



# Dessine-moi un avenir : école et transmission

Alain Seksig

Directeur d'école primaire

Membre du comité de rédaction de la revue *Hommes et migrations*

Un prospectus récemment reçu à mon bureau m'a amené à m'interroger à nouveau sur l'une des fonctions essentielles de mon métier d'enseignant et, de manière plus large, l'un des devoirs premiers des adultes vis-à-vis des enfants, à savoir la transmission : transmission des valeurs, transmission des leçons du passé, passage de témoin d'une génération à une autre.

Ce prospectus, adressé par la Fondation de France – alliée pour l'occasion à une grande marque de produits surgelés et, plus logiquement, à une revue pour enfants –, se présente sous la forme d'une lettre à tous les directeurs et directrices de toutes les écoles de France. À l'occasion de deux « événements », le changement prochain de millénaire et le trentième anniversaire de la Fondation de France, les enfants des classes primaires de France sont invités à participer à un grand concours : « Mieux vivre ensemble le XXI<sup>e</sup> siècle ».

On peut ainsi lire, dans cette lettre : « Les enfants des classes participantes sont invités à réfléchir sur les vœux qu'ils désireraient voir se réaliser au siècle prochain avec, pour base de travail, la référence à de grands événements riches de sens et de valeur qui ont jalonné le XX<sup>e</sup> siècle dans les domaines scientifiques, technologiques, sportifs, humanitaires... »

Autre exemple : aux élèves de classes de première de lycée, encadrés par leurs professeurs d'histoire-géographie et/ou d'économie, la DATAR et le ministère de l'Éducation nationale proposent « un projet pédagogiquement fort » (*sic*) pour l'année scolaire 1998-1999, à savoir un concours (encore un...) sur l'aménagement du territoire : « Comment aider votre territoire à réussir son intégration en Europe ? »

En insistant sur le caractère « impérativement novateur et créatif du projet », les organisateurs ne demandent rien moins à des élèves de première de lycée que de définir et « formuler de manière précise quels sont les moyens privilégiés à mettre en œuvre pour que le territoire choisi (par la classe) réussisse son intégration en Europe ».

On n'omettra pas, bien entendu, « dans une partie prospective, (de) faire des propositions (...) réalisables dans des délais et avec des moyens raisonnables ».

Les organisateurs de ce concours précisent, dans le dépliant de présentation adressé aux pro-

fesseurs concernés, que « cette invitation à réfléchir sur l'idée du territoire et de son aménagement (...) peut représenter un *projet pédagogique structurant l'ensemble de l'année scolaire en géographie et/ou en économie, éventuellement en liaison avec d'autres disciplines* » et, plus loin, indiquent que « du lancement du projet à sa réalisation finale, ce travail doit être intégré au projet pédagogique *sans engendrer un surcroît de travail* ».

Si l'on comprend bien ses promoteurs, ce concours pourrait à lui seul constituer l'intégralité du programme de géographie et/ou d'économie des classes de première. Prenant soin de préciser à l'intention des élèves « qu'il ne faut pas craindre l'utopie », les organisateurs annoncent déjà « un grand concours qui aura lieu en l'an 2000 à l'échelle européenne ».

On peut légitimement se demander, à travers ces initiatives, où et comment se sera exprimé l'impératif de transmission. Il est possible bien sûr d'entendre ces sollicitations comme un appel à développer la créativité des élèves ; on peut aussi, *a contrario*, constater qu'inconsciemment sans doute elles signent le désarroi d'adultes, y compris militants associatifs ou représentants institutionnels, à non seulement se figurer le monde à venir mais à en dresser l'état, sans honte, à l'heure où, pour la génération actuellement « aux commandes », le temps des bilans s'approche et, avec lui, celui de transmettre le monde en héritage aux suivantes.

Et il est vrai que transmettre implique, sans doute aussi, d'admettre de vieillir. Mais voilà, c'est chose difficile en général, plus encore apparemment pour notre génération des bien-nommés « *baby-boomers* »...

La marche naturelle des choses voudrait que nous œuvrions, nous, adultes responsables, citoyens de notre pays et citoyens du monde, *a fortiori* éducateurs de profession, à l'avènement d'un monde le plus harmonieux, le plus équitable, le plus instruit, le plus passionnant à vivre pour nos enfants.

Au lieu de quoi, voilà que nous leur demandons à eux, enfants, ce qu'ils souhaitent – tout juste si nous ne leur demandons pas ce qu'ils comptent – mettre en œuvre pour atteindre à cet irénique horizon. À l'instar des deux exemples présentés plus haut, nous voyons se multiplier les

sollicitations de tous ordres – associatives et, de plus en plus, institutionnelles – auprès des enfants et des adolescents, pour concevoir le monde à venir.

Dans le même ordre d'idées, le premier responsable de l'Éducation nationale demandant aux lycéens d'aujourd'hui de concevoir le lycée du XXI<sup>e</sup> siècle, comment s'étonner des récents mouvements lycéens dès lors que les espoirs nés de cette consultation nationale ne sont naturellement pas satisfaits ?

« Notre héritage n'est précédé d'aucun testament » écrivait René Char, poète et résistant immense. Il est à craindre « qu'à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle » – pour reprendre l'antienne des sollicitateurs de tous ordres – nous ne finissions par donner l'image non seulement d'adultes incapables de présenter, voire de concevoir, ce qu'ils entendent transmettre en héritage, mais encore d'irresponsables définitifs qui demandent à leurs propres enfants de rédiger leur testament à leur place.

Il est vrai qu'un avant-goût de ces dérives « jeunistes » nous avait déjà été donné lors de l'avènement de la Charte internationale des droits de l'enfant.

S'il n'est certainement dans l'esprit de personne de contester le bien-fondé de cette charte dès lors qu'elle vise à combattre et réprimer les abus de tous ordres dont peuvent être victimes les enfants, notamment leur exploitation économique, force est de constater que l'adoption de la Charte internationale des droits de l'enfant a engendré des interprétations très contestables et qui jouent au bout du compte, contre le droit à l'enfance. Ainsi lorsque l'on parle de « l'enfant-citoyen ».

Si l'on entend par là que l'enfant est une personne, un être à part entière, un sujet, l'accord est évidemment complet. Mais, si les mots ont un sens, l'enfant n'est justement pas un citoyen, il est un citoyen en devenir, il n'est juridiquement pas responsable de ses actes. Dans certaines limites – que nous devons précisément leur signifier clairement –, l'enfant a droit à l'irresponsabilité quand le citoyen, lui, l'adulte, a un devoir de responsabilité.

Ce n'est d'ailleurs pas le seul domaine où l'on paraît agir à front renversé.

Ainsi, partout, la société résonne d'appels grandiloquents au « devoir de mémoire » quand, dans le même temps, on assigne à l'école l'obligation de préparer l'entrée dans le XXI<sup>e</sup> siècle à coups de maîtrise obligée des techniques modernes de communication et de « pratiques innovantes ». Le ministre de l'Éducation nationale qui trouve déjà qu'on dit trop souvent « silence ! » à l'école – comme s'il était honteux de faire silence pour écouter et apprendre, comme si demeurer silencieux impliquait soumission et passivité quand il peut signifier écoute et engagement –, le ministre de l'Éducation nationale ne nous dit ni ne nous montre sa volonté de renforcer, voire de refonder l'école de la République ; il se – nous ? –

fixe pour objectif de construire celle du XXI<sup>e</sup> siècle à coups réguliers de slogans publicitaires et petites phrases assassines.

On exhorte la société à se souvenir sans cesse et l'école à innover en permanence. On peut raisonnablement penser qu'il y a là une manière d'inversion des rôles où s'égarer justement le « devoir de transmission ».

En cette fin de XX<sup>e</sup> siècle où le mot d'ordre a si souvent résonné sous toutes les latitudes, nous pourrions effectivement – à laisser perdurer ces confusions – avoir contribué à « changer la vie » et à « transformer le monde », mais sens dessus dessous quand notre souci premier devrait précisément consister à en refonder le sens en permanence ; *a fortiori* à l'école si aisément désignée – y compris par certains de ceux qui en ont la plus haute charge – comme archaïque sinon ringarde.

L'usage de tels qualificatifs, nous pouvons le comprendre dans la bouche d'adolescents par définition en recherche d'affirmation – et on s'affirme d'abord « contre ». Mais comment l'admettre quand ils nous sont servis par des responsables mêmes de l'institution ?

Solliciter la réflexion et l'imagination d'enfants ou de jeunes gens – à l'école, « d'élèves » – présuppose justement d'avoir préalablement et sérieusement réfléchi aux questions posées, aux réponses susceptibles d'être apportées. Quitte d'ailleurs à se tromper ; mais le même René Char nous rappelle heureusement « qu'être adulte c'est prendre le risque ».

Prendre le risque au demeurant d'être contesté. Car ce ne sont pas des certitudes intangibles que nous avons à transmettre mais des connaissances – condition indispensable d'une réflexion personnelle et de la capacité de chacun à innover – et le sens de la critique voire, au besoin, de la rébellion.

L'autorité, corollaire indispensable de la transmission, n'est pas l'autoritarisme et ne doit pas conduire à la soumission.

C'est peut-être cela essentiellement que nous avons à transmettre à nos enfants : le respect de ce qui est donné, le goût d'apprendre et l'esprit critique.

Et à cela tout le monde ne pourrait pas répondre ? Inégalités socioculturelles aidant, certains se verraient dès la naissance plus « héritiers » que d'autres dont les parents, notamment, seraient dans l'incapacité de transmettre quoi que ce soit à leurs enfants ?

On (ré)entend effectivement ce propos de plus en plus. Certes, il est plus aisé de transmettre le goût d'apprendre si l'on possède déjà soi-même un sérieux bagage culturel, mais cela ne saurait en constituer une condition nécessaire et encore moins suffisante.

« Instruisez-vous, instruisez-vous. S'il faut pour cela que vous alliez en Chine, allez-y ; mais il faut vous instruire », disait à ses enfants le père



d'Othman Garouia<sup>1</sup> qui, après son engagement dans la Résistance dans la région de Grenoble, fit carrière dans l'Éducation nationale comme « surveillant général ». Dans les années 60, la mère de Djamel Oubechou, qui ne savait pas lire et écrire mais savait distinguer un devoir bien écrit d'un travail bâclé, obligeait son fils à recommencer toute page d'écriture dès qu'elle apercevait une rature. Cette exigence d'un travail impeccable, la mère devait la transmettre à son fils et contribuer ainsi à sa réussite scolaire : au bout de plusieurs années d'études, Djamel Oubechou intégrait, cacique, l'École normale supérieure de Fontenay-Saint-Cloud<sup>2</sup>.

Cet exemple, parmi tant d'autres que nous pourrions donner, illustre magnifiquement l'idée que la transmission est d'abord facteur de volonté. Je l'expose souvent à des parents d'élèves, illettrés, que je sens gênés lorsqu'à l'école nous leur demandons de vérifier, chez eux, leçons et devoirs de leur enfant.

Pour transmettre le désir d'apprendre et de s'instruire, il n'est pas nécessaire de posséder un autre savoir que celui de l'importance d'apprendre et de s'instruire.

Voilà de quoi relativiser les propos fatalistes sur « ces parents » – pauvres – qui ne peuvent aider leurs – pauvres – « enfants » tenus parfois ingénuement par des enseignants, plus cyniquement par d'autres qui en viendraient à justifier l'eugénisme...

J'entendais ces propos récemment dans la bouche d'adolescents d'une ville de la banlieue parisienne en rupture scolaire et sociale justifiant ainsi leur parcours : « Mes parents ne savaient ni lire, ni écrire, ils ne pouvaient pas m'aider, alors... »

## De la médiation dans la transmission

Pour faciliter ne serait-ce que la transmission d'informations, et leur compréhension par certains de leurs destinataires considérés comme déficients, des dispositifs particuliers de « médiation » ont été, ces dernières années, mis en place par diverses institutions.

Plus qu'une nouvelle fonction, un nouveau « métier » semble progressivement s'imposer : médiateur.

Là encore, gare ! Si l'on peut comprendre, dans le cas de situations de blocage, voire de conflit, donc de manière ponctuelle, l'intérêt de médiations, force est de constater qu'à vouloir pérenniser et instituer ce mode de relation, on court le risque d'affaiblir, voire de délégitimer les modes de relations sociales classiques et directes entre institutions et individus.

Ainsi, dans l'espace scolaire est-il parfois fait appel à des « parents-relais » ou « femmes-relais » dont le rôle consiste à jouer les intermédiaires entre les enseignants et les parents

d'élèves qui ne maîtrisent pas ou mal le français, pour transmettre des informations, des demandes, des attentes.

En d'autres endroits il est, pour cette même fonction, fait appel à des interprètes, qui sont souvent bien plus que des interprètes ou alors au sens où ils donnent des interprétations de tels ou tels propos ou gestes. C'est en particulier le cas de l'association Inter Service Migrants et une telle action peut effectivement rendre beaucoup de services.

Mais on perçoit aussi le risque qu'il pourrait y avoir à systématiser les « intermédiaires » et les structures intermédiaires, dès lors que nous aurions, dans l'école, affaire à des parents étrangers considérés d'abord dans leur altérité avant d'être considérés comme des « parents d'élèves » au même titre que les autres.

Ainsi, également, a-t-on enregistré dans une école de Seine-Saint-Denis des réactions courroucées de parents d'élèves d'origine maghrébine, s'offusquant qu'on ait cru bon de leur transmettre le compte rendu du conseil d'école dans une version traduite en arabe – la version originale... c'est-à-dire dans la langue d'origine des parents français, étant distribuée aux autres – alors qu'ils maîtrisent la langue française ou, à tout le moins, font l'effort quotidien nécessaire pour cela. Cet exemple nous dit – et d'autres pourraient également nous indiquer – l'ambiguïté du rôle de « médiateur » ainsi conçu.

Rôle plus délicat qu'il n'y paraît à première vue, qui nécessite doigté, sens de la nuance et au bout du compte, acceptation de l'effacement au profit du dialogue, de la confrontation entre les parties directement concernées.

Faute de travailler à leur propre effacement, nos intermédiaires en tout genre pourraient produire l'effet inverse de celui escompté et contribuer à marginaliser davantage ceux dont ils sont censés faciliter l'intégration.

Alors qu'on la voudrait par là plus aisée, la transmission peut être entravée par l'avènement de plus en plus fréquent et l'institutionnalisation de ce type de « médiations », notamment dans l'espace scolaire.

Pour transmettre, il faut déjà vouloir transmettre, oser transmettre. Au reste, si « on tend à penser que l'objet de la transmission préexiste au processus de sa transmission, en réalité l'on s'aperçoit que c'est l'opération de transmission qui crée ce qui était à transmettre »<sup>3</sup>. Quant au destinataire, il lui faut également admettre le bien-fondé de la transmission, notamment de la part d'institutions qui, telle l'école, lui sont particulièrement dévolues.

La transmission, ce « transport qui transforme »<sup>3</sup>, ne peut s'opérer sans la disponibilité et la participation du récipiendaire. L'accomplissement de la transmission – comme on dit « mission accomplie » –, ses finalités – connaissance et reconnaissance – impliquent en effet un effort individuel d'apprentissage. ■

1. Cité dans le film de Daniel Kupferstein, produit par le MRAP avec le concours du FAS : *Les oubliés de l'histoire*, 1992.

2. Promotion 1988, discipline « anglais ».

3. Debray R., 1998, *Les enjeux et les moyens de la transmission*, Pleins feux-PUF.