

## PERCEPTION DE LA CULTURE D'ORIGINE CHEZ LES ENFANTS DES IMMIGRÉS ALGÉRIENS (1)

Alain ROMÉY\*

Le point de départ a été de comprendre comment actuellement ces enfants peuvent encore percevoir leur culture d'origine. Dans leur grande majorité, ils vont vivre et rester en France, ce qui impliquera nécessairement que par rapport à leurs enfants ils auront à faire des choix linguistiques.

Cette hypothèse posée a eu l'avantage de me laisser très libre par rapport à d'autres aspects d'ordre sociologique qui ont pu apparaître dans les entretiens mais qui, ici, ne seront pas mentionnés. C'est essentiellement sur le culturel que j'ai voulu réfléchir, car cela me laissait une plus grande latitude et me permettait d'apparaître plus neutre vis à vis de ceux avec qui je m'entretenais.

Le LEP de l'Estaque comporte à peu près 65 % d'élèves d'origine maghrébine (2). J'ai pu ainsi en rencontrer environ une trentaine. Je n'ai vu certains qu'une fois, d'autres de manière plus assidue. Les entretiens ont été très peu directifs. Les élèves connaissaient mon statut social et savaient combien j'étais familier avec leur culture d'origine.

Il me faut, ici, préciser que nous nous trouvons, en Algérie, devant deux cultures : l'une en arabe, la culture majoritaire (culture savante et écrite), l'autre en berbère constituée de plusieurs dialectes, essentiellement résumés chez les élèves au kabyle et au chaouïa (cultures orales). Dans le cadre du LEP de l'Estaque, la majorité des élèves est berbérophone et ne connaît pas la langue arabe, sinon quelques mots, quant aux arabophones, ils ne connaissent pas du tout un des parlers berbères.

---

\* Chargé de recherches au Centre de recherches anthropologiques, préhistoriques et ethnographiques d'Alger (CRAPE) de 1971 à 1984. Actuellement enseignant-chercheur à l'Université de Nice et membre du Centre de la Méditerranée Moderne et Contemporaine (CMMC) depuis 1987.

(1) Je n'ai volontairement pas indiqué «immigrés de la 2<sup>e</sup> génération» car un certain nombre d'entre eux sont déjà de la 3<sup>e</sup> génération, c'est-à-dire nés en France de parents nés en France, alors que les premiers sont nés en France de parents nés en Algérie.

(2) Je tiens à remercier M. J. Crepier, proviseur du LEP de l'Estaque (Marseille) pour avoir bien voulu accepter que cette étude se déroule à l'intérieur de son établissement, M. C. Gorot, proviseur du LEP de la Calade (Marseille), M<sup>me</sup> M.L. Picard qui accepta de mettre son infirmerie à ma disposition pour les entretiens; le professeur M. Rufo, chef du Service de pédo-psychiatrie de l'hôpital de Ste-Marquerite (Marseille), ainsi que le Centre psycho-pédagogique «Les Etoiles», avec qui de fructueux échanges ont eu lieu.

Les élèves venaient toujours spontanément et le temps a permis que des liens se tissent, du fait de ma disponibilité. Si cette enquête avait du avoir lieu précipitamment, cet élément temps n'aurait pas joué et ma compréhension du problème n'aurait pas été du tout la même.

N'ayant que des garçons dans le LEP où je me trouvais, j'ai dû me rendre en milieu féminin et c'est essentiellement au LEP de la Calade que d'autres entretiens eurent lieu. N'y allant que ponctuellement, j'ai pu mesurer toute la différence, par rapport à cette dimension temps, dans les entretiens que j'ai pu avoir dans cet établissement. Je n'ai pas travaillé sur questionnaire, car aucun n'aurait pu être utile, ne voulant saisir avant tout qu'une perception. Je ne prenais aucune note sur place, écrivant mes remarques après le passage d'un ou des élèves, car ils venaient parfois à deux ou trois. Méthodologiquement, j'ai essayé d'être le plus neutre possible, les laissant parler et ne réagissant qu'après leurs discours.

Je ne suis, cependant, pas dupe des ambiguïtés qu'une telle étude supposait. Malgré mes explications vis à vis des élèves concernant ma démarche, certains ne m'ont jamais cru, pensant que je faisais une enquête dans le sens où eux l'entendaient. Ils adoptèrent, alors un comportement de méfiance vis à vis de ma démarche. Ma présence dans le LEP (6 mois), un statut pas clair, par rapport à la structure scolaire, rendait ma présence insolite pour beaucoup et a pu, dans certains cas, limiter les relations. Avec d'autres, en revanche, ce problème n'existait pas et la communication s'avérait d'autant plus facile, qu'une réelle soif de dialogue était perceptible. Il faut préciser que beaucoup n'avaient jamais été interpellés de cette façon sur leur culture et que pour certains ce fut un moment privilégié de rencontres, qui en amenaient d'autres, après un temps de réflexion efficace.

Ignorant le temps que je devais passer dans l'établissement, il m'était difficile de structurer efficacement cette étude. J'ai ainsi, accumulé des notes, des réflexions que je voudrais vous livrer, sans forcément y apporter de réponse, car le sujet abordé est complexe et demanderait des approfondissements qu'une approche de ce type ne permet pas encore de faire.

Il me semble cependant important de livrer ces matériaux, même de manière succincte, afin de rendre plus compréhensible la situation culturelle que vivent actuellement ces enfants d'immigrés, d'origine algérienne.

La première constatation qui apparaît chez les élèves, est qu'ils semblent bien se rendre compte qu'ils vont rester en France, ils y pensent, mais cela ne leur paraît pas encore une certitude. Ils paraissent très surpris d'apprendre que la presse algérienne (*El Moudjahid, Algérie-Actualité, El Chaab*) admet actuellement le fait que les enfants d'immigrés, pour la plupart, ne rentreront pas au pays et qu'elle ne considère plus seulement ce problème uniquement sous un angle économique, mais maintenant comme un réel problème humain. Pendant longtemps, le discours tenu a été : «ils doivent rentrer, c'est impératif!». Or, actuellement elle admet que les enfants nés en France puissent très bien aspirer à vivre en France.

Aucun des élèves rencontrés ne lit la presse algérienne et l'on sent très nettement dans le discours qu'ils tiennent que leurs parents leur cachent

certaines informations provenant du pays et notamment le revirement opéré par la presse, depuis environ cinq ans, concernant les enfants d'immigrés.

La plupart des élèves tiennent un discours ambivalent quand ils parlent de leur vécu culturel. Ce discours fait référence à une culture spécifique, différenciée de la culture française, à la sensation d'appartenir à un groupe social et ethnique bien particulier, dont ils sont fiers et aussi au fait que l'on a acquis de nouvelles habitudes sociales, qui ne sont déjà plus celles de la culture d'origine et que l'on n'a pas envie de quitter ce nouvel environnement, ce nouveau tissu social et culturel.

Ce type de discours fait apparaître des ambiguïtés que les élèves ne semblent pas percevoir. Si on fait référence à une culture d'origine en tant que pratique, on fait référence à un véhicule linguistique (arabe ou parler berbère). Or la plupart ne semblent utiliser ces langues que dans un but très pratique : essentiellement régler les problèmes de la vie quotidienne; dès que nous devons aborder ce que la langue exprimait au niveau théorique, abstrait et symbolique, la majorité disait ne pas saisir ce niveau d'abstraction dans leur langue maternelle. Ils ne semblent pas, non plus, se rendre compte que la langue véhicule un mode de pensée et aussi une façon de vivre, or ils paraissent tous très attachés à leur mode de vie actuel. Ici, la contradiction fait sens, car leur nouvelle manière de se situer fait référence à la langue et en grande partie à la culture française. Ainsi, pour la très grande majorité on pense d'abord en français et non dans la langue d'origine, d'où le désarroi des parents qui perçoivent très nettement que leurs enfants n'ont plus qu'une compréhension pratique du langage coupée maintenant de ses attaches culturelles et normatives.

Cette situation engendre et accentue l'incompréhension entre parents et enfants. Les parents, dans leur grande majorité, ne maîtrisent pas suffisamment le français pour exprimer ces visions abstraites qui représentent encore pour eux la base principale de leurs rapports à la culture d'origine. Les enfants ne réagissent plus que de façon très pragmatique et en plus par rapport à des normes culturelles complètement différentes. Ce qui fait que le discours concernant l'éthique de la culture d'origine, encore tenu par les parents à leurs enfants, faisant référence aux normes de cette culture, n'est, non seulement pas accepté par les enfants, mais souvent pas compris du point de vue de la compréhension du langage, les enfants n'ayant déjà plus les référents culturels et le vocabulaire nécessaires.

Coupés d'un environnement culturel propice leur permettant de s'épanouir et de maîtriser réellement la langue, ils n'en font plus actuellement qu'une utilisation pratique. Le dialogue avec les parents devient de plus en plus difficile, le langage de base s'appauvrit et la communication s'étiole. Cette situation les enferme de plus en plus au niveau du langage et les amène à se référer aux concepts nouveaux véhiculés par la langue française.

Les interrogations concernant les thèmes de la poésie populaire (poésies chantées) en arabe ou en kabyle par exemple, m'ont permis de percevoir que la plupart d'entre eux ne saisissaient déjà plus les aspects symboliques

de ces langues. C'est très nettement, actuellement, les symboles véhiculés par la culture française qui apparaissent dans leur discours.

Il est frappant de constater que tous les élèves rencontrés rêvent en français (3) et non dans leur langue d'origine. Ce fait est significatif car le contraire serait une preuve de résistance et montrerait qu'ils fonctionnent encore par rapport aux symboles de leur culture d'origine. Ce serait, en même temps une façon de se sécuriser devant des pressions culturelles non encore intégrées.

Il y aurait, ici, matière à une réflexion ethnopsychiatrique afin de définir le processus de passage des rêves d'une langue à une autre. A quel moment cela se passe-t-il ? Au moment où ce processus se met en place, que pouvons-nous constater comme changement dans le comportement ? Il faudrait, alors, noter tous les détails intervenant dans cette phase, vraisemblablement très rapide, car il doit y avoir un seuil qu'il serait nécessaire de saisir avec précision dans le temps.

Cette réflexion permettrait, aussi, de percevoir des comportements névrotiques qui pourraient apparaître dans cette phase. Il est dommage, au niveau de la santé publique d'ignorer ces problèmes, sans compter ce qu'une équipe pluri-disciplinaire (anthropologues, linguistes, psychologues et psychiatres) pourrait apporter concernant cette approche. Elle fournirait, de surcroît, des informations précises et précieuses aux psychiatres et aux psychologues.

L'ambiguïté subsiste également lorsque l'on aborde, avec les élèves, l'attitude qu'ils auront vis à vis de leurs enfants. Ils ne saisissent pas que, même s'ils passent leur langue à leurs enfants, ces derniers n'en auront qu'une compréhension plus que limitée; car si eux ont appris la langue avec leurs parents, qui ont vécu au pays et intégré la culture d'origine, ce ne sera déjà plus le cas avec leurs enfants, surtout s'ils épousent une femme de culture française. Ils se leurrent donc quand ils croient que parce qu'ils parleront encore un peu la langue arabe ou kabyle avec leurs enfants, ceux-ci la sauront réellement.

On perçoit bien qu'ils ne font pas le lien entre une culture véhiculée par une langue et cette même langue transplantée hors de son contexte culturel, ne véhiculant plus que le strict nécessaire pour s'exprimer, à peine pour survivre culturellement. Si cette situation est le cas de ceux de la deuxième génération, avec déjà une perte très grande de la compréhension de la langue d'origine, que sera celle de la troisième génération ? Devant ce problème, les élèves ne savent que répondre, surtout si on leur cite le cas des émigrations précédentes en France. Les filles paraissent, en revanche, plus claires et souhaitent passer leur langue maternelle, c'est du moins ce qu'elles affirment dans un premier temps, car au fil des entretiens, elles semblent, alors, toutes aussi perplexes.

J'ai pu contaster quelques cas particulièrement significatifs où des élèves très intégrés dans la culture française, parlant en français avec les

---

(3) J'entends, ici, le rêve nocturne inconscient.

parents, ne connaissant pas, ou peu, leur pays d'origine, possédaient encore des référents culturels assez marqués, dans leur culture d'origine. J'avais très nettement l'impression qu'ils la valorisaient pour compenser leur intégration très forte dans la culture française.

Leur discours m'a paru très symptomatique : d'un côté une position fortement jacobine concernant la culture française, ses symboles, ses idéaux; on ne la remet pas en cause; au contraire, elle est considérée comme absolument nécessaire pour s'intégrer socialement; de l'autre, un discours valorisant la culture d'origine, avec une charge affective si forte qu'il me paraissait proche de la nécessité, pour chacun de mes interlocuteurs, de s'y sécuriser psychologiquement.

Ces cas peuvent être considérés comme une préfiguration de ce que pourraient être ceux de la troisième génération. Il est bien clair, cependant, que je ne prends ceci que comme une hypothèse, étant conscient que le processus historique tient compte du facteur temps.

Leur réaction commune me paraît être intéressante, car elle est une possibilité à une situation donnée. Il est probable que leur attitude reflète une réaction de culpabilité vis à vis de leurs camarades moins bien intégrés culturellement.

On peut objecter à ce fait qu'ils n'ont cette réaction que parce qu'ils se situent dans une deuxième génération moins intégrée qu'eux et qu'ils ne l'auraient sans doute pas s'ils faisaient partie de la troisième génération, car leur désir d'intégration serait, dans ce cas, noyé dans l'aspiration commune; ce qui fait qu'ils ne peuvent avoir cette réaction que dans la période actuelle. Il serait donc délicat de prendre leur exemple comme un absolu de ce qui peut arriver; en revanche, leur réaction paraît significative dans le contexte présent.

Tant que la prise de conscience de tout le groupe social vis-à-vis de cette nouvelle donnée, l'inévitable nécessité de s'intégrer dans la société française, n'est pas claire dans leur esprit, les réactions peuvent encore être très diverses et modifiées en fonction des besoins.

Très peu d'élèves ont pris conscience que la mobilité, nécessité absolue dans une société industrialisée comme la nôtre, valorise l'indépendance et la famille nucléaire. Ils continuent à penser en fonction de la famille étendue, du quartier, mais ils commencent à se rendre compte qu'ils devront changer très vite de comportement et qu'une bonne intégration dans la société passe par la nécessité de sortir de la famille, pour gagner sa vie et acquérir des attitudes nouvelles qui permettront de mieux s'insérer socialement.

En même temps, ils ne savent pas à quel moment ils se doivent de s'assumer dans cette nouvelle manière de vivre et c'est ce qui explique, en partie, l'ambiguïté de leur discours vis à vis de leur culture d'origine. Dans un premier temps ils la glorifient, puis après c'est la critique systématique, parfois violente et ils terminent en affirmant qu'ils doivent vivre comme les autres.

On perçoit encore plus nettement avec eux cette pathologie spécifique à l'immigré provoquée par la non-présence d'un bain culturel, cette disparition du sens, dont parle Bruno Etienne (4) et qui dans leur cas prend des proportions encore plus grandes. Il est d'autant plus difficile pour beaucoup de se réfugier dans le rite religieux, dans la prière, que la majorité n'a déjà plus d'éducation religieuse et si le rite fait encore sens pour ceux de la génération de leurs parents, que signifie-t-il maintenant pour eux ? S'il y a une reprise de la pratique religieuse chez certains jeunes, pour l'écrasante majorité d'entre eux il y a une totale absence, dans leur discours, de référents religieux. Ils font encore référence à l'Islam, mais de manière superficielle et rien ne semble apparaître, quand ils se trouvent face à des situations d'angoisse sociale. Leurs motivations paraissent, en général, d'un tout autre ordre, très matérialistes.

Concernant la pratique de la circoncision pour leurs enfants, certains ne savent pas quoi répondre, ne savent pas, s'ils restent ici, ce qu'ils feront (les filles, en revanche, sont unanimes pour la pratiquer). Cette constatation est très surprenante et mériterait un approfondissement, car on connaît la portée hautement symbolique de ce rite dans le monde musulman. Comment se fait-il que sur un rite unanime, ils puissent hésiter sur sa pratique future ? Il paraît fondamental de rendre explicite cette position, car la circoncision n'est pas un acte banal; elle fait non seulement référence à des connotations religieuses (5), mais elle est surtout le signe de l'appartenance à la communauté musulmane. Or, que se passe-t-il, puisque certains ne savent pas ce qu'ils feront vis-à-vis de leurs enfants. Que signifie cette incertitude, cette hésitation ?

Voici globalement données des réactions recueillies au cours des entretiens avec les élèves et qui devraient permettre de nous éclairer sur la perception qu'ils ont encore de leur culture d'origine. Je suis conscient du côté aléatoire des discours tenus, lors de ces entretiens. En même temps, ils me paraissent importants à situer dans une problématique plus générale de perception des conflits que pose cette situation.

Lors de nos entretiens, des réactions très différentes eurent lieu suivant les moments et le déroulement dans le temps de ces entretiens. Si, au début, un intérêt presque généralisé a été manifesté, expliqué par le désir de parler de sa culture d'origine en présence d'un interlocuteur, avec qui un dialogue pouvait s'engager, très vite des situations d'angoisse se sont manifestées. Autant ils se sont sentis, dans un premier temps, valorisés par mon intérêt et mon attitude vis-à-vis de leur culture d'origine, autant, petit à petit, ce qui portait sur le symbolisme les mettait mal à l'aise.

Je pense que beaucoup m'ont alors vécu comme un inquisiteur venant les mettre devant leurs carences culturelles. Certains ne le supportaient pas, les autres prirent des attitudes diverses, allant d'une agressivité verbale à

(4) *Temps Modernes*, n° 452-453-454, p. 1628.

(5) C'est du moins le sens qu'elle a pris au niveau de la communauté, car elle n'est pas mentionnée dans le Coran comme rite à effectuer et qu'elle est aussi pratiquée chez les chrétiens coptes et les juifs.

un comportement culpabilisateur. J'ai dû, pour ceux-là, arrêter de parler de leur culture pour n'aborder que des problèmes de la vie de tous les jours. Ainsi, ils ne cassaient pas la communication, mais ils banalisaient leur rapport avec moi-même, sans se douter que leur nouveau discours pouvait être tout aussi révélateur. D'autres, plus rares, mais avec qui les entretiens étaient très fréquents firent apparaître des comportements franchement névrotiques.

Un fait, important à noter, fut celui de la concordance, dans la finalité, de trois rêves qui me furent rapportés par des élèves que je voyais régulièrement.

J'apparaissais dans leur rêve sous une forme tantôt habituelle, c'est-à-dire tel qu'ils me connaissaient, tantôt sous une forme traditionnelle (habillé à l'ancienne : chèche, saroual) portant la barbe, leur parlant dans leur langue d'origine, avec, pour l'un d'entre eux, une intervention de Dieu et le déroulement de leur rêve passait inévitablement par le fait que je les poursuivais inlassablement pour leur donner la mort.

Ces trois élèves sont venus me rapporter ces rêves, à des moments différents, sans apparemment en être affectés, je veux dire que cela ne les a pas amenés à ne plus nous rencontrer, malgré la teneur de ce qu'ils me racontaient.

La mort présente dans chacun de ces rêves et le rôle joué par ma présence me paraissent significatifs. J'ai dû représenter, à leurs yeux, quelqu'un qui, connaissant leur culture, les obligeait à réfléchir sur leur situation. Pour beaucoup, consciemment ou inconsciemment qui voulaient s'intégrer dans la nouvelle culture d'accueil, ma présence et mon attitude devaient les culpabiliser. J'étais celui qui, en dehors de leurs parents et grands-parents, tenait un discours valorisant sur leur culture d'origine. Je devenais celui qui empêchait l'oubli, d'où cette culpabilisation intense qui me fit apparaître comme étant celui qui ne pouvait que donner la mort. Ils commençaient à oublier pour s'intégrer et je les en empêchais...

Je voudrais, à partir de cette expérience éprouvante psychologiquement, attirer l'attention de tous ceux qui auront à aborder les problèmes de la pédagogie interculturelle. Il est indéniable que cette démarche, au sein de l'école est positive et s'avère indispensable, si nous souhaitons épargner aux élèves concernés certaines ruptures affectives. Ces pratiques pédagogiques ne peuvent que permettre à l'enfant une meilleure perception de son identité. Ce n'est donc pas sur le principe de cette pédagogie que je voudrais exprimer mon point de vue, mais sur la façon dont celle-ci devrait être appréhendée.

Il est indéniable que nous ne maîtrisons pas ce problème et que nous sommes mal armés pour y répondre. Pourquoi ? Si je me suis attaché à décrire, dans cet article, cette expérience, c'est que celle-ci implique un champ de relations complexes que les pédagogues ne sont pas forcément en mesure d'analyser. Ils risquent de se trouver confrontés à des réactions totalement imprévisibles et surtout incontrôlables.

D'abord le fait est nouveau. Dans les émigrations précédentes, c'est l'intégration qui a joué, au détriment des cultures d'origine. C'est l'esprit

jacobin (pas pris, ici dans son sens péjoratif) qui a primé et nous n'avons pas à le juger, car les circonstances historiques n'étaient pas les mêmes et ces événements ne se jugent pas seulement d'après la critique historique, mais par rapport à un vécu sociologique et psychologique, ne pouvant être exprimé que par ceux qui l'ont subi.

Or, la situation est nouvelle et une ambiguïté subsiste. Nous sommes dans une période où l'on estime fondamental le respect des cultures minoritaires, mais nous oublions que nous avons tous eu le français comme langue maternelle, ainsi que les comportements culturels qui en dériveraient (sauf pour certaines générations précédentes) et que notre rapport à une autre culture (occitane ou bretonne, par exemple) se situe pour nous, actuellement, à un tout autre niveau. Ici, la langue maternelle n'est pas le français, mais pourtant les enfants éprouvent le besoin de se référer à la culture dominante. C'est évident quand on parle longuement de culture avec des enfants d'immigrés et cette dimension doit être absolument prise en compte (je sais que dire cela en fera hurler beaucoup...).

Si nous, adultes, estimons normal de faire intervenir une approche d'interculturalité à l'école, il est indispensable de se rendre compte qu'une démarche à tendance culturaliste, faisant intervenir une tentative d'interprétation des symboles et de l'imaginaire des cultures abordées, peut n'être pas judicieux, car elle risque d'entraîner les pédagogues dans une voie complexe, difficilement maîtrisable et que je serais tenté de faire apparaître comme une tentative de psychanalyse sauvage de ces cultures; je veux dire par là, désordonnée, risquant d'être très dangereuse, car incontrôlable. De plus, nous allons nous trouver devant le problème que posent les élèves et qui ne rejoint pas du tout notre perspective d'adulte (revalorisation des cultures minoritaires).

Il ne faut jamais perdre de vue que les enfants, nés en France, ne sont pas ignorants de ce qui se passe et que leur désir d'intégration, dans leur grande majorité est indéniable. C'est une réalité que nous ne pouvons pas nier et tout adulte revalorisant une culture d'origine va se trouver devant l'inévitable problème de se situer par rapport à la position de ses élèves (intégration nécessitant une forme d'oubli). Exhumer ce qu'ils sont en train d'oublier en partie est une démarche délicate, si nous devons l'aborder dans une perspective purement culturaliste, qui pourtant paraît être la position la plus neutre et qui semble, actuellement, la plus sincère malgré les risques de folklorisation qu'elle peut comporter.

Ne serait-il pas souhaitable, plutôt, d'aborder l'interculturalité dans un autre sens, je veux dire dans le cadre d'une analyse critique de notre société. Ne devrait-elle pas être abordée dans une vision essentiellement socio-économique ?

S'ils souhaitent tous, dans l'instant présent, conserver la richesse que représente leur culture d'origine, ce n'est pas, à la limite en terme de richesse qu'il faudrait parler, car l'écrasante majorité a déjà perdu, en grande partie, le rapport qui devrait exister avec leur culture d'origine. Ils s'y attachent parce que celle-ci peut être un rempart psychologique aux agressions de la

vie de tous les jours. Nous, adultes, parlons en terme de richesse, car c'est ainsi que leur culture nous apparaît, eux en terme de sécurisation psychologique, si des problèmes apparaissent.

Pourtant, leur comportement reste fondamentalement basé sur le désir de s'attribuer la culture du pays d'accueil, de s'y fondre, afin d'apparaître comme certains camarades de classe qu'ils idéalisent. Nous ne pouvons pas fermer les yeux sur cette réalité, même si elle nous dérange. Je ne dis pas cela parce que je pense qu'une démarche d'intégration est absolument nécessaire, car ce n'est pas à nous d'en juger; regardons les vivre et essayons plutôt de les aider à passer cette période difficile.

Nous pouvons, ainsi, fort bien parler de leur culture d'origine, en la replaçant dans le contexte de la société française actuelle. C'est-à-dire, au lieu de s'attacher aux formes symboliques de leur culture, ne pourrions-nous pas, à partir de ce qui a provoqué l'émigration, nous interroger sur le devenir de leur culture, en fonction des rapports de force qui existent dans notre société et à leur faire découvrir, plutôt, les mécanismes de domination culturelle. Il me paraît plus urgent de leur faire prendre conscience et ils en ont déjà la conscience, de la nécessité de maîtriser les instruments du pouvoir que sont ceux et du langage et de l'écriture.

Tout ceci ne doit pas remettre en cause leur culture d'origine, mais simplement servir à la relativiser par rapport à leur vécu social. C'est dans la relativisation de leur culture par rapport à ce vécu qu'ils seront mieux armés pour comprendre ce qui leur arrive.

Je pense que la première position les enferme dans une vision purement restrictive et surtout folklorisante. Non qu'une partie de cette dimension culturelle ne doive apparaître dans une pédagogie, mais il ne faudrait pas se laisser déborder, car elle risque d'être génératrice de comportements de repliement, sans compter les difficultés d'intégration qu'elle produirait et qui pourraient les amener à idéaler trop fortement leur culture d'origine, ce qui aurait pour effet d'être un frein à leur possibilité d'affronter les problèmes socio-économiques de notre période actuelle.

Les entretiens avec les élèves m'ont suffisamment montré le danger que comportait une lecture purement culturaliste de leur culture d'origine. Il est certainement indispensable de la faire, mais ce n'est pas souhaitable dans le cadre d'une pédagogie interculturelle. Laissons aux spécialistes (anthropologues, psychologues et psychiatres) le soin de sonder cette transformation de leur vécu culturel, car nous risquons d'aller vers des ravages psychologiques autrement plus importants.

Nos élèves doivent, en même temps, se sécuriser et dans leur culture d'origine et dans leur nouvelle culture; mais sachons qu'ils modifient leur comportement avant tout par rapport à la culture de leur pays d'accueil, car cette démarche est absolument nécessaire pour qu'ils puissent se projeter dans l'avenir.

C'est par rapport à cette constatation que nous devons agir, autrement, nous risquons de ne pas percevoir leur attente et d'intellectualiser le problème à outrance.