

Sous la direction de Domitille Blanco



Etre parents ici quand on revient de loin

Regards croisés sur la parentalité en exil



Réseau Samdarra

Etre parents ici quand on revient de loin

Regards croisés sur la parentalité en exil

Sous la direction de Domitille Blanco

Réseau Samdarra

Illustrations de couverture : Julie Rébéré

Mai 2011
ISBN 978-2-9538253-0-5
Tous droits réservés

Le Réseau Samdarra
(santé mentale, précarité, demandeurs d'asile et réfugiés
en Rhône-Alpes)

Le Réseau Samdarra a été créé en novembre 2007 sous la responsabilité du Dr Halima Zeroug-Vial, psychiatre, au sein de l'Hôpital du Vinatier, à Bron dans le Rhône. La mise en place de ce réseau découle d'une dynamique initiée par une recherche-action menée par l'Observatoire Régional sur la Souffrance Psychique en Rapport avec l'Exclusion (Orspere-ONSMP) concernant la santé mentale des demandeurs d'asile. Cette recherche a mis en avant le malaise des professionnels intervenant auprès des demandeurs d'asile et réfugiés et a préconisé entre autres points, la mise en place d'un réseau régional : Le Réseau Samdarra. Il a été financé dans un premier temps par la Direction Régionale des Affaires Sanitaires et Sociales Rhône-Alpes (DRASS) et bénéficie aujourd'hui d'un financement pérenne de l'Agence Régionale de la Santé (ARS).

La philosophie du Réseau est de s'inscrire dans une dynamique d'expertise collective où les échanges organisés autour de problématiques partagées permettent d'élaborer des réponses qui favorisent également la construction d'une culture commune. L'objectif est de favoriser l'accès aux soins des demandeurs d'asile et assimilés, et plus globalement de contribuer à l'amélioration de la prise en charge de leur santé mentale.

Les missions du Réseau se déclinent sous plusieurs axes :

- la sensibilisation et la formation des intervenants ;
- l'information et la communication ;
- le soutien aux projets interprofessionnels et transdisciplinaires ;
- l'élaboration de "savoirs" à partir de l'observation des pratiques et expériences de terrain (fonction d'observatoire).

Ce réseau de professionnels et bénévoles se développe en tant que lieu ressource, en organisant des espaces d'échange, de travail et de réflexion dans la région. La parentalité dans un contexte d'exil est l'une des thématiques sur lequel le Réseau a proposé aux personnes intéressées de travailler en constituant un groupe de travail qui s'est réuni mensuellement d'octobre 2008 à juin 2010.

Le groupe de travail sur la parentalité dans un contexte d'exil, animé et coordonné par le Réseau Samdarra, est né des difficultés de professionnels et bénévoles de la région Rhône-Alpes à accompagner des familles exilées.

Dans le contexte sensible et douloureux de l'exil, les difficultés liées à la parentalité sont importantes pour les familles, mais également pour les personnes qui les accompagnent.

Tout au long des rencontres mensuelles du groupe de travail, de nombreux dispositifs d'une grande richesse ont été présentés : bricolages ingénieux comme dispositifs institutionnalisés. Les intervenants, qu'ils soient bénévoles, médecins de PMI*, sages-femmes, psychologues, infirmiers, travailleurs sociaux, enseignants, interprètes ou directeurs de centre d'hébergement sont venus présenter leur pratique. Et ce sont leurs expériences, leurs interrogations mais également leur inventivité et leur créativité qui ont nourri ces rencontres.

A travers la rédaction d'un livre collectif, nous laissons une trace de ces échanges, de ces réflexions, et nous rendons visibles des dispositifs qui peuvent nourrir la pratique d'autres intervenants. Ce livre contribue plus largement à la réflexion sur l'accueil des personnes en situation d'exil et sur la parentalité en général.

Par la richesse et la diversité des contributions, ce livre reflète l'importante implication des professionnels dans l'accueil des parents exilés. Ce recueil n'aurait pu se faire sans l'implication des professionnels qui ont participé à ce groupe de travail. J'en profite ici pour les remercier.

Bonne lecture à vous tous !

Gwen Le Goff
Coordinatrice du Réseau Samdarra

* Protection Maternelle et Infantile

sommaire

PRÉSENTATION DU RÉSEAU.....	p. 3
LISTE DES AUTEURS.....	p. 9
SIGLES.....	p. 10
INTRODUCTION	
<i>Domitille Blanco</i>	p. 11
CHAPITRE 1 : RESTER PARENTS FACE AUX PROCÉDURES DE L'ASILE	
Accueillir l'enfant et sa "parentalité-en-exil d'elle-même" <i>Roselyne Boyet et Matthieu Garot</i>	p. 16
La violence et les paradoxes de la procédure pour les personnes en demande d'asile <i>Sophie Devalois</i>	p. 18
Parents "sans papiers", enfants sans droits ? <i>Agnès Lenir, Françoise Amblard, Denise Bergeron</i>	p. 19
Violences politiques, violences intimes <i>Séverine Masson</i>	p. 20
Étude de cas : Intervention d'une Technicienne en Intervention Sociale et Familiale <i>Céline Marilly</i>	p. 21
Témoignage.....	p. 23
Bon à savoir : Procédure d'asile et droits sociaux.....	p. 24
CHAPITRE 2 : ÉDUQUER SES ENFANTS DANS UN AUTRE PAYS	
Les familles à l'épreuve de l'exil <i>Jacques Barou</i>	p. 28
La parentalité au risque des changements de références culturelles <i>Jean-Pierre Durif-Varembont</i>	p. 29
Facteurs influant sur l'éducation d'enfants venus d'ailleurs <i>Christophe Texier</i>	p. 30
Bienvenue au Ludo-café <i>Jérôme Grange, Sophie Devalois</i>	p. 31

Etude de cas : Apprendre à mettre des mots sur des maux <i>Céline Marilly</i>	p. 32
Témoignage.....	p. 34
Bon à savoir : La parentalité dans la loi française.....	p. 35
CHAPITRE 3 : PARLER. CE QUE LES LANGUES TRANSMETTENT ET PERMETTENT	
L'exil et la langue <i>Louisa Moussaoui</i>	p. 38
Plurilinguisme et transmission <i>Fleur Rodde</i>	p. 39
Apprentissage du français à l'école et diversité culturelle <i>Marie Calmé</i>	p. 40
Enseigner le français en CADA <i>Nicolas Coursodon</i>	p. 41
Etude de cas : Partager le sel et partager la langue avec Hana, jeune femme Irakienne <i>Louisa Moussaoui</i>	p. 42
Témoignage.....	p. 44
Bon à savoir : Travailler avec un interprète.....	p. 45
CHAPITRE 4 : DONNER LA VIE QUAND ON EST LOIN DES SIENS	
L'enfant-lien <i>Nicole Simon-Lafaye</i>	p. 48
Riche de savoirs sur les routes de l'exil... <i>Claudie Lallemand</i>	p. 49
Prendre soin des jeunes parents pour qu'ils puissent prendre soin de leur bébé <i>Agnès Satger</i>	p. 50
Etude de cas : Et si le personnel de la maternité avait écouté cette maman ? <i>Isabelle Frachon</i>	p. 51
Témoignage.....	p. 53
Bon à savoir : Soins obligatoires et soins proposés en périnatalité en France.....	p. 54

CHAPITRE 5 : INSCRIRE SON ENFANT À L'ÉCOLE. ET ENSUITE ?

Le CRI, dispositif d'accueil pour les Enfants Nouvellement Arrivés en France. <i>Françoise Estival</i>	p. 56
Priorités du français de scolarisation <i>Fabrice Peutot</i>	p. 57
L'École, un avenir pour les enfants rroms en France ? <i>Elisabeth Gagneur</i>	p. 58
Accompagner un Enfant Nouvellement Arrivé en France <i>Charlotte Druet</i>	p. 59
Etude de cas : Kaden, à l'épreuve de la langue française <i>Françoise Estival</i>	p. 60
Témoignage	p. 62
Bon à savoir : Scolariser un Enfant Nouvellement Arrivé en France	p. 63
CONCLUSION <i>Gwen Le Goff</i>	p. 65
BIBLIOGRAPHIE	p. 67

liste des auteurs

Françoise Amblard
Collectif RESF Bron

Jacques Barou
Anthropologue, Laboratoire Pacte,
CNRS, Grenoble

Denise Bergeron
Collectif RESF Bron

Roselyne Boyet
Psychologue clinicien, Interface,
CHU de Saint-Etienne

Marie Calmé
Psychologue, Lyon

Nicolas Coursodon
Formateur en Français Langue Etran-
gère, CADA Diaconat protestant, Valence

Sophie Devalois
Éducatrice spécialisée, CADA Adoma,
Saint-Genis-Laval

Charlotte Druet
Volontaire, AFEV, Lyon

Jean-Pierre Durif-Varembont
Psychologue psychanalyste, Maître
de conférences en psychologie,
CRPPC, Université Lyon 2

Françoise Estival
Enseignante spécialisée, APEM,
Montélimar

Isabelle Frachon
Assistante sociale, CPH Entraide Pierre
Valdo, Tassin

Elisabeth Gagneur
Membre du Collectif CLASSES, Lyon

Matthieu Garot
Psychologue clinicien, Interface,
CHU de Saint-Etienne

Jérôme Grange
Animateur, Cada Adoma,
Saint-Genis-Laval

Claudie Lallemand
Infirmière puéricultrice, diplômée en
Anthropologie médicale, Migrations
Santé Rhône-Alpes

Agnès Lenir
RESF, Bron

Céline Marilly
Éducatrice spécialisée, CADA Diaconat
Protestant, Valence

Séverine Masson
Psychologue, Centre de Santé Essor,
Lyon

Louisa Moussaoui
Interprète Formatrice, ISM Corum, Lyon

Fabrice Peutot
Coordonnateur Casnav,
Académie de Grenoble

Fleur Rodde
Linguiste et formatrice FLE, Lyon

Agnès Satger
Médecin PMI, Département du Rhône

Nicole Simon-Lafaye
Sage-femme et anthropologue, associa-
tion AnthrAutres, Lyon

Christophe Texier
Ethnopsychologue, APEM, Montélimar

sigles

AEMO	Action d'Education en Milieu Ouvert
AME	Aide Médicale d'Etat
CADA	Centre d'Accueil pour Demandeurs d'Asile
CHRS	Centre d'Hébergement et de Réinsertion Sociale
CMU	Couverture Maladie Universelle
CNDA	Cour Nationale du Droit d'Asile
CPH	Centre Provisoire d'Hébergement
CRI	Cours de Rattrapage Intégré
ENAF	Enfant Nouvellement Arrivé en France
FLE	Français Langue Etrangère
IDEF	Institut De l'Enfance et de la Famille
OFPRA	Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides
PMI	Protection Maternelle et Infantile
RESF	Réseau Education Sans Frontière
TISF	Technicienne d'Intervention Sociale et Familiale

introduction

Domitille Blanco

Revenir de loin. Connaître la guerre, les menaces ou la torture. Ne plus pouvoir faire confiance à son voisin, se cacher, changer d'identité. Avoir peur, tout le temps. Partir alors, en emmenant ceux et ce que l'on peut. Et arriver en France, ç'aurait pu être ailleurs, en Allemagne peut-être, ou en cours de route, abandonnés.

En 2009, 47 686 personnes sont venues chercher l'asile en France.

Vivre ici. Avoir peut-être une place en centre d'hébergement. Enchaîner les nombreuses procédures liées à l'asile, et se raconter, détailler les souffrances et les humiliations. Ne pas pouvoir travailler. Etre loin des siens. Attendre de savoir si l'on obtiendra le statut de réfugié et le droit à vivre normalement en France, ne pas savoir, douter, avoir peur.

En 2009, 10 373 personnes ont obtenu l'asile.

30 283 ont été déboutées.

Et cette année là, 12 326 personnes sont entrées en Centre d'Accueil pour Demandeurs d'Asile (CADA)¹.

Etre parent. Avoir un enfant, ou plusieurs, avec soi et vouloir s'en occuper au mieux. Se demander s'ils seraient fiers, au pays, de l'éducation qu'on lui donne ici. Se sentir démun(e), dépassé(e) par tout ce qu'il faut assumer, mais trouver des ressources. Voir l'enfant changer, avec l'école française et tous les autres enfants qu'il rencontre. Se faire aider par un voisin ou quelqu'un de sa communauté. Se questionner sur ce qu'il faut transmettre de sa langue et de sa culture.

En 2009, 74,2 % des entrants en CADA sont des familles avec enfants à charge. Elles proviennent principalement d'Arménie, de Russie, du Kosovo, de République Démocratique du Congo et de Serbie².

Des familles venues demander l'asile en France, les professionnels et les bénévoles qui se sont retrouvés tous les mois dans le groupe de travail du réseau Samdarra en connaissent beaucoup. Ils les ont rencontrées dans des centres d'hébergement ou de soin, dans des associations ou dans leur institution. Leurs réflexions et expériences ont nourri ces temps d'échange autour de la thématique de la parentalité en exil, et nous nous réjouissons que ce livre puisse les relayer.

Quand nous parlons de parentalité, de quoi est-il question ? Notons que cette notion ("parenthood") apparaît dans les années 1920, sous la plume de l'anthropologue Bronislaw Malinowski³.

1. Rapport d'activité OFPRA 2009.

2. Etat du Dispositif National d'Accueil des demandeurs d'asile et des réfugiés 2009, OFII, mai 2010.

3 Malinowski B., 1927. *Sex and repression in savage society*, London, Routledge and Kegan Paul, 224 p. L'auteur souhaitait différencier l'espèce humaine de l'espèce animale et remplaçait l'homme dans sa société. Selon lui, "la coutume, la loi, les règles morales, le rituel et les valeurs religieuses interviennent à toutes les phases de la vie amoureuse, conjugale et familiale" (p.134). A l'époque, "parenthood" était traduit comme "famille", "vie familiale" et "attitude des familles". Le terme français "parentalité" n'est employé qu'à partir de 1961, avec les travaux du psychanalyste Paul Racamier.

De la psychologie à l'anthropologie, en passant par le droit, elle trouve de multiples acceptions. D'un côté, elle désigne les actes et les comportements du quotidien : la parentalité est l' "ensemble culturellement défini des obligations à assumer, des interdictions à respecter, des conduites, des attitudes, des sentiments et des émotions, des actes de solidarité et des actes d'hostilité qui sont attendus ou exclus"⁴ (voir Chapitre 2 "Eduquer ses enfants dans un autre pays"). D'un autre côté, elle est aussi "l'expérience subjective consciente et inconsciente de devenir parent et de remplir les rôles parentaux"⁵. Dans la Loi française néanmoins, le terme n'est pas adopté : il y est question d' "autorité parentale".

La notion de "parentalité" est aujourd'hui tellement employée qu'on ne sait plus ce qu'elle recouvre, si ce n'est, peut-être, un discours normatif sur la famille et la société. La délinquance des jeunes, ou l'échec scolaire, viendraient signaler une "perte d'autorité" des parents, une "démission parentale", attribuant ainsi toute la responsabilité à ces derniers. Or, d'une part, "la socialisation d'un enfant n'est plus l'apanage de la famille seule [et] de nombreuses structures interviennent précocement auprès de l'enfant"⁶, et d'autre part, l'exercice parental dépend des conditions sociales et économiques dans lesquelles se trouve le foyer. Ce dernier point est particulièrement crucial pour les demandeurs d'asile, qui vivent dans des foyers collectifs ou chez des compatriotes où ils sont hébergés momentanément, et qui, dans les faits, ne peuvent pas travailler (voir Chapitre 1 "Rester parents face aux procédures de l'asile"). Et si c'est de "parentalité" dont on parle aujourd'hui, et non plus de "famille", c'est aussi parce qu'il s'agit d'identifier les personnes capables d'assumer dans le temps les rôles d'éducation, d'autorité et de protection à tenir auprès des enfants quelle que soit la configuration familiale dans laquelle ils grandissent, à une époque où la structure familiale connaît de grands changements (familles recomposées, homoparentalité, etc.). Alors, comme le souligne Claude Martin, "l'invention de la parentalité pourrait donc découler directement des mutations de la sphère et des structures familiales depuis une trentaine d'années. (...) Mais nous verrons que l'important réside peut-être moins dans le fait que la famille ait changé que dans la difficulté d'en interpréter les causes et surtout les effets" ⁷.

Se développent alors de nouveaux métiers de la relation et de la famille et une certaine conception des savoir-faire parentaux, voire du "savoir-être parent", portée par les professionnels de la petite enfance et de l'éducation. En ce qui concerne les demandeurs d'asile, les représentations culturelles que chacun a du rôle des parents et de la place de l'enfant, peuvent être source d'incompréhensions et de tensions entre les familles et les professionnels. Ces différends sont très visibles à des moments particuliers comme au moment de la maternité (voir Chapitre 4 "Donner

4. Godelier M., 2004. *Métamorphoses de la parenté*, Fayard, p.239.

5. Houzel D., 1999, *Les enjeux de la parentalité*, Editions Erès, Ramonville Saint-Agne, p.194.

6. Sellenet C., *Essai de conceptualisation du terme "parentalité"*, p.6 (http://documentation.reseau-enfance.com/IMG/pdf/concept_parentalite.pdf).

7. Martin C., 2003. *La parentalité en question. Perspectives sociologiques*, Rapport pour le Haut Conseil de la Population et de la Famille, p.19.

la vie quand on est loin des siens") ou dans certains lieux comme à l'école (voir Chapitre 5 "Inscrire son enfant à l'école. Et ensuite ?"). D'autant plus que des questions de langue viennent interférer dans la possibilité même de se comprendre et de dépasser ces différences. Et souvent ce sont les enfants des demandeurs d'asile qui rapportent au sein de la famille ces enjeux culturels, maîtrisant la langue française et adoptant les codes sociaux plus rapidement, grâce à l'école (voir Chapitre 3 "Parler. Ce que les langues transmettent et permettent").

De multiples voix se font entendre dans les pages qui suivent, et notamment celles de parents qui ont accepté de s'exprimer ici. Leurs témoignages ne sont pas représentatifs de la parole de l'ensemble des demandeurs d'asile. Ils donnent un autre éclairage à la parentalité en exil, celui des personnes concernées. Certains noms ont été changés pour respecter l'anonymat de celles et ceux qui nous ont confié leur parole. Autant de regards pour mieux comprendre et mieux prendre en compte ce que cela implique, d'être parents ici quand on revient de loin.

chapitre 1

Rester parents face aux procédures de l'asile



Accueillir l'enfant et sa "parentalité-en-exil d'elle-même".

Roselyne Boyet et Matthieu Garot

C'est à peu près toujours la même histoire. Quitter son pays précipitamment et brutalement pour fuir des violences plus ou moins instituées. Mais surtout fuir un pays comme devenu fou. Un voyage s'initie pendant des jours moyennant quelques milliers de dollars. Commence alors un périple interminable vers l'inconnu où les absents, ceux qui sont restés et les disparus, n'ont jamais été aussi présents. De Charybde en Scylla, c'est l'arrivée en occident. Enfin. Soulagement ? Il ne sera que trop bref car il faut désormais s'ouvrir et s'adapter à un monde dont on ne saisit pas les codes, les us et coutumes, la langue et pis encore, se confronter à la mégamachine administrative qui n'a pas de visage. Alors, le dossier déposé, il faut attendre encore. Dormir dehors faute d'hébergement, la faim et la peur au ventre. Errer le jour dans l'étrange dédale de la cité occidentale. Manger dans quelques associations pour y côtoyer nos SDF. Enfin, une chambre d'hôtel se libère. Neuf mètres carrés à quatre ou cinq. Pas d'intimité mais un toit tout de même. Pas d'argent, pas de droit au travail, mais un statut, celui de "demandeur d'asile", une identité paradoxale qui impose l'entre-deux : un état d'être en animation suspendue, comme pétrifié et en attente dans ce non-lieu de l'entre-deux-lieux. L'attente, toujours l'attente... Des mois voire des années s'écoulent jusqu'au refus de l'OFPPA, du recours et pour finir, de celui du statut d'étranger malade. Le temps a fini par se suspendre et se figer. L'errance s'est fixée en un point sans perspective.

Si contemporaine et banale soit-elle, cette histoire prend une tournure bien différente quand on s'aperçoit que derrière l'adulte se cache bien souvent un ou plusieurs enfants, parfois en bas âge. Un enfant qui a suivi un parent se trouvant dorénavant dans une errance forcée, un adulte "en souffrance" (comme cette lettre qui n'a pas atteint son destinataire) et en prise à un long et lent processus de "déshumanité" pour reprendre l'expression de P. Fedida. Cet enfant-là a parfois vécu ces événements traumatiques en prise directe. Parfois aussi, usant de créativité, il s'en sort plutôt bien. Il faut dire qu'il a sa place en France, à l'école, cette "parentalité institutionnelle", alors que son parent est en attente "d'être placé", lui le "dé-placé". D'autres au contraire préoccupent, inquiètent, comme s'ils avaient perdu de leur innocence et de leur joie de vivre. Les diagnostics posés sont alors des mots barbares : insomnies, terreurs nocturnes, cauchemars, vomissements, douleurs thoraciques et abdominales, anorexie mentale, troubles anxieux, retards psychoaffectifs et développementaux, et puis des symptômes d'apparence épileptiforme. Bien souvent, il s'agit de l'enfant du passage, né dans "l'entre-deux" mondes aux frontières instables.

Comment supporter l'idée, lorsque l'on est parent, que toutes nos entreprises pour sortir de l'horreur vécue et protéger les siens, peuvent échouer en partie et nous faire retour par celui-même que nous cherchons à protéger ? Car c'est bien de cela dont les parents viennent parler lorsque nous les rencontrons, de l'insupportable des symptômes de leur enfant et du coup de l'insupportable de l'enfant lui-même, de

l'impuissance qu'ils ont à les rendre "silencieux". Alors qu'ils ont fait tant d'efforts, dépensé tant d'énergie dans des mécanismes psychiques coûteux pour se défendre de cette réalité brutale et "effractante", gelant deuil et traumatisme, ce sont à présent leurs enfants qui viennent rappeler l'innommable. Il faut avoir une écoute stéréophonique. Remettre un espace intermédiaire au cœur de l'entre-deux, c'est d'abord prendre soin de chaque membre de la famille. Et dans le même temps, travailler sur le lien parents-enfant, dans ce qu'il a de plus précoce, de plus archaïque, permet de réanimer l'ensemble des fonctions parentales dans l'interrelation. Soigner la dépression familiale enkystée dans le lien, met en évidence que le symptôme de l'enfant l'est aussi pour un autre – ou plus d'un autre. L'enfant-symptôme est à l'image d'une parentalité figée, absente et sidérée. Il est la clé de voûte de l'édifice parental en proie à l'effondrement. Soigner l'enfant, sa souffrance psychique, c'est aussi créer des dispositifs intermédiaires – à la frontière du soin et du social – permettant d'accueillir la relation de l'enfant à sa "parentalité-en-exil d'elle-même", là où naît l'humain.

La violence et les paradoxes de la procédure pour les personnes en demande d'asile

Sophie Devalois

L'hébergement en CADA permet aux demandeurs d'asile de se poser dans un lieu de vie, d'avoir un accompagnement dans toutes les démarches, et de se soigner dans des conditions acceptables. C'est aussi un lieu où les demandeurs d'asile peuvent se sentir entourés et trouver une certaine attention de la part de leurs voisins ou des travailleurs sociaux. Cela permet aux familles d'accéder à une relative sécurité. Cependant les chambres sont de 10 m² (un couple se voit attribuer une chambre ; deux s'il a un ou deux enfants ; etc). Les sanitaires et la cuisine sont des espaces collectifs. Comment veiller au sommeil de ses enfants quand les murs sont fins comme du papier ? Quelle intimité pour les couples ? Comment avoir sa place de parent quand on dort dans la même chambre que son adolescent ?

La réponse à la demande d'asile est souvent longue (de quelques mois à plus de trois ans). Ce temps permet aux personnes de se créer un réseau de connaissances, de comprendre le fonctionnement de la France, de commencer à parler français, de se soigner. Beaucoup de demandeurs d'asile ont des problèmes de santé. Beaucoup ont subi de lourds traumatismes et ont besoin d'un suivi psychologique voire psychiatrique. Cette attente d'une éventuelle protection de la France peut devenir persécution. Dans les faits, les personnes n'ont pas la possibilité de travailler. Elles n'ont plus de rôle social, elles sont des "demandeurs d'asile" alors que beaucoup avaient une situation professionnelle, une famille, des amis dans leur pays d'origine. Comment dès lors tenir son rôle de parent ? Comment faire des projets quand on ne sait pas si on pourra rester ? Quelle sécurité affective peut-on apporter à ses enfants quand on sait que le minimum (un toit) ne sera bientôt plus assuré si la demande d'asile est rejetée ? Cette attente rend fou quand elle dure plusieurs années. Elle se transforme alors en une nouvelle persécution.

La procédure de demande d'asile est complexe et devient trop souvent traumatisante pour les personnes et, dans une moindre mesure, pour celles qui les accompagnent. Elles doivent à de nombreuses reprises parler de leur vie et prouver qu'elles ne peuvent revenir dans leur pays sans craindre pour leur vie. Il faut se remémorer et raconter en détails des événements violents, douloureux. Pour effectuer le recours, le travailleur social n'a que quelques heures, si besoin avec un interprète, pour donner le maximum de détails sur les éventuelles persécutions. Nous entrons souvent dans un monde chargé de violence, de descriptions sordides voire morbides. Comment raconter l'indicible ? Le travail de l'intervenant social devient alors très ambigu : il aide la personne à effectuer le recours, mais devient par là-même le persécuteur quand il demande des détails et des explications. Il ne doit pas se laisser happer par les injonctions contradictoires et par la violence de la procédure.

Parents "sans papiers", enfants sans droits ?

Agnès Lenir, Françoise Amblard, Denise Bergeron

Le Réseau d'Education Sans Frontières agit pour la régularisation des familles "sans papiers" et les accompagne dans leurs démarches. Le collectif RESF de Bron s'organise avec et autour des familles en demande de régularisation de leur situation administrative et les soutient dans une vie difficile. Souvent les mères ont exprimé leurs grandes inquiétudes face aux difficultés rencontrées avec leurs enfants. Comment aider ces enfants à grandir et à se construire dans une telle situation d'extrême précarité et souvent de peur ?

Face à ce questionnement, l'Orspere¹ a accepté d'accompagner un groupe de mamans. Pendant une année scolaire, des rencontres ont eu lieu avec un psychiatre. La parole permise aux mères et le travail de mise en confiance dans leur rôle ont permis à ces familles d'avancer. Aujourd'hui avec le recul de deux ans, nous constatons que certains enfants vont mieux. La dynamique créée par ce travail s'est poursuivie à travers la vie du collectif. Chacun a évolué, les relations familiales y ont gagné.

La plupart des familles de cette période est aujourd'hui régularisée et autonome. Le collectif continue d'accompagner de nouvelles familles et nous n'avons pas eu la possibilité de recréer un nouveau groupe de paroles sur la parentalité. Pourtant le besoin nous semble très important, notamment au vu des très grandes inquiétudes pour les enfants de certaines familles actuellement accompagnées :

A., fillette de 9 ans toujours souriante et attentive à ses petits frères, porte largement le souci de sa maman sans papiers. Une violente altercation et des menaces d'une maman du quartier lui ont fait perdre pied et l'ont conduite à l'hôpital après un malaise à l'école.

G., qui a vu son père arrêté devant elle avant d'être expulsé, continue d'avoir peur au moindre bruit de sirène et veut se cacher. Elle pleure dès qu'elle doit se séparer de quelqu'un.

C., à bientôt un an, reste posée sur sa couverture.

G. et H. sont d'une tristesse inquiétante et leurs parents culpabilisés par ce qu'ils ne peuvent leur offrir...

La dynamique fonctionne avec les soutiens² mais aussi entre familles.

Au niveau des "soutiens", c'est parfois un lieu lourd à porter, à faire vivre parce que tellement empreint des souffrances et des peurs de chacun : être attentifs à tous, prendre du temps avec chacun, solliciter toujours leur implication dans la vie collective. Nous faisons face à des vicissitudes finalement ordinaires mais qui prennent un autre relief quand tout est tendu et risqué à cause de l'absence des papiers. C'est A., 15 ans, qui dira : "je n'ai le droit de rien dire, je n'existe pas puisqu'on n'a pas les papiers". Ce n'est pas un lieu professionnel mais bien un lieu de solidarité humaine.

1. Voir le rapport de la recherche-action de l'Orspere-ONSMP : Colin V., Meryglod N, Furtos J. (2009).

2. Les "soutiens" sont des personnes bénévoles à RESF.

Violences politiques, violences intimes

Séverine Masson

Les familles en demande d'asile ont quitté leur pays d'origine pour fuir des privations telles que la survie psychique et physique était menacée. Les violences, dont certains enfants ont été spectateurs, victimes directes ou par ricochet, sont diverses : cela va de l'absence de droit dans un contexte discriminatoire aux conflits armés, en passant par les menaces, la corruption et les déplacements.

L'effraction du politique dans la sphère intime s'enkyste parfois sur plusieurs générations, engendrant des répercussions dans les relations familiales, que ce soit au niveau conjugal ou au niveau filial. Dans ce dernier cas, les rapports de transmission, d'éducation et d'attachement peuvent se voir bouleversés.

La violence est un véritable conducteur, et lorsqu'elle règne sur la parole, elle peut se transmettre, s'exprimer, agir d'un être proche à l'autre. La famille devient alors parfois le théâtre où s'exprime l'indicible.

Les enfants n'ont pas toujours l'espace pour être entendus sur leur vécu. Les conditions de vie précaires et insécurisantes au pays ont parfois entravé leur bon développement et leur bien-être. L'enfant est un être poreux qui n'a pas toujours la maturité psychique pour mettre en forme la monstruosité de certains actes. L'apparition de symptômes traumatiques reste néanmoins corrélée à des facteurs tenant à l'événement, à l'enfant et à la réaction familiale.

Certaines mamans identifient leurs difficultés à se rendre disponibles, à la manière du concept de la "mère morte" d'Andrée Green qui, déployant toute son énergie psychique pour tenter de contenir sa propre souffrance, laisse l'enfant assujéti aux manques. Enfin, le couple parental, pilier du foyer, peut se voir fragilisé par la présence de ce tiers absent qui prend la figure tantôt du bourreau, tantôt du secret.

Ainsi, les méthodes de persécutions utilisées laissent perplexe sur l'évidence du dessein des violences politiques, qui est celui de détruire l'Autre dans son foyer, le peuple au berceau et de fragiliser l'étagage familial.

Échouant en France, certaines familles se révèlent empreintes d'un passé douloureux signifiant l'importance d'être au plus près d'elles en terme d'accueil, de soutien et de bienveillance. Les thérapies familiales, le travail généalogique et la prise en compte de la dimension interculturelle sont des outils participant à un retissage du lien et à une réappropriation identitaire faisant appel de façon rassurante aux ressources familiales préexistantes. La résilience familiale résiderait dans la valorisation d'une capacité d'adaptation et la reconstruction d'une continuité d'existence, dont les fils conducteurs ne seraient pas que des ruptures déstabilisantes, mais des lignes de conduite ayant traversé toutes les épreuves.

Intervention d'une Technicienne en Intervention Sociale et Familiale

Céline Marilly

La famille M. est arrivée au CADA début mai 2009. De nationalité tchétchène, elle est composée d'un couple et de quatre enfants : un enfant de trois ans et demi, deux jumeaux de deux ans et demi et un bébé, né en novembre 2009. Madame reste au foyer pour s'occuper des enfants, confinée entre les tâches ménagères et la préparation des repas. Suite à la naissance du dernier enfant, madame n'arrive plus à assumer seule le quotidien qui la submerge. Afin de rester présent auprès d'elle, son mari arrête les cours de français.

Plus les enfants grandissent, plus les carences éducatives apparaissent comme évidentes. Le couple ne différencie aucun des enfants et ne prend pas en compte leurs rythmes et leurs besoins. Très vite, les enfants commencent à prendre du retard dans leur développement moteur et cognitif. Ils communiquent très peu et rentrent en contact de manière agressive (par cri), ils ne jouent pas (ils jettent les jouets). Le plus grand n'est pas propre et ne sait pas manger seul, il supporte très mal la frustration et fait des colères quand je lui dis non et lui pose un cadre lors de mes visites à domicile. Les parents n'ont aucune autorité.

L'attente de la réponse de demande d'asile fragilise l'état de santé psychique et physique de madame, elle n'est pas disposée à accorder du temps à ses enfants. Ils disent "on ne leur parle pas, ils sont trop petits". Les parents ne jouent pas avec leurs enfants. Madame est dans l'incapacité de préparer des repas et les nourrit au biberon. Le papa est impuissant et n'arrive pas à faire tiers ; il s'absente de plus en plus de la maison. Il gère les rendez-vous à l'extérieur.

Malgré une importante prise en charge médicale, les diagnostics ne signalent rien d'inquiétant. Tous les médecins s'accordent à dire que les douleurs sont somatiques. Elle sombre peu à peu dans une dépression, malgré un traitement antidépresseur qui n'améliore pas son état. À la maison, les enfants sont livrés à eux-mêmes, sans surveillance et se mettent dans des situations à risque. Madame s'enferme dans sa chambre avec son bébé.

Au vu de la situation qui m'inquiète, je demande des entretiens avec traducteur afin qu'elle puisse s'exprimer. Elle me dit : "c'est trop difficile, toute seule je n'y arrive pas, je suis fatiguée, au moins en Tchétchénie, quand je n'allais pas bien, il y avait la famille pour m'aider, ici je n'ai plus personne. Je ne supporte pas d'être loin de ma mère".

Il faut venir en aide à cette maman qui crie sa douleur, mais la situation n'est pas assez alarmante pour faire un signalement afin de mettre en place une Action Éducative en Milieu Ouvert (AEMO). Je décide alors avec le soutien de l'équipe de faire intervenir à domicile une technicienne en intervention sociale et familiale (TISF). La procédure est difficile car ce dispositif dépend du Conseil général, les familles en demande d'asile étant exclues de toutes les prises en charge de "droit commun".

Après une longue négociation, l'adjoint Enfance Famille accorde une dérogation exceptionnelle afin que cette famille bénéficie d'une prise en charge pour une période de deux mois, à raison de six heures par semaine.

La présence de la TISF leur est très bénéfique : on voit peu à peu les parents réappri-voiser leur fonction parentale et restaurer leur rôle de parents. La maman commence à donner du sens à cet accompagnement et à identifier les besoins et le rythme de chacun des enfants. Les enfants sont plus posés, évoluent dans leur apprentissage cognitif. Mme M. est plus sereine, car elle dispose aussi de temps pour elle quand la TISF prend le relais. Elle prépare des repas avec l'aide de la TISF qui lui apprend à introduire de nouveaux aliments. Par son intermédiaire, elle apprend à jouer avec eux. Elle respecte le rythme de sommeil de ses enfants.

La TISF a été pour cette famille un modèle d'identification et un véritable soutien à la parentalité, même sur un court délai. Elle a eu une fonction contenante pour les enfants qui restaient calmes quand elle était là. Elle posait un cadre et des limites qui les rassuraient. Les enfants ont appris à communiquer autrement que par le cri. Ils ont commencé à jouer, l'aîné a appris à manger seul. En quelques mois, les progrès ont été fulgurants. La présence de la TISF a dynamisé le lien.

Afin d'assurer une continuité dans le travail accompli par la TISF, j'ai de nouveau sollicité le Conseil général pour poursuivre l'accompagnement. Avec une nouvelle note sociale, encore plus argumentée, la continuité de la prise en charge a été accordée pour une période de trois mois mais ne pourra être prolongée davantage, du fait de leur demande de statut de réfugié.

témoignage

Hélène et Patrice sont Camerounais. Ils ont deux enfants en bas-âge avec eux et une fille qui est restée au pays. Ils n'ont pas eu le temps d'aller la chercher au moment où ils ont fui, puisqu'elle était en internat à l'autre bout du pays.

Hélène : Je savais pas que j'allais arriver à Lyon. Je savais rien. L'homme qui nous a vendu les faux papiers, il nous a mis dans l'avion, et c'est dans l'avion que j'ai parlé à une Camerounaise, elle m'a dit "on va à Paris-Charles de Gaulle". Elle m'a hébergée là-bas et m'a offert des billets pour Lyon, elle disait que c'était mieux pour demander l'asile. Dans le train, une dame, une Française, m'indique la préfecture, mais pas la bonne, alors je suis allée à l'autre en prenant le bus sans ticket, c'était beaucoup de risque. J'avais les bagages, je portais Fabrice. Et j'étais enceinte de Jean.

Patrice : J'étais dans un parti politico-religieux depuis trois ans. C'est pour ça que j'étais menacé. Je suis resté cinquante jours en prison. Pendant ce temps, ils ont violé ma femme. Elle est partie avec notre enfant. Quand je suis sorti je suis allé voir le passeur. Il me demandait 6000-5000 dollars, je lui ai dit je n'ai que la voiture. Je suis arrivé à Paris. J'ai appelé quelqu'un qui m'a dit qu'Hélène était à Lyon. J'ai dormi par terre, sur le sol comme ça. Je suis arrivé à la Part-Dieu. Hélène m'a rejoint et on est tout de suite allé à la Préfecture. Vraiment c'était très dur.

Hélène : Au pays on avait une maison avec trois chambres, un salon et une cuisine. Ici, tu as vu ? On a deux petites chambres. On dort tous dans une pièce, parce que l'autre, c'est pour manger. C'est pas bien de dormir là où il y a le frigo, les odeurs quand tu prépares à manger... Mais c'est pas bien d'être tous dans la même chambre. Fabrice est grand, il commence à comprendre, c'est pas bien qu'il soit dans notre chambre. Et puis ici, à chaque fois avant d'aller aux toilettes, tu dois désinfecter. C'est pas que les gens sont pas propres, mais tu connais pas leurs pratiques.

Patrice : Je ne trouve pas du travail. En France on n'a pas le droit de travailler. Comment tu fais alors ? Et ma femme, elle veut trouver une formation, et elle peut pas. C'est pas possible de rester comme ça sans rien faire.

Hélène : Je t'ai dit que j'ai une fille au pays aussi ? Je l'appelle de temps en temps. Quand je pense à elle, ça me fait tellement souffrir que je crois que je vais mourir. Si tout se passe bien, elle viendra nous rejoindre, avec le regroupement familial. Elle savait même pas qu'elle avait un frère, elle l'a appris l'autre jour quand elle l'a entendu pleurer au téléphone. Il avait déjà huit mois. Tu sais ce qu'elle m'a dit ? "Encore un garçon ?".

Depuis j'ai revu Hélène. Elle venait d'apprendre que toute la famille était déboutée du droit d'asile. Elle m'a dit "Peut-être que tu me verras faire la manche avec mes enfants. Je suis sans papiers." Une dame a accepté de les héberger. Pour combien de temps ? Et reverront-ils leur fille restée au Cameroun ?

Procédures d'asile et droits sociaux

La Convention de Genève du 28 juillet 1951 pose le principe de la définition universelle du réfugié. En France, le statut de réfugié est reconnu après un examen de la demande d'asile par l'Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides (l'OFPPRA). En cas de rejet de la demande, la décision peut être contestée devant la Cour Nationale du Droit d'Asile (CNDA).

Les étrangers qui sollicitent l'asile pourront obtenir :

- soit le statut de réfugié qui, aux termes de la convention de Genève, protège "toute personne qui, craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut, ou du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays ; ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels événements, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner"¹.

- soit la protection subsidiaire accordée "à toute personne qui ne remplit pas les conditions pour se voir reconnaître la qualité de réfugié et qui établit qu'elle est exposée dans son pays à l'une des menaces graves suivantes : la peine de mort, la torture ou des peines ou traitements inhumains ou dégradants, ou encore, s'agissant d'un civil, une menace grave, directe et individuelle contre sa vie ou sa personne en raison d'une violence généralisée résultant d'une situation de conflit armé interne ou international"².

Le conseil d'administration de l'OFPPRA adopte une liste des pays dits d'origine sûrs, qui est évolutive et révisable. Les personnes ressortissantes des pays de cette liste peuvent déposer une demande d'asile. Néanmoins, elle sera traitée en procédure prioritaire par l'OFPPRA et les demandeurs d'asile n'auront ni d'autorisation provisoire de séjour ni de récépissé par les préfectures.

Début 2011, la durée moyenne de la procédure de demande d'asile est de dix-neuf mois. Les demandeurs d'asile peuvent être pris en charge dans les Centres d'Accueil pour Demandeurs d'Asile (CADA) qui ont pour mission d'effectuer un accompagnement sur les plans social, administratif et juridique. Les personnes hébergées en CADA perçoivent une Allocation Mensuelle de Subsistance (AMS), dont le montant varie selon la composition familiale. Elles bénéficient de la Couverture Maladie Universelle qui est complétée par une couverture complémentaire. Elles renouvellent leur récé-

1. Article L 712-1 du code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile (CESEDA).

2. *Ibid.*

pissé à la préfecture tous les trois mois moins un jour. Ce document permet de séjourner légalement en France mais ne leur donne pas le droit de travailler.

Depuis plusieurs années, le nombre de places en CADA est largement insuffisant et les demandeurs d'asile ont souvent recours au dispositif d'accueil d'urgence sociale (le 115) ou restent sans solution d'hébergement. Les demandeurs d'asile qui refuseront une proposition d'hébergement en CADA perdront le bénéfice de l'Allocation Temporaire d'Attente (ATA), attribuée à ceux qui attendent une place en CADA ou qui n'ont pas pu bénéficier d'une place, et relèveront des dispositifs d'hébergement d'urgence des demandeurs d'asile ou du 115.

Le demandeur d'asile qui, par principe, n'a pas le droit au travail durant la période d'examen de sa demande, peut sous certaines conditions être autorisé à travailler. S'agissant du demandeur d'asile dont la demande est examinée à l'OFFPRA, il peut être autorisé à travailler après l'expiration d'un délai d'un an suivant le dépôt de la demande. S'agissant d'un demandeur d'asile qui a déposé un recours à la CNDA, il peut faire la demande d'autorisation de travail sans condition de délai.

Dans les deux cas, le demandeur d'asile doit présenter une promesse d'embauche ou un contrat de travail à la préfecture qui le transmettra à la DIRECCTE (Direction Régionale des Entreprises, de la Concurrence, de la Consommation, du Travail et de l'Emploi). Celle-ci vérifiera alors que le futur éventuel employeur respecte la législation sur le droit de travail et pourra ensuite tenir compte de la situation de l'emploi pour examiner la demande.

Si l'ensemble des conditions sont remplies, la préfecture délivre une autorisation provisoire de travail qui sera jointe au récépissé de demande d'asile renouvelé tous les trois mois le temps de la procédure d'asile.

Si les personnes obtiennent la qualité du statut de réfugié, ils sont sous protection de l'Etat français et obtiennent une carte de séjour de 10 ans avec droit au travail. Les réfugiés peuvent par la suite intégrer les dispositifs de droit commun (bénéficiaire du RSA, des prestations familiales, inscription au pôle emploi, recherche de logements...), et peuvent faire venir les membres de leur famille via la réunification familiale.

Quant aux bénéficiaires de la protection subsidiaire, ils bénéficient d'une carte de séjour d'un an renouvelable. Comme les réfugiés, ils peuvent bénéficier des mêmes droits sociaux (RSA, etc.) et ont droit au travail.

chapitre 2

Eduquer ses enfants dans un autre pays



Les familles à l'épreuve de l'exil

Jacques Barou

Les demandeurs d'asile qui vivent en famille sont confrontés à un certain nombre de défis en matière de cohésion interne et de transformation des rôles parentaux. Il y a à cela de multiples raisons dont deux principales.

La première n'est pas spécifique aux demandeurs d'asile. Elle est liée au passage de sociétés où la famille se conçoit encore comme une réalité étendue et solidaire à des sociétés où elle se conçoit comme une entité restreinte et individuée. La plupart des sociétés de provenance des demandeurs d'asile, même si elles sont engagées depuis longtemps dans des dynamiques de transformation, restent encore marquées par un modèle d'organisation familiale qui fait de l'individu un maillon de la chaîne, un rouage de la mécanique sociale, assigné à une place bien déterminée aux différents âges de la vie et en fonction du statut matrimonial, parental et sociétal qui deviendra le sien au fil du temps. Dans de telles sociétés, l'autorité parentale est d'abord collective. On n'est jamais seul à être le père ou la mère de ses enfants. L'ensemble des adultes est appelé à se sentir responsable du devenir des plus jeunes et au sein de cette vaste structure, il est toujours possible de trouver des appuis pour renforcer l'autorité parentale ou servir d'intermédiaires entre les personnes en conflit. Beaucoup de demandeurs d'asile en provenance d'Afrique ou d'Asie ont à l'esprit cette référence à la "grande famille", de même qu'un certain nombre de personnes originaires de l'Europe balkanique ou du Caucase. Si les communautés familiales telles que la *zadruga* chez les Slaves du sud ou la *rodovaja familija* dans le monde rural russe ont disparu aujourd'hui, certains groupes comme les Roms gardent une référence marquée à une entité familiale étendue. Le passage de telles structures à une situation de famille restreinte, de fait, oblige les personnes à se repositionner les uns par rapport aux autres, ce qui ne va pas de soi et entraîne divers dysfonctionnements.

En plus de ce défi qu'ils partagent avec de nombreux migrants, les demandeurs d'asile doivent assumer une situation particulière qui amplifie leurs difficultés familiales. Ils sont placés dans une situation où leur devenir leur échappe. L'issue de leur demande dépend moins de ce qu'ils peuvent ou non faire personnellement que des appuis administratifs qu'ils peuvent rencontrer. De plus l'oisiveté forcée à laquelle sont condamnés les adultes du fait des exigences de la procédure contribue souvent à porter atteinte à l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. Cela les touche aussi dans leur fonction parentale, en particulier, les hommes, qui dans certaines sociétés, assoient leur autorité paternelle sur leur rôle économique. Les lenteurs de la procédure qui prolongent la période de prise en charge par des structures spécialisées qui tendent à imposer leurs modèles en matière d'éducation, atteignent aussi la capacité d'autonomie des parents et l'image qu'ils donnent à leurs enfants. Dans de telles conditions, un travail d'appui à la parentalité apparaît comme absolument nécessaire pour permettre à ces familles de retrouver une autonomie dans un autre contexte que celui dans lequel elles ont été socialisées.

La parentalité au risque des changements de références culturelles

Jean-Pierre Durif-Varembont

Dans les sociétés occidentales industrialisées, les liens conjugaux et familiaux ont suivi la même évolution que l'ensemble du lien social dans le sens d'une plus grande instabilité et d'une plus grande fragilité, ce qui n'est pas sans effet sur les enfants souvent placés au centre de la famille.

Le lien social contemporain, dans le domaine public (travail) ou dans la sphère privée (familiale, amicale) se caractérise en effet par des processus de précarisation économique mais aussi psychique : fragilité des liens, interchangeabilité, exclusion. Au gré des aléas du lien social contemporain, les liens d'alliance, mais aussi les liens fraternels, amicaux ou de compagnonnage, s'émiettent, se précarisent ou se dissolvent. Le lien le plus sûr reste le lien de filiation car il est inaliénable. Les effets majeurs de ces processus sont la centration de la famille sur l'enfant comme prolongement narcissique et l'inversion des places généalogiques. L'enfant fonde la famille, et non le mariage ou son équivalent, comme si la filiation avait du mal à se fonder sur l'alliance. Les sociétés occidentales se caractérisent par une certaine désinstitutionalisation qui est remplacée par la contractualisation privée, chacun devant trouver les références qui lui conviennent.

Avec le jeu des ruptures et des recompositions familiales, la durée d'engagement du couple se retrouve en décalage avec la durée de prématurité du petit d'homme, le temps nécessaire à son autonomie psychique, affective et sociale étant beaucoup plus long que le temps conjugal, ce qui n'est pas sans effet sur la traversée du complexe d'Œdipe, jouée de façon partielle ou interrompue, répartie sur divers personnages qui soutiennent plus ou moins leur fonction.

Les sociétés dites traditionnelles se caractérisent plutôt par la référence à un mythe fondateur et à un discours organisateur religieux ou idéologique. Elles sont structurées sur le modèle pyramidal patriarcal, et non pas horizontal, la famille élargie, sous l'autorité des ascendants, restant la valeur centrale.

Les migrants passent d'un modèle à l'autre, obligés de trouver un compromis entre l'abandon d'une partie des anciennes références et l'adoption d'une partie des nouvelles. La place des enfants et des parents change, la rupture d'avec la famille élargie entraînant le plus souvent un rétrécissement à la relation duelle mère-enfant d'où les pères, sans emploi et dévalorisés socialement, sont exclus de fait.

Ces changements affectent les processus de la construction identitaire et des assises narcissiques, tout comme le rapport des générations, donc la parole elle-même et son effet structurant du sujet et des liens intersubjectifs.

Facteurs influant sur l'éducation d'enfants venus d'ailleurs

Christophe Texier

La capacité des familles à proposer un accompagnement éducatif satisfaisant à leurs enfants suite à une expérience migratoire relève, avant tout, de prédispositions propres à chacune d'entre elles, de leurs configurations respectives et des dynamiques spécifiques qui les caractérisent. Néanmoins, dans le cadre de nos interventions au sein d'un dispositif d'accompagnement de familles migrantes mis en place à Montélimar depuis 2007¹, nous avons eu l'occasion de constater que certains paramètres viennent de façon récurrente influencer sur l'éducation d'enfants venus d'ailleurs. L'un de ces éléments a trait à la "distance culturelle" plus ou moins importante qui sépare la société d'origine et la société d'accueil de ces familles. Cet écart potentiel se traduit le plus souvent en termes de représentations, de postures, d'attentes et d'objectifs éducatifs qui ne sont pas forcément identiques d'un contexte à l'autre. L'une des difficultés à appréhender et combler de tels écarts, pour ceux et celles qui s'y trouvent confrontés, repose selon nous dans leur caractère éminemment implicite ou peu manifeste. On ne prend souvent conscience des effets "silencieux" de la distance culturelle que lorsque ces écarts se traduisent par un incident ou un conflit qui incite à revenir sur ces considérations.

Un autre facteur est lié aux conditions dans lesquelles ces familles ont réalisé leur parcours migratoire et les conséquences potentielles que celui-ci peut avoir sur l'éducation de leurs enfants. La migration est une expérience complexe, dont les diverses étapes peuvent s'avérer comme autant d'éléments déterminants pour l'avenir des personnes concernées. La première étape d'un tel parcours correspond à la phase "prémigratoire", à la préparation au départ. Selon les conditions dans lesquelles s'est déroulée cette étape (départ prévu de longue date ou précipité, choisi ou pas, faisant suite à d'éventuelles violences, etc.), elle affectera plus ou moins les capacités des personnes concernées à se mobiliser autour d'un nouveau projet de vie et, en l'occurrence, éducatif. La seconde étape correspond à la migration en tant que telle, et il nous semble nécessaire de demeurer attentifs aux conséquences des diverses pertes et ruptures qu'elle induit inéluctablement : affectives, sociales, psychiques, linguistiques, culturelles, etc. La dernière phase de ce parcours, celle de l'arrivée et de l'adaptation dans la société d'accueil, n'est évidemment pas non plus sans effets sur les dispositions de ces familles tant le simple fait d'être "étranger" suscite toujours des suspicions, voire de l'hostilité.

Eduquer un enfant n'est à vrai dire jamais une mince affaire ! Suite à une expérience migratoire, les ressources dont on dispose en la matière se trouvent d'autant plus affectées par l'amplitude du choc culturel vécu et les circonstances d'un parcours de migration plus ou moins éprouvant.

1. L'Accompagnement Parents Enfants migrants (APEM).

Bienvenue au Ludo-café

Jérôme Grange, Sophie Devalois

Au CADA de Saint-Genis-Laval, tous les mercredis matin un animateur de *Quai des Ludes* apporte des jouets et des jeux, avec le "ludo-bus", pour les enfants de tout âge. Il installe différents espaces dans la salle d'animation.

Au départ, la ludothèque intervenait sur le CADA sans la présence des parents. En 2007, l'équipe a souhaité faire de ce lieu un espace pour la parentalité avec notamment la présence obligatoire des parents. Nous souhaitons qu'ils puissent jouer et passer un moment privilégié avec leurs enfants. Nous avons rencontré des difficultés, les parents ne restaient pas ou ne venaient pas. Aujourd'hui, ce lieu est destiné à l'ensemble des résidents du CADA, parent ou non parent. C'est un moment convivial où se crée du lien, entre eux et avec nous. Nous pouvons échanger sur des sujets différents, nos enfants par exemple. Nous nous rencontrons là sur un pied d'égalité. La salle d'animation est ouverte sur le hall où nous proposons un café, des journaux en langues étrangères, un petit-déjeuner, des jeux pour adultes (ping-pong, baby-foot, triomino...) et un accès internet.

Si, aujourd'hui, les parents ne jouent pas nécessairement avec leurs enfants, force est de constater qu'ils se sont progressivement approprié le lieu. D'abord présents uniquement dans le hall, avec un regard "lointain" sur leurs enfants, qu'ils laissaient "à la charge" de l'animateur et des intervenants présents, ils ont désormais investi pleinement la salle d'animation dans laquelle les intervenants n'ont plus forcément besoin d'être. En effet, les parents sont aujourd'hui garants du cadre au sein de cet espace devenu pour eux plus que jamais un lieu ludique de discussion, causerie... Là ils sont réhabilités en tant qu'adultes responsables et autonomes, ce qui peut leur être nié à d'autres moments, notamment quand ils ne parlent pas français et qu'ils dépendent de leurs enfants pour leur traduire la parole des professionnels.

C'est un moment privilégié pour tout le monde, partagé parfois par les partenaires qui n'hésitent pas à venir y rencontrer les résidents, leur présenter des initiatives, des animations qui se passent dans le quartier, la ville...

étude de cas

Apprendre à mettre des mots sur des maux

Céline Marilly

Ce couple arrive en France en décembre 2008. Madame est au début de sa grossesse. Ils sont hébergés au CADA en février 2009. Ils ont dû fuir précipitamment le Daghestan, et elle n'a pas pu revoir sa famille une toute dernière fois, pour les embrasser, leur dire au revoir.

Elle a perdu un premier enfant au pays, à quinze heures de vie, dans des circonstances très traumatisantes. Les médecins et la famille lui ont caché la mort de cet enfant jusqu'au lendemain.

Cette future maman exprime beaucoup d'angoisse autour de sa maternité vécue sans repères familiaux. Elle me dit : "comment faire avec cet enfant sans le soutien de la famille ?". Je suis alors considérée comme un étayage pour cette future maman qui a besoin de soutien et de conseils. Mon expérience de jeune maman m'aidera beaucoup pour l'accompagner dans cette démarche.

Son vécu traumatique, la perte de son premier enfant vont venir alimenter ses angoisses autour de cet enfant qui va naître. Tania naît en septembre 2009. Elle pleure beaucoup, dort très peu.

Je passe beaucoup de temps à domicile, et des visites régulières avec la sage-femme de PMI sont programmées. J'essaie de l'aider à mettre des mots sur ses souffrances, son ressenti, afin d'apaiser les angoisses de son bébé mais ce travail lui est difficile. Alors j'y vais avec douceur et cet accompagnement se fera sur du long terme.

Je perçois un grand décalage entre notre culture et la leur autour des représentations de l'enfant. Au début, pour elle, ça n'avait pas de sens de "dire", de "mettre des mots" : "elle est trop petite, elle ne comprend pas", me disait Milana. Le clivage homme/femme isole bien souvent la femme à la maison et l'enferme un peu plus dans sa détresse. Puis arrive le moment de la convocation à l'OFPPRA, il faut reparler de son histoire, de ses traumatismes. L'angoisse de la maman face à cette épreuve ne fait qu'accroître celle de son bébé, qui s'alimentait avec difficulté.

Ce travail d'accompagnement s'est fait très progressivement. Peu à peu, Milana se rendait compte que parler pouvait avoir des effets bénéfiques : "parler me fait du bien", me disait-elle. C'est aussi en s'apaisant qu'elle a alors pu commencer à dire des choses à sa fille. C'est alors qu'elle a pu évoquer la perte de son premier enfant, autrement que par l'obligation de raconter son histoire pour la procédure de demande d'asile, et faire un lien avec ses angoisses, qu'elle transmettait à sa fille de peur de la perdre aussi.

J'ai ressenti que j'étais perçue comme un modèle d'identification. C'est aussi en voyant son bébé s'apaiser lorsque je lui parlais des inquiétudes de sa maman que Milana a pris conscience peu à peu de l'importance de ce que l'on pouvait transmettre en parlant. Lorsque sa maman lui parlait, Tania s'arrêtait de pleurer. En se rendant compte que cela avait des effets positifs sur son enfant, cela prit du sens pour elle. Elle arrivait

à lui parler plus facilement quand elle allait mieux et était en capacité de le faire. J'ai beaucoup travaillé avec cette maman autour de la question "À quoi ça sert de parler ?". J'utilisais la métaphore de l'éponge pour lui faire comprendre que son bébé absorbait toutes les émotions. J'ai travaillé à partir des représentations qu'elle pouvait avoir de l'enfant et de ma propre conception pour cheminer avec elle. Plus tard elle m'expliquera qu'elle avait l'impression de protéger sa fille en ne lui disant rien. Tania va bientôt avoir deux ans et elle va bien, la maman accepte de se séparer de sa fille sans être angoissée comme auparavant. Elle la laisse plus facilement et avec confiance au papa et prend un grand plaisir à revenir au cours de français du CADA. Milana a décidé de la mettre à la garderie pour être plus disponible pour l'apprentissage du français et émet le projet de faire du bénévolat. Tania et sa petite sœur Keda de neuf mois vont commencer l'adaptation en septembre à la garderie.

témoignage

Zarema, d'origine tchétchène, au CADA depuis le 19 mars 2008.

En Tchétchénie, les grands-parents et les enfants vivent dans la même maison, c'est une obligation. Quand j'étais petite, mes parents travaillaient, c'est mes grands-parents qui m'accompagnaient à l'école, faire des courses, ils étaient toujours à mes côtés. Mes parents me manquent beaucoup. Quand je leur téléphone, je ne peux pas leur expliquer, j'ai mal au cœur. J'ai besoin d'eux, je serais plus rassurée si mes enfants étaient avec eux.

Quand j'ai accouché d'Amina, j'avais beaucoup de questions, je savais pas comment faire et si ma mère avait été à mes côtés, j'aurais été tranquille. Moi je n'y connaissais rien pour être maman.

Ici, j'ai Fatima, c'est comme une tante, une mère, une grand-mère. Elle demande à Amina de l'appeler grand-mère. Elle apporte toujours quelque chose pour lui faire plaisir. Ça veut dire qu'elle l'aime. Amina adore Fatima. Quand elle téléphone, elle veut toujours lui parler. Elle va déménager à Nice et je ne sais pas comment je vais faire.

Quand j'ai besoin de conseils, je vous demande, vous avez l'habitude, vous êtes maman. C'est plus facile de parler avec vous, pour moi c'est une grande chose. En Tchétchénie, la façon de s'occuper des enfants est différente. Par exemple, quand Amina ne veut pas rester tranquille à table, avant je ne voulais pas la gronder. Maintenant je sais que c'est important de mettre des limites. Avec Samira c'est plus facile car avec Amina j'ai beaucoup appris.

Chez nous, quand la maman accouche, le papa n'est pas présent. Ce n'est pas comme en France. Il peut jouer mais il ne peut pas changer les couches, donner le bain, donner à manger. C'est le rôle de la maman. De temps en temps, il va s'occuper des enfants mais pas si les grands-parents sont là. Ici, quand Magomed garde les enfants je pense que c'est normal mais quand il faut changer les couches, je ne peux pas rester sur la chaise, ce n'est pas normal.

Toutes les filles aiment leur père en Tchétchénie. Par exemple quand une maman dit non, le papa dit oui. Magomed c'est pareil, il n'aime pas que sa fille pleure.

Chez nous quand les jeunes filles ont des petits amis, il n'a pas le droit d'aller dans la famille. Il n'y a pas de présentation avant le mariage. Le garçon et la fille n'ont pas le droit de se toucher, de se faire des bisous, sinon ça veut dire qu'ils doivent se marier. Si nous restons en France, moi je voudrais que mes filles gardent cette tradition tchétchène.

La parentalité dans la Loi française

De la puissance paternelle à l'autorité parentale

La loi du 4 mars 2002 définit "l'autorité parentale" comme étant "un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant". Elle "appartient aux père et mère jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne. Les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité." Avant 1970¹, les textes ne parlaient pas d'autorité parentale mais de "puissance paternelle", notion héritée du droit romain (*patria potestas*), qui, à l'époque, conférait au père droit de vie et de mort sur ses enfants, alors dépourvus de droits.

L'éducation des enfants

Eduquer ses enfants est un droit et un devoir. Il revient aux familles de le faire, sans que la Loi ne leur dicte comment. Du reste, L'Etat peut intervenir si les parents ne remplissent pas correctement leur fonction, dans l'intérêt de l'enfant, et peut alors mettre en place une mesure d'assistance éducative. Certaines décisions de justice ont porté sur des domaines de l'éducation, tels que l'éducation scolaire, l'éducation professionnelle, l'éducation religieuse, et l'éducation morale, civique et politique.

Intérêt de la famille, intérêt de l'enfant

Ratifiée par la France, "la Convention Internationale des Droits de l'Enfant affirme le rôle essentiel des parents dans l'éducation, la sécurité et la protection de l'enfant ; lorsque cet appui fait défaut à l'enfant, les Etats doivent aider les parents et les personnes qui en ont la charge. Si l'Etat ne doit pas faire d'ingérence arbitraire dans la vie privée et familiale de l'enfant, il doit intervenir en cas de nécessité pour l'enfant dans certains cas particuliers comme la négligence ou la maltraitance."² Les enfants justiciables de la protection de l'enfance, qu'elle soit administrative ou judiciaire, sont ceux dont "la santé ou la moralité sont en danger ou dont les conditions de l'éducation ou de [leur] développement physique, intellectuel et social sont gravement compromises"³. Par ailleurs, la loi d'orientation relative à la lutte contre l'exclusion réaffirme le droit au respect à une vie familiale, en veillant à "rechercher une solution évitant la séparation de ces personnes ou, si une telle solution ne peut être trouvée, établir, de concert avec les personnes accueillies, un projet propre à permettre leur réunion dans les plus brefs délais"⁴.

1. Le changement de terminologie s'est opéré avec la loi du 4 juin 1970.

2. Dominique Versini est Défenseur des enfants. Voir son site : <http://www.defenseurdesenfants.fr/cide.php>.

3. Loi du 5 mars 2007.

4. Loi d'orientation du 29 juillet 1998.

chapitre 3

Parler. Ce que les langues transmettent et permettent



L'exil et la langue

Louisa Moussaoui

S'exiler ou y être contraint pour diverses raisons a des conséquences sur l'usage des langues, sur le rapport entre la langue maternelle et la langue du pays d'accueil. Acquérir une autre langue fait encourir le risque de perdre la sienne. "L'exilé éprouve la douleur de tous ceux qui sont privés de langage et se rend compte combien le langage confère la légitimité d'être", nous dit par expérience François Cheng, écrivain chinois.

Lors d'une enquête menée auprès de familles de demandeurs d'asile¹, il est apparu que si le bien-être apparent, la vitalité et parfois la réussite scolaire des enfants étaient des facteurs positifs aux yeux des parents, des sources de réconfort ou même de fierté, il y avait aussi chez ces derniers un certain nombre de préoccupations, notamment la crainte de ne pouvoir transmettre la langue, la culture, les valeurs du pays d'origine.

Une maman irakienne redoutait la perte de la force du lien aux origines et la perte d'autorité des parents face à l'influence prépondérante de l'école, de la télévision française et des copains. Elle évoquait le rôle crucial de la mémoire face aux risques de dégâts causés par les secrets enfouis, les silences et l'oubli.

Un papa tchétchène se plaignait : "le dernier a déjà oublié le russe et les enfants parlent français entre eux et nous on est là perdus ; on ne comprend rien. Le pire c'est que la grande elle mélange les deux langues." Cela m'a fait penser à Zerdalia Dahoun, pédopsychiatre, qui parle de la position d'entre-deux comme une dentelle, broderie fragile qui pourrait craquer ou se déchirer si le tissage n'était pas assez solide.

Une jeune collégienne congolaise me confiait ainsi son attachement à la langue de l'intime, langue sucée avec le lait maternel, sans pouvoir l'expliquer : "Moi je parle le lingala qu'avec ma mère ; avec personne d'autre même pas mon père. Mes copines africaines ne savent pas que je comprends le lingala. Avec mes frères et tous les autres c'est le français. C'est notre secret avec maman."

Les mots doux reviennent à l'esprit d'Assia Djebbar, aujourd'hui, à l'Académie Française, qui écrit "doux diminutifs de la prime enfance, tendresse chuchotée, mots chuintés, glissés entre les dents, tout l'amour de ma mère me caressant naguère la peau, les joues, palpant mon corps de fillette au bain maure quand elle m'essorait".

Plusieurs rencontres nous ont menés de la berceuse qui mime la langue originelle à la menace du mutisme en passant par l'entre-deux fragile mais le souhait de la plupart est de parvenir, une fois la langue maternelle déshumiliée, à une ouverture aux langues, à ce "dialogue interne" qui permettra de renouer les fils épars de la dispersion des langues.

1. Voir Barou J. et Moro M-R. (dir.), 2003, *Les enfants de l'exil. Etude auprès des familles en demande d'asile dans les centres d'accueil*, Unesco et Drass.

Plurilinguisme et transmission

Fleur Rodde

Dans la majorité des pays du monde, il est très courant de parler plusieurs langues. Dès leur arrivée sur le territoire français, les familles en exil sont donc bien souvent dans une situation de plurilinguisme. Une famille provenant du nord de la République du Congo peut parler le français, le lingala et une troisième langue, celle de son village ou de son ethnie. Généralement, en Afrique, la langue officielle est le français, l'anglais, l'espagnol ou le portugais. La langue de la tradition est alors bien souvent perçue comme étant "inférieure" à la langue officielle, bien que les personnes bilingues soient investies affectivement dans cette langue-là¹. Le prestige d'une langue dépend en réalité du prestige accordé aux personnes qui parlent une langue, et celui-ci se fonde lui-même sur des facteurs économiques, sociaux et politiques. Il n'y a rien d'objectif dans une langue du point de vue de sa structure, de sa grammaire, de son lexique, ou de sa sonorité, qui puisse justifier qu'une langue soit plus prestigieuse qu'une autre².

Dans un contexte de migration, transmettre sa langue à ses enfants, c'est transmettre son identité, sa culture, son histoire. Le maintien de la langue maternelle dans le foyer familial est important dans la construction de l'identité de l'enfant et de sa filiation³. Le bilinguisme représente également un atout pour les enfants sur le plan cognitif, à condition que les compétences communicatives dans les deux langues soient suffisamment élevées et équilibrées. Néanmoins, une connaissance insuffisante de sa première langue peut empêcher une bonne acquisition d'une deuxième langue. En Europe et aux Etats-Unis, on a pu observer de nombreux enfants d'origine étrangère qui cessent de développer leur compétence dans leur langue maternelle et passent à la langue du pays d'accueil, qu'ils apprennent mal tout en perdant leur première langue⁴. Pour un adulte, il est également possible de perdre sa langue maternelle sans jamais vraiment acquérir la langue du pays d'accueil. D'un point de vue symbolique, la langue maternelle représente la continuité entre le pays d'origine et la famille. La valorisation des langues d'immigration et des cultures contribue à favoriser un bilinguisme positif et à développer chez les populations immigrées une meilleure estime de soi. Dans le cas de familles exilées, ce dernier point peut s'avérer d'autant plus important qu'elles ont pu fuir leur pays en raison de persécutions subies, liées à leur origine ethnique.

1. Voir Yaguello M., 1988, *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Seuil.

2. Voir Hagège C., 2000, *Halte à la mort des langues*, Odile Jacob, Paris.

3. Rezzoug D., de Plaën S., Bensekhar-Bennabi M. Et Moro M-R., 2007, "Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités", *Le Français aujourd'hui* n° 158, Enseigner les langues d'origine.

4. Voir Lüdi G., 2001, "L'enfant bilingue, chance ou surcharge ?"

Diversité culturelle et apprentissage du français à l'école

Marie Calmé

L'arrivée dans un nouvel environnement culturel, la perte des repères, ainsi que la rencontre d'une nouvelle langue imposent une série d'adaptations pouvant fragiliser l'expérience de la parentalité. L'apprentissage du français vient réinterroger les modalités de transmission filiale et suppose la mise en place de stratégies psychiques particulières de la part de l'enfant. La transmission des parents aux enfants ancre les sujets dans un groupe d'appartenance. Lorsque les adultes transmettent une culture, "ils mettent à disposition un contenu complexe (...) selon le modèle du "dedans/dehors"¹. De quelle structuration culturelle les enfants héritent-ils, lorsque les parents se trouvent eux-mêmes en situation d'incompréhension ?

L'école est le second lieu passeur de culture, après la famille. Les apprentissages cognitifs, sociaux et culturels modifient les schèmes et les représentations d'origine de l'enfant. Apprendre une langue oblige à penser dans cette langue, et l'acquisition et la maîtrise du français permettront la mise en place de capacités cognitives, favorisant une bonne scolarisation. Investir les apprentissages du français, revient à s'inscrire personnellement dans les logiques du monde français. Or, ces acquisitions peuvent être gênées par des mécanismes de défense, comme le clivage qui empêche l'établissement de lien entre les deux cultures. En effet, l'enfant peut avoir tendance à cliver un monde du "dedans" caractérisé par la famille, la langue maternelle et la culture du pays d'origine, et un monde du "dehors" associé à l'école, la langue et la culture française. Il devra répondre aux demandes de l'école ainsi que satisfaire les attentes de sa famille. Afin de préserver sa loyauté à sa culture d'origine, tout en revêtant un rôle social déclencheur d'une nouvelle dynamique acculturative dans la famille², l'enfant sépare ces deux référentiels culturels.

La scolarisation de l'enfant et l'apprentissage du français influencent notablement le fonctionnement de la famille et le vécu de la parentalité. L'enfant devient un véritable "passeur de langue" et de culture, celui qui, par l'apprentissage du français, vient donner du sens au monde environnant. L'enjeu de la transmission familiale, entre filiation et affiliation, supposera un compromis serein entre une inscription dans le monde d'ici, tout en gardant présentes les références à l'origine dans lesquelles s'ancre la structuration psychique de tout individu.

1. Devereux G., 1983, *Essais d'ethnopsychiatrie générale*, (1970), Paris : Gallimard.

2. Voir les travaux de Perregaux C. et al. (2006) sur les effets de la scolarisation de l'aîné chez les familles migrantes.

Enseigner le français en CADA

Nicolas Coursodon

Le Centre d'Accueil pour Demandeurs d'Asile, géré par le Diaconat Protestant situé à Valence, a fait le choix d'employer un formateur de Français Langue Etrangère diplômé à plein temps. Enseigner le Français Langue Etrangère (FLE) en CADA exige une réflexion pédagogique constante. En effet, le stress lié à la demande d'asile fait parfois perdre toutes capacités cognitives aux résidents. Il est alors important d'aller chercher la personne là où elle est, de trouver une clé d'entrée pour qu'elle s'implique dans son apprentissage, d'être disponible lorsqu'un désir d'apprendre se manifeste. En tous cas, on apprend à parler la langue et non de la langue. L'erreur fait alors partie intégrante de l'apprentissage. Valorisés, les résidents sont incités à prendre la parole aussi souvent que possible afin de leur faire comprendre que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer. Ainsi, grâce à des cours basés sur leurs besoins, les demandeurs d'asile acquièrent les moyens de se débrouiller en français dans le quotidien en mettant à profit cette période d'inactivité et d'attente. Cela permet une meilleure insertion socioprofessionnelle dès l'obtention du statut.

L'apprentissage du français par les parents est également un soutien à la parentalité car il rééquilibre les compétences linguistiques dans la famille au profit des parents. En effet, par le biais de la scolarisation, les enfants maîtrisent souvent mieux le français que leurs parents et peuvent se retrouver tout-puissants sur le plan des savoirs. Permettre aux parents de mieux communiquer avec les institutions, notamment les professeurs des écoles, afin de mieux comprendre l'univers scolaire et le contenu des enseignements, c'est contribuer à restaurer leur rôle parental au sein de la famille. Les enfants sont un facteur de motivation supplémentaire. Cette mission doit être confiée à un professionnel diplômé et expérimenté dans un souci de qualité, vu la spécificité de la didactique du FLE à un public migrant parfois peu ou pas scolarisé.

Sans être un atelier thérapeutique, le cours de français peut être un lieu où "mettre des mots sur des maux". Voici, par exemple, quelques écrits produits par des résidents en atelier-écriture :

"Il est parfois impossible de remédier à sa situation mais on peut la considérer autrement." (A., Arménienne, niveau universitaire)

"Vivre en bonne entente dans la joie et dans la paix." (N., Kurde, peu scolarisée)

"J'aime ma fille. J'aime le CADA. Merci aux personnes qui me donnent la main." (F., Kosovare, non scolarisée)

"J'habite depuis un an en France. Je vois la démocratie. Je me sens libre. Je suis content et tranquille." (T., Kurde, peu scolarisé)

"Ce qui me manque le plus dans la vie, c'est le droit de vivre dans mon pays et de profiter des fruits de mon travail avec mes proches. Je suis en train de me souvenir de la devise des gens de France 'Liberté, Égalité, Fraternité' qui est la devise de ma vie : 'Le respect d'autrui et des autres.'" (S., Kosovar, niveau universitaire)

étude de cas

Partager le sel et partager la langue avec Hana, jeune femme irakienne

Louisa Moussaoui

Cette étude de cas est extraite d'une communication faite avec Sandrine Denis psychologue lors de la journée d'étude "les figures du tiers" du 19 juin 2006 organisée par l'Orspere-ONSMP.

Hana est une jeune femme irakienne, qui vit au CADA avec ses trois enfants. Son mari est décédé en Irak, après avoir été inquiété et torturé par le gouvernement de Saddam Hussein. Elle quitte l'Irak, suite au décès du mari et rejoint Lyon où elle retrouve sa sœur, réfugiée statutaire.

Notre première rencontre se fait dans la chambre qu'elle occupe au CADA pour nous présenter, la psychologue et moi-même interprète, et l'informer de la possibilité d'un suivi psychologique avec interprète dans un local indépendant du "bureau" (terme désignant les instances administratives du CADA) et en précisant que le récit destiné à l'Ofpra n'est pas l'objet de la rencontre et que nous ne le connaissons pas. De plus nous formulons que parler dans sa langue maternelle nous semblait un droit inaliénable sans pour autant avoir besoin de faire appel à un membre de la famille, un compatriote, encore moins à son enfant.

A ce moment-là, autour d'un thé et de petits gâteaux, en "partageant le sel"¹ par le truchement d'une langue et d'un savoir partagés, Hana nous apprend que sa sœur qui a participé aux premières démarches est moins disponible car elle a repris son travail. Ses enfants sont scolarisés et elle est fière de leurs progrès, mais elle se sent perdue pour comprendre ce qui l'entoure et les nombreux papiers à fournir, à remplir. Elle énumère ses difficultés en répétant plusieurs fois "lorsqu'on ne parle pas la langue", "lorsqu'on ne comprend pas la langue..." en se tenant la tête. Elle accepte notre proposition d'entretiens réguliers autour de ce problème de langue et les premiers entretiens tourneront essentiellement autour de sa désorientation due au manque de la langue. Hana se présente d'abord comme une mère privée de langage, qui, dans l'ici et maintenant, est aux prises avec la relation avec ses enfants. Elle est sans son mari pour l'épauler. Elle se sent vulnérable. Être une femme seule rend sa relation aux autres familles plus complexe car pouvant être mal interprétée. En référence à la place des femmes dans le monde arabe, elle reste en retrait, se sent isolée, aux prises avec ses représentations culturelles.

En s'éloignant, sa sœur rend possible pour Hana la rencontre avec des tiers qui ne sont pas aux prises avec l'histoire familiale. Se sentant comprise, une première forme de complicité se noue entre nous.

C'est le manque de la langue qui fait lien. Hana, sans langue, n'est pas armée pour

1. "Partager le sel" en arabe est l'équivalent de "partager le pain" qui a donné en français compagnon.

affronter l'extérieur. D'emblée, je suis placée comme celle qui donne accès à tout un monde, qui lui reste à découvrir. L'interprète est ce tiers qui permet de lier deux langues, deux mondes.

Quelques temps après, dans l'attente d'un entretien, en salle d'attente, Hana me confie les douleurs qu'elle ressent depuis cinq jours. Elle souffre de coliques néphrétiques et ne trouve pas les mots pour en parler à l'assistant social. Elle tait cette souffrance pour ne pas inquiéter ses enfants. Car, dit-elle, elle doit rester forte et jouer à la fois le rôle de la mère et du père et souffrir en silence pour le bien-être des enfants. Quand, avec Hana, nous rentrons dans le bureau du psychologue, l'entretien débute avec ce que je sais par avance de Hana. Aussi, lorsque celui-ci demande des nouvelles, la mimique de Hana me suffit pour me sentir autorisée à faire passer le message. À la fin de l'entretien, nous nous mettons d'accord pour que j'accompagne Hana voir l'assistant social.

L'assistant social, précautionneux, appelle un médecin, femme, au nom à consonance arabe. Il prend soin de faciliter la relation et la communication. Au bout du fil, ce médecin donne un rendez-vous l'après-midi même mais explique qu'elle ne parle pas arabe. Que faire ? Hana s'affole. Des regards s'échangent. J'adopte une position de tiers-citoyen. Ne pas accompagner Hana relevait de non-assistance à personne en danger. Je prends donc la décision d'accompagner Hana même si j'ai présent à l'esprit que l'interprète ne doit pas être dans tous les lieux, dans tous les espaces, cette règle ayant été surtout énoncée pour ne pas confondre la parole contrainte du récit de la demande d'asile avec une parole plus personnelle sur soi. Hana confie donc à l'interprète son corps qui souffre ; ce corps appelle un acte, qui se réalise dans l'accompagnement. Si l'accompagnement fait partie de l'extériorité, il permet de se recentrer sur l'intériorité de Hana. L'interprète, ce tiers, permet alors que les langues se délient.

Dans la réalité de l'accompagnement physique de Hana, je fais lien entre le dehors et le dedans, la réalité externe et la réalité interne, le pays d'accueil et le pays natal. C'est seulement ensuite que Hana pourra parler d'elle et revendiquer que ses peurs et son histoire - et non pas celle de son mari, de son père ou de son beau-frère - soient reconnues par l'Ofpra. C'est en tant que femme ayant souffert qu'elle souhaite être entendue. C'est une histoire qui se termine bien puisque Hana a obtenu le statut de réfugié.

Tout au long des entretiens, l'enjeu pour Hana était de se décoller de son identité première pour renégocier ses identifications en tant que mère, que femme... Le travail psychique permet l'intégration de nouvelles identifications, qui se parlent et s'aménagent. La psychologue et l'interprète occupent une position tierce et permettent que les langues et les mondes se relient.

En permettant à Hana de s'exprimer, d'avoir "voix" au chapitre sur ce qui la concerne, cela lui a permis de reprendre une place légitime, confiante et sécurisante dans la famille, auprès de ses enfants et dans la société d'accueil. Elle a tenu à suivre des cours de français, a sollicité un logement loin du quartier où se trouve une forte population irakienne et a pu obtenir un emploi à temps partiel.

témoignage

Diana et Hamza et leurs enfants Ulpian, 10 ans et Natyra 8 ans, Albanais du Kosovo, sont arrivés au CADA en septembre 2009. Les parents suivent le cours de Français Langue Étrangère dispensé au CADA.

Hamza : "Je pense que je parle et comprends bien le français quand je suis disponible, ça dépend des situations. À la maison, quelquefois nous utilisons l'albanais parfois le français, avec nos enfants. Quand je dois faire preuve d'autorité avec force, c'est en albanais."

Diana : "J'aime que les enfants me montrent ce qu'ils font à l'école, je m'intéresse. Pour nous, c'est difficile de corriger, mais c'est important. Chaque jour, on regarde ce qu'ils ont appris à l'école, par exemple on regarde les mathématiques. On demande aux enfants qu'est-ce que ça veut dire, quelquefois ils nous corrigent."

Ulpian et Natyra : "Moi je pense que c'est facile pour eux d'apprendre le français. Je préfère que mon père se fâche en albanais pour que les autres ne comprennent pas. On fait exprès de parler français pour pas que papa et maman ne comprennent."

Hamza : "C'est plus facile pour nous quand nous apprenons avec vous, ça nous aide beaucoup pour discuter avec la maîtresse. C'est une chance d'avoir un professeur de français. On comprend mieux le système maternelle, primaire, collège, lycée de la France. Je suis inquiet mais quand je rentre dans la classe, je laisse tout derrière la porte, j'oublie pourquoi je suis en France, je ne dois pas mélanger l'apprentissage des langues et ma procédure."

Diana : "Au début, je me disais que jamais j'arriverai à parler mais je comprends zig-zag la France, mais je comprends bien petit à petit, je vais monter. Chaque jour, je trouve l'énergie, nos enfants nous donnent l'énergie d'apprendre. Des fois, on fait nos devoirs à la maison, notre fils Ulpian nous dit "est-ce que vous avez fait vos devoirs" et nous on lui demande si il a fait ses devoirs. Avec nos enfants, nous arrivons à nous compléter pour comprendre les documents de l'école."

Hamza et Diana : "Nous pensons qu'après ce sera important d'apprendre à nos enfants à écrire albanais. Pour l'instant nous ne voulons pas mélanger les deux langues à l'écrit. Pendant les vacances, on fera une heure par jour de dictée pour ne pas oublier notre culture, d'où nous venons, pour écrire à la famille restée en Albanie, communiquer par Internet."

Ulpian : "Parfois j'apprends des mots albanais à mes copains. La maîtresse dit que j'ai une armoire dans ma tête, une pour l'albanais, une pour le français mais lire l'albanais c'est difficile car en français on ne prononce pas les "e" et en albanais on les dit."

Travailler avec un interprète

Quel est le rôle de l'interprète ?

- Il est garant de la reconnaissance des deux interlocuteurs, de l'expression de leur propos et de leurs représentations culturelles. Il permet de créer des ponts entre un avant/là-bas et un maintenant/ici.
- Sa présence offre une nouvelle configuration à l'échange et évite une relation à deux qui, soit peut ne pas correspondre au modèle thérapeutique tel qu'il est conçu dans certaines cultures, soit peut rappeler des souvenirs d'interrogatoires (relation victime/bourreau) et susciter la méfiance.

Pourquoi faire appel à un interprète professionnel ?

- Parce que, outre ses compétences linguistiques et ses connaissances culturelles, il sait se décentrer d'une culture ou de l'autre, et aspire à avoir une position neutre et distanciée.
- Pour ne pas faire appel aux personnes tierces qui d'ordinaire sont invitées à jouer ce rôle : les enfants, qui se trouvent confrontés à des enjeux et des situations qu'ils peuvent ne pas comprendre ou qu'ils ne devraient pas entendre ; ou bien des compatriotes issus eux-mêmes de la demande d'asile, et qui se trouvent replongés dans des histoires difficiles à entendre et à transmettre, pouvant faire écho à leur propre histoire.

En quoi cela concerne-t-il la parentalité ? Apports de Francine Rosenbaum¹

Etant donné que l'échange est inégal entre le professionnel et le demandeur d'asile ("nous avons constaté que nous étions non seulement les maîtres des lieux mais que nous dominions la parole, toutes les paroles, aussi bien celles relatives aux évaluations, aux diagnostics et à la prise en charge, que celles qui appartiennent à l'expression de la parentalité"²), l'interprète rétablit de la symétrie et de la parité en restaurant la place du demandeur d'asile en tant que personne et a fortiori en tant que parent. L'orthophoniste Francine Rosenbaum "sollicite autant que possible la langue d'origine de la famille. Elle est nécessaire et préexistante au développement de la pensée et du langage et aux apprentissages simultanés ou consécutifs d'autres langues et de leurs codes respectifs. Le support linguistique de la langue maternelle [est] la condition indispensable au développement affectif de l'enfant (...). La langue maternelle me permet d'avoir accès aux compétences parentales (...) "³. Elle ajoute : "J'écoute et je m'appuie sur le matériel culturel de la famille d'origine comme levier thérapeutique capable de structurer l'enfant et sa famille dans leur identité multiculturelle, de façon à ce que la représentation de la multiculturalité et du plurilinguisme ne soit pas inhibitrice mais devienne le joker de leur développement affectif et cognitif."⁴

1. Rosenbaum F., 2009, *Les humiliations de l'exil. Les pathologies de la honte chez les enfants migrants*, Paris, éditions Fabert, 178 p.

2. Ibid p.29.

3. Ibid p.21.

4. Ibid p.22.

chapitre 4

Donner la vie quand on est loin des siens



L'enfant-lien

Nicole Simon-Lafaye

On sait que la grossesse n'est pas seulement un phénomène physique et chimique qui se produit dans l'utérus d'une femme, que c'est aussi un remaniement psychique pour la femme, un événement familial, une "fête" culturelle dans un environnement social donné. L'arrivée d'un petit d'homme ébranle, bouleverse l'équilibre de ces phénomènes et quand, dans une famille, l'un de ces éléments est fragilisé, la naissance d'un petit va nécessiter encore plus d'attention et ces familles auront besoin plus que d'autres d'un accompagnement adapté s'appuyant sur les potentiels individuels, familiaux, sociétaux et culturels.

Quel sens donner à la mise au monde d'un petit d'homme ?

En situation d'exil, comment moi, une sage-femme, pouvais-je interagir dans le processus de la naissance dans cette situation-là ?

Chez de nombreuses femmes, l'exil renforce le désir d'avoir un enfant : un enfant lien entre ici/maintenant et là-bas/avant. La grossesse impose de prendre en compte non seulement la rencontre entre deux êtres, dont l'un est mature au moment où l'autre est en développement, mais aussi entre deux tendances dans un contexte d'exil et de traumatismes : la pulsion de mort et la pulsion de vie.

Le temps de la grossesse et de la naissance est bien connu comme une période de vulnérabilité spécifique en rapport avec ce déplacement identitaire majeur que constitue le passage de l'état de fille à celui du devenir mère. La migration avec ses bouleversements peut aggraver cette vulnérabilité singulière. Si l'on sait de plus que ces femmes vivent un quotidien très précaire avec un avenir peu lisible, on peut penser qu'elles se présentent à nous encore plus fragilisées et pour cela sollicitent l'attention particulière des professionnels.

On retrouve le même style de problématique chez la toute jeune femme enceinte qui cherche à réparer, à combler des manques bien souvent affectifs... L'arrivée d'un enfant va pouvoir permettre la "re-création" de liens d'abord avec le bébé (l'enfant est porteur de tous les espoirs) et ensuite avec l'environnement, grâce à l'accompagnement des professionnels autour de cet événement.

L'enfant devient lien, entre ici et là-bas, entre le passé et le futur, entre la pulsion de mort et la pulsion de vie. Dans les familles en exil, l'arrivée d'un enfant permet d'éviter la désaffiliation sociale par l'émergence de nouveaux liens, avec le bébé bien sûr mais aussi le père, la famille, des associations, d'autres futures mamans dans les lieux de consultations, les professionnels de la santé, de l'éducation... La naissance d'un enfant va permettre de faire co-naissance avec le pays d'accueil.

Riche de savoirs sur les routes de l'exil...

Claudie Lallemand

Sans bagage, sur les routes de l'exil, je porte un lourd fardeau de souvenirs cruels et doux. Ma force de vie, c'est l'enfant que je porte et que je vais mettre au monde. À vous, professionnels de la maternité, sachez que je suis pleine d'effroi, mais aussi pleine de ressources et de savoirs transmis par ma mère, mes mères et co-mères. Laissez-moi l'espace et le temps d'accueillir et d'attendre que cet enfant, richesse de ma communauté, de notre lignage, veuille rester parmi nous.

Que je vienne du nord, du sud, d'est ou d'ouest, un bébé est toujours membre d'une lignée ancestrale. Je dois me soumettre aux exigences de mon groupe d'appartenance pour que, à des milliers de kilomètres, la vie puisse s'enraciner sous la protection des ancêtres. Les premiers jours sont essentiels, sous votre regard bienveillant, laissez-moi faire dans le secret la transmission des gestes et/ou attitudes qui vous interpellent inévitablement. Ne me dites pas de paroles trop belles, gardez vos conseils intempêtifs, respectez mes silences pour que, mère, je puisse transmettre mes et "nos valeurs" dans la souffrance de l'exil.

"L'exil dénude, fragilise les êtres mais aussi les rend sensibles et créatifs, tout dépend du regard qu'on porte sur leur différence"¹. Notre idéal de maternité est mis à mal par de nombreuses attitudes qui nous déroutent. La dignité se tisse dans le regard de l'Autre, alors toute mère se sentira en confiance si nous savons échanger avec elle et reconnaître des savoirs transmis et sauvegardés même partiellement dans l'exil.

Message à tous les professionnels de la périnatalité, il faut du temps, de la pluridisciplinarité et de l'humilité pour accueillir la parentalité. "La naissance et l'accueil d'un bébé restent une grande aventure pour lui-même comme pour sa famille... Ce bébé, sortant de sa bulle, cet étranger, ce messager d'un autre monde va les apprivoiser et les initier au "devenir père et mère". Initié, initiateur, n'est-ce pas le bébé qui fait naître ses parents ? Mais comme dans beaucoup d'initiations, l'aventure ne transforme que celui qui s'y engage... Naître parents, n'être que parents. La vie du bébé ne tient souvent qu'à un fil. Est-ce celui d'Ariane ? Ou est-ce ce fil qui le relie aux racines et aux désirs de ceux qui l'entourent et qui dessine ainsi la dentelle de sa propre culture, tissage singulier de liens pluriels... Un véritable métissage..."². Quand nous avons tout laissé, quand le rêve et les souvenirs sont insuffisants pour s'ancrer dans ce nouveau monde, alors l'enfant est une immense richesse, une indispensable passerelle pour appréhender le futur.

1. Moro M.R. and coll., 2004, *Avicenne l'andalouse. Devenir psychotérapeute en situation transculturelle*, La Pensée sauvage, p.278.

2. Delpy C.J., avril 2003, *Bébés d'ici, parents d'ailleurs*. Éditions Érès, p.86-89.

Prendre soin des jeunes parents pour qu'ils puissent prendre soin de leur bébé

Agnès Satger

Au sein de l'Accueil Mère-Enfant de l'IDEF (Institut De l'Enfance et de la Famille), l'Accord'âge est un lieu de soutien à la parentalité dans les gestes du quotidien : tétée, bain, massage, sommeil. Il s'adresse aux futures mères, mères mineures ou jeunes majeures d'ici et d'ailleurs avec leur bébé et au père lorsque cela est possible. C'est un lieu contenant, bienveillant, en présence de deux professionnels de la périnatalité.

Un temps particulier, la "présentation de bébé", dispositif de soin périnatal, est proposé par un psychologue et un médecin de PMI (Protection Maternelle et Infantile). Il offre un espace de parole dans cette période de fragilité narcissique et identitaire. Angéline, 17 ans, est arrivée d'Angola, seule, enceinte. Elle se présente à l'Accord'âge, fatiguée, triste, elle n'a pas envie de parler. Je lui demande comment cela se passe en Angola autour de la naissance. Son visage s'anime puis tout son corps, elle se redresse, s'épanouit comme une fleur en nous parlant des soins apportés à la future mère puis à la mère et à son bébé. Angéline convoque dans ce lieu sa famille, ses ancêtres, son village, nous sommes en Afrique et cette jeune femme se relie à ses origines. Elle accouchera le lendemain d'une petite fille.

Dounia, 15 ans, n'a aucune nouvelle de sa famille. Elle est partie précipitamment du Congo et a découvert sa grossesse en arrivant en France. Elle nous présente aujourd'hui son bébé, Florine ; "mon frère s'appelle Florin" ajoute-t-elle. Elle se saisit de ce temps à l'Accord'âge pour évoquer son inquiétude pendant la grossesse de voir son corps se transformer, puis de la venue au monde de sa fille, soutenue par une amie congolaise connue depuis peu, une "grande sœur". "Le cordon de Florine est tombé il y a deux jours, je le garde pour le moment... Après le bain, je la masse en étirant ses bras pour qu'elle puisse arriver à mettre sa main dans son dos pour s'habiller, se coiffer quand elle sera grande..."

Awa a 17 ans, elle est née au Sénégal et vivait en France avec sa mère et ses petits frères jusqu'au décès de sa maman. Elle a accouché d'une petite fille, Korro, et vient à l'Accord'âge avec son nouveau compagnon, Justin, originaire de la Réunion. Justin s'investit de façon très adaptée dans les soins qu'il donne à Korro et dans ce lieu il se sent suffisamment contenu pour laisser Awa prendre sa place de maman. Sous le regard de tiers ils peuvent être parents ensemble.

La présence, l'accueil et l'écoute des professionnels permettent de prendre soin des mamans, des papas, qui pourront à leur tour prendre soin de leur bébé. Pour ces jeunes parents en exil, l'Accord'âge est aussi un lieu de reconnaissance sociale. Ce lieu d'ancrage leur permet de se relier à leurs racines. Ils retrouvent, symboliquement, comme dans leur pays, le rituel de la mise au monde de leur bébé. Ce lieu est doté d'un dispositif d'analyse de la pratique.

Et si le personnel de la maternité avait écouté cette maman ?

Isabelle Frachon

Mlle D., réfugiée congolaise âgée de 30 ans, est arrivée au Centre Provisoire d'Hébergement (CPH) fin juillet 2009, suite à l'obtention du statut de réfugié. Elle est alors enceinte de huit mois. Le choix est fait avec Mlle D. de poursuivre le suivi de grossesse engagé dans la clinique de secteur du CADA.

A priori, la situation ne nous inspire aucune inquiétude particulière : Melle D. a bien investi sa grossesse, a tout prévu pour l'arrivée de ce bébé, qui semble très attendu.

Un mois plus tard, l'accouchement se déroule dans la clinique en question. Une césarienne est pratiquée en urgence car le bébé se présente mal et est dit en souffrance.

Dans les jours qui suivent, notre centre est très vite alerté par le personnel de la maternité sur deux points d'inquiétude :

- La relation mère-enfant : la maman a, semble-t-il, beaucoup de difficultés à s'occuper de son bébé, à entrer en relation affective avec lui. Selon eux, elle le regarde très peu, ne lui parle pas et a une façon "un peu vive" de le bercer.
- L'allaitement ne démarre pas : le personnel médical dit que la maman ne met pas spontanément le bébé au sein, ne le stimule pas assez et se demande si elle est vraiment motivée pour allaiter. On nous laisse entendre qu'il faut qu'elle allaite pour des raisons culturelles ("une femme africaine qui n'a pas envie d'allaiter, ce n'est pas normal") et économiques ("elle n'a pas de ressources financières, ça serait quand même plus logique qu'elle allaite").

La clinique alerte également la PMI en conditionnant le retour à domicile au passage de l'infirmière puéricultrice dès le lendemain...

Après contact avec la PMI, nous convenons que je me rende à la maternité pour mieux apprécier la situation et surtout pour entendre la parole de Mlle D. En effet, même si aucun élément objectif ne nous avait alertés jusque là, l'histoire personnelle de Mlle D., notamment en ce qui concerne la conception de ce bébé (lors d'un viol), combinée aux éléments fournis par la maternité, nous pousse à être vigilants.

Il s'avère alors que Mlle D. n'a à aucun moment pu exprimer ce qu'elle ressentait. Plusieurs choses l'ont particulièrement heurtée et angoissée dans sa prise en charge à la maternité.

Tout d'abord, la césarienne non préparée, a été très mal vécue, avec une grande angoisse de perte du bébé. Mlle D. n'a pas eu l'occasion de reparler de cette angoisse avec le personnel soignant.

Ensuite, Mlle D. confirme qu'elle a bien le désir d'allaiter son enfant mais, au bout de quatre jours de tentatives infructueuses, elle réclame juste un biberon de complément, afin que son bébé ne meure pas de faim en attendant que l'allaitement

démarre. Elle me demande : "qui peut survivre quatre jours sans manger ?". Elle me dit que son bébé rejette le sein, et je sens bien qu'elle craint par là qu'il la rejette elle. Personne n'a pris le temps de lui expliquer que c'est peut-être tout simplement que son bébé n'a pas encore l'énergie nécessaire à la succion, que ça va venir. Personne n'a eu le souci de mettre cette maman en confiance, de la rassurer sur ses capacités à s'occuper de son bébé.

Quant à la relation mère-enfant, je ne note objectivement aucun élément qui m'inquiète. Mlle D. me paraît juste très mal à l'aise dans le service, très angoissée, elle a hâte de rentrer au centre. Une relation d'incompréhension et d'agacement mutuels s'est instaurée entre elle et le personnel soignant.

Suite à notre visite et à la prise en compte de la parole de Mlle D., un biberon a été donné au bébé, la relation mère-enfant a commencé à se détendre et la montée de lait a eu lieu le lendemain.

Aujourd'hui, Mlle D. attend de pouvoir entrer en formation d' "assistante de vie aux familles" et son bébé va à la crèche du quartier. Cette situation ne nous inspire aucune inquiétude.

Le personnel médical attendait de cette femme des pratiques supposées relever de sa culture, mais qui ne lui correspondaient pas. Le recueil de la parole de Mlle D. aurait incontestablement éclairé le personnel médical sur le comportement de cette jeune maman.

Laëla est Ingouche et Akramat Tchétchène. Ils me reçoivent dans leur chambre, au CADA. Leur petite fille de deux mois est allongée sur le lit, à côté du père. Il la prend dans les bras, joue avec ses pieds, lui parle. La télévision diffuse une émission russe.

Akramat : Au moment des bombardements de Grozny, je suis parti en Ingouchie et même à l'étranger. Je suis revenu à la mort d'un de mes frères. Il s'était fait torturer, comme moi. Là mes parents ont voulu que je me marie. Nous nous sommes mariés, puis ma femme est tombée enceinte. C'est là où nous avons décidé de partir en Europe. Avant, quand j'étais seul, je ne pensais pas à mon avenir.

Nous avons voyagé quand ma femme était à deux-trois mois de sa grossesse. J'ai eu très très peur qu'elle meure. J'avais peur des infections. Nous roulions tout le temps : en camion, en voiture, encore en camion... C'était interminable.

Laëla : L'accouchement s'est bien passé. C'était dans une clinique très petite, mais très bien. Les médecins étaient très gentils, ils m'apprenaient des mots en français. Nous avions peur que l'enfant ait des séquelles, mais non elle se porte bien. Ici l'accouchement se fait avec anesthésie, donc il n'y a pas de douleur. Mon mari n'a pas assisté à l'accouchement. Le docteur était un homme, mais homme ou femme, c'est un médecin.

Akramat : Et toi, ton père, il te parlait quand tu étais petite ? En Tchétchénie, un père ne parle pas à sa fille. Ici je m'occupe d'elle, je prends soin d'elle. Mais pas devant les autres Tchétchènes.

Laëla : Je suis allée présenter ma fille à ma mère, qui habite à Limoges. Elle ne peut pas se déplacer en France, elle n'a pas de papiers. Elle n'était pas là à l'accouchement. Aujourd'hui je suis fatiguée. Il fait très chaud et la petite dort mal. Et laver tout le linge à la main...

Akramat : On va sortir prendre l'air, il fait trop chaud dans le CADA.

Soins obligatoires et soins proposés en périnatalité en France

- La déclaration de grossesse doit être réalisée avant treize semaines de grossesse par une sage-femme ou un médecin. Elle s'accompagne d'une consultation et d'une prescription des examens obligatoires de début de grossesse (toxoplasmose, rubéole, syphilis, proposition du dépistage du VIH, groupe sanguin et Rhésus).
- Une consultation de grossesse est proposée tous les mois avec une sage-femme ou un médecin, remboursée à 100% par la sécurité sociale. C'est l'occasion de poser les questions sans réserve au professionnel que vous allez rencontrer.
- Tous les mois peut vous être proposé un ensemble d'examens biologiques (examen des urines, toxoplasmose et recherche d'agglutinines irrégulières si le rhésus sanguin est négatif).
- Pour les échographies, trois vous seront proposées. Une à douze semaines d'aménorrhées pour dater la grossesse, dépister les principales malformations et mesurer l'épaisseur de la nuque de l'enfant. On vous proposera à cette occasion un dépistage supplémentaire de la trisomie 21. Une deuxième échographie, dite morphologique, vous sera proposée à vingt-deux semaines, où l'on regarde les différents organes de l'enfant. Enfin une dernière échographie est proposée à trente-deux semaines afin de regarder à nouveau le cœur de l'enfant et d'évaluer sa croissance.
- Il vous sera proposé à quatre mois de grossesse un entretien prénatal précoce, toujours avec une sage-femme ou un médecin. C'est un entretien de quarante-cinq minutes minimum, autour de toutes les questions que vous pouvez avoir sur votre grossesse. C'est le premier pas vers les séances de préparation à la naissance et à la parentalité qui sont au nombre de sept et qui vous permettent, pas à pas, de découvrir votre corps différemment au travers d'exercices corporels et respiratoires. L'objectif est également de vous apporter toutes les informations que vous souhaitez, de discuter de la naissance de votre enfant et de l'après, du retour à la maison et de l'allaitement maternel ou artificiel. Toutes ces séances sont également prises en charge à 100% par la sécurité sociale.
- Enfin après la naissance de l'enfant, il vous est demandé de le déclarer en mairie.
- Il peut vous être proposé, si vous le souhaitez, un suivi à domicile les quinze premiers jours de l'enfant pour vous accompagner dans ce grand moment de votre vie. Ces consultations à domicile peuvent être réalisées par une sage-femme ou un médecin. Elles sont également prises en charge à 100%.
- Concernant le suivi de l'enfant, sont obligatoires trois examens pédiatriques réalisés par un médecin (généraliste ou pédiatre). Le premier avant les huit jours de l'enfant. Cet examen est réalisé en maternité. Un examen au neuvième mois de l'enfant et un examen aux deux ans de l'enfant. Est proposée systématiquement une consultation tous les mois jusqu'aux deux ans de l'enfant. Votre médecin vous conseillera sur les vaccinations infantiles pas à pas. Certaines vaccinations sont obligatoires.

chapitre 5

Inscrire ses enfants à l'école. Et ensuite ?



Le CRI, dispositif d'accueil pour les enfants nouvellement arrivés en France.

Françoise Estival

Le CRI (Cours de Rattrapage Intégré) est un dispositif de l'école élémentaire destiné aux élèves nouvellement arrivés en France (ENAF), sans maîtrise suffisante de la langue française. Il se présente majoritairement sous forme de structure ouverte : l'enseignant se déplace dans les écoles où sont scolarisés les ENAF. En tant qu'enseignante CRI, ma mission est de faciliter l'intégration scolaire de l'ENAF par l'enseignement de la langue française et par un accompagnement spécifique.

Compte tenu de la disparité de leurs situations (niveau scolaire dans le pays d'origine, qualité et degré de connaissance de la langue première, niveau en langue française, environnement linguistique...), une évaluation des connaissances en langue d'origine est faite à leur arrivée avec des outils adaptés, ce qui permet d'ajuster leur inscription, en général dans la classe correspondant à leur âge.

Dans un premier temps, mon rôle sera d'être très attentive à l'accueil de l'enfant et de sa famille à l'école. Demander aux parents de se séparer de leur enfant dans un univers qui leur est totalement inconnu, ne se fait pas toujours du premier coup. D'où la nécessité de soigner cet accueil : prendre du temps, si possible en présence d'un interprète, pour rassurer, faire visiter les locaux, donner des repères ; fournir un fascicule dans la langue de la famille, pour laisser le temps de lire chez soi les informations concernant l'école ; laisser le temps nécessaire pour que la séparation parents - enfants ait lieu dans une atmosphère de confiance.

Je dois ensuite organiser les apprentissages du nouvel arrivant de la manière la plus efficace possible. Un ENAF a d'abord besoin de comprendre ce qu'on attend de lui, dans un univers nouveau dont il ne connaît pas forcément les règles. Il conviendra de lui enseigner le "français de scolarisation", qui lui permettra de comprendre l'univers scolaire et de communiquer dans ce français spécifique.

Peu à peu, j'apporte à l'élève les outils de compréhension dans les autres matières, afin de lui permettre d'acquérir une autonomie au plus vite. Le dispositif CRI devient alors un pôle ressource, sur lequel l'élève s'appuie pour y puiser ce dont il a besoin.

Mais bien plus qu'assurer un enseignement, mon rôle de maîtresse CRI est celui d'une courroie de transmission au sein de l'école autour de l'ENAF : je me dois d'informer, conseiller, rassurer l'équipe pédagogique. Mon rôle est d'apporter des éclairages sur la spécificité de l'ENAF, d'alerter l'équipe ou de proposer des rencontres pour faire le point sur les difficultés qu'il rencontre. En outre, de par ma fonction, je suis celle qui établit le lien entre l'école, l'enfant, sa famille et souvent les services qui s'y rattachent. La qualité de l'accueil de la famille et la disponibilité que peut avoir l'école à son égard, sont déterminantes dans le désir d'apprendre la langue française chez l'enfant. Celui-ci aura d'autant plus envie d'investir la langue cible, si son nouvel environnement lui est agréable.

Priorités du français de scolarisation

Fabrice Peutot

Le Casnav est un centre de ressources académique qui accompagne les établissements scolaires dans l'accueil des élèves allophones arrivant en France (Enaf). Les élèves sont intégrés dans les classes ordinaires et bénéficient d'un enseignement spécifique de français. Le Casnav est responsable de la formation des enseignants.

L'enseignement dispensé est dit de français de scolarisation, une langue enseignée et apprise pour apprendre d'autres matières qu'elle-même, et présente dans l'environnement scolaire¹. "La langue de scolarisation est une fonction qu'une société fixe à une langue, ou à une variété de langues. Cette langue ou cette variété peut être différente de la langue maternelle."²

L'enseignement du français comme langue de scolarisation est fondé sur l'analyse des besoins langagiers nécessaires aux élèves étrangers entrant dans l'école française. On peut énoncer trois priorités :

- connaissance et compréhension de l'environnement scolaire
- acquisition d'une compétence interactionnelle
- développement des compétences langagières

Les élèves doivent être capables de comprendre les cours (compréhension essentiellement orale) et de rendre compte à l'écrit de leurs connaissances (activité de production écrite).

L'allophone doit mettre en place une compétence spécifique liée à de nouvelles situations scolaires et de nouvelles manières de faire. "L'élève étranger doit se familiariser avec des activités langagières typiques de l'école (française) et ce sont celles-là qu'il importe de travailler en priorité avec lui, afin qu'il puisse le plus rapidement possible être socialisé dans la classe qui correspond à son âge et à son cursus normal. C'est de la qualité de cette socialisation que va dépendre la poursuite de son apprentissage du français comme des autres disciplines. Dans le même esprit, il s'agit de lui permettre d'utiliser au mieux tous les savoirs et savoir-faire déjà appris dans son système scolaire d'origine et de ne pas oblitérer ces connaissances "déjà là" sous prétexte d'un manque d'habileté linguistique dans la langue de l'école."³

1. Voir Vigner G., 2009, *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Paris, Hachette Education.

2. Verdelhan-Bourgade M., 2002, *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris, Puf.

3. Bouchard R., Cortier C., 2008, *Quel oral enseigner, cinquante ans après le Français fondamental ?*, FDLM. Collection Recherches et applications. N°43. Paris : CLE international.

L'École, un avenir pour les enfants roms en France ?

Elisabeth Gagneur

Les familles roms que nous rencontrons viennent de Roumanie principalement, où demeure encore la plus grande partie de leur famille. Elles viennent tenter leur chance à Lyon car en Roumanie elles vivent déjà en situation d'exclusion et ne voient aucun avenir pour leurs enfants. Elles vivent en France dans une pauvreté extrême et sont surtout dans l'impossibilité de se poser quelque part (installation, expulsion, réinstallation, etc.), ce qui rend difficile la scolarisation. Il y a d'une part la peur d'être séparé de ses enfants lors d'une expulsion, évacuation d'un terrain ou d'un squat ou retour contraint en Roumanie, d'autre part des difficultés liées aux conditions de vie :

- En hiver il est souvent impossible d'avoir des vêtements propres car on ne peut faire sécher du linge, ou bien les enfants n'ont pas de vêtements de pluie, ni pour le sport.
- Il est aussi très difficile d'être à l'heure le matin, car l'école peut être éloignée et il est difficile de se lever et de se préparer dans le noir alors que toute la famille dort dans une cabane de 6 m².
- Il y a très souvent des problèmes de santé d'un des enfants (sphère ORL et pulmonaire, accidents divers) qui mobilisent les parents ; et dans ce cas les autres enfants ne vont pas à l'école.
- Enfin il y a des enfants qui font la manche car la famille ne recevant aucune aide (ni aide du Conseil général, ni allocations familiales), il faut trouver de quoi manger.

Voici le témoignage d'une référente de C.L.A.S.S.E.S.¹:

"A ce jour je suis référente pour deux familles, soit cinq enfants de six à onze ans scolarisés en décembre 2006. Mon activité est définie comme une mise en lien permanente, entre une présence sur le terrain avec les parents et les enfants, une relation proche avec la direction de l'école, des rencontres avec les institutrices, et une proximité importante avec les autres membres de l'association. Accompagner - être attentive à ce que les parents ne soient pas infantilisés et les enfants s'exprimant un peu en français "parentifiés" - écouter la colère des instituteurs ayant déjà en charge des classes difficiles, mais aussi témoigner de la qualité de leur accueil des enfants roms - ne pas prendre la parole de ces familles dans les relations avec les administrations et avec les enseignants - faire un travail permanent de repositionnement sur la seule mission de C.L.A.S.S.E.S. : les droits de l'enfant, entre autres à l'éducation et à l'enseignement. Organiser une réunion avec l'équipe pédagogique, les parents et les enfants, et la référente, permet aux enfants de se construire à égalité avec les autres enfants et ce grâce, en grande partie, à l'attention bienveillante des parents inscrits dans un contexte social qui les implique et les valorise dans leur rôle de parents. C'est peut être, dans cette école, ce qui se joue actuellement autour du triple lien : parents-école-association C.L.A.S.S.E.S."

1. Témoignage d'Edwige Galland paru dans *Revue Écarts d'Identité*, n°110, juin 2007, "Enfants nouvellement arrivés en France. Le rendez-vous avec l'école", Fontaine, France.

Accompagner un Enfant Nouvellement Arrivé en France (ENAF)

Charlotte Druet

Depuis 2004, L'Afev¹ met en place des accompagnements individualisés à domicile en direction d'enfants et jeunes nouvellement arrivés en France. Au-delà de l'accompagnement à la scolarité, l'intégration sociale et culturelle de ces enfants est l'enjeu réel de l'action. L'accompagnement se décline autour des axes suivants :

- Développement des capacités communicationnelles : échange oral privilégié dans une approche non pédagogisante mais en offrant un espace au jeune, où il va s'exprimer sans peur du jugement ou de la sanction – pressions exercées généralement au sein du groupe.
- Citoyenneté, découverte de l'environnement social et culturel : sorties organisées en ville afin de s'approprier les lieux/équipements publics et espaces de citoyenneté et les faire découvrir à leurs familles.
- Projets spécifiques : par exemple conception et réalisation d'un ouvrage collectif intitulé "Histoires de Couleurs et d'Ailleurs", réalisation d'un journal, montage d'exposition photos, etc.

L'Afev est présente dans les CADA de Vaulx-en-Velin et du 8^e arrondissement. L'action est montée en partenariat avec les salariés de l'association Forum Réfugiés. Ceux-ci connaissent les problématiques des enfants et peuvent servir de passerelle entre le bénévole et la famille. L'accompagnement se déroule au domicile de l'enfant, ce qui signifie, pour les CADA, au sein d'un appartement que plusieurs familles se partagent. Les enfants peuvent être confrontés à des difficultés de différentes natures. Les parents ont souvent une vision très positive de l'école, voire idéalisée. Celle-ci est vue comme le moyen de s'en sortir et de parvenir à une promotion sociale. L'enfant peut porter une pression très importante et se dévaloriser dès la première difficulté. Le bénévole va pouvoir l'aider non seulement au niveau de sa scolarité, mais va aussi être là pour relativiser ses difficultés et lui donner des outils pour les surmonter.

La relation avec les parents est un élément clé de l'accompagnement d'un enfant du CADA. Les parents, souvent, ne maîtrisent pas le français ni les codes scolaires, ce qui les place dans une position de retrait et ils peuvent se sentir fragilisés dans leur rôle éducatif.

Les bénévoles prennent du temps avec les parents et essaient de leur expliquer, ainsi qu'à l'enfant, les codes scolaires et les attentes de l'école. Ils peuvent également être amenés à faire le lien entre les équipes pédagogiques et la famille pour lever les incompréhensions existant de part et d'autre.

1. Association de la Fondation Étudiante pour la Ville.

étude de cas

Kaden, à l'épreuve de la langue française

Française Estival

Kaden est un enfant géorgien inscrit à l'école en CM2 en juin 2008. Il commence sa scolarisation française à la rentrée scolaire, tout comme son jeune frère Denys en moyenne section de maternelle. Si la rentrée se passe bien pour les deux garçons qui sont bien accueillis dans leurs écoles respectives, l'apprentissage de la langue française devient très vite difficile, en particulier pour Kaden qui ne communique pas et fait systématiquement signe de ne rien comprendre.

En tant qu'enseignante CRI, j'avais évalué ses compétences dans les matières non linguistiques et constaté des acquisitions importantes, en particulier en mathématiques. Kaden bénéficiait donc de mon aide pour l'apprentissage du français, mais aussi de celle d'une personne bénévole dans le cadre de l'association FLE (Faciliter le Langage aux Enfants), hors temps scolaire. La relation individuelle facilitait sa prise de parole, mais en classe, Kaden restait mutique. Au mois de décembre, la maîtresse signalait son comportement agressif dans la cour et toujours un refus de communiquer, y compris sous forme de communication non verbale. Elle informait aussi de ses nombreuses absences. Face à un comportement de plus en plus inquiétant (agressivité et repli sur soi), l'équipe pédagogique se réunissait et proposait à la famille une prise en charge par l'APEM.

Le dispositif APEM (Accompagnement Parents Enfants Migrants) propose un accompagnement sous forme de consultations autour d'une équipe pluri-disciplinaire : un ethnopsychologue Christophe Texier, une psychologue scolaire Joëlle Revol, moi-même en tant qu'enseignante de Français Langue Etrangère, et le cas échéant un interprète. L'APEM part du postulat que l'impact d'une expérience migratoire peut être plus ou moins traumatique sur les capacités cognitives, relationnelles et comportementales de ces enfants.

La première consultation se déroule en présence de la maman et de ses deux garçons. Nous n'avons pas d'interprète, car la maman parle très bien le français. Celle-ci est arrivée en France avec son mari, trois ans avant ses fils. Ses garçons les ont rejoints lorsque la situation administrative a été régularisée. Outre la prise de contact, la première séance a tourné autour de l'école, des difficultés d'adaptation, de l'insistance de Kaden pour dire qu'il ne comprend rien et que sa maîtresse ne lui explique rien individuellement. Sa maman conforte son témoignage et reste très tendue vis-à-vis de l'école.

Nous intervenons dans le sens d'une prise de conscience de la difficulté du changement d'école, de pays, de système scolaire. Nous apportons quelques conseils sur la gestion de l'agressivité ; nous explorons les possibilités de communication non verbale et sollicitons la maman pour une inscription au club de football du quartier, le sport - passion de Kaden.

La consultation suivante a été reportée, sur le motif de la maladie des garçons. Nous retrouvons deux frères tristes, pâles et maladiés. Le rapport à l'école est toujours très difficile et les absences les ont plongés dans une lassitude et un manque d'appétit à la vie.

Le thème de la discussion porte sur le parcours migratoire de la famille, et éveille chez Kaden une immense nostalgie de sa grand-mère qu'il a dû quitter. C'est cette grand-mère qui a pris soin de lui en l'absence de ses parents. La maman exprime sa souffrance de ces années passées dans un pays dont elle ne connaissait ni la langue, ni les habitudes et cela en l'absence de ses enfants. Elle est heureuse de les retrouver et les gâte beaucoup ainsi que leur père. Elle nous confie ne pas faire confiance à l'école française et vouloir mettre ses enfants à l'école privée, comme c'était le cas dans son pays. Nous la questionnons sur le système scolaire de son pays. L'école publique fonctionne mal, et y sont inscrits les enfants dont les familles ne peuvent pas payer l'école privée. Ensemble, nous travaillons la question des systèmes scolaires différents d'un pays à l'autre. Le fonctionnement du système scolaire en France est différent, et l'école publique est majoritaire et bien considérée. Très souvent la maman communique à ses enfants dans leur langue, et nous sentons peu à peu une sorte d'apaisement pour les uns et les autres.

Le travail de l'APEM, à travers la circulation de la parole, s'appuie sur l'expérience passée pour mieux appréhender le présent avec les éclairages que chacun apporte de cette situation nouvelle.

Au mois de mars, nous faisons le point à l'école, lors d'une rencontre avec l'équipe éducative. La maman est souriante, la maîtresse fait part du changement d'attitude très positif de Kaden, qui commence à avoir des relations saines avec ses pairs, ainsi qu'un "déblocage" en langue française. Le suivi par l'APEM a cessé. Kaden a été maintenu en CM2 ; il a bien investi son année de redoublement et se prépare aujourd'hui à entrer en 6^e. On peut penser que le dispositif APEM a facilité la parole au sein même de la famille, ce qui a permis de dépasser les angoisses liées à la situation migratoire.

témoignage

Cristina, originaire du Montenegro, est arrivée en France avec sa fille, Sara (6 ans), qui est en âge de scolarisation obligatoire. L'année précédente, inscrite en grande section, elle a très peu fréquenté l'école. Depuis son entrée au CP elle y est allée les premiers jours puis a cessé d'y aller. Au cours d'un entretien sur les difficultés de scolarisation de sa fille, Cristina explique...

Au début, je l'amena à l'école, mais j'étais en retard, parce que je m'occupe de mon père, il est malade. J'attends l'infirmière pour sa piqûre tous les jours. Et si l'infirmière vient en retard, je suis en retard. Je ne peux pas laisser mon père seul avec l'infirmière, je suis obligée de rester avec lui. Et puis il faut que je l'aide à se lever, à lui faire à manger, tout...

Alors j'arrivais à l'école et la porte était fermée. Au début, je sonnais, mais la dame n'était pas contente, alors depuis je n'ose plus y aller quand je suis en retard.

Teresa, ma nièce, est partie à l'école, et elle a pleuré ; elle ne veut plus y retourner. Elle dit que la maîtresse la tape, on ne veut plus qu'elle aille dans cette école. Qu'est-ce que c'est que cette école ? Chez nous on ne tape pas les enfants. J'ai peur pour Sara.

Et puis si les enfants partent de la maison pour aller à l'école, qu'est-ce qu'on va devenir nous ? Les enfants, on en a besoin, ils sont notre soleil. Nous ne pouvons pas vivre sans eux. Si quelqu'un manque dans la famille, ce n'est pas bien ; nous avons besoin de tout le monde pour être heureux.

Les enfants ne doivent pas quitter la maison sans nous. Qu'est-ce qu'on va leur apprendre à l'école ? Peut-être des mauvaises choses. Des gros mots, la bagarre, des autres idées. Après ils ne veulent plus rester avec nous, parce qu'on leur a appris des mauvaises choses.

Moi, je ne sais pas écrire, je ne sais pas lire... Ça me manque parfois. Il faudrait que nos enfants aillent à l'école pour apprendre à lire et à écrire. Mais ce n'est même pas le cas. Quand ils vont à l'école, on les met tout de suite dans des classes spéciales et ils apprennent des mauvaises choses avec les autres. Et on nous dit qu'ils sont mal éduqués. Alors au final, nous n'avons pas besoin de tout cela, nous sommes bien ensemble.

Que va-t-on nous faire si on ne met pas Sara à l'école ?

Je voudrais demander à la directrice si elle peut aller à l'école seulement l'après-midi.

Inscrire

L'obligation scolaire s'applique pour tous les enfants sur le territoire jusqu'à 16 ans, indépendamment de la situation des familles. "Aucune distinction ne peut être faite entre élèves de nationalité française et de nationalité étrangère pour l'accès au service public de l'éducation. [...] La convention internationale relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989, ratifiée par la France, garantit à l'enfant le droit à l'éducation en dehors de toute distinction qui tient à sa nationalité ou à sa situation personnelle." La circulaire n°2002-063 du ministère de l'éducation nationale précise l'obligation d'inscription qui ne peut être subordonnée à la présentation de papier d'identité ou de titre de séjour. Le critère de nationalité n'est pas éligible pour décider qu'un élève relève d'un dispositif d'accueil pour ENAF. 25% des élèves pris en charge dans les dispositifs sont de nationalité française. A l'inverse, être de nationalité étrangère ne signifie pas systématiquement que l'on soit non francophone. Les ENAF sont des élèves sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires, ce qui ne leur permet pas de suivre en classe ordinaire, et qui arrivent d'un autre pays, ou, cas particulier, d'un territoire français mais sans scolarisation préalable en français ou insuffisamment.

Démarches administratives d'inscription

Pour s'inscrire en école maternelle ou élémentaire, il faut se rendre à la mairie (avec une pièce d'identité, un certificat d'hébergement et un document attestant de la réalisation des vaccinations obligatoires), qui délivrera un certificat d'inscription indiquant l'école où sera affecté(e) l'enfant. Ensuite, le directeur ou la directrice de l'établissement enregistra l'inscription.

Pour ce qui est du collège et du lycée, il faut s'adresser directement à l'établissement concerné.

Scolariser

La circulaire n°2002-100 définit l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) en précisant les tâches qui incombent aux équipes éducatives des établissements scolaires notamment la mise en place de dispositifs d'accueil (CLA, CLIN).

Quelques principes :

- les élèves doivent être intégrés en classe ordinaire. L'intégration est :
 - immédiate dans des disciplines choisies,
 - évolutive et progressive,
 - en douceur pour éviter les ruptures,
 - expliquée et accompagnée par l'adulte du dispositif ;
- prendre le temps d'accueillir les élèves et leur familles (présentation du dispositif, du système scolaire français, des locaux, des personnes, des contenus) ;
- prendre en compte le parcours antérieur de l'élève (positionnement en langue d'origine) ;
- considérer chaque situation comme unique.

Conclusion

Gwen Le Goff

Dans ce livre, un certain nombre de regards croisés et de pratiques échangées nous permettent de dégager de multiples idées. En guise de conclusion, nous aimerions vous faire part de quelques conseils, issus des échanges et expériences des professionnels et bénévoles qui ont participé à ce travail, à cette aventure. Autant de pistes qui pourront être empruntées ou laissées de côté...

- **Prendre soin des parents pour qu'ils prennent soin de leurs enfants.**

Il paraît fondamental en tant que professionnels ou bénévoles de conforter les parents dans leurs rôles parentaux, de respecter leurs capacités à faire des choix pour leurs enfants. Les situations d'exil, de précarité font qu'ils se trouvent dans des situations de vulnérabilité et qu'ils ont besoin de reconnaissance du côté de l'asile mais aussi de la parentalité. Il convient alors de valoriser le fait que les parents sont toujours en capacité à s'occuper de leurs enfants, même si cela nécessite un accompagnement du fait de la perte de leurs repères dans ce nouveau pays d'accueil.

- **Être attentif aux différentes représentations culturelles de l'enfance et de l'enfant.**

Il existe différentes conceptions de l'enfance et de l'éducation, entre l'enfant considéré comme un petit adulte ou l'enfant en bas âge "non-considéré", comme s'il n'existait pas encore socialement. Ces considérations peuvent poser problème vis-à-vis des normes éducatives françaises. Il est tout aussi important de comprendre le sens que les parents mettent derrière leurs manières de faire que de leur expliquer comment ça se passe en France. Petit à petit des ajustements s'effectueront de notre part et de la leur.

- **Oser.** Travailler avec ce public déstabilise le cadre professionnel et les pratiques habituelles et encourage à travailler dans l'interstice, dans l'informel pour accueillir la parole. Cela oblige à être inventif, malléable dans sa pratique, ce qui n'est pas toujours très rassurant et peut être même déroutant.

- **Créer des espaces pour la famille.** Créer des espaces familiaux, des espaces intergénérationnels, des espaces pour prendre soin du lien parents-enfants ou des liens familiaux plus largement, est un des moyens de soutenir ces familles exilées. Et il serait sans doute opportun de réfléchir à une manière de faciliter ou de rendre possible le lien avec les membres de la famille qui sont à l'étranger (téléphone, internet, etc.).

- **Être accompagné(e) dans sa pratique.** Pour travailler dans des situations complexes, et parfois de souffrance, il peut être utile d'organiser des groupes d'analyse de la pratique ou de suivre des formations, ce qui peut aider à prendre du recul.

- **Travailler en réseau.** Un travail en réseau avec les partenaires éducatifs et du soin permet d'être plus efficace dans la prise en charge et moins seuls face à des situations difficiles.

Bibliographie

ADAMI H., 2009, *La formation linguistique des migrants*, Clé internationale, Paris, 128 p.

ALTOUNIAN J., 2005, *L'intraduisible. Deuil, mémoire, transmission*, Dunod, 206 p.

BAROU J. et MORO M-R. (dir.), 2003, *Les enfants de l'exil. Etude auprès des familles en demande d'asile dans les centres d'accueil*, Unesco et Drass, 148 p.

BOYET R., GAROT M., ACHARD L., POINAS K., MASSOUBRE C., 2008, "Enfance, migration et précarité : le lien à l'épreuve de l'exil" in J. Furtos, *Les cliniques de la précarité*, Masson, pp. 161-176.

BENSAYAG M., DEL REY A., Militants de RESF, 2008, *La chasse aux enfants*, Paris, La Découverte, 123 p.

BOUCHARD R., CORTIER C., 2008, *Quel oral enseigner, cinquante ans après le Français fondamental ?*, FDLM. Collection Recherches et applications. N°43. Paris : CLE international, 191 p.

BOULARD C., DUTILH P., MESTRE C., MORO M.R., IBRAHIM S., 1999, *Devenir parent en exil*, Erès, 74 p.

COLIN V., MERYGLOD N., FURTOS J., 2009, Rapport de recherche-action "Parentalité en contexte d'exil et de précarité. A partir d'un groupe de parole pour familles étrangères en attente d'une régularisation", Orspere, 38 p.

DAVIET O., 2005, "Etre enfant dans le tourbillon de la demande d'asile", in *Modalités cliniques et inter partenariales, Santé mentale et demandeurs d'asile en région Rhône-Alpes*, Orspere, p. 99-101, 178 p.

DELPHY C.-J., 2003, *Bébés d'ici, parents d'ailleurs*. Éditions Erès, 94 p.

DEPREZ C., 1999, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Editions Didier

DEVEREUX G., 1983, *Essais d'ethnopsychiatrie générale*, (1970), Paris, Gallimard, 420 p.

GINER C. et MANGADO E. (dir.), 2007, *Enfants et jeunes nouvellement arrivés : Guide de l'accompagnement éducatif*, INJEP.

GLOAGUEN-VERNET N., 2009, *Enseigner le français aux migrants*, Hachette FLE, 160 p.

GODELIER M., 2004, *Métamorphoses de la parenté*, Fayard, 689 p.

GOÏ C., 2005, *Des élèves venus d'ailleurs*. Cahiers VEI. Scérén-CNDP / CRDP Orléans-Tours, 104 p.

HAGEGE C., 2000, *Halte à la mort des langues*, Odile Jacob, Paris, 402 p.

HOUZEL D., 1999, *Les enjeux de la parentalité*, Editions Erès, Ramonville Saint-Agne, 200 p.

KARSZ S., 2004, "Soutien à la fonction parentale : l'impossible neutralité", in *Spirale* n°29, vol 1, 112-122.

LE GALL D. et BETTAHAR Y. (dir), 2001, *La pluriparentalité*, Paris, PUF, 294 p.

LÜDI G., 2001, "L'enfant bilingue, chance ou surcharge ?",
En ligne : http://www.romsem.uniba.ch/sprachenkonzept/Annexe_8.html

MALINOWSKI B., 1927, *Sex and repression in savage society*, London, Routledge and Kegan Paul, 224 p.

MARTIN C., 2003, Rapport "La parentalité en questions. Perspectives sociologiques", Haut Conseil de la Population et de la Famille, Paris, 58 p.

MESMIN C., 1993, *Les enfants de migrants à l'école*, Paris, La pensée sauvage, 305 p.

MOORE D., 2006, *Plurilinguismes à l'école*, Paris, Didier, 320 p.

MORO M.R., NEUMAN D. et REAL I., 2008, *Maternités en exil : mettre des bébés au monde et les faire grandir en situation transculturelle*, Grenoble, La Pensée sauvage, 220 p.

MORO M.R., 1994, *Parents en exil. Psychopathologie et migrations*, Paris, P.U.F, coll. Le Fil rouge, 240 p.

MORO M.R., 2002, *Enfants d'ici venus d'ailleurs. Naître et grandir en France*, Paris, La Découverte, 208 p.

MORO M.R. and coll., 2004, *Avicenne l'andalouse. Devenir psychotérapeute en situation transculturelle*, La Pensée sauvage, 278 p.

PERREGAUX C., 2006, "Les Sacs d'histoires ou comment développer des pratiques littéraires bilingues entre l'école et la famille" in *Interdialogos*, 1, pp. 27-30.

POURTOIS J-P., DEMONTY B., JOURET D., 2004, "Souffrances affectives, cognitives et sociales des parents en exil", in *Pensée plurielle*, 2, n°8, 51-60.

Revue *Rhizome* n°37, décembre 2009, "De l'exil à la précarité contemporaine, difficile parentalité", 84 p.

Revue *Écarts d'Identité*, n°110, juin 2007, "Enfants nouvellement arrivés en France. Le rendez-vous avec l'école", Fontaine, France.

REZZOUG D., E PLAEN S., BENSEKHAR-BENNABI M. et MORO M-R, 2007, "Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités", in *Le français d'aujourd'hui*, n° 158, pp 61-68.

ROCHETTE J., 2008, "Précarité et périnatalité précoce : 40 jours pour transformer le désordre aléatoire en chaos organisé", in Furtos J., *Les cliniques de la précarité*, pp. 98-123.

ROSENBAUM F., 2009, *Les humiliations de l'exil. Les pathologies de la honte chez les enfants migrants*, Paris, éditions Fabert, 178 p.

SELLENET C., Essai de conceptualisation du terme "parentalité", 10 p.
source : http://documentation.reseau-enfance.com/IMG/pdf/concept_parentalite.pdf

VAATZ-LAROUSSI M., BOLZMAN C., LAHLOU M., 2008, *Familles migrantes au gré des ruptures... tisser la transmission*, Paris, L'Harmattan, 334 p.

VERDELHAN-BOURGADE M., 2002, *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris, Puf, 257 p.

VIGNER G., 2009, *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Paris, Hachette Education, 223 p.

YAGUELLO M., 1988, *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Seuil, Paris, 159 p.

YAHAYOUI A., 2010, *Exil et déracinement. Thérapie familiale des migrants*, Paris, Dunod, 288 p.

Remerciements de la part de l'équipe du Réseau Samdarra, sous la responsabilité de Halima Zeroug-Vial

Nous remercions chaleureusement toutes les personnes qui ont participé au groupe de travail sur la parentalité en exil et à la rédaction, relecture et conception de ce livre, et particulièrement les parents qui ont accepté de témoigner dans ces pages.

Nous adressons notre reconnaissance aux professionnels qui ont pris du temps pour élaborer avec nous les rubriques "Bon à savoir" : Céline Marilly, Anne-Christine Renauld, Yvon Da Cruz, et Elodie Godard ("Procédures d'asile et droits sociaux"), Julie Barron ("La parentalité dans la Loi française"), Bénédicte Braconnay, Séverine Masson, Sandrine Derriey et Louisa Moussaoui ("Travailler avec un interprète"), Mathieu Azcue ("Soins obligatoires et soins proposés en périnatalité en France") et enfin Fabrice Peutot et Françoise Estival ("Scolariser un Enfant Nouvellement Arrivé en France").

Un grand merci à Annie Lebard, pour la conception graphique de la mise en page, et à Julie Rébéré, pour l'illustration, avec qui nous avons eu grand plaisir à travailler.

Nous remercions aussi vivement celles et ceux qui nous ont accompagnés dans la réalisation du livre : Migrations Santé Rhône-Alpes, l'association Primo Levi, Isha Bietry, Marie-Hélène Elghozi, Rémy Kossonogow, Rached Sfar, Myriam Chopin, Dalila Haddadi-Collet, Valérie Colin, et bien d'autres.

Constituent ou ont traversé l'équipe du réseau Samdarra durant la réalisation du livre : Gwen Le Goff, Malorie Geny, Domitille Blanco, Olivia Nevissas, Jeanne Fleureau (stagiaire) et Marion Beroud (stagiaire).

Achévé d'imprimé en mai 2011
Dépôt légal n°1624
Imprimé à l'Imprimerie des Monts du Lyonnais
St Martin-en-Haut

Réseau Samdarra
Centre Hospitalier Le Vinatier
Pôle Est
95, boulevard Pinel - 69008 Lyon

Tel : 04 37 91 50 93 / Fax : 04 37 91 54 62

Contact (coordinatrice) :
gwen.legoff@ch-le-vinatier.fr
www.samdarra.fr

Annie Lebard (maquettiste)
annielebard@wanadoo.fr

Julie Rébéré (illustratrice)
julie.rebere@gmail.com

Ce livre a été réalisé grâce au soutien financier de :





Parce qu'ils vivent dans un pays en guerre ou dans un climat de violence, parce qu'ils subissent des persécutions ou qu'ils craignent pour la vie de leurs proches, des hommes et des femmes décident de quitter leur pays. Au terme d'un voyage souvent éprouvant, ils arrivent dans un nouveau pays, en France ou ailleurs, et y demandent l'asile. Commencent alors, pour eux et pour leurs enfants, une longue procédure à l'issue incertaine, une vie comme suspendue à la réponse d'acceptation ou de rejet de leur demande de protection.

Dans cet ouvrage, des professionnels et des bénévoles qui reçoivent et accompagnent des demandeurs d'asile prennent la parole. Ils offrent un regard singulier et original sur la réalité de ces familles exilées et sur le travail qu'ils mènent avec elles. À leurs textes se joignent les analyses et éclairages de chercheurs, anthropologues, linguistes ou psychologues.

À travers réflexions et partage d'expériences, les auteurs proposent une vision riche et complexe de la parentalité en exil, une vision qui ne saurait être complète sans la contribution de parents qui ont accepté de témoigner ici.



"Être parents ici quand on revient de loin. Regards croisés sur la parentalité en exil" a été réalisé par les participants d'un groupe de travail, organisé à Lyon par le Réseau Samdarra de septembre 2008 à juin 2010.

