



www.transculturel.eu/La-mediation-a-l-ecole-Metisco_a422.html

Il s'agit d'une clinique spécifique, développée par le Professeur Marie Rose Moro à l'hôpital d'Avicenne puis à l'hôpital Cochin, pour la prise en charge thérapeutique des enfants de migrants et de leurs familles. Cette clinique se développe depuis partout en France et il y a d'ailleurs un projet de création d'une consultation transculturelle à Nantes. Elle se situe dans le prolongement de l'ethnopsychiatrie développée par Tobie Nathan pour les premiers migrants. Venant d'arriver en France, ils bénéficiaient d'un cadre thérapeutique au plus proche de celui du monde d'origine, c'est-à-dire essentiellement du Maghreb et de l'Afrique de l'Ouest. Ce cadre était un dispositif groupal fondé sur l'expertise des thérapeutes quant à la culture d'origine des patients. La clinique transculturelle, quant à elle, s'adresse aux enfants de ces migrants, qui sont des métis, appartenant à la fois à ce monde d'origine et au monde d'accueil où ils sont nés. Les accueillir au sein d'un système de soin fondé uniquement sur celui du monde d'origine des parents constituerait donc une assignation culturelle à cette culture d'origine et un déni de leur métissage. Au contraire, la clinique transculturelle vise à favoriser ce délicat processus de métissage en aidant les enfants de migrants à passer d'un monde à l'autre et à se construire en prenant les différents apports de leurs cultures d'appartenance.

Pourquoi prendre en compte la dimension culturelle au sein de l'école ?

La clinique transculturelle s'est intéressée à la question scolaire car, toutes choses égales par ailleurs, les enfants de migrants restent deux fois plus susceptibles de compter parmi les élèves en échec scolaire. Il ne s'agit pas d'une fatalité mais de facteurs de risque qui peuvent s'exprimer ou au contraire être prévenus, et ce en fonction des facteurs de protection dont va bénéficier l'enfant, au niveau institutionnel comme au niveau individuel et familial, qu'il s'agit donc de favoriser. Mes recherches sur l'illettrisme m'ont permis d'affiner notre compréhension clinique de ces facteurs de vulnérabilité et de protection.

L'illettrisme a été déclaré grande cause nationale en 2013 et touche particulièrement les élèves scolarisés en lycées professionnels parisiens. Parmi eux, beaucoup sont pourtant nés en France et y ont été scolarisés dès la maternelle. Pourtant, à l'entrée au lycée à l'âge de 16 ans environ, ils ne maîtrisent pas suffisamment les compétences de base en lecture, écriture et calcul pour être autonomes dans les situations simples de la vie quotidienne. Ils ont donc passé 10 à 13 ans au sein d'une institution scolaire sans en maîtriser les codes.

L'une des explications de ces difficultés est que l'on considère en France - et ce à tort - que les enfants nés en France sont francophones. Or, pour les enfants de migrants, le français reste une langue seconde, même lorsque les parents l'utilisent dans les interactions familiales conformément aux préconisations des professionnels pour favoriser la réussite scolaire des enfants. Il existe de nombreuses définitions de ce qu'est la langue maternelle. Il s'agit à mon sens avant tout de la langue des grands-mères, c'est-à-dire celle(s) dans laquelle ou lesquelles les parents ont été accueillis au monde par leurs propres parents, bercés, sécurisés, enculturés pendant leurs propres interactions précoces. C'est à cette langue-là que le parent va devoir faire appel lorsqu'à son tour il va accueillir un enfant au monde, parce que c'est la langue du cœur, des émotions, mais aussi celle de la transmission transgénérationnelle. C'est elle qui va permettre au parent de s'appuyer sur l'héritage de ses propres parents pour y trouver la solidité nécessaire aux interactions avec ses propres enfants, à l'exception des situations où cette langue est devenue une langue traumatique à laquelle il vaut mieux substituer une langue tierce. En l'absence de tels traumatismes, conseiller aux parents de renoncer à leur langue maternelle pour éduquer leurs enfants peut avoir des conséquences désastreuses.

Par ailleurs, l'apprentissage de la langue de scolarisation pour les enfants de migrants en France repose sur le bain linguistique ou immersion, notamment au sein de l'école maternelle. Or, les études montrent que le bain linguistique ne suffit pas. Une langue seconde doit s'enseigner comme telle, avec des outils spécifiques tels que ceux du FLS. De plus, des études menées sur les programmes d'immersion dans des pays plurilingues, tels que le Canada qui possède deux langues officielles, l'anglais et le français, qui sont des langues dominantes, montrent que le fait de scolariser des enfants francophones au sein d'écoles anglophones peut leur permettre de développer un bilinguisme équilibré, mais ce seulement sous certaines conditions : il faut que l'ensemble des élèves présents dans la classe ait le même niveau

en langue seconde. Si des élèves strictement francophones sont scolarisés avec des élèves maîtrisant déjà l'anglais, ils risquent de présenter une inhibition dans la prise de parole, entraînant alors une réduction des opportunités d'apprentissage. L'écart peut alors rapidement se creuser entre les deux groupes d'élèves, favorisant l'apparition de troubles des apprentissages, voire de troubles identitaires, y compris lorsque les deux langues concernées sont des langues dominantes, *a fortiori* lorsque la langue première est une langue minorée, telle que l'arabe.

En outre, l'enfant réussira d'autant mieux dans l'apprentissage de la langue seconde et dans les apprentissages en langue seconde que sa langue maternelle lui aura été enseignée de manière académique, afin de lui permettre d'en découvrir la structuration, d'effectuer un transfert de ses compétences linguistiques d'une langue à l'autre et de développer des compétences métalinguistiques.

Enfin, enseigner la langue seconde aux parents constitue un facteur de protection supplémentaire dans la mesure où cela leur permet d'accompagner sereinement leur enfant dans cet apprentissage en limitant les enjeux relatifs aux conflits de loyauté, à la rivalité intergénérationnelle et notamment à l'inversion des places générationnelles au sein de la famille.

L'absence de prise en compte de ces variables linguistiques et culturelles vient biaiser les évaluations tant médicales que scolaires. Les études internationales font par exemple ressortir une tendance à prendre pour de la dyslexie ce qui relève en réalité d'un enseignement insuffisant de la lecture dans la langue seconde. Les prises en charge orthophoniques préconisées restent donc vaines. De même, des diagnostics d'autisme – c'est-à-dire de clivage du moi – peuvent être posés pour des enfants présentant des troubles du développement, concernant notamment les compétences sociales et relationnelles, qui relèvent en réalité d'un clivage phénoménologique entre leurs mondes d'appartenance – celui de la maison et celui de l'école – entraînant potentiellement un sentiment d'illégitimité et d'insécurité dans le cadre scolaire. Là encore, les besoins thérapeutiques, de même que les pronostics sont très différents et beaucoup plus favorables que pour l'autisme si l'on parvient à sécuriser l'enfant de migrant et à l'accompagner dans ce passage d'un monde à l'autre.

Que nous apprend la clinique transculturelle sur les besoins spécifiques des enfants de migrants ?

Marie Rose Moro a montré que les enfants rencontraient trois périodes de vulnérabilité que sont les interactions précoces, l'entrée dans les apprentissages scolaires fondamentaux au moment du CP et l'entrée dans l'adolescence. Il s'agit en effet des trois périodes clefs dans le processus de séparation-individuation de l'enfant, c'est-à-dire de séparation d'avec le monde familial et d'affiliation au monde d'accueil. Ces constats nous permettent de comprendre ce qui se joue en fait pour tout enfant, souvent à plus bas bruit, dans la mesure où tout enfant traverse également ce processus de séparation d'avec le monde familial et d'affiliation au monde extérieur. Les difficultés sont évidemment d'autant plus bruyantes que l'écart culturel entre ces deux mondes est important, mais la compréhension des facteurs de vulnérabilité et de protection des enfants face à ce processus nous permet de tirer des conclusions utiles pour accompagner au mieux tout enfant vers la réussite scolaire et sociale.

La migration constitue un facteur de vulnérabilité particulier dans la mesure où elle vient fragiliser la fonction maternelle au sens psychanalytique du terme, qui concerne l'ensemble des *care takers* autour de l'enfant. Cette fonction maternelle consiste à accueillir l'enfant au monde, lui présenter le monde à petites doses pour lui permettre de partir ensuite l'explorer de manière de plus en plus autonome, en respectant son rythme et en le sécurisant. C'est l'enculturation progressive de l'enfant qui lui permet d'appréhender de plus en plus sereinement les grandes angoisses existentielles et de faire sens du monde, dans la mesure où elle en fournit une grille de lecture simplificatrice. Toutes les cultures ont cette même fonction mais chacune le fait à sa manière. Or, dans la migration, cette transmission culturelle peut être entravée, parce que le cadre de la culture d'accueil ne se prête pas aux pratiques de la culture d'origine – pour transmettre les contes aux enfants par exemple –, parce que les grands-parents sont absents, etc. De plus, les parents ont souvent tendance à penser que cette transmission n'est pas favorable à l'intégration de l'enfant au sein de la société d'accueil et lui préfèrent alors la transmission exclusive de la culture scolaire. Cette hiérarchisation des cultures s'accompagne d'un dénigrement de soi, qui peut aller jusqu'au sentiment que ce que l'on a à transmettre en tant que parent, ce que l'on est, est potentiellement néfaste, voire handicapant pour son propre enfant. C'est ce sentiment de toxicité qui est particulièrement nuisible à la fonction parentale et au développement psycho-affectif de l'enfant. Par ailleurs, pour pouvoir présenter le monde à petites doses à l'enfant, il faut connaître le monde en question, s'y sentir soi-même sécurisé et légitime. Les parents qui n'ont jamais été scolarisés ou l'on été dans un monde scolaire très différent ont particulièrement d'être accueillis à l'école du monde d'accueil, qu'elle leur soit présentée pour qu'à leur tour ils puissent la présenter sereinement à l'enfant. Certains établissements scolaires proposent par exemple aux parents de venir eux-mêmes assister à une journée de classe avec les enfants, afin qu'ils puissent ensuite expliquer le fonctionne-

ment scolaire à l'enfant et soutenir également la fonction enseignante en adoptant une posture éducative cohérente. Enfin, il s'agit de pouvoir autoriser son enfant à apprendre et à grandir dans ce monde d'accueil. Les parents les plus vulnérabilisés dans leur fonction parentale présentent souvent une grande ambivalence sur ce point : tous accordent une importance considérable à la réussite scolaire, qui constitue très souvent le motif premier de la migration, mais lorsque cette réussite entraîne un risque trop grand de perte de l'enfant, c'est-à-dire de le voir devenir trop différent de soi au point de ne plus pouvoir se reconnaître en lui, des mécanismes de résistance inconsciente peuvent se mettre en place, que l'enfant perçoit. De même, il perçoit la souffrance des parents qui lui ont tout donné pour qu'il puisse accéder à cette réussite dont eux-mêmes se sont sentis privés.

Comment ces facteurs influent-ils sur le rapport à l'école et à ses contenus ?

Dans le cadre de ma recherche sur l'illettrisme, qui constitue l'une des formes de non accès au savoir scolaire, j'ai rencontré 23 adolescents illettrés, leurs parents et leurs enseignants. Les adolescents étaient alors âgés de 16 ans et entraient en lycées professionnels parisiens, ce qui nous a permis de revenir avec eux rétrospectivement sur l'ensemble de leur parcours scolaire depuis leur entrée en maternelle. Nous avons aussi abordé l'histoire avec l'école des parents, qui est souvent très liée à celle de l'enfant.

Mon échantillon était composé de 15 garçons et 8 filles, essentiellement des enfants de migrants nés en France, qui sont surreprésentés en lycées professionnels parisiens. Ils sont majoritairement originaires d'Afrique de l'Ouest. Je souhaitais aussi rencontrer des adolescents illettrés «autochtones» mais n'ai pu en rencontrer que deux, qui se sont eux aussi révélés concernés par une problématique migratoire dans la mesure où ils étaient originaires de Bretagne et de Normandie. Nous retrouvons ainsi pour eux les mêmes enjeux concernant le rapport à la culture scolaire, qui constitue une culture à part entière, en lien avec les problématiques relatives à la transmission transgénérationnelle, les conflits de loyauté et le passage d'un monde à l'autre.

Le premier résultat concerne le statut socio-économique des familles rencontrées. Les études françaises ont tendance à expliquer les difficultés scolaires par l'origine sociale défavorisée. Or, dans notre panel, si nous avons des familles effectivement très précaires, nous avons également des familles aisées, ayant réussi professionnellement. Nous avons par exemple une famille de diplomate, dont la fille aînée parle 7 langues et est devenue diplomate comme son grand-père maternel, alors que son petit frère est illettré, reflet de positions «politiques» des familles qu'incarne singulièrement chaque enfant.

Ce qui ressort avant tout de cette recherche est le sentiment particulièrement marqué de toxicité des mères elles-mêmes. La mère d'Isa, d'origine maghrébine, nous dit par exemple : *"Au début j'arrivais pas à croire à mon enfant"*, quand les difficultés sont apparues au moment du CP. *"Je criais sur lui", "j'étais pas du côté d'mon fils"*, exprimant ainsi la relation conflictuelle précoce entre famille et école, avec la nécessité de prendre parti. Elle culpabilise de sa réaction initiale et se défend de l'avoir elle-même *"handicapé"* : *"Je m'occupe même pas de mon fils, c'est pas moi que je fais les devoirs"* mais une *"ancienne professeure"*, *"d'une école très connue"*, *"pas n'importe quelle professeure"*. Madame, qui avait pourtant également effectué sa scolarité en France à partir de l'âge de 6 ans, ne se faisait pas confiance pour assurer elle-même ce soutien scolaire. Elle explique : *"de mon enfance c'était (raclement de gorge) ma mère lisait pas de livres. Elle sait pas lire mais elle racontait des histoires euh...", "orales"*. *"Moi c'était autre chose", "lire un livre et expliquer", "comme tous les enfants quoi"*. *"Il avait des collections comme tous les enfants dans la bibliothèque", "des chansons qu'on apprend en maternelle", "LA culture"*. Le reste ne bénéficie donc pas de ce statut. La mère de Bâ, originaire d'Afrique de l'Ouest, va plus loin : *"L'école ça apprend ce qu'on doit dire et ne pas dire, ce qu'on doit faire et ne pas faire. De mon temps, il n'y avait pas d'éducation"*. Seuls les savoirs scolaires bénéficient de ce statut, les savoirs traditionnels et familiaux étant dénigrés. Les adolescents semblent souvent avoir intégré cette hiérarchisation des savoirs et des cultures. Eva est *"contente d'être née ici parce qu'à mon avis si j'serais née au Maghreb euh ça l'aurait pas trop fait"* : «quand y voient pas d'femmes voilées, y s'disent *"Mais c'est qui eux"*. *"Les règles elles sont un peu plus strictes que en France", "on a même pas le droit de s'embrasser", "faut qu'on soit mariés"*, sauf dans la capitale, où *"c'est un peu plus cool parce que c'est là où y a l'plus de... voyageurs"*. Le monde d'accueil semble perçu comme sécurisant pour les femmes, les hommes issus d'autres cultures que la culture française semblant perçus très négativement : Selon Jeanne, originaire d'Afrique centrale, les Asiatiques *"restent entre eux"*, *"les Arabes y sont méchants"*, *"plus violents"*. *"On voit à la télé euh des trucs d'islam euh..."*, *"les hommes de chez moi j'les aime pas"*, *"C'est des escrocs d'jà pour commencer. Et... et j'les aime pas. J'les aime pas"*. Quand la mère de Luc, d'Europe du sud, a appris que sa fille avait subi des attouchements, elle a tout de suite suspecté les hommes de sa famille au pays : *"Est-ce que des fois mon p'tit frère", "ou même papy"*. *"Parce que j'me suis dit euh voilà on a une famille assez, très simple"*, c'est-à-dire peu scolarisée, ce qui est associé à une véritable mise en danger des enfants.

Cette hiérarchisation des cultures impacte évidemment la transmission transgénérationnelle de la culture d'origine, et notamment celle de sa ou ses langues. Très souvent dans les situations rencontrées, la langue maternelle n'a pas été transmise. Or, toutes les études montrent aujourd'hui que plus l'enfant maîtrise sa langue maternelle, à l'oral mais aussi à l'écrit, plus il aura de bons résultats en langue seconde et dans les apprentissages dans cette langue. Elles montrent aussi que le plurilinguisme est un atout, et ce jusqu'à 6 langues, tant sur le plan affectif et social que cognitif : il est par exemple corrélé à une diminution du risque de dépression, d'addiction, de délinquance à l'adolescence, etc. contrairement aux croyances encore très répandues chez les familles comme chez les professionnels, il n'y a pas de concurrence entre les langues. *"J'parle pas maghrébin"*, nous dit Eva. Ma mère le parle, *"mais pas avec moi"* parce qu'*"avec l'école et tout, elle croyait que c'était dur pour moi"*. La mère de Luc *"s'est dit on va pas tout mélanger"*. *"On parle que français"*, sauf *"quand on s'engueule"*. De la même manière, la religion a souvent été abandonnée dans les situations rencontrées. Or, elle constitue un facteur de protection dans la mesure où elle fait partie des éléments culturels qui permettent d'apaiser les angoisses existentielles et de faire sens du monde. Les enfants qui peuvent être repérés dès la maternelle comme étant en difficulté, qu'il s'agisse de profils inhibés ou au contraire agités, sont des enfants insécures, qui n'ont pas encore pu dépasser ces angoisses existentielles. Or, il s'agit-là d'une condition nécessaire à l'entrée dans les apprentissages. Ils sont envahis par des préoccupations qui mettent en péril leur développement à tous les niveaux. Les réponses à apporter à ces troubles ne sont donc pas d'ordre punitif, bien que le rappel au cadre, à la règle, à la loi soit nécessaire. Ces enfants ont besoin d'être sécurisés, ce qui implique de travailler avec les parents pour soutenir la fonction parentale. L'école peut aussi contribuer à la sécurisation de l'enfant, par la transmission de sa culture et notamment des contes qui abordent les grandes angoisses existentielles, mais la sécurisation et la transmission parentales sont également nécessaires. Pour certains adolescents, ces angoisses ont pu faire l'objet d'une certaine élaboration, mais celle-ci étant insuffisante, elle n'a pas résisté à l'effraction d'événements traumatiques tels que les attentats terroristes. Des adolescents de collège par exemple ont alors à nouveau été envahis par les angoisses existentielles, empêchant les enseignants de faire cours par une agitation excessive. Les enseignants nous ont alors demandé d'intervenir auprès de toute la classe. Nous avons alors donné la parole à ces adolescents qui se sont présentés à tour de rôle, en abordant tous les éléments anxiogènes, souvent sources d'insultes et de violence : les origines culturelles, les langues, les croyances, etc. tous ont alors évoqués des histoires personnelles liées à la sorcellerie, au monde invisible, et ce dans toutes les cultures, du spiritisme au vaudou. L'absence de transmission culturelle de la part des parents les empêchait de faire sens de ces expériences et de s'en protéger. En effet, très souvent, les parents investissent la France comme un pays où les invisibles n'existent pas et où les enfants n'ont donc pas besoin de s'en protéger. Ils ne transmettent donc pas les protections du monde d'origine et ignorent celles du monde d'accueil, laissant les enfants démunis face à ces angoisses. D'où l'importance de soutenir la fonction parentale dans le sens de la restauration d'une nécessaire transmission culturelle dont ont besoin leurs enfants, au-delà de ce que l'école a à leur transmettre. Les enfants de migrants sont des métis issus de deux ou plusieurs mondes et ont besoin des protections de chacun de ces mondes. De plus, les professionnels ne peuvent pas connaître toutes les cultures aujourd'hui en présence en France et assurer eux-mêmes leur transmission. Enfin, la confrontation à des systèmes de croyance différents du sien est anxiogène et les enseignants présents ont été particulièrement déstabilisés par l'évocation d'un monde invisible tabou dans la culture française. Certains ont alors dénigré les croyances des élèves ou tenté de les rassurer en leur disant que les invisibles n'existaient pas, créant ainsi un conflit de loyauté entre culture scolaire et culture familiale. Or, de tels conflits vont imposer à l'enfant de choisir un camp, ce qui, quel que soit le camp choisi, aura des répercussions négatives : sur le plan cognitif d'un côté, sur le plan identitaire de l'autre.

De l'assimilation au métissage

Il s'agit-là d'enjeux majeurs à l'école maternelle, qui vont avoir des répercussions décisives quant au rapport de l'enfant aux savoirs et à l'école. Il est possible pour les professionnels scolaires de maternelle d'agir pour instaurer une nécessaire alliance éducative entre les familles et l'école, sans conflit de loyauté, en promouvant la transmission familiale de la culture d'origine comme étant complémentaire de la transmission scolaire de la culture de l'école et de la société d'accueil et favorable à la réussite globale de l'enfant. La restauration de cette transmission transgénérationnelle va à la fois protéger l'enfant et les parents dans les interactions familiales. Cette transmission concerne aussi l'histoire familiale. Souvent, les enfants ne la connaissent pas parce que les parents tentent, à tort, de les en protéger. Les enfants perçoivent la fragilité parentale sur ce plan et vont alors chercher à protéger les parents d'évocations douloureuses en ne s'autorisant pas à questionner. Or, l'accès au savoir familial constitue la première initiation à l'accès à tous les autres savoirs et l'enfant peut déduire du silence parental que son accès au savoir en général est dangereux, pour lui ou pour ses parents. Il peut alors chercher à protéger chacun en ne s'autorisant pas à apprendre. Ceci est valable pour tout enfant. Ces difficultés à concilier les cultures et les savoirs sont plus visibles en cas de migrations transnationales, mais elles existent aussi en cas d'écart culturel entre culture familiale et culture scolaire, du fait de l'appartenance à une culture sociale ou régionale éloignée de la culture scolaire.

Ainsi, toutes les études anglo-saxonnes portant sur les difficultés scolaires des Amérindiens puis des Afro-américains montrent que l'assimilation ne fonctionne pas, que c'est au contraire la pluralité culturelle qui est une richesse. Il s'agit là d'un élément particulièrement difficile à penser en France, où l'école de la troisième république, celle de Jules Ferry, s'est fondée sur l'idée inverse : l'unicité de culture, de langue, d'histoire était considérée comme source de force pour la nation face aux conflits européens qui la menaçaient alors. Et c'est précisément l'école qui était chargée de transmettre cette culture, cette langue et cette histoire uniques aux différents peuples qui constituaient la mosaïque française de l'époque. Nous pouvons faire beaucoup de parallèles entre la situation d'alors et celle d'aujourd'hui avec les enfants de migrants : à l'époque aussi, il s'agit pour les maîtres de faire cours dans une langue que la majorité des enfants français ne parlait pas – le français. La différence majeure réside dans le fait que, contrairement à aujourd'hui, les maîtres de l'époque étaient eux-mêmes bilingues, parlaient cette langue seconde qu'était le français et qu'il s'agissait d'inculquer aux enfants mais parlaient également la langue maternelle des enfants. Ils étaient de ce fait susceptibles de jouer le rôle de passeurs de frontières pour accompagner les enfants dans le passage d'une langue à l'autre. Or, Marie Rose Moro a montré que les enfants de migrants qui réussissent bien à l'école sont ceux qui ont une bonne estime de leur langue maternelle, ne hiérarchisent pas les langues et ont rencontré sur leur route un passeur de frontières.

Aujourd'hui, tant de cultures se retrouvent en présence sur le territoire français qu'il est impossible de prétendre toutes les connaître. Ce qui est important, ce n'est pas d'être expert de la culture de l'autre, mais d'être expert de la notion de culture, dans une posture métaculturelle – qui est celle de la clinique transculturelle –, et de pouvoir appréhender sereinement l'altérité culturelle sans être dans le rejet ni dans la fascination envers le système culturel de l'autre, mais au contraire dans le métissage. Il ne s'agit pas de chercher à réduire ses propres réactions émotionnelles face à cette anxiogène confrontation à l'altérité, mais au contraire de les analyser. C'est pourquoi nous avons créé un dispositif pour accompagner les professionnels scolaires dans ce délicat processus d'élaboration.

Le dispositif Metisco – premier dispositif de médiation scolaire transculturelle

Le dispositif Metisco du Centre Babel est conçu comme un dispositif de formation en faveur des professionnels scolaires. Un psychologue clinicien, spécialisé en clinique transculturelle et sur la question scolaire, se rend au cœur même de l'école, de la maternelle au lycée, pour y réunir un élève en difficulté, ses parents et des membres de son équipe éducative, à leur demande, parce qu'ils sont inquiets ou démunis face aux difficultés de l'élève, qu'il s'agisse de ses résultats, de son comportement ou des relations avec la famille. Cette rencontre unique vise à sortir de cette impasse en faisant sens des difficultés de l'élève. Il ne s'agit pas d'un dispositif clinique visant à instaurer une prise en charge thérapeutique au sein de l'école, mais de transmettre aux professionnels scolaires les outils qui leur sont nécessaires pour pouvoir dépasser les blocages, incompréhensions et malentendus et ainsi instaurer ou restaurer une nécessaire alliance éducative entre les différents partenaires de la réussite éducative. Nous revenons sur l'ensemble du parcours scolaire de l'élève, puis sur celui de ses parents, voire des grands-parents, le rapport à l'école de l'enfant y étant très souvent lié. Les difficultés peuvent ainsi remonter à l'école coloniale connue au pays. Les pères peuvent exprimer leur colère d'avoir été scolarisés de force – contre la volonté de leurs parents qui avaient besoin d'eux aux champs pour assurer la survie du groupe – et d'avoir été humiliés dans le cadre scolaire s'ils étaient pris en flagrant délit de parler leur langue maternelle et devaient alors porter le symbole – un animal mort ou une patte d'animal mort autour du cou – comme cela est aussi rapporté dans les régions françaises, en Bretagne par exemple. Les mères quant à elles sont souvent en colère car elles n'ont pas été scolarisées, contrairement à leurs frères. Tout cela constitue l'héritage de l'enfant, marqué d'un conflit de loyauté à l'intérieur même de la cellule familiale, entre une mère qui porte un désir d'assimilation française et de réussite scolaire et un père davantage garant de la culture d'origine. L'appréhension de cette colère requiert des compétences particulières. De même, l'agressivité de certaines familles contre l'école traduit une importante vulnérabilité liée à un sentiment de culpabilité quant aux difficultés scolaires de l'enfant. Ce sentiment de culpabilité et d'impuissance peut être partagé par les professionnels scolaires et engendrer de part et d'autre des stratégies défensives de culpabilisation de l'autre à visée de sauvegarde narcissique. La médiation permet de requalifier la difficulté scolaire en message à décoder plutôt qu'en problème à éradiquer, et ainsi de déculpabiliser chacun pour sortir de cette recherche d'un coupable et passer à une nécessaire recherche de sens, en resituant les symptômes scolaires dans leur dimension collective, historique et géopolitique.

Exemple d'une médiation scolaire avec Amudhan

Nous avons rencontré Amudhan à la demande de son équipe éducative, inquiète pour lui parce qu'il subissait le harcèlement de toute sa classe. Nous avons donc d'abord organisé une médiation collective au sein de sa classe. Ce qui en est ressorti est que ses camarades, loin de lui vouloir du mal, étaient en réalité inquiets pour lui car Amudhan ne se défend pas. Ils cherchaient en fait à l'aider en le poussant à se défendre. C'est très souvent le cas derrière les situations décrites par les professionnels comme relevant de harcèlement : il s'agit souvent de passages par l'acte – physique ou verbal – de la part des adolescents, qui sont en fait des appels à l'aide à l'adulte pour venir en aide à un camarade ou les aider eux-mêmes à élaborer une difficile confrontation à l'altérité. Il est important pour l'adolescent décrit comme victime d'entendre ces préoccupations et pour les professionnels également, afin d'y apporter une réponse non pas seulement punitive ou moralisatrice mais de l'ordre de l'élaboration.

Nous avons ensuite organisé une médiation, pour tenter de comprendre ce qui empêchait Amudhan de se défendre. Nous avons ainsi rencontré la mère d'Amudhan, en présence d'une interprète en tamoul. Le père d'Amudhan avait déjà été reçu dans le cadre du PPRE proposé face aux difficultés d'Amudhan en histoire-géographie. *“Oui, comme toujours”*, indique la mère d'Amudhan. Quant au fait que son fils ne se défende pas, Madame explique : *“C'est normal. Comme il a déjà été convoqué deux fois à l'école, j'ai dit à mon fils de se contrôler, de ne pas se bagarrer. C'était en cinquième. J'ai parlé à un Monsieur [du collège] en lui disant qu'Amudhan ne parle pas beaucoup. Moi je n'ai pas étudié, je ne parle pas bien français. Je travaille mais je n'ai pas un bon travail. Toute la famille pas bien travail. Si tu veux un bon travail, suis la maîtresse et écoute bien”*. L'enseignante rassure alors Madame sur le fait que son fils est plutôt un bon élève et je la rassure sur ses compétences parentales en disant : *“Ça, ça veut dire que vous l'avez bien éduqué. Mais ce qui est aussi important au collège, c'est d'apprendre à avoir de bonnes relations avec les camarades. C'est un apprentissage qui se fait au collège quand ils sont adolescents. Et c'est très important pour l'avenir”*. Madame explique qu'en ce moment son fils *“a très peur des garçons qui font beaucoup de disputes. Il m'a parlé d'une dispute qu'il y a eu avec un couteau”*.

Amudhan intervient alors pour corriger : il s'agissait d'un *“ciseau”*. Cette distinction est importante dans la mesure où le couteau constitue un élément très symbolique dans la guerre au Sri Lanka. La confusion de Madame traduit sa difficulté à séparer les mondes, effet du trauma lié à la guerre. Elle utilise d'ailleurs le terme *“bagarres”* pour décrire tout à la fois la guerre au pays et les disputes entre pairs au collège. Son fils tente de resituer les choses dans leur contexte : ici, il ne s'agit pas de la guerre au pays mais d'une agression au ciseau par un élève qui venait de se faire exclure du collège. Nous interrogeons alors les protections, celles disponibles au sein des institutions françaises – collège, police. Amudhan a su s'adresser aux surveillants et CPE puis a pu porter plainte avec son père. J'interroge ensuite la mère d'Amudhan sur son propre parcours scolaire : a-t-elle connu des difficultés similaires lorsqu'elle-même était adolescente ? Madame commence par répondre que non car, contrairement à Amudhan qui est l'aîné, elle-même était la dernière de sa fratrie et bénéficiait de la protection de ses aînés. *“Moi je n'avais pas peur, je parlais. Moi je n'ai pas eu de problèmes”*. Puis Madame poursuit : *“Moi j'avais peur parce qu'il y avait beaucoup de bagarres là-bas. C'était la guerre civile entre les Tamouls et les Singalais. Après mes parents avaient peur”*. C'est pourquoi ils l'ont envoyée rejoindre son frère aîné en France parce que *“là-bas ce n'était pas bien. La France c'est bien comme ça”*. Cette migration est survenue au moment où Mme s'apprêtait à rejoindre le camp de défense des Tamouls au Sri Lanka : les Tigres. Ses parents s'y sont finalement opposés car *“mon oncle est mort pendant cette période”*, explique Amudhan. *“C'est pour ça que mon grand-frère a demandé à mes parents de m'emmener aussi”*, confirme Mme. A son arrivée en France, elle a vécu pendant 4 ans en situation irrégulière, évoquant une période toute aussi traumatique que la guerre elle-même, mais *“il n'y a pas de bagarres ici c'est pour ça que je dis qu'il faut bien travailler. Là bas il y avait tout le temps des bagarres, tu ne pouvais pas bien travailler. Maintenant ici tu peux bien travailler... Moi je voulais faire médecine. J'ai dû arrêter mes études à cause de la guerre. Là je fais un métier très difficile : le travail à l'hôtel. C'est pour ça je conseille à mon fils de ne pas se bagarrer avec les autres, de se concentrer sur les études. Lui il veut devenir policier. Mais moi je ne veux pas parce que ce n'est pas du bon travail parce que des fois il y a des bagarres”*. *“Je voulais faire pompier ou policier”*, explique Amudhan. Je souligne qu'il s'agit de personnes qui protègent et qu'il s'agit peut-être là d'un désir d'Amudhan d'apprendre à protéger et à se protéger. J'interroge alors les autres protections : le groupe culturel, le sport, la religion. Madame explique qu'elle est hindoue mais qu'elle n'a pas transmis ces croyances à son fils car *“je laisse mon fils choisir la religion qu'il veut”*. Mais pour que les adolescents choisissent, il faut qu'on leur ait transmis des éléments parmi lesquels choisir... Madame explique que pour elle, la religion n'a pas non plus été transmise par les parents. Pourtant, son père tenait un temple, mais l'enseignement religieux se faisait dans le cadre scolaire *“c'était comme une matière, ce n'est pas la famille”*. Si un tel enseignement est absent du cadre scolaire, comme c'est le cas en France, c'est qu'il n'est pas important. J'interroge alors l'inscription d'Amudhan aux cours dispensés par l'école tamoule le samedi. Mme explique qu'elle ne l'a pas souhaité, évoquant d'abord des motifs financiers puis : *“comme il avait du mal à parler en Français, j'ai voulu donner de l'importance qu'il apprenne d'abord à bien parler français”*. Nous expliquons à Madame

qu'au contraire, c'est cette transmission culturelle qui permet aux enfants d'être solides et ainsi d'accéder aux apprentissages scolaires mais aussi aux compétences relationnelles et sociales. Amudhan parle très bien le tamoul mais n'a pas appris à l'écrire car *"avec le collègue, ça faisait beaucoup"*.

Nous interrogeons ensuite la nomination d'Amudhan : comment les parents ont-ils choisi le prénom de l'enfant ? Cette question permet d'accéder à l'identité de l'enfant, sa place dans la dynamique familiale, son mandat transgénérationnel, aux projections et désirs parentaux ainsi qu'à leurs affiliations culturelles aux différentes cultures. Madame répond : *"à sa naissance je l'ai choisi comme ça. C'était le premier enfant. J'ai choisi tout de suite le prénom"*. Amudhan intervient alors à nouveau pour révéler un élément crucial : *"je suis né prématuré, elle n'avait pas encore commencé à penser au prénom"*. Sa mère n'était donc pas prête à l'accueillir au monde. *"C'est vrai que ça a été dur pour moi"*, confirme-t-elle. *"Ça m'a beaucoup fait réfléchir pour avoir un deuxième enfant. J'ai eu mon deuxième enfant seulement quand il a eu 8 ans"*. Nous interrogeons la signification culturelle de la prématurité dans la culture tamoule. Mme refuse de répondre mais explique que, contrairement à elle, Amudhan était prêt puisqu'il pesait 3 kg à la naissance. *"Mais vous vous avez eu peur de le perdre"*, dis-je. *"Oui. C'est un enfant qui a été très protégé par la famille. Même mon deuxième frère lui aussi est né prématurément. Celui qui est décédé. Il est mort à 18 ans. Amudhan ressemble beaucoup au frère qui est mort. Tout le monde l'aime, le protège"*. J'interroge alors les protections traditionnelles qui entourent la naissance d'un enfant. Cette fois, Madame accepte d'évoquer les éléments de sa culture d'origine : *"soit le 27^e ou le 29^e jour après la naissance, nous faisons venir un prêtre. Comme Amudhan n'avait pas pu sortir de l'hôpital, nous l'avons fait le 33^e jour. Ça, c'est une culture qui se transmet par rapport à la génération des parents"*, précise Madame. *"Ils lui ont donné exactement le même prénom que celui que j'avais choisi à la maternité. C'est vrai que depuis tout petit, il a été très protégé par la famille. Mais maintenant il est considéré comme un enfant normal. Il n'est jamais allé au Sri Lanka, peut-être qu'on pourra y aller l'année prochaine"*. Madame montre ainsi qu'elle a compris l'importance de l'enculturation dans la culture d'origine et le maintien des liens. Nous clôturons alors la médiation qui se termine par un échange de coordonnées entre Madame et l'enseignante présente, marquant l'instauration de l'alliance éducative recherchée.

Nous retrouvons ainsi des éléments récurrents dans les médiations : une posture parentale visant à offrir à l'enfant tout ce dont les parents se sont sentis privés, mais sans prendre conscience du manque quant à l'enculturation dans la culture d'origine dont eux-mêmes avaient bénéficié, ce qui ne leur permet pas de comprendre que l'enfant puisse être en difficulté. Souvent, les parents pensent avoir transmis l'histoire familiale mais ne transmettent en réalité que les éléments traumatiques, comme ici l'histoire de la guerre. Ensuite, c'est à l'école d'enseigner les choses importantes. Ce qui n'est pas enseigné à l'école n'a pas de valeur. On retrouve également l'idée d'une concurrence entre les savoirs – scolaire versus familial – et la tendance qui en découle à privilégier les savoirs scolaires au détriment de la transmission familiale, dans le but de protéger l'enfant mais ce qui constitue au contraire une source de vulnérabilité. Enfin, c'est à l'enfant de choisir, conformément aux représentations parentales quant au statut et aux droits de l'enfant dans la société française. Cependant, l'absence de transmission familiale vient au contraire priver l'enfant de toute possibilité de choix et traduit en réalité un désir des parents d'éviter tout conflit avec l'enfant, le privant ainsi également de toute possibilité d'opposition, celle-ci étant pourtant nécessaire à son développement. L'enfant se retrouve ainsi porteur d'un lourd mandat transgénérationnel mais sans les protections pour parvenir à sa réalisation. La médiation permet de revaloriser l'héritage culturel des ancêtres et du monde d'origine, d'initier la restauration de sa transmission à l'enfant et enfin d'instaurer une nécessaire alliance éducative entre parents et enseignants. Une telle médiation dès l'entrée d'Amudhan en maternelle aurait certainement permis à Amudhan de davantage bénéficier de la transmission de sa culture d'origine et à ses parents d'accéder au soin pour les aider à dépasser le trauma lié à la guerre et à permettre le processus de séparation-individuation d'Amudhan sans la surprotection qu'il a connue et qui entrave aujourd'hui son insertion sociale. D'où l'importance d'un repérage précoce de ce type de difficultés et de leur compréhension fine, permettant d'y apporter des réponses adaptées, qu'elles se traduisent par des troubles du comportement de type agitation ou inhibition.