



Nadia Khrouz et Nazarena Lanza (dir.)

Migrants au Maroc Cosmopolitisme, présence d'étrangers et transformations sociales

Centre Jacques-Berque

Quelle école sur le chemin de la migration ? L'exemple de Caritas (Rabat, Casablanca)

Dorothee Barrière

DOI : 10.4000/books.cjb.896

Éditeur : Centre Jacques-Berque, Fondation Konrad Adenauer Stiftung

Lieu d'édition : Rabat

Année d'édition : 2015

Date de mise en ligne : 5 septembre 2016

Collection : Description du Maghreb

ISBN électronique : 9791092046298



<http://books.openedition.org>

Référence électronique

BARRIÈRE, Dorothee. *Quelle école sur le chemin de la migration ? L'exemple de Caritas (Rabat, Casablanca)*

In : *Migrants au Maroc : Cosmopolitisme, présence d'étrangers et transformations sociales* [en ligne].

Rabat : Centre Jacques-Berque, 2015 (généré le 04 septembre 2020). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/cjb/896>>. ISBN : 9791092046298. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.cjb.896>.

Ce document a été généré automatiquement le 4 septembre 2020.

Quelle école sur le chemin de la migration ? L'exemple de Caritas (Rabat, Casablanca)

Dorothee Barrière

- 1 La présente réflexion émane d'un stage de fin d'étude effectué en 2013 au sein de l'ONG Caritas dans le cadre du master « Communication, humanitaire et solidarité internationale » proposé par l'université Lyon 2. Enseignante, ayant exercé cinq ans au lycée français de Rabat, nous avons déjà travaillé avec Caritas pour un projet d'écriture mêlant jeunes subsahariens migrants et lycéens de Descartes (lycée français réputé pour la formation des élites). Bénévole, nous avons alors amené les élèves et éducateurs hors les murs du centre, dans des rencontres et ateliers que nous avons définis ensemble en compagnie d'autres intervenants (un écrivain et une danseuse en résidence d'artiste), dans le souci d'apporter à tous un enseignement ouvert sur l'autre et sur la réalité migratoire.
- 2 Stagiaire à Caritas, nous nous trouvons cette fois intégrée à l'institution, dans une équipe hiérarchisée et plurielle, à la fois marocaine, européenne, subsaharienne, engagée depuis peu dans le programme « Promotion du respect des droits des migrants subsahariens au Maroc ». Ce dernier, liant trois centres d'accueil de migrant(e)s – Rabat, Tanger et Casablanca –, établi sur trois ans et financé par l'Union Européenne, porte sur différents volets, dont l'éducation. Nous connaissons déjà en partie les éducateurs et les enfants, tandis que les responsables des centres voyaient dans notre expérience d'enseignante des compétences précises à solliciter. En effet, si l'enjeu du programme était de préparer les enfants à intégrer les écoles marocaines et à construire un plaidoyer en ce sens, les défis, au quotidien, semblaient davantage porter sur les préoccupations pédagogiques et la motivation des professeurs subsahariens. Nous étions donc supposés fournir des « recettes » pour améliorer leur pratique.
- 3 Dans ce cadre général, le choix de partir du conte, et notamment du conte africain, nous a progressivement amené à dépasser les classiques préoccupations pédagogiques. Derrière la préparation et la construction d'un cours ou d'une programmation, se jouait

en fait le sens de l'école de Caritas. « Mettre en place quelque chose qui les intéresse vraiment », « comprendre leurs besoins et y répondre justement » furent les questions de l'équipe enseignante au cœur de notre coopération. Or, si cette quête s'appuyait sur de fortes affirmations – « nous connaissons nos enfants », « nous savons comment les éduquer » – les réponses n'en furent pas pour autant évidentes. Dans ce qui n'est pas « une vraie école » et au sein d'une équipe plurielle, elles opposèrent de façon sourde les différents acteurs au sujet de ce que doit être « le bagage » de l'enfant sur le chemin de la migration.

- 4 Nous nous proposons ici d'interroger quelques éléments, à savoir l'importance des origines, le terme revendiqué d'éducateur ou encore la recherche de légitimité, qui nous ont paru structurer les discours de l'équipe enseignante. Que disent-ils des enjeux de l'accueil des enfants, au carrefour des routes migratoires et des représentations culturelles ? Quelles tensions révèlent-ils au sein de l'institution, prise dans la diversité des acteurs s'efforçant chacun de valoriser ses propres codes ?
- 5 La majorité des intervenants auprès des enfants – de la crèche aux adolescents – sont d'anciens « bénéficiaires » ou étudiants d'Afrique centrale et de l'Ouest. De leurs parcours, nous connaissons des bribes qui ont émergé lors de discussions informelles. Pour tous, le séjour au Maroc s'est éternisé sans retour possible au pays et sans opportunité de gagner l'Europe. La plupart ont fondé une famille. Leurs enfants demeurent au pays d'origine vivent au Maroc ou sont confiés à un proche en Europe. Au CAM (Centre d'accueil des migrants - Rabat) comme au SAM (Services accueil migrantes - Casablanca), une professeure marocaine enseignant l'arabe est intégrée à l'équipe en vue de l'admission à l'école publique.
- 6 Dans l'effervescence de nos premières rencontres, les enfants, légèrement agités, entendaient cette parole : « N'oubliez pas que vous êtes Africains et que vous avez le respect de l'aîné », là où nous ne percevions ni manquement, ni marque d'irrespect mais libre expression de l'enfant... « Vous, Européennes, à chaque fois que vous êtes là, les enfants en profitent car ils savent que vous ne criez pas », me lança une fois une éducatrice alors que nous nous trouvions par hasard dans le couloir, où chahutaient quelques élèves. Ce jugement nous a d'autant plus surprise que nous travaillions ensemble, dans une bonne entente...
- 7 La place donnée à l'enfant dans l'apprentissage est ainsi une importante source de conflit entre bénévoles et éducatrices du SAM, qui, de ce fait, peinent à collaborer. Être « sage », les bras croisés sur la table, apprendre par cœur et répéter de façon collective la leçon sont autant d'impératifs qui heurtent les bénévoles, habitués à des approches pédagogiques jugées plus respectueuses du rythme de l'enfant. À l'opposé, la participation et l'expression des élèves, sollicitées dans les cours des bénévoles, sont perçues par les maîtresses comme une forme de chaos corrupteur du lien enfant/adulte. Dans une structure où les relations entre travailleurs et « bénéficiaires » demeurent asymétriques, entretenues par les réponses d'urgence aux besoins premiers des personnes (santé, logement...) qui dominent le travail des centres, l'expression des enfants apparaît tenir peu de place. Or, la scolarisation des enfants s'inscrit dans une autre temporalité et donc dans un autre ordre. L'école, peu questionnée par les bénévoles dans son rapport à la culture, permet aux bénéficiaires et anciens bénéficiaires que sont les professeurs de se réapproprier une certaine maîtrise de leur situation, de se projeter dans l'avenir et de faire valoir une identité personnelle et

collective. L'éducation donnée à l'enfant est affirmation de soi et du groupe qui ne saurait disparaître, même dans une condition d'extrême précarité.

- 8 Nous avons, à notre tour, sollicité l'introduction de la culture africaine par le recours au support livresque et au conte africain pour des motivations diverses : amener les enfants vers les livres et fournir un outil concret aux enseignants pour construire des séances diversifiées. Aussi avons-nous sélectionné une dizaine de récits, les équipes s'en saisissant avec curiosité et enthousiasme. De cet engouement partagé, deux problématiques majeures ont émergé : *comment (oser) dire l'Afrique, pourquoi dire l'Afrique ?* La référence à une culture d'origine posait en effet question.
- 9 L'exploitation riche et diverse du matériau littéraire joua, certes, un rôle fédérateur au sein des équipes subsahariennes, qui montrèrent un véritable plaisir à travailler les contes, voire à les transcender par une réécriture mêlant imagination, souvenirs et histoires d'enfance.
- 10 Elle n'eut cependant pas le même écho chez les cadres européens du CAM. Le conte africain était perçu comme cruel et violent, donc peu adapté à un jeune public. Le choix du thème commun (l'Afrique), qui avait été longuement et vivement discuté par les éducateurs, fut, lui, questionné par les responsables dans sa pertinence et les conditions de son émergence. Que pouvons-nous comprendre de cette forte réserve qui pesa sur la construction de ces différents projets. Furent-elles perçues comme une attitude de repli des éducateurs s'opposant ainsi aux efforts développés par l'ONG pour intégrer les enfants à l'école publique marocaine et de façon plus large à la société marocaine ? Dans un registre plus inconscient, elles pouvaient heurter le regard classique que nous portons très souvent sur l'émigré ; celui-là même, nous rappelle le philosophe Guillaume Le Blanc (2010), qui veut que l'étranger désirant être accueilli vienne vierge de toute histoire et de tout passé.
- 11 Quoi qu'il en soit, cette identité réinvestie auprès des enfants nés au Maroc ou sur le chemin de la migration semble rassurer. Nombreux furent les commentaires à l'occasion de l'exploitation des contes sur les racines et le pays d'origine, empreints d'une fierté non feinte, d'un soulagement d'être enfin en accord avec soi-même. « L'Afrique, c'est ce qui nous est familier », « l'Europe, c'est ce qui est futur, c'est loin » expliquait une éducatrice. Il est apaisant de « revenir vers d'où l'on vient » au cours d'un projet migratoire empli d'incertitudes, de ne plus être « au pied du mur », dans un entre deux géographique et culturel.
- 12 En juin 2014, soit un an après notre stage, les éducateurs parlèrent avec beaucoup d'entrain des travaux autour du projet commun et des productions présentées aux parents. L'éducatrice chargée de suivre les enfants d'une dizaine d'années nous expliqua comme elle s'était sentie à l'aise dans l'enseignement de son continent : « Rien ne m'échappait et les enfants étaient motivés ». Il y avait « le plaisir de savoir, de connaître les différents pays et les richesses de l'Afrique. On se questionne même sur le sens de l'immigration, des choses positives et négatives ». Et de conclure que les enfants ont ainsi découvert que le Maroc était en Afrique et non dans un ailleurs entre continent d'origine et Europe... ; autant de « connaissances qui les situent » et qu'ils pourront utiliser pour se défendre contre les propos et actes racistes. « Ils ont compris que nous étions tous Africains ». L'enseignement du continent dévoile ainsi une part d'identité commune, jette une passerelle entre les différences culturelles, linguistiques et/ou religieuses, dans une société d'accueil rétive.

- 13 Pour cette éducatrice, fort de ces connaissances – ses élèves n'ont-ils pas appris à compter sur le jeu d'*awalé* ! – l'enfant peut aller sereinement vers la classe d'Anissa et apprendre l'arabe !
- 14 Au fil de notre travail commun, la question de la dénomination des intervenants est apparue : « professeur » que nous employions plus volontiers ou/et « éducateur » que l'équipe préférerait. Certes, tous, dans cette tâche de transmettre des connaissances, nous ont dit avoir apprécié le travail sur la méthode. Mais, rappellent-ils avec force, ils ne sont pas dans une école classique. Leurs élèves sont « des enfants à problèmes », la condition de migrant générant des difficultés telles que l'absentéisme, l'agressivité, le manque de concentration. Les parents se disent de passage au Maroc. Les enfants de même. Aussi, pour l'équipe éducative, s'agit-il aussi et surtout de prendre soin de ces élèves dans un contexte de carence de repères (du pays d'origine, de la famille, des parents peu disponibles car monopolisés par l'entreprise du passage en Europe) : les mettre en confiance et leur montrer qu'ils rencontreront des personnes qui veilleront sur eux, où qu'ils soient, car ils relèvent d'une même famille originelle.
- 15 Comment alors accompagner au mieux les enfants dans cette « deuxième vie » ? En corrigeant quelques fautes d'orthographe et d'expression sur les copies d'expression libre dont le sujet, pour les plus grands, était « faire la rédaction de mon parcours jusqu'à l'arrivée au Maroc » ? Mais l'essentiel se trouve sans doute dans les appréciations. « Yako !, courage ! », pouvons-nous lire sur une des copies ou encore, dans la marge, « Ça va aller », parmi d'autres remarques reconfortantes : « Être soi », « C'est un journal, merci », « Quel parcours de courage », « Prends la vie du bon côté », « Bon maintenant tu es arrivé. Ton destin, ton avenir sont dans tes mains ».
- 16 Revenir sur le parcours, penser l'Afrique « berceau de l'humanité » et lui inventer un avenir serait entretenir le fil ténu, malmené par la migration et la société d'accueil, avec soi. L'une des éducatrices s'interrogeait ainsi : « Quand l'enfant va se forger, quelle notion aura-t-il de sa réalité à lui ? Entre l'Arabe et le Français, où se trouve la place de la langue maternelle, le Lingala, le Kikongo, langue qui porte le lien avec la terre d'origine et avec la mère ? Sans langue maternelle, il n'y a plus de confidentialité ». « La femme, fière de sa peau d'ébène, qui porte l'enfant, son fardeau. Malgré la souffrance et la difficulté, elle n'a jamais laissé son enfant...Il est attaché au dos » développait cette autre éducatrice participant à l'atelier conte mère-enfant. Est-ce là que réside le sens de l'école de Caritas ?
- 17 Pour l'ancienne psychologue du CAM, la présence d'éducateurs subsahariens auprès des enfants peut favoriser l'entre-soi et fragiliser l'ouverture sur la société marocaine. « L'école étant un vecteur d'intégration pour les enfants étrangers dans la société qui les accueille, si l'on était complètement cohérent il faudrait plutôt qu'une majorité de Marocains enseignent à nos enfants ». Pour elle, une autre question se pose : « Dans le même sens, le fait que les éducateurs soient eux-mêmes migrants, donc vivant des quotidiens douloureux, incertains et anxieux souvent face à leur avenir, peuvent-ils être suffisamment « solides », « sécurisants » face à leurs élèves ? N'est-ce pas une des bases pour transmettre dans les plus jeunes âges ? ».
- 18 Le danger de l'entre-soi a été perçu par les éducateurs, mais au sujet de leur image professionnelle, qu'ils entendent valoriser. Face à l'institution qui les emploie, en termes de statut, de rémunération et de perspective mais également face aux parents, ils doivent s'affirmer. L'école de Caritas, si elle n'est pas une « vraie école »- puisque non reconnue, ne délivrant pas de diplôme, et aux conditions de travail matérielles

difficiles - n'est pas pour autant « une garderie ». Les éducateurs construisent avec application les cours, sans programme officiel et sans manuel, corrigent les copies, font de multiples rapports sur leurs activités et les enfants. Ils leur apprennent à lire et à écrire, et, selon eux, « transmettent avec passion des connaissances, des valeurs universelles et plus spécifiquement africaines ». Or, ce travail serait peu reconnu par les parents dont le comportement nourrit un certain nombre de reproches. Ouvrir la classe aux familles pour qu'elles réalisent la qualité du travail et s'impliquent ensuite dans le suivi de leur enfant serait une solution. Cependant, les parents totalement engagés dans leur aventure migratoire, selon une éducatrice du CAM, se dispersent et oublient de « rassembler » le bagage nécessaire à l'enfant pour se construire comme personne. « On migre pour l'enfant mais l'enfant n'a pas sa place ou du moins on ne lui laisse pas sa place ». « L'éducation est à privilégier avant tout : on traverse à la fin de l'année sinon, tu fais du mal à ton enfant, tu mélanges tout dans sa tête... L'Europe, l'Europe, l'Europe !!! » ; « On s'en va chercher notre avenir, disent les mamans, et l'avenir de l'enfant ?... ». L'école serait donc là pour donner à l'enfant un minimum de temps et de stabilité afin qu'il puisse investir sa propre construction. Aussi, un récent règlement avertit les parents que s'ils retirent l'enfant pour tenter un passage, il ne sera plus accueilli en classe.

- 19 Une ancienne salariée du CAM, mère de cinq enfants, soulignait aussi que la scolarisation de l'enfant restitue la femme dans son rôle et ses devoirs de mère, après qu'elle ait été maltraitée et dévalorisée pendant le voyage. Elle ouvre une nouvelle route à l'enfant et donne une autre perspective à la migration. Sinon, « toi, tu n'es pas en train de réussir... L'enfant n'est pas en train de réussir...Tu as raté ta vie ».
- 20 L'école de Caritas se trouve bien à la croisée de nombreux univers qui portent les représentations, les certitudes et les fragilités de chacun des acteurs : les éducateurs subsahariens tentant de se forger un avenir dans une migration contrariée, les travailleurs humanitaires européens et marocains contraints par les exigences des bailleurs de fond et la réalisation d'un programme, soumis aussi à leurs propres représentations plus ou moins questionnées, tout comme pour les bénévoles. La culture universelle des droits de l'Homme que d'aucuns, ici, pourraient penser au service d'un dessein géopolitique, contribue à opacifier ce « labyrinthe culturel » (Agier, 2013) dans lequel se trouve propulsé tout migrant, a fortiori ses enfants. L'enjeu est ce passage d'une rive à l'autre, d'un monde à l'autre, rendu d'autant plus difficile que le rivage d'accueil est incertain. Est-ce celui, souvent contraint, du Maroc ou celui de cette Europe qui se refuse ? Quel sens revêt alors l'école ? Que doit-on y apprendre ? Comment faire émerger la figure du passeur des cultures (M.R. Moro, 2010) sécurisant les parents et l'enfant dans sa propre construction ? Comment, à l'intérieur de l'ONG et plus largement dans les pays d'accueil, rompre cette relation forcément asymétrique entre l'hôte et l'accueilli ? Quelle place construire pour accompagner les uns et les autres dans le respect de leur individualité et de leurs choix ? « L'hospitalité serait la capacité à accueillir un récit qui n'est pas le nôtre, qui peut le cas échéant même le défaire en partie » (Le Blanc, 2010). Ces questionnements s'adressent en premier lieu à nous-mêmes, dans notre volonté de recueillir une parole « vraie » qui devient aussitôt un matériau de réflexion. Nous songeons ici à l'une des personnes avec laquelle nous avons beaucoup échangé à Caritas au sujet des élèves et de nos propres enfants qui, un temps, ont correspondu. Lors de notre dernière visite, à la fin d'un entretien sans doute un peu trop directif de notre part, elle eut cette phrase, ô combien révélatrice : « Je

croyais que tu étais comme nous ». Nous nous apprêtons alors à monter dans un taxi plutôt que dans le bus...

- 21 Sa remarque retentit comme un avertissement mais aussi comme un encouragement à continuer de penser les conditions du passage réussi d'un monde à l'autre.
-

BIBLIOGRAPHIE

M. Agier, *La condition cosmopolite, l'anthropologie à l'épreuve du piège identitaire*, Paris, Éditions la Découverte, 2013.

H. Lagrange, *Le déni des cultures*, Paris, Le Seuil, collection « Points essais », 2013 (deuxième édition).

G. Le Blanc, *Dedans dehors. La condition d'étranger*, Paris, Le Seuil, 2010.

M.-R. Moro, *Grandir en situation transculturelle*, Bruxelles, éditions Fabert, 2010.

Chaire Unesco de l'Université catholique de Lyon, *L'humanitaire à l'épreuve des cultures*, actes du colloque international, 19-20 octobre 2012, *Études interculturelles*, n° 6, 2013.