d'autorité à l'accompagnateur scolaire est aussi totale qu'envers l'enseignant. Ils sont chargés d'instruire; aux parents de les aider en assurant la discipline, si on les sollicite.

“Souhaitez-vous que votre enfant fasse des études?”, question souvent posée aux parents turcs dans le but de connaître leurs projets pour leurs enfants. La réponse ne peut être que positive. Mais à quel niveau de performance scolaire et de finalité sociale renvoient les expressions “faire des études”, “réussir à l'école”, pour les différents acteurs — parents, enseignants, accompagnateurs scolaires — qui interviennent auprès de l'enfant? Pour les parents dont les représentations sont forgées à partir de la réalité du système scolaire turc qui ignore globalement les cycles courts

(CAP, BEP), faire des études signifie des études longues aboutissant à l'acquisition d'un diplôme prestigieux (pour devenir juge, médecin, ingénieur...), diplômes qui assurent une "situation sociale", qui symbolisent la réussite. Leurs représentations sont éloignées de la réalité du système scolaire français extrêmement hiérarchisé et sélectif même pour les qualifications intermédiaires. L'accompagnateur scolaire, motivé, généreux, convaincu que le savoir est de toutes les façons un bien, n'a peut-être pas d'autre but que d'accompagner l'enfant pour l'amener aussi loin qu'il pourra aller dans ses apprentissages scolaires. L'enseignant lui, peut implicitement viser et accepter comme une réussite pour un élève donné, l'obtention d'un CAP sanitaire et social, pour un autre d'un baccalauréat technique ou d'un bac C, etc.

Les différents acteurs reprennent les mêmes termes mais ne mettent pas les mêmes réalités derrière. Les uns et les autres ne communiquent pas ou se contentent souvent d'un échange limité où les attentes, les manques, les objectifs ne sont pas explicités. Les parents ne peuvent qu'être déçus, et juger inefficace l'aide scolaire proposée si elle ne parvient pas à renverser une trajectoire scolaire négative pour mettre l'enfant sur la voie royale de la réussite.

A partir du moment où l'action proposée n'atteint pas la performance attendue, les parents peuvent se replier sur une position d'indifférence, retirer l'enfant d'un lieu devenu "inutile". Si l'accompagnement scolaire ne parvient pas à assurer l'efficacité attendue, il devient plutôt lieu de risque, car lieu de socialisation échappant au contrôle de la famille. La peur du mélange social, d'oisiveté, de mauvaises fréquentations etc, prennent le dessus. La crainte est d'autant plus forte que les relations de confiance et de proximité entre les animateurs et les parents ne sont pas établies, et que les accompagnateurs scolaires ont fait le choix des pédagogies de détours, des pédagogies ludiques ou créatives qui n'attaquent pas directement le travail scolaire fait en classe : "je ne l'ai pas envoyé là pour jouer, mais pour travailler".

Les parents semblent alors conclure à une situation bloquée. Ni les capacités de l'enfant, ni le savoir-faire des accompa-

gnateurs ne suffisent à retourner la situation. Le discours d'indifférence devient dominant : "ça ne fait rien s'il n'apprend rien à l'école, est-ce qu'il serait devenu juge ?", "c'est mieux, s'il ne marche pas bien à l'école, il apprendra plus vite la vie en travaillant". On mettra en valeur les modèles de réussite puisés dans l'entourage : tel commerçant ou artisan-maçon qui n'a pas fait d'études, mais qui a réussi à gagner de l'argent grâce à sa capacité de travail, mais surtout grâce à sa débrouillardise. "Il n'a pas fait d'études, mais il a les yeux ouverts". Les accompagnateurs scolaires qui implicitement par leur action valorisent la réussite scolaire commencent alors à être considérés par les parents comme des obstacles dont la fréquentation retardera ou même empêchera que l'enfant investisse les modèles familiaux proposés.

Une stratégie de survie

Le recours à "l'indifférence" ne relève pas de l'irresponsabilité ni du fatalisme. Il est une stratégie de survie, une opération de sauvetage narcissique. Là où le discours dominant annonce une catastrophe, il s'agit de se donner un avenir.

La plupart des parents turcs installés en France dans les années 70-80 s'attendaient à ce que la réussite scolaire de leurs enfants découle naturellement de leur installation dans un pays développé : de bonnes études pour leurs enfants faisaient partie des avantages attendus, de la même façon que l'acquisition d'une voiture, la couverture sociale ou l'accès à un appartement HLM. Il n'y avait pas de raison qu'un enfant d'intelligence normale ne réussisse pas à l'école. Si eux sont "ignorants" comme ils disent, cela n'est pas, pour la majorité, la conséquence d'une absence de performance scolaire. Leur faible niveau de scolarité est souvent dû à l'absence d'école primaire dans leur village, la faiblesse de la situation économique de la famille ne permettant pas de payer l'internat dans le bourg voisin ou encore le choix de leurs parents méfiants envers l'école de la République laïque.

Quoi de plus naturel que leurs enfants accèdent aux études dans un environnement où l'école est fortement généralisé et où son accès est démocratisé. L'annonce de l'échec est presque incompréhensible.

"Il parle bien le français, il n'arrive même plus à parler en turc", ou "je le vois tous les jours ouvrir ces cahiers pour faire ses devoirs". Les parents font la douloureuse expérience que l'exclusion scolaire peut se donner à voir comme la conséquence des performances des individus et non plus comme celle des conditions socio-économiques. "L'échec" apparaît comme inévitable ; les exemples négatifs concernant la communauté turque dominent les représentations. "Je n'ai pas encore vu un seul jeune (turc) qui soit devenu quelqu'un ici en France, même parmi ceux qui sont allés longtemps à l'école". "Nos jeunes ne peuvent pas réussir dans l'école de la France". Les parents Turcs découvrent l'échec scolaire et ne semblent pas croire pour leur compte à une possible remédiation de cet état. Les exemples de réussite sont trop rares et trop récents pour s'être intégrés dans les systèmes de représentation.

(*) *Coordinatrice ADATE*

L'espace Traverses à Echirolles :

Entretien avec Mina RAMDANE

Propos recueillis par Joëlle BOURDAT

L'Espace Traverses est un espace de rencontre parents-enfants animé par une professionnelle de l'A.D.A.T.E. (1) et financé par la Ville d'Echirolles autour de la question : "comment aider mon enfant à grandir". Ce projet est né d'une action D.S.Q. "formation-insertion des parents d'élèves d'origine étrangère" et de concertation (MJC, ville) dans une recherche partenariale avec l'école. Il part d'un groupe d'enfants déjà constitué autour d'une Animation Educative Péri-Scolaire (AEPS). Les parents ont été invité à partager des temps de rencontre avec les enfants autour de leurs cartables, de leurs livres dans le cadre de l'Espace Traverses. Les mères se sont associées à un travail de réflexion sur l'accompagnement de l'enfant dans sa scolarité. Réparties sur 4 heures, ces séances de travail se concrétisent aujourd'hui par la production d'un clip vidéo "Traverses", clin d'oeil positif sur leurs enfants. Quasiment une année d'accompagnement des familles invite à regarder cette action comme une expérience avec ses points forts, ses points faibles et de tenir compte des ressources des parents qui trouvent par là une expression.

Mina : "Le point de départ, c'est l'enfant en difficulté scolaire. Le lien essentiel entre les femmes du groupe, ce sont les enfants. Je vis aujourd'hui une expérience enrichissante qui se construit jour après jour : rassembler, relier, renouer, permettre l'expression, lui donner un sens, mais tout d'abord se faire accepter comme professionnelle, reconnaître comme quelqu'un pouvant apporter un plus à l'enfant dans sa globalité. Je suis arrivée sur le quartier, chargée de la mise en place d'un espace de rencontre, de dialogues, d'échanges de savoirs entre parents et enfants. Je suis partie de noms d'enfants (CP, CE1) avec lesquels l'A.D.A.T.E. avait déjà travaillé, pour aller voir leurs parents, recueillir leurs ressentis, leurs demandes, leurs besoins. Sur la base de l'engagement des mamans, nous avons constitué un groupe de mères-enfants (6 mères : 2 Turques, 2 Tunisiennes, 2 Algériennes, mères de 12 enfants en A.E.P.S.) qui se réunit régulièrement en temps d'animation, axé sur la construction d'outils, sur l'échange de regards positifs. Sous forme d'exercices pratiques, on simplifie pour s'approprier des savoirs, on rend évident, accessible. Plus qu'une sensibilisation, tout est prétexte à formation, à l'acquisition de savoirs-faire pour une meilleure maîtrise de son environnement, atout d'insertion. Nous touchons les problématiques de l'immigration, de la transmission culturelle, de l'exclusion.

Le travail sur l'imaginaire avec les enfants trouve écho dans l'histoire de vie des femmes, un rappel à la mémoire d'une

histoire enfouie, refoulée. C'est pour les mères, en présence de leurs enfants, une façon de s'accepter, de se faire accepter. Ces femmes ne communiquent plus à partir de leurs cultures d'origine, elles ont peur de s'interposer, peur de s'imposer. Nos échanges leur permettent d'accepter le regard des autres, de construire une communication au sein de leurs familles. Si aujourd'hui une dynamique se crée, c'est à un rythme lent. L'action s'inscrit forcément dans le temps, il n'y a pas de coup de baguette magique pour mobiliser, rassembler les femmes, faire qu'elles participent à des projets, qu'elles prennent des initiatives. C'est un travail au jour le jour, de contacts réguliers, de relance pour conduire une activité avec des femmes, la difficulté est de ne pas plaquer nos propres désirs d'intégration pour les familles dans une certaine forme "d'activisme". Au contraire, à leur rythme qui procède d'une "révolution", il est important de franchir avec elles certaines étapes les impliquant dans une action "extérieure" pour laquelle elles n'ont pas "l'habitus" dans la société d'accueil. Créer les conditions d'inscription des femmes dans la vie sociale locale, favoriser leur participation, c'es tout d'abord faire avec elles la démonstration que leur implication a des effets positifs sur leurs enfants, sur leur scolarité pour une nouvelle reconnaissance.

Ces femmes ont la volonté d'appréhender leur environnement, de comprendre les problèmes d'insertion rencontrés par leurs communautés. Sensibles aux comportements de leurs enfants qui les pénalisent au niveau scolaire, elles sont soucieuses de construire d'autres regards sur leurs enfants. Si les femmes ont pris de nouveaux repères, il y a aussi un phénomène de motivation des mamans par les enfants qui sont aujourd'hui plus sereins, plus détendus mais aussi plus curieux. Les femmes sont présentes à leur manière lorsque leurs enfants sont concernés. Cet accompagnement vers l'autonomie, la responsabilisation, la prise d'initiatives et un tremplin vers d'autres projets dont les femmes pourraient être porteuses. La notion d'Espace supposerait l'existence d'un lieu appropriable par les familles où l'on pourrait lire l'école, laisser des traces. L'absence d'un local réservé pour cette activité en a fait une action un peu hachurée, trop mobile pour favoriser les regards extérieurs. Cette nécessaire reconnaissance réciproque doit affronter les cloisonnements institutionnels, trouver les chemins d'actions école/quartier. ■

(1) Association Dauphinoise pour l'Accueil des Travailleurs Etrangers

N.B. : Un film vidéo "TRAVERSESES" est disponible à l'ADATE - 5, Place Sainte Claire - 38000 GRENOBLE.

Au-delà de l'accompagnement scolaire...

Abdellatif CHAOUITE
Mohammed SEFFAHI

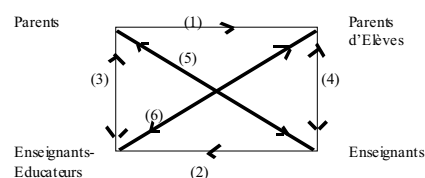
Dans l'embrouillamini des relations familles immigrées-école, des enjeux existentiels de fond lestent les circuits des identifications des enfants. Une migration pédagogique de ceux-ci par l'école est cependant la voie même d'accord avec leur destin, à condition que des lieux d'accompagnement tiers contiennent positivement leur voyage.

Le "monde de l'éducation" est indéniablement l'un des champs révélateurs de la complexité de la société contemporaine. Ses espaces, ses rituels et ses officiants traditionnels ne contiennent plus à eux seuls les processus qui s'y déroulent. D'autres acteurs directs -personnes relais- ou indirects -technologies de l'information- interviennent dans ce monde et recomposent ses réseaux et ses canaux de transmission des savoirs et des apprentissages.

Cette complexification, embrassant le large champ de la socialisation, n'amène cependant pas que des changements quantitatifs, le sens même de la "production" socio-éducative varie. Les facteurs différenciateurs tant externes (milieu, habitat, héritage culturel...) qu'internes (histoires personnelles et familiales) pèsent de plus en plus dans l'hétérogénéité des produits comme des moyens de production. Les classiques partages et complémentarités des rôles entre catégories d'acteurs se brouillent d'autant plus que ces catégories connaissent elles-mêmes parfois de profondes mutations appelant une renégociation de leurs rapports.

Le fameux "partenariat" Famille-Ecole autour de l'enfant est un des exemples les plus flagrants de ce brouillage des rôles qui donne lieu parfois à une inflation imaginaire, défensivement déculpabilisante, où les acteurs se renvoient la balle. Ainsi, qu'ils soient situés comme parents-d'élèves (couches moyennes) ou parents tout court (couches populaires), ceux-ci n'échappent pas aux reproches d'une dérive de "professionnalisation" pour les uns -pesant d'un risque de perte de la teneur affective relationnelle qui est le ressort

éducatif familial- et d'une dérive de "déresponsabilisation" pour les autres quant à leur rôle de "premiers éducateurs" de l'enfant. Inversement, les enseignants se voient l'objet d'un droit de regard -ressenti parfois comme "inquisiteur"- sur leur "mission" par certains parents ou, d'une délégation quasi-totale de la tâche éducative par d'autres. Une double ligne de tension traverse donc le système éducatif et socialisateur et définit la nature des rapports entre ces acteurs selon diverses critères et suivant la position qu'ils y occupent. On pourrait schématiser le système de ces rapports de la manière suivante :



- (1) : implication "institutionnelle"
 (2) : implication "familiale"
 (3) : complémentarité (couches populaires)
 (4) : complémentarité (couches moyennes)
 (5) : opposition positive
 (6) : opposition négative

Le centre de ce système relationnel est occupé par un point, enjeu des tensions et des relations entre les acteurs : enfant pour les uns, élève pour les autres et enfant-élève parfois pour ceux qui se prennent tout à la fois pour les uns et les autres.

Origines en déplacement

Injectons à présent dans ce schéma générique une donnée problématique (au sens même où, suivant les analyses, elle est mobilisée dans certaines stratégies discursives sur la scolarité ou tenue pour variable non pertinente dans d'autres), à

savoir l'origine culturelle différente des parents immigrés comme caractéristique venant renforcer leur "opposition" avec les enseignants. Définissons cette donnée non par ses aspects visibles (différences comportementales, de moeurs...) auxquelles elle n'est point réductible, mais par le double événement crucial qu'elle constitue pour le migrant et ses descendants : elle est d'abord une inscription symbolique dans un lieu de mémoire, autrement dit elle a pour fonction de fonder l'Être dans sa parole, d'inscrire son destin dans les lois de la Culture humaine -comme accès à la double différence sexuelle et générationnelle- c'est l'aspect Identité. Elle consiste ensuite en une expérience de déplacement qui renferme une exigence de sortie hors de soi ou une sorte de Big Bang qui advient dans le lieu de mémoire fondant une trajectoire générationnelle autre -c'est l'aspect Différence... Ce double événement noué dans ce qu'on pourrait appeler l'Épreuve de l'Étranger consacre une double violence fondatrice du rapport à la mémoire, au mémorable... c'est-à-dire au savoir!

Enjeu donc et de taille entre un acteur bien installé dans sa mémoire, sa fonction, son institution, son savoir (l'enseignant) et un acteur déplacé-déplaçant sa mémoire, sa parole, sa descendance (le parent migrant). Entre les deux, l'enfant, contrairement à ce qu'on dit généralement, ne fait pas que balancer ; sa vraie épreuve est qu'il doit accomplir un voyage de l'un vers l'autre, au sens où l'entend Michel SERRES : "Le voyage des enfants, voilà le sens nu du mot grec pédagogie". Ce voyage, sorte d'exil dans l'exil (des parents), l'enfant ne peut l'entreprendre que s'il est en position d'aimer assez les parents pour les quitter, et d'aimer assez l'enseignant pour l'adopter. Amour qui fonde ou qui forme d'un côté et amour qui transporte ou qui transforme de l'autre : transfert particulier que doit connaître l'enfant et qui nécessite que les deux acteurs ne se contentent pas à leur niveau de capter ce dernier chacun dans les filets de son propre amour -ce qui en dernier lieu s'avère une emprise étouffante dans l'amour propre de l'adulte- mais fassent preuve d'"amour" entre eux. Autrement dit, le voyage (pédagogique, mémoriel...) de l'enfant ne peut s'accomplir si par ailleurs il se trouve englué, enchaîné dans une rivalité imaginaire des adultes. cette position-là place l'enfant

comme enjeu d'une bataille qui le viole, elle le place sur une trajectoire qui n'est plus balisée pour un voyage mais éclatée pour une errance, une échappatoire ou figée, inhibée pour faire du sur-place...

Don et sacrifice

L'hypothèse que l'on pourrait faire ici, au regard de la question mémorielle comme enjeu du rapport au savoir ressort d'une sorte d'anthropologie de l'imaginaire de la diversité. Elle articule une double dynamique : le don et le sacrifice. La dynamique du don et du contre-don établit un échange, une réciprocité, une circulation dans les idées, les idéaux, les identifications, les langues... Une sorte de "partage des origines" (D. Sibony), partage de l'Être comme mémoire et du manque-à-être qui travaille toute mémoire ; lequel partage signe le bon fonctionnement de la loi de l'hospitalité de part et d'autre entre le visiteur et l'hôte, entre le contenu et le contenant (W. Bion). L'échec de cette loi signe par contre l'entrée en jeu de la dynamique du sacrifice, dans sa double fonction d'expiation et de victimisation. Cette dynamique bloque tout processus symbolique d'échange et de transfert en rabattant les rapports dans une alternative imaginaire du tout ou rien.

C'est ici que le constat est imparable. Dans les deux premières phases de l'expérience de l'exil (émigration/immigration), c'est le corps même du migrant qui est objet de cette double dynamique : le migrant fait don de son corps comme force de travail à la société d'accueil et se plaint du sacrifice de ce même corps quand "ça va mal" en demandant réparation. C'est le temps du "corps suspect" pourrait-on dire en reprenant un titre de J. Bennani. Dans la troisième phase, celle du réenracinement, lequel se réalise à travers les descendants qui constituent à la fois les héritiers d'une mémoire dans sa suite généalogique et la greffe d'une nouvelle branche, d'une nouvelle mémoire, l'objet fondamental du don et du sacrifice devient l'enfant. L'enfant, le plus prestigieux des dons qu'un migrant puisse faire à une société, mais aussi le plus coûteux des sacrifices quand parents et enfants sont pris dans les raies imaginaires d'un roman familio-culturel qui fait jouer le prestige et la puissance d'une famille-culture contre l'autre... Est-ce un hasard si l'on pointe tant aujourd'hui la

fameuse "absence", la fameuse "démission" des pères ? dans un malentendu symptomatique total, on révèle et on cache tout à la fois le sacrifice-autosacrifice de ces pères. Ce n'est plus le corps suspect mais le père suspect, suspect d'avoir fait un don empoisonné à la société. De là à ce que les protestations d'"absence" et de "démission" soient entendues par les pères comme "Reprenez vos fils, vos sacrés fils et vos sacrifices, on n'en veut plus!"... Du coup les fils sont doublement sacrifiés, doublement agneaux. Il n'y a sans doute pas mieux pour en faire des loups, des égarés...

Voyage pédagogique

Don et/ou sacrifice, tel serait donc l'un des enjeux entre l'école et les parents migrants. L'école, institution dont le rôle est d'opérer en les ritualisant les déplacements des identifications et des idéalizations premières dont les supports sont les figures parentales. Autrement dit d'opérer un exil, une sortie des origines. Elle a une façon de le faire, c'est ce qu'on appelle "l'école pour tous", c'est-à-dire la même façon de faire pour tous. Or, ce tous n'existe sous forme d'une totalité homogène que dans l'attente institutionnelle. Dans la réalité, il est hétérogène. Un des aspects de cette hétérogénéité concerne les gens dont une des caractéristiques est d'avoir une problématique de lieu, non en terme d'espace (bien qu'elle en fasse souvent partie) mais en terme de mémoire, de généalogie, de lieu d'Être. Des gens déjà en déplacement, des gens pour qui le déplacement est l'événement qui contient la vérité de plusieurs générations. Là non plus ils ne sont pas pour autant homogènes. On pourrait distinguer au moins trois cas de figures (F. Benslama). Ceux qui ont accompli tout le parcours, tout le passage d'un lieu vers l'autre (élaborant les deuils qu'il faut pour un droit de cité dans l'autre lieu, ce qui autorise les générations suivantes à poursuivre le chemin sans trop de problèmes). Ceux ensuite qui sont bloqués à mi-chemin, coincés dans une double étrangeté par rapport aussi bien au lieu d'arrivée qu'au lieu quitté. Ceux-là doivent répondre d'une double culpabilité (et d'une double entrave), celle d'iloter le sentiment océanique ici (cette sorte d'illusion qui fait sacrifier aux mêmes totems) et celle d'insulariser la mémoire dont ils sont porteurs. Doublement étrangers, c'est cette double

étrangeté qu'ils risquent de transmettre à leurs enfants. Ceux enfin pour qui le déplacement s'est bien effectué mais sans avoir eu lieu d'une certaine façon, c'est-à-dire qu'il n'a pas pris sens, pas pris place événementielle dans leur parole. Ceux-là restent étrangers à leur propre expérience d'étrangeté. Ils habitent un lieu silencieux, figé où le passage n'a pas eu lieu et dont les enfants risquent de connaître des "processus de désignification massifs", risquent de ne connaître qu'un rapport désobjectalisé à la mémoire et au savoir, un rapport désigné, énigmatique et défensif.

Le voyage pédagogique auquel doit donc présider l'école ne peut manquer d'entrer en résonance avec des problé-

matiques de déplacements déjà-là. Suivant le cas de figure, cette résonance peut être régulée dans une logique de l'échange, du don, du contre-don et de la circulation ou bien donner lieu à une confrontation violente qui sacrifie l'enfant. Autrement dit, le rapport au savoir est inextricablement une relation de sens, de sens dans une histoire, dans une mémoire. Non pas un sens donné a priori et figé mais un sens en élaboration permanente. A ce niveau nous souscrivons volontiers à la formule de B. Charlot, E. Bautier et J.-Y. Rochex : "Ce qui s'exprime dans le rapport au savoir (et à l'école), c'est l'identité même de l'individu, constellation de repères, de pratiques, de mobiles et de buts engagée dans le temps et prenant forme réflexive dans

une image de soi. Mais cette identité n'est pas seulement exprimée dans le rapport au savoir, elle y est aussi en jeu : être confronté à un apprentissage, à un savoir, à l'école, c'est y engager son identité et la mettre à l'épreuve".

Mettre à l'épreuve son identité (singulière). Voilà sans doute ce à quoi est confronté l'enfant/élève mais aussi ses parents, mais aussi ses enseignants par ricochet dans le système relationnel global de leurs rapports au savoir. Assurément, cela "demande un tel héroïsme que l'enfance surtout en est capable et qu'il faut, de plus, la séduire pour l'y engager. Séduire : conduire ailleurs." (M. Serres).

Des parents immigrés s'organisent : l'Association des Parents d'Elèves Marocains à Vienne

L'APEM, créée en 1992, entame sa quatrième année. Ses objectifs se réalisent de plus en plus, avec beaucoup d'efficacité. Elle est devenue le porte-parole de la majorité des familles marocaines dans la relation avec l'école. Nous obtenons des résultats positifs des enfants qui suivent les séances d'aide aux devoirs à l'école Lafayette tous les dimanches, dirigées par des étudiants, en présence de parents qui peuvent à chaque moment demander des informations, des éclairages, des précisions sur la scolarité de leurs enfants, sur les difficultés rencontrées, les efforts effectués, le cahier de correspondance, les bulletins scolaires, l'orientation...

L'association joue un vrai rôle de médiateur avec les établissements scolaires, qui font souvent appel à ses services.

Quelques témoignages de parents :

M.L. : "Ma fille est en 4ème au Collège de Pont Evêque, elle me racontait que son professeur de mathématiques n'arrêtait pas de lui créer des problèmes, et elle le traitait de raciste. A la demande de l'association, j'ai pris rendez-vous avec le principal et son professeur. J'ai constaté que ce qu'elle me racontait n'était pas vrai, et que ... son professeur est un maghrébin !"

A. : "J'ai épuisé toutes les possibilités avec ma fille âgée de 17 ans, mais sans résultats. L'intervention de l'association a pu lui trouver une formation et surtout trouver les mots justes pour la raisonner".

M. : "Mon fils est en 1ère, et je remercie l'association de son intervention lors de l'orientation. Sinon, mon fils serait aujourd'hui en LEP sur les conseils de son professeur".

L'association bénéficie de subventions du Fonds d'Action Sociale, de la municipalité et du Consulat du Maroc. Depuis Janvier 1995, l'association s'est vue attribuer un local par l'OPAC à Vienne, puis en Avril 95 à Pont Evêque à titre gratuit.

L'APEM organise des activités culturelles chaque année : fête de fin d'année scolaire pour les enfants, un lieu de rencontre des familles-enseignants-partenaires-élus. Cette année, l'association a aussi organisé la fête du quartier de la vallée de Gère avec l'ensemble des partenaires qui interviennent dans le secteur (ADATE, Mairie, Léo Lagrange, MJC, ASSFAM,

Contact : A.P.E..M. - Résidence St Martin Bt 3 - 7, rue du Gère - 38200 VIENNE - 74 85 71 33.

Conduire ailleurs

Cette mise à l'épreuve de l'identité "singulière" de l'enfant/élève et de ses parents se pose à chaque fois qu'il est question de la scolarisation. En effet, l'école est supposée fournir une "éducation" spécialisée que les parents ne peuvent donner, c'est ce qu'expriment beaucoup de parents lorsqu'ils disent aux enseignants "ce qu'on vous demande, c'est d'apprendre aux enfants ce qui leur est nécessaire pour bien réussir dans la vie". Mais il y a plus, vers l'école convergent des aspirations qui s'articulent à des croyances égalitaristes, elle donne quelque crédit à la réalité d'un culte de la cargaison magique : la réussite scolaire de tous les élèves.

Sans doute pareille reconversion permet d'interroger dans l'école et en dehors de l'école l'accompagnement scolaire à partir de l'égalité des chances par laquelle il prend figure.

Ce faisant il semble aller de soi que l'école soit un lieu, un lieu de culture, une culture qui aurait une identité tangible : l'identité elle-même, devenant celle d'une culture. Mais qu'est-ce qu'une culture, sinon l'expression d'un éthos ou d'un ensemble de caractéristiques dont les manifestations, les manières d'être, constituent des images mimétiques du Même. Culture du même, elle conduit à restaurer — en prenant en considération d'un côté l'éthos nécessairement invisible et de l'autre les différentes manières d'être visibles — le risque que l'école en vienne à prendre prétexte de cette identité pour rendre compte de l'échec que rencontrent certains enfants.

Ce que l'accompagnement scolaire dévoile, ce n'est pas uniquement la situation d'échec, mais également la manière dont l'école énonce, postule et manifeste un déjà-là, entrevu, deviné plus que perçu dans la problématique du retard scolaire : celui-ci est regardé comme la conséquence d'une suite de circonstances et de faits dont la manifestation est à connaître dans leur propre condition de production sociale.

Accompagner autrement

Comment accompagner, et bien accompagner, des élèves provenant, certes,

d'un ailleurs qui semble les tenir éloigné des dispositions requises pour une bonne réussite scolaire ? Il y a là un paradoxe à relever. L'accompagnement scolaire n'a pas intérêt à ignorer la culture vivante des élèves. Mais il ne peut pas la connaître en la sollicitant directement par une interrogation, car il mobiliserait les stratégies d'expression/masquage des élèves, et risquerait de s'engager dans une inquisition sur le vrai et le faux peu compatible avec son projet de départ. D'autre part l'accompagnement scolaire ne peut se faire sans dénier l'identité des élèves (on ne saurait trop redire à ce propos que ce qu'on enseigne sous le nom de "culture d'origine" n'est pas la culture vivante de l'élève)... Reste la question : comment peut-on rétablir l'élève dans son altérité ?

L'important nous semble-t-il, n'est pas de valoriser mais de "reconnaître" et d'accepter. Accepter ne veut pas dire approuver. L'acte d'approuver ou de valoriser se fait au nom d'une loi ou d'une valeur. L'acte, ou l'attitude d'accepter se fait au nom de l'autre, il fonde une relation interpersonnelle dénuée de jugement, tendant à confirmer l'autre, et destinée à durer. C'est bien pour cela que l'accompagnement scolaire n'a rien à approuver, mais à prendre en compte l'irruption dans l'existence des élèves de ce qui la tient sous son regard, qu'il n'a, en fait, ni à accepter, ni à refuser : une intrusion.

La démarche d'accompagnement procéderait en quelque sorte ici d'un détournement du modèle dominant : ce n'est pas en comptant par les catégories de "l'unité" et du "plein", c'est-à-dire par l'imaginaire de la complétude, que l'on vient à accompagner scolairement un élève, c'est en mettant en place un dispositif en "creux" qui ne répond pas à un manque, mais qui le reçoit, de sorte que l'élève lui-même puisse avoir accès au traitement.

Autrement dit l'accompagnement scolaire s'adresserait à l'élève comme figure du Même contenant la figure de l'Autre. Il ne se réalise pas par la "réunion" et la "fusion", mais par le retrait, là où la pédagogie conçue selon une logique strictement scolaire qui propose du plein, l'accompagnement scolaire peut proposer une perspective plus large qui autorise aux uns et aux autres ce qu'ils ne peuvent s'autoriser et ce qu'aucune autre instance ne peut

leur autoriser, à savoir, s'enraciner, se donner à leurs propres yeux et aux yeux de la collectivité une autre légitimité, moins contestable et moins révoquant, que celle qu'ils tiennent directement de la pédagogie scolaire.

Ce type d'accompagnement conjugue deux démarches particulièrement significatives : la promesse que l'école ne cesse de porter en avant et la mise en jeu de la totalité d'une existence. La promesse ici, ne porte pas sur tel ou tel acte pédagogique à accomplir à un moment donné et dans une situation déterminée, elle porte sur un statut d'existence, elle inaugure un partage qui concerne non une "remise à niveau" mais un mouvement de réciprocité. Ici le sens de la démarche de l'élève, est de prêter en quelque sorte sa propre vie à l'école. C'est donc d'assumer son propre destin et d'accepter que son propre destin passe désormais par la dimension du grand Educateur qu'est le savoir à l'école, de s'en remettre entièrement à l'école.

Il y a dans cet accompagnement un souci qui va jusqu'au cœur même de l'existence, jusqu'à ce mouvement secret de l'élève.

Là est la chance pour introduire l'élève à un savoir tiers, "étranger" à la famille comme à l'école, et par ce fait même, permettant à l'héritage familial et scolaire de s'effectuer : car il n'y a d'héritage, comme chacun sait, que par l'écart identitaire des héritiers.

