

CHAPITRE II

EGALITE DES CHANCES DANS LA PRESCOLARITE

Après avoir essayé d'examiner les différences d'endoculturation entre un enfant Maghrébin et un petit Français qui rendent difficile la démarche d'intégration, nous allons tenter d'aborder les éléments qui peuvent les rapprocher dans la vie scolaire.

L'immigration suscite un éternel débat entre l'égalité et la différence, ce qui amène à définir la notion d'égalité des chances, plus précisément dans le con, texte de l'éducation. L'égalité des chances c'est :¹

- « *L'égalité des chances c'est... que toutes les catégories sociales aient accès dans des conditions de chances égales à ces formations.* » (René Haby)
- « *Conditions de chances d'accès à des formations, (l'école développe les potentialités de chaque enfant, son épanouissement...)* » (B. SCHWARTZ)
- « *Tous les individus ont une réelle possibilité de choix, tous les individus pouvant recevoir une éducation aussi vaste. Il (principe d'égalité) exige que tous les enfants aient droit à l'instruction et reçoive, au départ, les mêmes chances que les autres.* » (Jacqueline de ROMILLY)
- « *L'égalité des chances dans une société inégalitaire relève sans doute d'une mystification pédagogique. C'est pourquoi il faut distinguer la lutte contre les inégalités avec l'égalisation des chances.* » (B. CHARLOT, 1977) ¹

Généralités : différenciation entre les notions d'assimilation, d'insertion, d'intégration

La France, « Terre d'accueil » a toujours ouvert ses portes aux étrangers en difficulté et quelle que soit leur ethnie ; à titre d'exemple :

- à partir d'octobre 1917, la Révolution Russe a obligé certains de ses ressortissants à quitter le pays.
- en 1915-1916, il y a eu en Arménie des massacres par les Turcs ; les Arméniens alors durent s'expatrier, en France en particulier.
- à partir de 1956, un essor de l'immigration provenant d'Afrique du Nord, à noter : la main d'œuvre était manquante en France pour les gros travaux de réfection des routes et des ponts.

1-F. DANVERS « 700 mots-clés pour l'Éducation » PUL 1992 p. 100

- en 1962, à l'indépendance de l'Algérie, un nombre important de maghrébins s'est installé dans notre pays.

- enfin, de Yougoslavie, d'Algérie, arrivent actuellement, de nombreux réfugiés politiques. Ces événements migratoires ont obligé le gouvernement français à promulguer des lois pour que tous les enfants étrangers aient un égal accès à l'enseignement comme les français : « *L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants français et étrangers âgés de six à quatorze ans révolus* » (Loi du 9 août 1^{er} Cette loi a été complétée par une circulaire du 25 juillet 1978 qui « *invite les enseignants à organiser des "activités culturelles". Celles-ci sont présentées comme un moyen d'assurer une "valorisation" des cultures étrangères...* » ² Et enfin, pour qu'il n'y ait pas de tâtonnements lors de l'admission des enfants étrangers dans les écoles françaises, la circulaire n° 84-246 du 16 juillet 1984 précise les modalités d'inscription, qui sont identiques à celles des élèves français jusqu'à seize ans.

Cette hétérogénéité dans les classes oblige les enseignants à être vigilants sur les notions d'assimilation, d'insertion, d'intégration, afin d'éviter des propos comme ceux qui sont rapportés par Z.K.S.DAHOUN : « *Dans cet exemple, la maîtresse, sans doute aveuglée par la barrière de l'idéologie coloniale d'alors, m'a fait éprouver très tôt combien l'école peut faire souffrir un enfant si on n'y prend pas garde. Dans mon souvenir, il n'y avait ni échange avec ni respect de la langue arabe. La langue française était valorisée, la langue arabe déchue.* » ³

Le pédagogue doit savoir que : « *choisir une pédagogie, c'est fondamentalement choisir de faire advenir un certain type d'homme et de société.* » ⁴ Donc, dans ce cas, des précisions doivent être apportées sur l'approche de l'interculturalité :

*« *Dans l'assimilation, il n'y a plus de distinction entre les sujets quelle que soit leur ethnie. Autrement dit, ils ont abandonné leur culture d'origine. Il n'y a plus de différence : "l'assimilé" est celui qui a adopté la langue, la culture, la religion du pays dans lequel il se trouve, il n'y a plus de différence spécifique* » ⁵. Une autre définition corrobore la précédente : « *Dans cette perspective, l'assimilation se comprend comme une des modalités du processus d'acculturation qui aboutit à l'abandon des schèmes culturels d'origine et à l'adoption de nouveaux modèles culturels. Au terme de cette évolution, l'identité originelle se trouve dissoute au profit d'une identité d'adoption acquise* » ⁶. En conclusion, l'assimilation, au sens propre, c'est manquer, digérer; au sens figuré, c'est l'ingestion totale d'une culture par une autre,

1- S. BOULOT et D. BOYZON-FRADET « Les immigrés et l'école : une course d'obstacles » L'Harmattan -CIEMI 1988 p. 29

2 -F. HENRY LORCERIE « société interculturelle et éducation » BINET-SIMON 1990 p. 41

3 -Z. K. S. DAHOUN « Les couleurs du silence le mutisme des enfants de migrants » Calman-Lévy 1995 P. 37

4-Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation Nathan 1994 p. 321

5-G. AVANZINI Séminaire du 31 janvier 1996

6-M. ABDALLAH-PRECETCEILLE « Quelle école pour quelle intégration » Hachette 1992 p. 17

d'une ethnie par une autre. Il y a réduction forcée d'une culture par une autre. L'idée de violence morale se fait jour dans cette définition. » *L'assimilation, c'est toujours le rêve des autochtones vis-à-vis des étrangers pour les rendre supportables. Si l'arabe parvient à se faire si discret qu'on le prend pour un Français de souche, on en veut bien.* »¹

* Dans l'insertion, trois conceptions de la différence sont mises en évidence :

- la différence est pensée comme insurmontable.
- elle est postulée de telle façon que de toute manière on n'arrivera jamais à combler la distance entre les deux cultures.
- elle comporte il y a une notion d'assistance.

« Quant à l'insertion, c'est une démarche qui n'est pas propre aux étrangers mais à toute personne confrontée aux liens sociaux. C'est la somme des signes, visibles ou non qui marquent l'appartenance à un groupe. Signes discrets (ils ne doivent être que perçus par les membres du groupe), et distinctifs en ce sens que leur particularisme spécifie l'appartenance à tel groupe et non à tel autre. »² En gros, l'insertion consiste à ménager une place à quelqu'un dans une situation lacunaire : par exemple, l'individu bénéficie d'un statut utile pour lui mais guère utile à la société qui le lui donne. Il n'y a pas réciprocité entre les deux cultures ; « *si les sujets pour lesquels on pratique l'insertion étaient absents, leur absence n'appauvrirait pas la société, et ne rendrait pas son fonctionnement impossible.* »³ une autre définition est proposée : « *l'insertion relève d'une problématique sociale et non culturelle comme l'assimilation. Etre inséré, c'est avoir une place dans la société, une place qui s'appuie sur un travail et un logement et qui entraîne la reconnaissance d'autrui.* »⁴

* « *Dans la notion d'intégration, il y a l'idée de réciprocité : le sujet a un statut, ce qu'il fait est utile à la société dans laquelle il se trouve. Dans ce cas, on note une différence qui se maintient mais cette différence n'exclut pas la communication, au contraire.* »⁵. L'intégration a été aussi définie, en 1990, par le Haut Conseil à l'Intégration « *non comme une sorte de voie moyenne entre l'assimilation et l'insertion, mais comme une sorte de processus spécifique... Or l'intégration, n'est pas un processus de dépersonnalisation.* »⁶. Nous pouvons compléter ces deux définitions par celle que donne F. DANVERS : « *Lorsqu'un groupe minoritaire vit dans une société étrangère en participant à son fonctionnement tout en gardant ses caractéristiques culturels propres, on peut parler d'intégration.* »⁷. *L'intégration*

1-P TAPERNOUX « Les enseignants face aux racismes » Anthropos 1997 P. 141

2-Ibidem

3-Guy AVANZINI Séminaire du 31 janvier 1996

4-M. ABDALLAH-PRETCEILLE « Quelle école pour quelle intégration » Hachette 1992 p. 16

5-G AVANZINI Séminaire du 31 janvier 1996

6-M. ABDALLAH-PRETCEILLE « Quelle école pour quelle intégration » Hachette 1992 p. 16

7-F. DANVERS « 700 mots-clés pour l'Éducation » PUL 1992 P. 152

c'est la participation de nouveaux membres à une nouvelle collectivité nationale »¹. Cette voie prise pour l'intégration a manifestement une grande importance parce qu'elle a suscité la création, en 1990, du Haut Conseil de l'Intégration. C'est après 1945 qu'on a accepté l'idée que ce qui est constitutif de notre environnement, c'est une société plurielle, qui accepte les différences et les cultures diverses sans qu'il y ait hégémonie de l'une.

Notre objectif se situe évidemment dans la logique de l'intégration, c'est à dire d'une différence qui comporte une réciprocité et n'exclut pas la communication. Je dois poser comme postulat dans ma démarche l'égalité des intelligences en dépit des différences culturelles. Devenir intelligent, selon PIAGET, c'est intégrer progressivement le point de vue d'autrui. Il n'est d'intelligence qu'interculturelle. Elle ne se construit que dans la communication. Pour WALLON, c'est la socialité intériorisée. Il y a adaptation de l'individu quand il y a intégration de règles sociales qui permettant de vivre dans le groupe sans renier son identité. HABERMAS précise que chaque culture ne peut être persuadée qu'elle possède la vérité. Chacune a ses normes, ses valeurs mais elle ne doit pas les imposer : elle doit convaincre. Il serait souhaitable de croire que : « *La diffusion du savoir et le développement de la communication entre les hommes réussiront un jour à les faire vivre en bonne harmonie, dans l'acceptation et le respect de la diversité.* »². Mais pour aborder la possibilité d'une pédagogie interculturelle pour une égalité des chances dans la prescolarité, l'examen des objectifs et des moyens s'impose.

I. Les objectifs

La scolarisation précoce des enfants de deux ans peut s'expliquer par le caractère de plaque tournante que représente cette étape importante dans l'évolution de la croissance de l'enfant. Le passage du stade foetal à celui de la seconde enfance s'accompagne d'une série de modifications somatiques, biologiques, psychologiques qui caractérisent la croissance. Donc, un petit immigré est d'autant plus adaptable à une nouvelle culture qu'il entre jeune à l'école : « *Le sujet humain, en effet, se caractérise par sa plasticité et malléabilité, et s'avère adaptable aux conjonctures socio-culturelles les plus variées* » : « *l'homme que l'éducation doit réaliser doit réaliser en nous, ce n'est pas l'homme tel que la nature l'a fait, mais tel que la société veut qu'il soit et elle le veut tel que le réclame son économie inté-*

1-P TAPERNOUX « Les enseignants face aux racismes » Anthropos 1997 P. 142

2-C. LÉVI-STRAUSS « Le regard éloigné » Plon 1983 p. 46

*rieure »*¹. Cette précision sur l'influence de l'éducation attire très objectivement notre attention sur les aspects mouvants de la société, de son économie, sur le rôle de l'enseignant qui a « pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble, et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné »². L'éducation est susceptible de favoriser le développement et d'être un facteur de santé, dans la mesure où elle constitue une réponse aux besoins, une satisfaction donnée à la nature. Mais il fait prévaloir systématiquement les exigences de la culture en tant que produit social-entendons par là non seulement l'instruction, mais l'ensemble des habitudes, mœurs, comportement régnant dans la société des adultes-sur les besoins conditionnant la maturation aux diverses étapes du développement; des troubles graves peuvent en résulter pour la santé de l'enfant. C'est pour cela que, dans le cas des enfants immigrés, il faut savoir les prendre en charge, accepter leurs différences, sans pour autant faire appel à une « *pédagogie-kleenex : celle qui sollicite uniquement les émotions et la compassion, ou celle qu'on jette après usage.* »³

Le choc des deux cultures provoque un traumatisme important chez le jeune enfant, il est étranger dans le pays d'accueil et il n'a plus de contact avec son pays d'origine ; c'est ainsi qu'il faut diminuer la souffrance de ces enfants, leur permettre d'établir des liens entre ces deux univers qu'ils perçoivent comme antinomiques et hétérogènes. « *La mise en place de ces liens et de ces possibilités de passage d'un monde à l'autre passe nécessairement par un travail de représentation concernant les origines de l'enfant et de sa famille et l'altérité perçue par différents protagonistes.* »⁴

« *Il est clair que, chez une partie des enfants, des conditions familiales précaires jouent un rôle de frein du développement et grèvent leur adaptation scolaire et sociale future. Dans ce sens, l'Ecole Maternelle pourrait jouer un rôle préventif et éviter que de trop lourdes différences ne s'installent.* »⁵. Donc, on peut dire que l'Ecole Maternelle réduit l'inégalité des chances devant l'enseignement pour les enfants nés dans un milieu défavorisé ; or il est clair que les petits immigrés rencontrent beaucoup de difficultés dues à leur environnement, à leur scolarité antérieure et à une adaptation plus ou moins facile, suivant leur âge à leur arrivée en France. L'échec scolaire pourrait être évité par un meilleur apprentissage de la langue du pays d'accueil et des structures appropriées.

1-DURKHEIM in G AVANZINI « Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire » Privat 1975 p. 159

2 -ibidem

3-M. REY-VON- ALLMEN « Psychologie clinique et interrogations culturelles » L'Harmattan CIEMI 1993 p. 44

4-Idem p. 75

5-P AZEMAR « La Maternelle une école en jeu, l'enfant avant l'élève » Autrement 1992 p. 41

Cela va pousser les enseignants à « une éducation interculturelle », une remise en question de notre système d'éducation et de son fonctionnement. Tout le personnel d'une école maternelle est concerné, du fait qu'il ne faut pas « marginaliser » les enfants étrangers par un excès de paternalisme. « *La multiplication des appartenances et des registres identitaires ne doit pas masquer ni la nécessité de références communes, ni l'obligation de prendre en compte la diversité en évitant le piège de la « ghettoïsation » par enfermement sur les différences.* »¹. Son comportement doit être empreint de beaucoup de psychologie ; esprit de recherche et créativité sont indispensables à une bonne adaptation à ces différentes cultures.

Nous savons par expérience que la richesse ou la pauvreté du milieu expliquent dans une large mesure la réussite ou l'échec de cette volonté de développement, l'épanouissement ou l'atrophie de ces potentialités, de 2 à 6 ans surtout, par lesquelles l'enfant assure son avenir propre. Un milieu humain et physique riche est une source d'activités intense de plaisir, d'amour, bref de toute une expansion de l'être, dans laquelle le physique comme le psychique trouvent leur compte. Il excite le besoin de répétition voulu par la nature, laquelle cherche à perfectionner la pratique des fonctions biologiques nécessaires à l'enfant. Il suscite l'imitation inseparable du jeu, l'effort de la créativité. Il rassure, il renouvelle sans cesse cet épanouissement dans lequel nous avons reconnu l'expression même de la santé ; c'est ce que pense PIAGET pour qui la fonction symbolique entre 2 et 4 ans, appelée aussi fonction sémiotique, est fondée sur l'image mentale qui résulte de l'imitation, formant aussi le processus de transition entre le sensori-moteur et le représentatif. « *Au cours de la seconde année (et en continuité avec le stade 6) apparaît au contraire un ensemble de conduites qui implique l'évocation représentative d'un objet ou d'un événement absent qui suppose, par conséquent, la construction ou l'emploi de signifiants différenciés, puisqu'ils doivent pouvoir se reporter à des événements non actuellement perceptibles, aussi bien qu'à ceux qui sont présents.* »²

Cette période de 2 à 4 ans, où l'on note l'apparition de la fonction symbolique et le début de la représentation, est un moment important dans le développement psychique de l'enfant : il y a, selon PIAGET, deux imitations :

l'imitation différée, les schèmes mobiles par la vitesse de fonctionnement sont intérieurisés ; elle se produit pour la première fois en l'absence du modèle correspondant, il en résulte une image mentale. PIAGET relate ainsi l'histoire d'une de

1- M. ABDALLAH-PRETCEILLE « Quelle école pour quelle intégration » Hachette 1992 p. 51

2-PIAGET et INHEIDER « La psychologie de l'enfant » PUF 1986 p. 42

des filles qui assiste à la colère d'un petit ami qui criait et tapait du pied, sans aucune réaction de sa part ; une fois l'enfant parti, elle a imité la scène, et pourtant elle n'était en proie à aucune colère. La découverte chez l'enfant de « la pensée naissante » procède donc de la différence entre signifiants et signifiés, et elle s'appuie sur la découverte des signes qu'on peut employer comme symbole et suppose que l'enfant possède une aptitude nouvelle qui est tout à fait différente des mécanismes sensori-moteurs.

l'imitation représentative s'emploie à constituer des signifiants de plus en plus variés et complexes formant un systèmes de symboles motivés et individuels qui vont se déployer dans le jeu symbolique où prédomine la pensée assimilatrice et égocentrique. Elle va permettre l'acquisition du langage, dont les progrès vont contribuer, pendant ce stade, à la formation de la pensée adaptée chez l'enfant dans ses premiers efforts de représenter le monde. L'activité de la pensée qui se manifeste est de forme pré-conceptuelle.

Cela confirme que la Maternelle « *a une place et un rôle déterminant, bien confirmés par le rôle donné au cycle 1 : cycle des apprentissages premiers (et non des pré-apprentissages) : "apprentissage " n'a pas de « pré") ou l'on retrouve l'écho des recherches actuelles sur le développement neuro-biologiques de l'enfant : avec J. P. CHANGEUX et son équipe, on connaît aujourd'hui l'importance de la période de deux à six ans, période de construction, pour tous les enfants, de leur capacité à apprendre, pour peu qu'ils y rencontrent des situations diverses de résolution de problèmes, à la fois valorisantes et dédramatisées.* »¹

Cela permet d'affirmer que l'Ecole Maternelle peut, dès le départ, être un élément d'intégration important, à la différence de l'Ecole Primaire, du Collège et du Lycée, où la barrière de la langue est un sérieux handicap : « *Les élèves étrangers réussissent mieux quand ils sont préscolarisés à 3 ou 4 ans, dans des proportions semblables à celles des élèves français et peut-être les maghrébins un peu plus que les autres* »²

L'Ecole Maternelle a un pouvoir régulateur en ce qui concerne l'égalité des chances, car « *c'est un établissement où l'enfant doit s'épanouir en santé physique* »³. Presque tous les enfants scolarisés en petite section de Maternelle peuvent sans distinction d'ethnies, s'adapter à un maximum d'activités ; il n'en est pas de même en Primaire et en Secondaire, où l'apprentissage du français présente de

1-E. CHARMEUX « Pré- apprentissages ou apprentissages premiers » Cahiers pédagogiques mars 1994 p. 24

2-S. BOULOT et D. BOIZON-FRADET « Les immigrés et l'Ecole » L'Harmattan/CIEMI 1998 p. 56

3-P KERGOMARD « L'éducation maternelle dans l'école » Nathan 1938 p. 20

grosses difficultés pour eux. Le professeur Marcel RUFFO pédo-psychiatre à Marseille, précise que : « *Notre époque, quand elle sera étudiée par les historiens, sera très marquée par la technique d'intégration de l'enfant en difficulté, avec l'école comme pôle le plus favorable pour les spécialistes de l'enfant en difficulté, dont je suis. En effet, l'Ecole Maternelle offre le plus grand champ d'action en matière d'intégration du futur citoyen.* »¹

Sur le plan pratique, les grandes modifications neuro-physiologiques, qui interviennent surtout de 0 à 2 ans et sont plus ou moins rapides selon l'enfant considéré, nous permettent de dire que cette évolution organique est un élément important dans une scolarisation pré-élémentaire et contribue à essayer d'établir une égalité des chances dans le système scolaire, en découvrant les difficultés sociales, psychologiques ou physiques qui peuvent exister : « *La Maternelle permet de dépister très tôt les handicaps (ce n'est pas toujours le cas dans le contexte familial), elle offre aux enfants de plus grandes chances de franchir sans encombre les étapes futures de leur scolarité et joue par là un rôle de prévention scolaire.* »². L'enseignant doit prêter "une oreille attentive" à la différence de l'enfant, en essayant de connaître son environnement.

A) Connaissance de la culture d'origine et imprégnation à la langue arabe.

- Connaissance de la culture d'origine.

Elle peut-être livresque mais aussi et surtout expérimentée. Entendons par « expérimentée », une connaissance de l'autre qui se vit au jour le jour sans hypocrisie aucune. « *La façon directe d'apprendre quelque chose sur la vie de l'individu consiste dans une recherche menée sur le terrain.* »³ Toute mon enfance s'est déroulée en Algérie avec des amies algériennes ou françaises et plus tard en débutant ma carrière d'institutrice dans ce même pays, j'ai eu des collègues dont l'ethnie étaient, aussi, différente, ce qui m'a permis, tout au cours de ma vie d'enseignante, de me remettre en question périodiquement quand se présentait un problème épique à résoudre au sujet d'un élève maghrébin en situation d'échec et d'avoir plus de facilité pour le comprendre et de le replacer chaque fois dans son contexte spécifique : environnement familial, social, géographique ; cette transpo-

1-M. RUFFO Compte-rendu de la Table Ronde du vendredi 14 janvier 1994 au Salon du Monde Enseignant
« Bien vivre ensemble à l'Ecole Maternelle de la civilité à la citoyenneté »

2-G-Patrick AZEMAR « La Maternelle ». Autrement 1992 p. 12

3-S MOSCOVICI « Psychologie sociale » PUF 1997 P. 17-

sition m'a aidée à aplanir certaines difficultés que ces enfants présentaient. Cette approche pratique et permanente de la culture maghrébine m'a mobilisée très tôt dans ma carrière pour savoir quels étaient les moyens pédagogiques les plus propres à répondre à l'hétérogénéité des classes dans lesquels je me trouvais. Au sens général, qu'entend-on par « la culture » : « *La culture est l'ensemble plus ou moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques.* »¹. Si l'on s'en tient à cette définition, la culture est donc l'ensemble, supposé cohérent, de manières de penser et de sentir, apprises et partagés par une pluralité de personnes et propres à un ensemble social. L'ethnologue la considère comme un tout qui englobe sciences, arts, mythes, religions, techniques, normes sociales et historicité, liberté et valeurs. Elle est tout ce que nous tenons de la tradition externe, c'est à dire de l'éducation, ou endoculturation.

Trois critères sont supposés la caractériser et sont primordiaux dans la compréhension de l'interculturel :

- La culture se perpétue de génération en génération. C'est ce que précise Zerdalia K. S. DAHOUN : « *C'était un temps heureux où les grands-mères pouvaient tenir les petites filles par l'épaule pour perpétrer la file des générations ; un temps où l'on attendait de la grand-mère pleine de sagesse qu'elle soit un modèle pour ses petits enfants, un modèle conforme à la tradition ancestrale. La grand-mère était ce que sa mère et sa grand-mère furent, ce que sa fille sera.* »²
- La culture est héritée, c'est l'endoculturation, mais elle est aussi apprise. D'une génération d'humains à la suivante, il n'y a pas qu'un lien biologique d'hérédité, mais un lien de tradition. L'éducation, c'est la transmission, par des mots, de tout l'héritage culturel transmis par ceux qui nous ont précédés.
- La culture informe, donne une forme à l'individu et à l'histoire d'une société. « *Plus précisément encore, il ne peut vivre, penser et créer quelque chose de neuf de neuf que si il a intégré quelque peu cette histoire, si elle lui a fourni les clés nécessaires à la lecture de son environnement, à la compréhension du comportement de ses proches, à l'interprétation des événements de la société dans laquelle il vit.* »³. L'homme fait son histoire de génération en génération. Cela est très bien explicité dans ce propos relatif à une famille maghrébine :

1-C. CAMILLERI & M. COHEN-EMERIQUE « Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel » L'Harmattan 1994 p. 27

2-Z K. S. DAHOUN « Les couleurs du silence le mutisme des enfants de migrants » Caiman-Levy 1995 p. 12

3-P MERIEU « Frankenstein pédagogue » ESF 1996 P. 19

« Cette lignée de femmes vivait abritée dans le cocon de la coutume qui se perpétuait de mère en fille. Chez nous, quatre générations coexistaient sous le même toit ; les plus jeunes étaient instruites par des aînées vénérées que nous appelions avec respect « Lalla. » »¹

Les caractéristiques de la notion de culture peuvent se définir ainsi :

* le mode d'acquisition des éléments culturels résulte, comme nous l'avons vu, d'un héritage, ils sont aussi vécus et ils sont partagés par une pluralité de personnes, ils diffèrent suivant les réseaux familiaux ou sociaux dans lesquels ils fonctionnent.

« Eduquer, c'est aussi développer une intelligence historique capable de savoir dans quels héritages culturels l'on s'inscrit. »² La culture est constituée de valeurs : ce sont ses éléments les plus importants ; elles sont enracinées dans des mythes, rites, etc. et propres à un groupe. Les valeurs sont des croyances ; elles ne peuvent pas être apparemment mises en doute et sont indiscutables : mais les cultures sont relatives et nos modes d'être, de penser, d'agir n'ont pas valeur d'universalité, donc, il ne peut y avoir de jugement de valeur pour caractériser l'une au détriment de l'autre.

* Une grande partie de l'acquisition culturelle est inconsciente : -au-delà du symbolisme, c'est la langue. *« Les structures du langage sont des structures profondes qui seraient complètement héritées, les composantes de la langue seraient transmises par hérédité et appartenant à un noyau de schèmes sensori-moteurs pré-programmés qui organisant les perceptions et les actions, définissent aussi le comportement linguistique de l'enfant »³* A travers l'apprentissage de la langue maternelle, il existerait les mêmes structures, elles seraient en jeu à travers les grammairies des différentes langues que nous pourrions aborder.

- au-delà du cognitif, la pensée se fait jour. C'est ce que dit MOSCOVICI, la psychologie sociale est, d'une part, la science des phénomènes de l'idéologie et, d'autre part, celle des phénomènes de communication. Notre environnement nous est propre. Cela peut nous amener à nous demander d'où viennent nos idées. et nous permettre une connaissance plus approfondie de l'autre en tant que sujet individuel qui a une spécificité mais aussi sujet collectif qui appartient à un groupe. L'apprentissage de la langue se répartit en deux champs, les composantes héréditaires, citées précédemment, mais aussi « les éléments de l'environnement, c'est à dire ceux qui procurent une expérience externe du monde physique.

Cette expérience joue un rôle capital dans l'apprentissage des langues

1-Z K. S. DAHOUN « Les couleurs du silence le mutisme des enfants de migrants » Calman-Levy 1995 p. 12

2-P MERIEU « Frankenstein pédagogue » ESF 1996 P. 18

3-C HAGÉGE « L'enfant aux deux langues » Editions Odile Jacob 1996 P. 20

*particulières. »*¹

Les valeurs de la culture sont des idéaux, et c'est en fonction d'eux que les pensées et les actes des individus sont jugés, mais d'une façon tout à fait spécifique à une ethnie et relative à un moment donné. L'échelle des valeurs est dépendante du groupe social considéré : pendant la guerre d'Algérie, les chefs FLN promettaient le paradis à ceux qui tuaient des français. Les valeurs peuvent aussi être difficiles à concilier : école, religion et famille peuvent entrer en conflit : rappelons nous l'histoire du foulard islamique.

* La famille est essentielle dans le processus culturel, car elle est le lieu même des reproductions des modèles culturels. Le premier processus par lequel nous intégrons la culture d'un lieu, c'est le processus d'imitation, puis la contagion sociale, qui est une contamination de proche en proche. Ce sont les modèles des influences latentes qui expliquent le fait que les individus par ces processus d'imitation individuelle ou par ces processus de contamination de proche en proche, uniformisent la culture de groupe auquel ils appartiennent : pendant le conflit IRAK -KOWEIT, l'école où je professais s'était vidée momentanément de ses enfants maghrébins et les autres écoles ont subi le même phénomène : après renseignement, j'ai appris qu'un bruit courait selon lequel les maghrébins pouvaient être l'objet de représailles de certains commandos. Lesquels ? je n'avais pas eu d'explication à ce sujet. On peut parler alors d'imitation et de contagion sociale comme processus du modèle de l'influence latente.

* La culture est un système cohérent et non une série d'éléments juxtaposés, il y a imbrication des éléments, qui sont qui sont unis par des liens étroits. Détacher un élément occasionne une entrave à toute compréhension ; Une anecdote qui s'est passée à Mascara, en Algérie peut servir d'exemple : un maghrébin était resté deux ans en France, où il travaillait. A son retour au pays, il trouve sa femme sur le point d'accoucher. Conscient de l'infidélité de sa conjointe, il entame une procédure en divorce et il est débouté au grand étonnement de l'assemblée. Sortie de son contexte, cette histoire paraît incompréhensible. Or, replacée dans son environnement social, on trouve une explication, l'avocat de l'épouse s'est basé, pour la défense de sa cliente sur le droit, coutumier musulman, qui admet que : « lorsque le père est absent, il est admis que la durée de grossesse puisse être supérieure à neuf mois et même à plusieurs années : le « *fœtus endormi* » attend le retour du père. »²

1-C. HAGÈGE « L'enfant aux deux langues » Éditions Odile Jacob 1996 P. 20

2-Z K. S. DAHOUN « Les couleurs du silence le mutisme des enfants de migrants » Caiman-Lévy 1995 p. 14

* Le concept de culture n'est pas un concept figé ; toute culture est un système évolutif. La culture est un tout dynamique, toujours en mouvement. Les éléments culturels transmis à l'enfant s'enrichissent d'éléments nouveaux. On est sans cesse appelé à "désapprendre" des modèles de réponses inefficaces et on en apprend d'autres. Le phénomène culturel se modifie continuellement, il résout les conflits sociaux, il doit intégrer des situations nouvelles dues à la modernité toujours plus grande "du pays d'accueil" et, de ce fait là, il s'affine. Par exemple dans les pays du Maghreb, dès qu'une fille est pubère, elle est susceptible d'être mariée mais, en France, les étrangers sont obligés de se soumettre à la loi et d'attendre qu'elle ait 15 ans et 3 mois. Il y a donc évolution, modifications des normes sociales de la culture maghrébine. Ces processus d'adjonction et de transformation contribue à l'ac-culturation.

* Les systèmes culturels peuvent s'enrichir, se développer, se rencontrer. Ils sont perméables les uns aux autres, comme nous l'avons vu. Le sujet n'est pas un sujet individuel dans la société dans laquelle il vit, c'est un sujet collectif. Cela peut tenir au fait que le comportement de la personne est tributaire du comportement du groupe ou de la société à laquelle elle appartient. Dans ce cas, la culture est facteur des termes comme représentation, pouvoir, conformisme, obéissance, qui sont des concepts centraux en psychologie sociale et qui, par conséquent, permettent de comprendre le fonctionnement d'un groupe, la pression que peut exercer ce groupe. Dans ce cas précis : le « pays d'accueil » peut influencer l'étranger, qui essaie de nouer des relations avec d'autres, dont l'environnement est différent du sien. Ainsi, actuellement, certains maghrébins qui fréquentent des français se sont mis à boire des boissons alcoolisées parce que leurs amis français le faisaient. Dans ce cas, il est évident que la culture pré-adapte l'individu à son environnement.

« *L'histoire de l'humanité tout entière est marquée par des mouvements massifs de population.* »¹ Devant la multiplicité des ethnies qui sont en contact, il est donc indispensable de préciser certains termes relatifs aux phénomènes culturels et/ou sociaux qui prennent naissance dans notre pays : multiculturel, transculturel interculturel.

- a) Une société multiculturelle ou pluriculturelle est formée de plusieurs cultures seulement juxtaposées, sans interaction entre elles ni rencontre. Le pluriculturel et le multiculturel sont des notions qui « *n'opèrent pas d'autres distinctions que quan-*

1-M. REY-VON ALLMEN « Psychologie clinique et interrogations culturelles » L'Harmattan 1993 p. 339

titative. Une société recèle, en son sein, plusieurs cultures ou peut-être même, de multiples cultures. Les notions ne précisent rien des relations de ces cultures entre elles ».¹. C'est une situation d'acceptation passive. La pluriculturalité c'est le terme qui désigne la co-présence de différentes cultures sur un même sol, sans que soit orientée « *l'attention sur leur interaction et leurs changements réciproques* »². Cette juxtaposition des cultures revient à « *vivre côte à côte avec des condisciples de diverses origines* »³, sans qu'il y ait une véritable communication entre les différentes parties. « *Le monde, aujourd'hui, ne peut être saisi qu'en tant que plural, et l'identité nationale pour se saisir elle-même, doit se situer dans cette pluralité.* »⁴. Il semble bien que la multiculturalité ou pluriculturalité en France découle de nos traditions humanistes et contribue depuis des siècles à « *métisser* » la culture française. En effet, si nous bénéficions sur notre sol de la culture hellénique, nous devons admettre qu'elle nous ait été apportée, en partie, par les Arabes. N'en déplaît aux puristes, notre langue a, elle aussi, évolué, s'est enrichie par « *l'influx du germanisme ou même de l'anglicanisme... or plusieurs de ces cultures ont contribué à l'édification de la nôtre.* »⁵ On lira, à ce sujet, avec intérêt le rapport de Jacques BERQUE sur « *L'immigration à l'Ecole de la République* », plus particulièrement la troisième partie, qui s'intitule ; « *Solidariser les présences culturelles* »⁶. La pluriculturalité est dans notre pays « *une réalité déjà présente et souvent discordante* ».⁷. Selon certains, elle ne s'ouvre pas à une autre dimension qui est celle de la communication et de l'interaction.

Si l'on considère que chacun de nous est conditionné par son milieu culturel à une vision du monde propre à l'ensemble social dans lequel il vit, si l'on multiplie ces différentes visions par le nombre de cultures juxtaposées et que, de surcroît, les éléments des dites cultures sont « *hébergés plutôt qu'intégrés par notre système.* »⁸. On ne sera pas surpris du manque de compréhension, voire des réactions que l'on rencontrera de la part des uns vis à vis des autres.

Les étrangers qui vivent sur le territoire français sont appelés à y travailler, à fonder une famille, donc à avoir des enfants qui bénéficieront non seulement de la nationalité française mais aussi de la scolarité. Qu'ils aient une culture qui leur soit propre est bien naturel et ne devrait empêcher en rien ni la cohabitation dans un même pays ni l'intégration dans un même système social que les autochtones. « *Il nous faut revenir à un certain éloge de l'imperméabilité ; elle seule permet à chaque culture d'être elle-même, de se distinguer des autres et confère aux hommes qui*

1-J DEMORGON « Complexité des cultures et de l'interculturel » Anthropos 1996 P. 26

2-BINET-SIMON « Société interculturelle et éducative » n° 662 1990 P. 40

3-J. BERQUE « L'immigration à l'Ecole de la République » CDDP 1985 p. 46

4- Ibidem

5-Idem p. 45

6-Idem P. 43-47

7 -Idem P. 47

8-Ibidem

*la partagent le sentiment d'une appartenance, l'enracinement dans une histoire ; sans elle, l'individu dérive dans le temps et dans l'espace, incapable de se situer cherchant désespérément des frontières qu'il ne trouve le plus souvent que par la violence. »*¹. Si l'individu est d'abord dû à l'existence du programme génétique qui le définit, il n'en est pas moins déterminé les environnements différents qu'il aura traversés. Il dépend donc « *de l'influence exercée sur ce caractère par les divers facteurs du milieu, matériels (chaleur, humidité, nourriture...) que relationnels (famille, école, société)* »² « *... les multiples événements qui l'ont façonné, qui ont réalisé son phénotype, font autant partie de son essence que les gènes initiateurs.* »³ .On peut donc dire qu'il n'existe pas, d'une génération à l'autre, qu'un lien héréditaire ou biologique mais également un lien de tradition, qui, bien que non inscrit dans nos gènes, devrait nous accompagner, car il fait partie de notre héritage. On ne se sépare pas plus de son « bagage » culturel que l'on ne change la couleur de ses yeux. C'est une idée que l'on retrouve chez Micheline REY-VON ALLMEN lorsqu'elle écrit : « *Les populations qui se déplacent comme celles qui sont issues de ces migrations sont porteuses de culture... Elle portent un autre regard sur notre société et sur ses valeurs et apportent une contribution originale à sa transformation.* »⁴ .En définitive, « *Au pluriculturalisme de fait de notre société devrait correspondre l'éducation intégrant la dimension interculturelle.* »⁵

b) Transculturel : le préfixe "trans" sous-entend la notion de traverser, très employé actuellement par les philosophes. Il ne signifie pas que les cultures sont en contact entre elles. « *La notion de transculturalité est ambiguë et complexe. Elle désigne soit des caractéristiques communes qui traverseraient plusieurs cultures, soit des caractéristiques communes qui ne relèvent pas des systèmes culturels eux-mêmes. Mais au moins deux cas très différents peuvent alors se produire. En premier lieu, ces caractéristiques communes relèvent du niveau biologique, c'est à dire de l'espèce humaine. En second lieu, ces caractéristiques communes seraient à trouver dans les apports des grandes révélations religieuses. Ainsi le transculturel pourrait être infraculturel dans le premier cas et supraculturel dans le second cas.* »⁶ . La religion est un phénomène transculturel, parce qu'elle traverse les cultures, de même que la hiérarchie est un excellent exemple de transculturalité. La pédagogie a besoin, pour s'exercer, de méthodes de travail transculturelles.

c) Interculturel : suppose une démarche d'adaptation de l'un à l'autre c'est à dire de l'étranger à l'autochtone. « *Pour nous, qui dit « interculturel » dit nécessaire-*

1-P. MERIEU « L'école mode d'emploi » ESF 1995 p. 102

2-A. JACQUARD « Eloge de la différence » Edition du Seuil 19981 p. 22

3-Idem p. 23

4-M. REY-VON ALLMEN « Psychologie clinique et interrogations culturelles » L'Harmattan 1993 p. 15

5-M. ABDALLAH-PRETCEILLE « Des enfants non-francophones à l'école : quel apprentissage, quel français ! » Bourrelier-a. Colin 1982 p. 166

6-J DEMORGON « Complexité des cultures et de l'interculturel » Anthropos 1996 P. 27

ment, s'il donne tout son sens au préfixe inter, interaction, échange, déclosionnement, réciprocité, indépendance, solidarité, interdépendance, solidarité. Il dit aussi, en donnant son plein sens au terme culture, reconnaissance des valeurs, des modes de vie, des représentations symboliques auxquels se réfèrent les êtres humains, individus et sociétés, dans leurs relations avec autrui et dans leur appréhension du monde, reconnaissance des interactions qui interviennent à la fois entre les multiples registres d'une même culture et entre les différentes cultures et ceci dans l'espace et dans le temps. »¹. Pour percevoir la culture de l'autre, il faut être conscient de la sienne. « Si du fait de l'interculturalité, les cultures sont en relation, elles exercent des influences les unes sur les autres. A travers leurs contacts, elles sont conduites à des modifications, à des évolutions. C'est tout cela que désigne le terme « acculturation »... L'acculturation est un phénomène complexe. Elle ne se produit pas dans un seul sens. »². L'interculturalité concerne les relations entre plusieurs cultures et les interactions ; il y a donc communication ; après avoir pris connaissance du phénomène de culture et de sa relativité, on peut dire que la pratique de l'interculturalité se manifeste essentiellement par une tentative de vivre la réalité pluriculturelle sous le signe de l'activité relationnelle. Donc, il doit y avoir échange pour qu'il y ait enrichissement de notre culture : par exemple, en pédagogie on parle d'interdisciplinarité pour la connotation d'interculturel. « L'essentiel est sans doute de saisir, à travers un mot, l'obligation d'une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs en liaison avec la diversité culturelle. »³. Cette mouvance des cultures entre elles ne peut s'exercer que par la communication, c'est à dire par la langue. « L'effervescence parfois désordonnée des initiatives liées à l'absence d'encadrement conceptuel et méthodologique ont conduit à stigmatiser les initiatives à travers le vocable de pédagogie couscous. »⁴ En conclusion, « La perspective interculturelle, qui met en évidence les interactions et interroge les ethnocentrismes, interpelle assurément les enseignants, selon les responsabilités. »⁵

- Imprégnation à la langue arabe

L'enseignant, face à l'hétérogénéité de sa classe, doit avoir un objectif qui se situe dans le cadre de l'intégration, « c'est à dire d'une différence qui comporte une réciprocité et qui n'exclue pas la communication. »⁶ Par conséquent pour faciliter l'échange, il doit avoir une imprégnation à la langue arabe en général, afin qu'il

1-M. REY-VON ALLMEN « Psychologie clinique et interrogations culturelles » L'Harmattan 1993 p. 12

2-J DEMORGON « Complexité des cultures et de l'interculturel » Anthropos 1996 P.

3 -M ABDALLAH - PRETCEILLE « Quelle école pour quelle intégration » Hachette Education 1992 P. 37

4- Dictionnaire Encyclopédique de l'Education et de la formation Nathan 1994 p. 558

5 -M. REY-VON ALLMEN « Psychologie clinique et interrogations culturelles » L'Harmattan 1993 p. 21

6-G. AVANZINI Séminaire du 31 janvier 1996

puisse prendre en compte les attentes des enfants non-francophones qui lui sont confiés : « *J'aurais sans doute trouvé agréable, en entrant dans la classe d'entendre la maîtresse m'adresser la parole ou me nommer sans accent étranger, sans déformer mon nom. Je lui aurai fait confiance.* »¹. La diffusion en France des enfants marocains, algériens, tunisiens est inégale et les dialectes sont nombreux : berbère, sahraoui, etc. A ces difficultés de communication s'ajoute un autre problème ; il y a l'arabe dialectal, véhicule de la communication maghrébine, et l'arabe littéraire, plutôt utilisé dans les école coraniques. « *C'est le cas de beaucoup de jeunes maghrébins accoutumés à l'arabe dialectal, qui se retrouvent dans le cours d'arabe classique ou sa version simplifiée, dite moderne... on n'insistera pas davantage sur les frustrations légitimes du jeune berbérophone, pour lequel l'arabe est une langue absolument étrangère...* »².

Dans les pays du Maghreb on assiste à un plurilinguisme qui s'accomplit dans le pluriculturalisme. Nombreux sont les dialectes parlés suivant les différentes régions, mis à part la langue officielle.

La langue berbère est le seul lien d'une communauté de plusieurs millions d'hommes, mais ce n'est la langue officielle d'aucun État et elle n'a jamais accédé au rang de langue écrite. Le berbère n'avait pas « ses lettres de noblesse » pour résister aux forces qui menacent tout idiome. Aussi a-t-il éclaté en une poussière de parlers, dont aucun n'est le berbère. « *La langue berbère n'est ni écrite, ni enseignée. Jusqu'à la moitié du XIXe siècle, aucun Kabyle ne s'y intéressa sérieusement. Ce sont les Européens qui les premiers lui accordèrent quelque intérêt : d'abord les militaires intéressés ou désœuvrés ou des diplomates curieux, puis des linguistes, rarement, hélas ! des hommes de lettres. C'est grâce à leurs travaux et à ceux de quelques pionniers kabyles qu'un travail sur la littérature kabyle est devenue possible.* »³ Le berbère est parlé par sept ou huit millions d'hommes au Maroc, où les chleuh de Sous, les éleveurs des massifs centraux et les Rifains représentent près de 40 % de la population. Trois ou quatre millions habitant le Nord de l'Algérie : le berbère forment plusieurs îlots entre la frontière marocaine et Alger, puis s'impose massivement en Kabylie et dans les Aurès. Il survit dans quelques villages de Tunisie, à Djerba surtout. On le retrouve en Libye et jusqu'en Egypte. Présent au Mzab et dans les oasis sahariennes il est parlé par 750 000 Touareg, dont la plupart appartiennent au Sahel du Niger et du Mali, et par les Zenaga de Mauritanie. « *Les Berbères eux-mêmes s'appellent Imāzighen (sing. Amazigh) : les*

1- Z. K. S. DAHOUN « Les couleurs du silence le mutisme des enfants de migrants » Calman-Lévy 1995 p. 35

2-BINET-SIMON « Société interculturelle et éducative » n° 662 p. 103

3-Encyclopédia Universalis Corpus 1988 Tome 10, par P. GALAND PERNET, Maître de recherche au CNRS
P. 760

hommes libres. Les Berbères ne constituent pas « une race » il y a seulement une culture commune à tous les groupes même si là aussi on trouve une grande hétérogénéité évoluant du grand nomadisme chamelier des Touareg à la cité du Moyen-Age mozabite, en passant par une série de genres de vie intermédiaires. »¹.

Les Chaouis revendentiquent également leur langue, ils se trouvent dans l'Aurès surtout et descendant des Huns ; il y a des mots à consonance germanique. Ces minorités se différencient des autres Maghrébins car les hommes ont le teint clair et les femmes sont blondes aux yeux bleus. L'Aurès ayant toujours été le refuge des populations refoulées par l'envahisseur, les tribus qui le peuplent aujourd'hui sont loin d'être des natifs de cette région. Chaque guerre, chaque évasion y ont amené de nouveaux réfugiés, le plus souvent d'origine berbère, qui sont venus s'agglomérer pour former une mosaïque de populations divisées en tribu, « les chaouïa ». Ceux-ci ont été islamisés vers l'an 700, mais ont conservé leur dialecte, leur organisation sociale, leurs coutumes, leurs superstitions et forment une vraie identité ethnique. Ils vivent sous le régime patriarchal. Au sein de chaque tribu, une assemblée d'anciens, « la djemaâ », délibère des intérêts collectifs, prend les décisions d'ordre général, tranche tous les litiges. Groupant un peu plus de 70 000 âmes, plusieurs tribus se partagent aujourd'hui les vallées de l'Oued-Abdi et de l'Oued-El-Abiod. Mais des migrations, d'assez faible rayon d'ailleurs, brassent constamment ces populations. C'est un perpétuel va et vient entre le Nord et le sud, qui s'explique par l'échelonnement des zones de production et de pâturages dans l'espace et dans le temps, des semaines d'Automne qui s'effectuent au Sahara ou dans les hautes vallées, aux cultures potagères du Printemps, puis à la moisson des céréales et enfin à la récolte des dattes. Les Chaouïa habitent des maisons couvertes en terrasse et construites en pierre ou en pisé. Au cours de leurs déplacements, ils vivent sous la tente. Mais schématiquement, ce qui caractérise les agglomérations aurasiennes, c'est leur situation sur un pic, un promontoire, une falaise rendant l'accès difficile et favorisant le retranchement et la défense. Les maisons étagées les unes sur les autres, forment comme une pyramide irrégulière, que couvre le grenier collectif ou « guelaâ »

Les Mozabites, population du Sud de l'Algérie évaluée au début des années quatre-vingt à quatre vingt-dix mille individus, se définissent essentiellement par leur lieu géographique, le Mzab et par leur doctrine religieuse : aux yeux des

1-Intersignes « Penser l'Algérie » Editions de l'Aube 1995 P. 98

musulmans orthodoxes, ce sont des membres de la secte « ibâdite ». « *Dans le Maghreb, leur type physique, leurs activités spécialisées contribuent également à individualiser ce groupe social. Les Mozabites (ou Mzabites) occupent dans le Sahara septentrional et central, à une centaine de kilomètres au sud-est de Laghouat, un territoire de quelques 8 000 km², la Chebka (en arabe, filet) nom qui désigne, au sens géographique, un paysage original de plateau calcaire déchiqueté, raviné par les vents de sable et par les eaux et parsemé d'entablements résiduels (gour).* »¹. Ce sont aussi des berbèrophones : leur dialecte, qui appartient au groupe « zenatiya », ne s'écrit pas mais, du fait de l'instruction coranique et de la nécessité de faire du commerce avec leurs voisins arabophones, la plupart des Mozabites furent toujours bilingues.

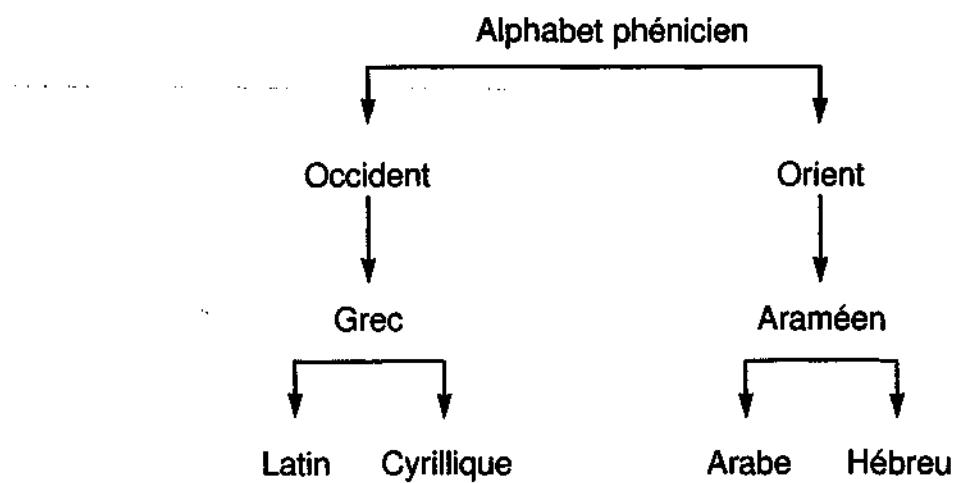
Les touaregs, habitants du « désert » constituent une population fascinante par son mode de vie, mais aussi par l'originalité de ses coutumes et de ses institutions... L'organisation sociale repose sur des clans matrilinéaires-sauf chez les Tullemeden, patrilinéaires-et sur une tradition poussée... Le statut de la femme est élevé : relevée des travaux domestiques par la présence des serviteurs, les femmes nobles ou même libres s'adonnent à l'artisanat, à la poésie ou à la musique. »². Les touaregs, contrairement aux autres Maghrébins, sont monogames et libéraux : sans doute leur adaptation spectaculaire au nomadisme est-elle à l'origine de la grande tolérance dont ils font preuve dans le comportement des leurs.

Le nomadisme impliqué par l'élevage des camélins, qui est leur principale activité, entraîne des structures familiales moins étroites que celles des sédentaires. Ce sont des sages : nous sommes trop compliqués pour eux et trop loin aussi de la sagesse antique qui est leur apanage. Leur langue suivant les tribus s'appelle « tamahag » ou « tamacheq » mais leur racine vient du verbe « iohargh », ce sont des berbères qui descendent de Libyens, lesquels avaient été absorbés, à leur arrivée dans l'Ahaggar par des autochtones dont nous savons peu de chose, finalement ces Libyens étaient, à leur tour, originaires du Nord de l'Afrique. Les vieillards parlent encore « l'azer », dialecte soninké lui-même tinté d'influences berbères. Cette langue eut sans doute une large extension dans le Sahel au temps de l'empire du Ghana. La plupart des femmes touareg, contrairement aux hommes, savent lire et écrire, utilisant l'alphabet traditionnel « tifinar », différent de l'alphabet arabe.

1-Encyclopédia Universalis Corpus Tome 12 1985 par C. R. AGERON. Professeur d'Histoire contemporaine à l'Université de Paris XXII P. 729

2 -Encyclopédia Universalis Corpus Index 3 1985 P. 2979

L'arabe classique doit être ajouté à cette mosaïque de langues et de dialectes. C'est une langue de civilisation et la langue sacrée du Coran. La calligraphie est un art tombé en désuétude dans l'Occident chrétien. L'écriture arabe a évolué, elle a des origines très lointaines, environ 3500 avant J. C. :



Je me souviens, dans mon enfance, des « médersa », petites écoles coraniques où les enfants, assis « en tailleur », avaient sur leur genoux un écritoire en bois, « lohra » sur lequel ils écrivaient avec une plume d'oiseau, « richa » ou un roseau « calame », (Document 14 bis), le calligraphe lui attribue tout un symbolisme dans sa fabrication, c'est à dire dans la façon de le tailler : « *Le roseau (plante aimant l'eau, le soleil et le vent.) On le coupe lorsqu'il est sec, en morceaux d'une vingtaine de centimètres. Pour tailler un roseau, il faut : 1. ouvrir le ventre. 2. Tailler les côtes. Fendre le dos. 4. couper le bec avec un canif bien aiguisé ou, à défaut, le gratter doucement sur un papier de verre extra-fin. Le roseau ainsi taillé s'appelle calame.* »¹ Le calame doit être incliné à 45° ; l'encre était d'un noir délavé parce qu'elle provenait de la laine de mouton brûlée et macérée dans de l'eau ; les élèves psalmodiaient en se balançant d'avant en arrière, cet arabe qu'il ne comprenait pas mais qu'ils devaient savoir par cœur sous peine de châtiments corporels administrés par le " Taleb ", armé d'une grande badine dont il se servait pour taper sur la tête des jeunes récalcitrants.

L'arabe littéraire fonde en partie la communauté linguistique du monde arabe, c'est la variété en usage à l'école, dans la littérature moderne, la presse, l'administration, la vie politique. Pouvant recevoir les émissions télévisuelles du Maghreb,

nous sommes étonnées, ma famille et moi-même de ne pouvoir appréhender ce qui se dit aux informations. Pour les immigrés en France, c'est une forme de traumatisme d'isolement du pays d'origine, parce qu'ils ne comprennent pas ce qui se dit dans leur pays.

L'arabe dialectal, « *défini par ses nombreuses variétés régionales, possède la vitalité la plus importante comme langue d'usage dans la communication orale. Variétés en usage dans la poésie populaire, les contes, légendes et devinettes, la chanson et, dans une moindre mesure, au théâtre et au cinéma. Le monolinguisme en arabe dialectal est le fait de nombreux analphabètes évalués à 46 % de la population en 1989. Berbère et arabe dialectal constituent le parler ordinaire des gens. »* ¹... Les monolingues sont mal perçus, le plus souvent et pour éviter « *la ghettoïsation linguistique* », ont recours généralement à une *lingua franca* dont certains aspects structurels ne sont pas sans évoquer une forme de créolisation. » ²

Depuis 1970, les problèmes que rencontraient les enfants de migrants dans le système scolaire français ont fait l'objet d'une préoccupation constante. Certaines langues sont enseignées dans les établissements scolaires, alors que d'autres élèves d'une même classe n'ont pas accès à des prestations comparables, cela crée un risque de clivages supplémentaires à l'intérieur même des populations migrantes. L'enseignement des langues d'origine s'opérait sur la base des langues nationales et un très petit pourcentage de la population maghrébine était intéressé par celle qui est considérée comme nationale.

Devant cette multiplicité de langues et de dialectes, l'enseignant devra être modeste et n'avoir qu'un aperçu, une imprégnation de la langue arabe, qui pourra l'aider à être plus efficace dans ses relations avec les parents, faciliter sa communication avec les enfants et permettre à ceux-ci une meilleure adaptation au système scolaire français.

Des problèmes fondamentaux se posent donc à travers l'appréciation différentielle des autres cultures mais « *l'école peut relever le défi... elle en a les moyens* » et *elle* « *va reconnaître aussi que l'on peut accéder à un savoir commun qui, loin d'annuler ces différences, permettra de mieux les comprendre et de mieux entrer en relation avec les autres et le monde.* » ³ Pour définir les objectifs de la pédagogie interculturelle, j'avais employé différents outils, auxquels j'ai eu recours pendant

1-Intersignes « Penser l'Algérie » Editions de l'Aube 1995 p. 91

2-Idem p. 93

3-P. MERIEU « L'école mode d'emploi des méthodes actives à la pédagogie différenciée» ESF éditeur 1995 p. 104-105

mon travail de recherche. La Maternelle, le Primaire et les Inspections de circonscriptions, ont été mon premier support, et, comme instruments, j'ai utilisés deux supports : le premier, un Q-Sort, et une enquête auprès des parents d'élèves de l'école où je professais.

B) Le « savoir-faire » des enseignants pour aboutir à un « savoir »

1) Premier support de recherche le Q-sort

Il a été fait pour avoir des précisions sur la préhension pédagogique des enseignants sur le thème de l'interculturalité.

La recherche a été établie avec un groupe d'enseignants de la ville de Crest qui vont être présentés dans un premier temps et quelques inspecteurs de L'Education Nationale Dans un deuxième temps, il sera proposé l'outil de recherche auquel nous avons eu recours, le Q-sort et les difficultés rencontrées.

*** *Le groupe témoin***

Il est composé de 28 enseignants : 10 en école maternelle

18 en école primaire

7 IEN

Crest est une petite ville de 4 500 habitants dans la Drôme, où j'enseigne depuis 17 ans. Elle compte quatre écoles maternelles, dont une privée et trois écoles primaires, parmi lesquelles une privée aussi.

1) L'école Claire de Chandeneux, où je me trouvais, avait 4 classes et les enseignants avaient entre 10 et 20 ans d'ancienneté, sauf moi-même, qui suis à la retraite depuis septembre 1996. La majorité de nos élèves viennent des HLM et les autres du centre ville.

2) Le groupe scolaire Charles Royannez, école primaire qui jouxtait notre établissement, j'recrutait la même population scolaire. Elle comptait dix classes dont une CLAD (classe d'adaptation), ce qui fait 10 enseignants auxquels il fallait ajouter une onzième personne à temps partiel qui déchargeait le directeur pendant les périodes qui lui étaient allouées pour faire son travail administratif. C'était une équipe dynamique composée de sept femmes et quatre hommes, 4 personnes avaient moins de 10 ans d'ancienneté, 5 comptaient entre 20 et 30 ans de métier et 2 enseignants de plus de 30 ans de carrière

3) Le groupe scolaire de Mazorel est situé de l'autre côté de la ville, il comprend

l'école primaire composée de 7 classes. A la précédente rentrée scolaire, elle a renouvelé plus de la moitié de son personnel-4 personnes sur 7-dont le directeur. Ces changements ont été occasionnés par des départs à la retraite, mais s'avèrent important en ce sens que l'équipe est nouvellement constituée ne présente pas la même cohésion que celle préalablement citée. Elle est formée de 3 hommes et de 4 femmes dont 2 comptent plus de 30 ans d'ancienneté, 2 autres se situent dans la tranche 20 à 30 ans et les 3 derniers dans celle de 10 à 20 ans. Ce groupe scolaire a également une école maternelle qui comporte 4 classes, donc 4 enseignantes. L'une d'entre elle comptabilise plus de 30 ans d'ancienneté, une autre se situe dans la tranche des 20 à 30 ans et les deux dernières ont moins de 20 ans de métier.

Le public de ces écoles est très varié, composé d'une grande proportion d'immigrés : Maghrébins, Turcs, Yougoslaves, Portugais. Notre ville est fortement frappée par le chômage, avec un taux avoisinant les 20 %, dû à la transplantation de Avionique, la fermeture de " Pic-Grin " (abattoir de volaille) et de "Poral" (aliment pour les bovins), ainsi qu'un d'un sous-traitant de vêtements de sport travaillant pour « Adidas ». La vie culturelle y est fortement réduite. Nous disposons d'un cinéma ; chaque année en été, un festival de jazz se déroule à Crest. Notre isolement nous aura peut-être valu d'être reconnus « ville pilote » par le Ministère de la jeunesse et des sports. Dès la rentrée 1996 il y a été aménagé les rythmes scolaires de l'enfant. Des activités péri-scolaires compléteraient la journée de l'élève, ayant pour objectif essentiel de les « sortir de la rue. »

Enfin, 7 Inspecteurs de l'Education Nationale ont bien voulu m'aider dans cette recherche, 4 ont entre 10 et 20 ans d'ancienneté et 3 entre dans la tranche d'âge des 20 à 30 ans.

* *Le Q-sort*

Le Q-sort, de l'anglais « Quality-sort », est un outil semi-projectif « *structuré dans sa conception et sa passation, et souple dans les modalités d'analyse et de réflexion.* »¹, établi par Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, il comporte 72 items sur la pédagogie interculturelle et est accompagné d'une lettre d'introduction². Les 72 items sont disposés dans une colonne, face à une grille et le choix va du « pas du tout d'accord » à « plutôt pas d'accord ». C'est une technique qui permet de collecter des informations et, dans ce cas, d'avoir une idée assez précise des représentations que se font les enseignants et Inspecteurs de l'Education Nationale de

1-Q-Sort élaboré par M. ABDALLAH-PRETCEILLE

2-Q-Sort Annexe I

l'interculturalité.

Au bout d'un mois, n'ayant pas de retour, j'ai téléphoné dans les écoles afin de motiver mes collègues, j'ai été aussitôt submergée de questions qui ne visaient qu'à me faire ressentir la difficulté de l'exercice et le manque de temps de chacun.

C'est ainsi qu'après avoir expliqué la rapidité souhaitée pour répondre aux questions et la méthode qui permet d'élaborer un Q-sort, et m'être justifiée quant à la qualité ou non des items... J'ai finalement admis la possibilité de la non-réponse. Il va sans dire que les résultats sont étonnantes : certaines écoles répondent en masse, d'autres n'envoient rien : dans ce cas c'est très significatif, le directeur téléphone pour dire que « c'est très compliqué » et ensuite aucun enseignant de l'école ne répond.

Je me suis aperçue que, malgré le nombre important d'envois que j'avais fait, 100, je n'avais eu que 33 réponses, donc 1/3. J'obtins 16 réponses pour le primaire, 10 pour la maternelle et 7 pour les IEN. Je n'ai pas comptabilisé les 2 Q-Sort vierges. Le dépouillement, fastidieux et très long, s'est déroulé de la façon suivante : une grille vierge dans laquelle les numéros des items sont repris ainsi que les diverses réponses possibles va servir pour recueillir les résultats.¹. Cette même grille m'a servi à la récapitulation des réponses, cette fois par catégorie, enseignants du primaire, enseignants de maternelle et IEN.² Trois grilles récapitulatives ont permis de consigner les résultats pour les trois catégories d'enseignants consultés.

Les 72 items du Q-sort couvrent un domaine assez vaste de l'interculturalité ; or il apparaît nécessaire de synthétiser ces données sous forme de 5 concepts, qui sont proposés par M. ABDALLAH-PRETCEILLE. Il faut préciser que « *le dénominateur commun de ces actes éducatifs n'est certes pas l'immigration mais l'altérité dans toute ses composantes et sous toutes ses formes.* »³

Nous avons « dispatché » les 72 items de la manière suivante :

concept 1 : « Droits de l'homme », nous avons réuni les items 3-8-12-14 -19-31 -37-61.

concept 2 : « enseignements des cultures dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes et du français langue étrangère » auquel on a rattaché les items

1-Grille vierge de dépouillement Annexe II

2-Grilles récapitulatives Annexe III, IV et IV bis

3-C. CAMILLERI et M. COHEN-EMERIQUE « Chocs des cultures concepts et enjeux pratiques de l'interculturel » L'Harmattan 1994 p. 231

suivants : 2-4-5-9-11-13-15 -23-24-47-53-55-58-59 -60-67-69 -

concept 3 : « la lutte contre le racisme », items : 6-18-20-22-33-35-36 -40- 45-48- 54-62-64-68 -72 -40

concept 4 : « échanges linguistiques » comportant les items 21- 25-27-28-38-41- 42-63-66.

concept 5 : « scolarisation des enfants de migrants » au travers des items : 1-7 - 10-16-17-26-29-30-32-34-39-43-44-46-49-50-51-52-56-57- 65-70-71 -

L'interprétation de ces résultats permettra de comparer les trois groupes d'enseignants et surtout de noter l'importance accordée au cinq concepts « *dénominateur commun de ces axes éducatifs* » qui « *n'est certes pas l'immigration, mais l'altérité dans toutes ses composantes et sous toutes ses formes.* »¹

Une grille d'exploitation est établie pour chaque concept et pour chaque catégorie d'enseignants, soit 15 grilles, au total. Cela permet de mettre en évidence les différentes appréciations qu'apporte un certain groupe d'enseignants sur le concept considéré et les pourcentages qui découlent de cette étude.

Les résultats vont être présentés sous forme de diagrammes circulaires avec des couleurs différentes suivant les appréciations suivantes :

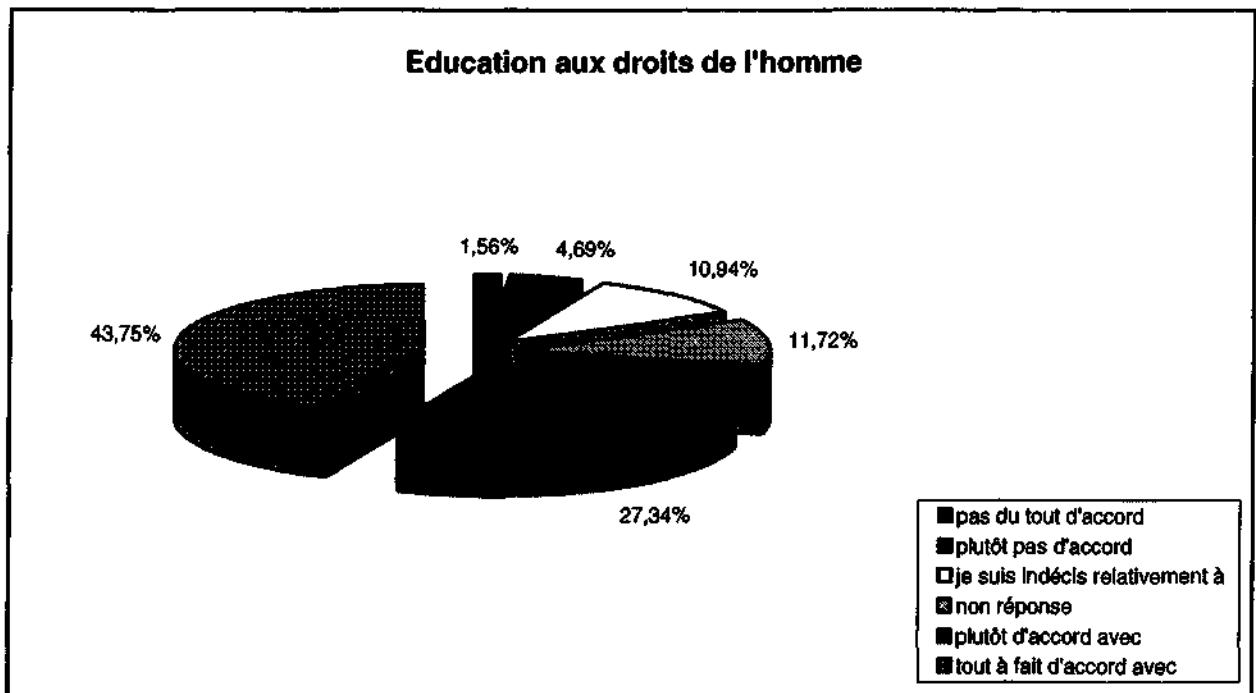
- pas du tout d'accord
- plutôt pas d'accord avec
- je suis indécis relativement à
- non réponse
- plutôt d'accord avec
- plutôt d'accord avec
- tout à fait d'accord avec

Ces consignes figurent dans la légende à droite de chaque diagramme et permet, donc, une visualisation plus rapide. Les diagrammes seront établis pour chacune des trois catégories d'enseignants et selon chacun des cinq concepts.

a) Présentation des résultats

1-C. CAMILLERI et M. COHEN-EMERIQUE « Chocs des cultures concepts et enjeux pratiques de l'interculturel » L'Harmattan 1994 p. 231

Enseignants de primaire



Le concept 1, qui réunit 8 items, « s'attache à l'Éducation aux droits de l'homme »¹.

16 enseignants du primaire se prononçant sur 8 items, cela représente 128 réponses au total Les pourcentages obtenus sont les suivants :

1,56 % ne sont « pas du tout d'accord »

4,69 ne sont « plutôt pas d'accord »

10,94 sont « indécis »

11,72 ne répondent pas

27,34 sont « plutôt pas d'accord »

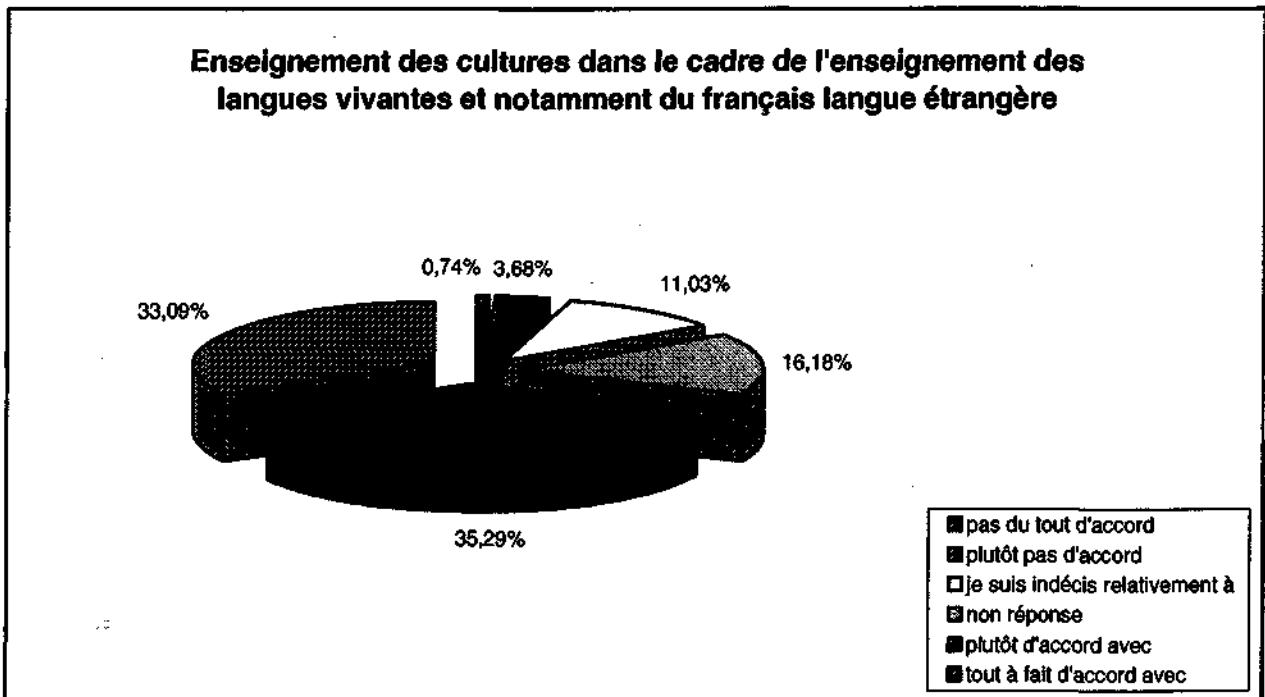
43,75 de « tout à fait d'accord ». Le pourcentage le plus important est indéniablement celui des « tout à fait d'accord », il représente près de la moitié des enseignants du primaire contactés ;

Si l'on considère que l'on peut grouper les deux catégories des « pas du tout d'accord », cela amène à un pourcentage de 6,25 % d'enseignants d'école primaire qui ne pensent pas qu'une éducation à l'interculturalité peut favoriser « l'Éducation aux droits de l'homme »

On comptera 22,66 % qui s'abstiennent ou qui sont indécis face à ce même concept

¹ -cf. Annexe 5

Enseignants de primaire



Le concept 2 réunit 17 items, soit 272 réponses, puisque 16 enseignants du primaire ont répondu.¹

Les pourcentages calculés sont les suivants :

0, 74 % de « pas du tout d'accord »,

3, 68 % de « plutôt pas d'accord »,

11, 03 % « indécis »,

16, 18 % de « non-réponse »

35, 29 % de « plutôt d'accord »

33, 09 % « tout à fait d'accord »

Cette fois, le pourcentage qui l'emporte est celui des « plutôt d'accord »

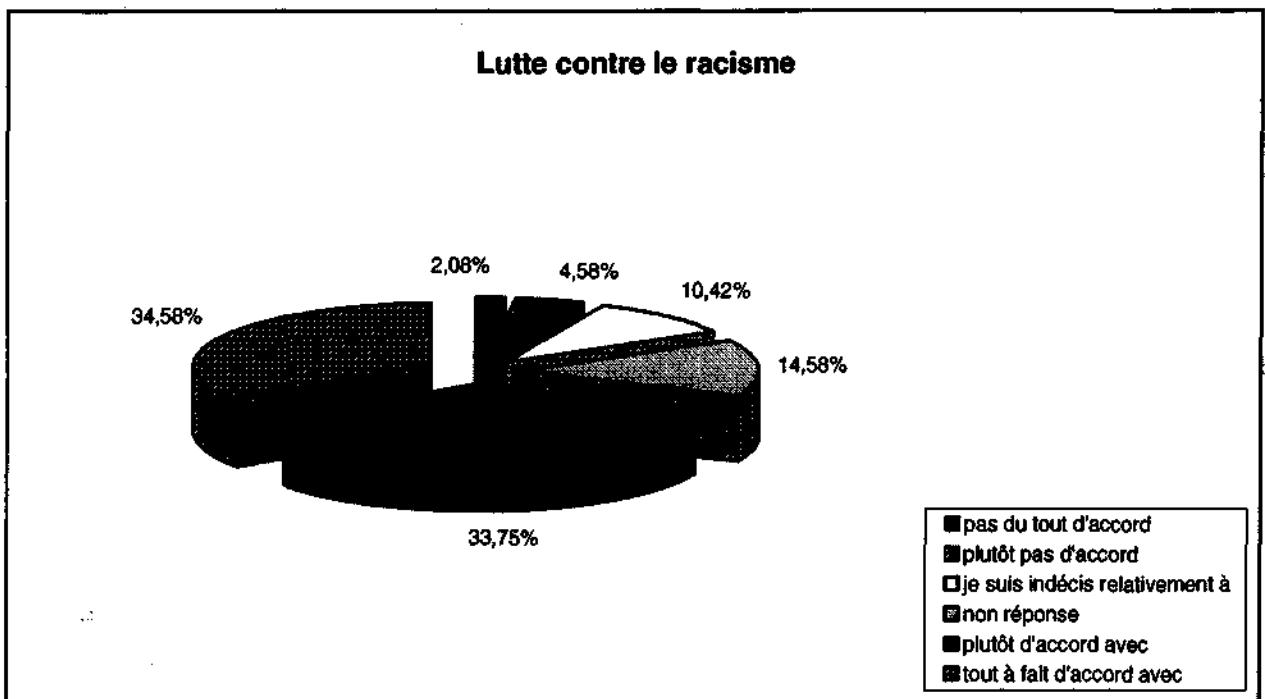
Suivant le même principe de regroupement utilisé précédemment, on compte :

4, 42 % pour les pas d'accord

27, 21 % pour les indécis, voire ceux qui ne se prononcent pas, 68, 38 % qui sont « d'accord » avec le concept 2.

1-cf. Annexe 6

Enseignants de primaire



Dans le concept 3, celui de la « Lutte contre le racisme », il y a 15 items, donc au total 240 réponses.¹

Les pourcentages sont les suivants :

2, 08 de « pas du tout d'accord »

4, 58 de « plutôt pas d'accord »

10, 42 « d'indécis »

14, 58 de « non-réponse »

33, 75 de « plutôt d'accord »

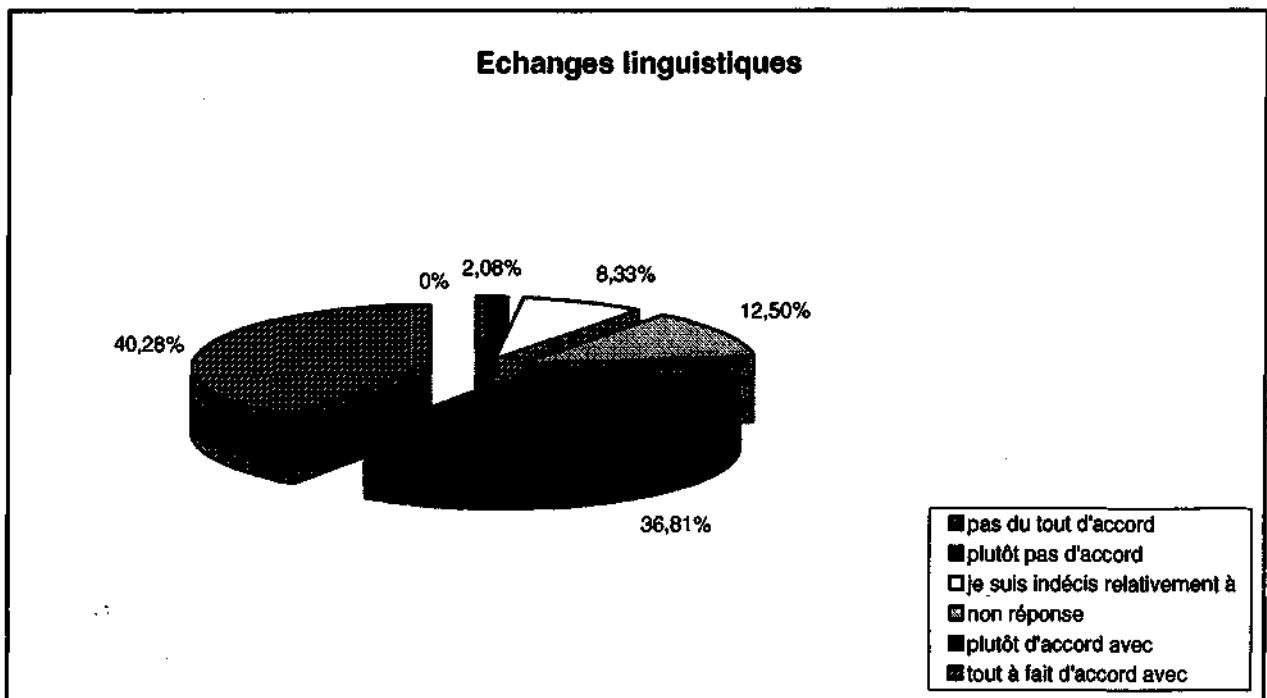
34, 58 de « tout à fait d'accord »

Les groupe des « tout à fait d'accord » est le plus important.

Après « amalgame », on réalise un total de 6, 66 % de « pas d'accord », 25 % d'« indécis » ou ne se prononçant pas, et de 68, 33 % « d'accord »

¹-cf. Annexe 7

Enseignants de primaire



Le concept 4 est celui des « échanges linguistiques », il comporte 9 items, 144 réponses.¹

Cela donne :

0 % de « pas du tout d'accord »

2, 08 % de « plutôt pas d'accord »

8, 33 % « d'indécis »

12, 50 % « non-réponse »

36, 81 % de « plutôt d'accord » et 40, 28 % de « tout à fait d'accord »

En réunissant certaines réponses, on obtient donc :

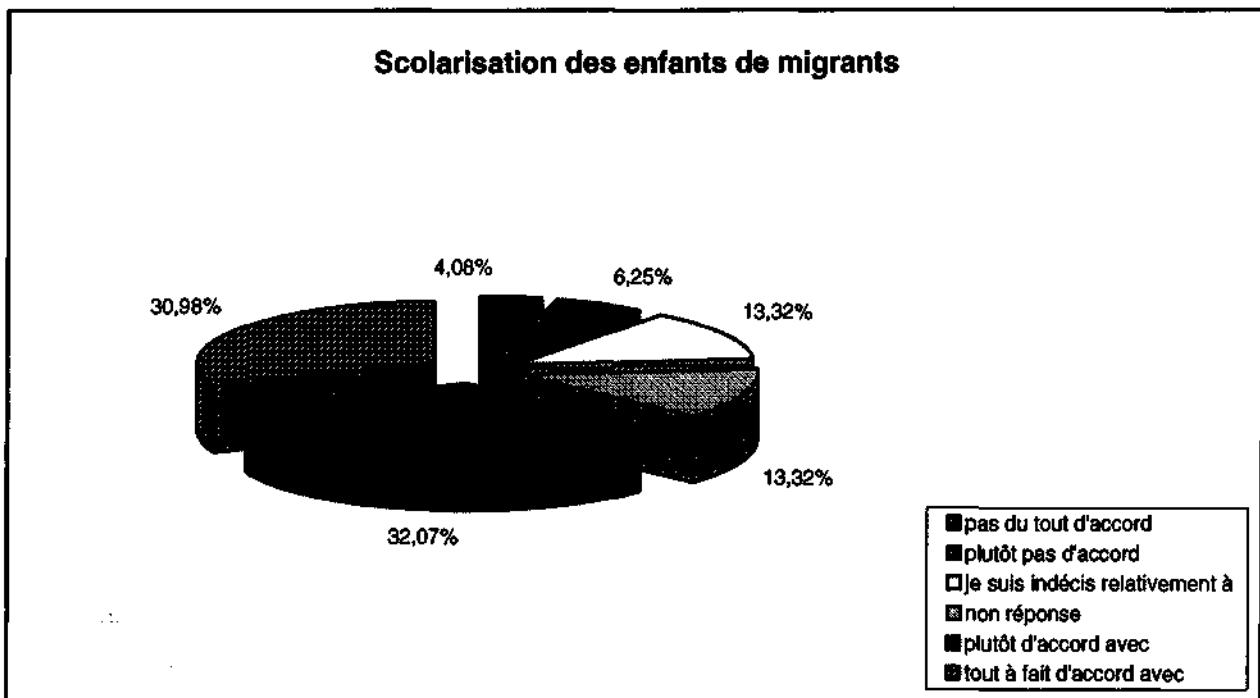
2, 08 % d'enseignants du primaire qui ne sont pas d'accord avec le concept 4

20, 83 % d'« indécis » ou ne répondant pas

77, 08 % de « d'accord »

¹-cf. Annexe 8

Enseignants de primaire



Le concept 5 réunit 23 items ; c'est le plus « peuplé », il concerne la « Scolarisation des enfants de migrants » et représente 368 réponses¹.

Elles se répartissent selon les pourcentages suivants :

4, 08 % « pas du tout d'accord »

6, 25 % « plutôt pas d'accord »

13, 32 % d'« indécis »

13, 32 % de « non-réponse »

32, 07 % de « plutôt d'accord »

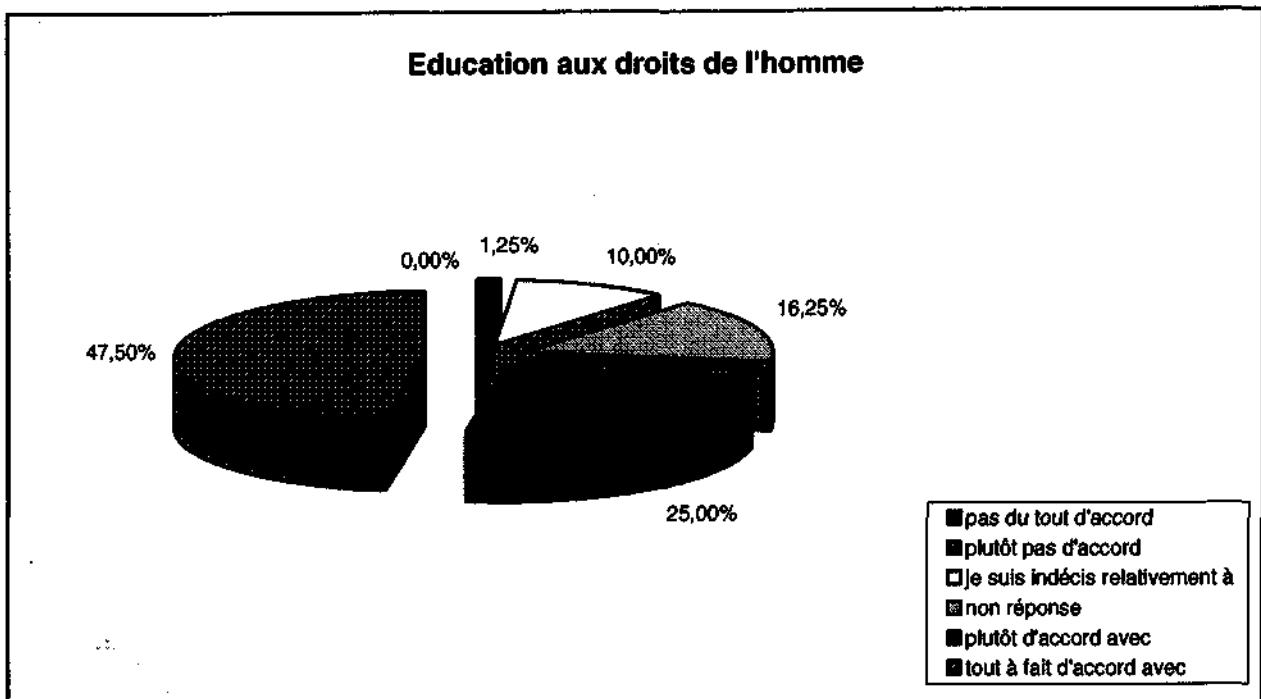
30, 98 % de « tout à fait d'accord »

On note exactement le même taux « d'indécis » et de « non-réponse », le taux majoritaire étant celui des « plutôt d'accord »

Après avoir réuni les réponses, on obtient 10, 33 % de « pas d'accord » 26, 64 % d'« indécis » ou de « non-réponse » et 63, 05 % de « d'accord »¹

1-cf. Annexe 9

Enseignants de maternelle



Concept 1 : « L'éducation aux droits de l'homme », réunissant 80 réponses données par 10 enseignants de Maternelle.¹

Les pourcentages sont les suivants :

1,25 % de « pas du tout d'accord »

0 % de « plutôt pas d'accord »

10 % « d'indécis »

16,25 % de « non-réponse »

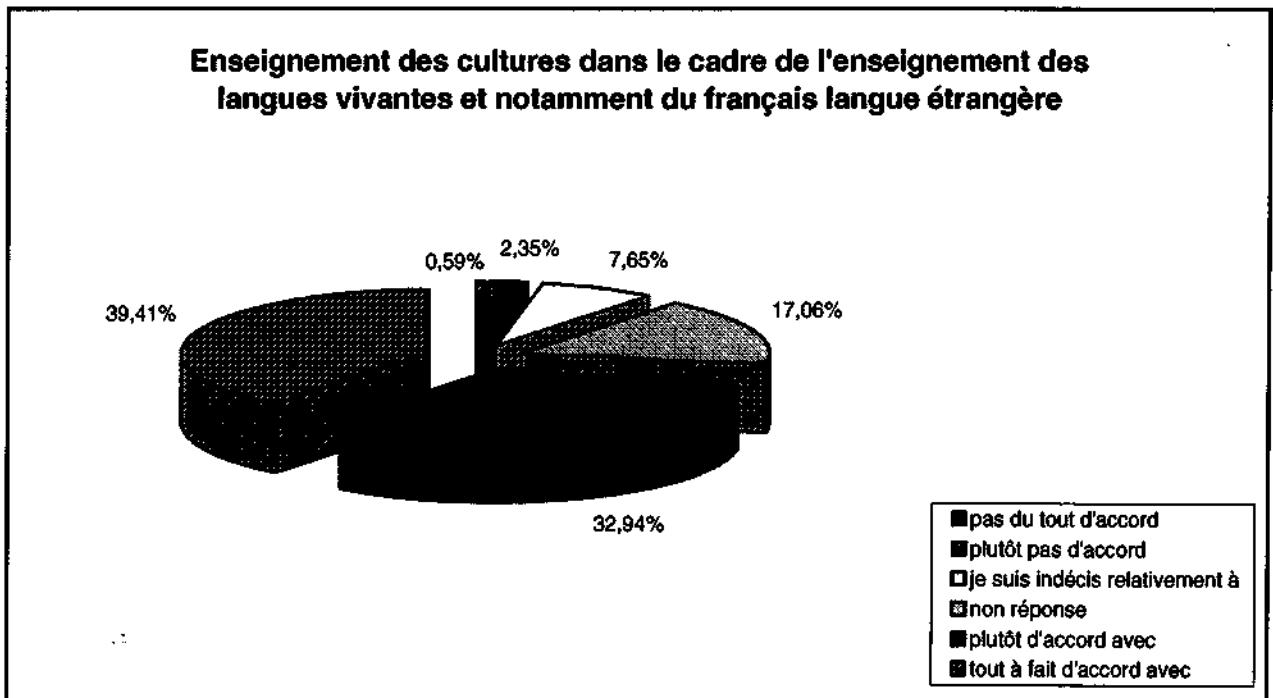
25 % de plutôt d'accord » 47,5 % « tout à fait d'accord »

On constate qu'il y a 0 % de « plutôt pas d'accord », ainsi qu'un fort pourcentage de « tout à fait d'accord »

On obtient les tendances suivantes : 1,25 % de « pas d'accord », 26,25 % d'« indécis » ou de « non-réponse » et 72 % de personnes « d'accord »

- cf. Annexe 10

Enseignants de maternelle



Concept 2 : « Enseignement des cultures, dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes et notamment du français langue étrangère », propose 170 réponses.¹

Cela donne en pourcentage :

0, 59 % de « pas du tout d'accord »

2, 35 % de « plutôt pas d'accord »

7, 65 % d'« indécis »

17, 06 % de « non-réponse »

32, 94 % de « plutôt pas d'accord »

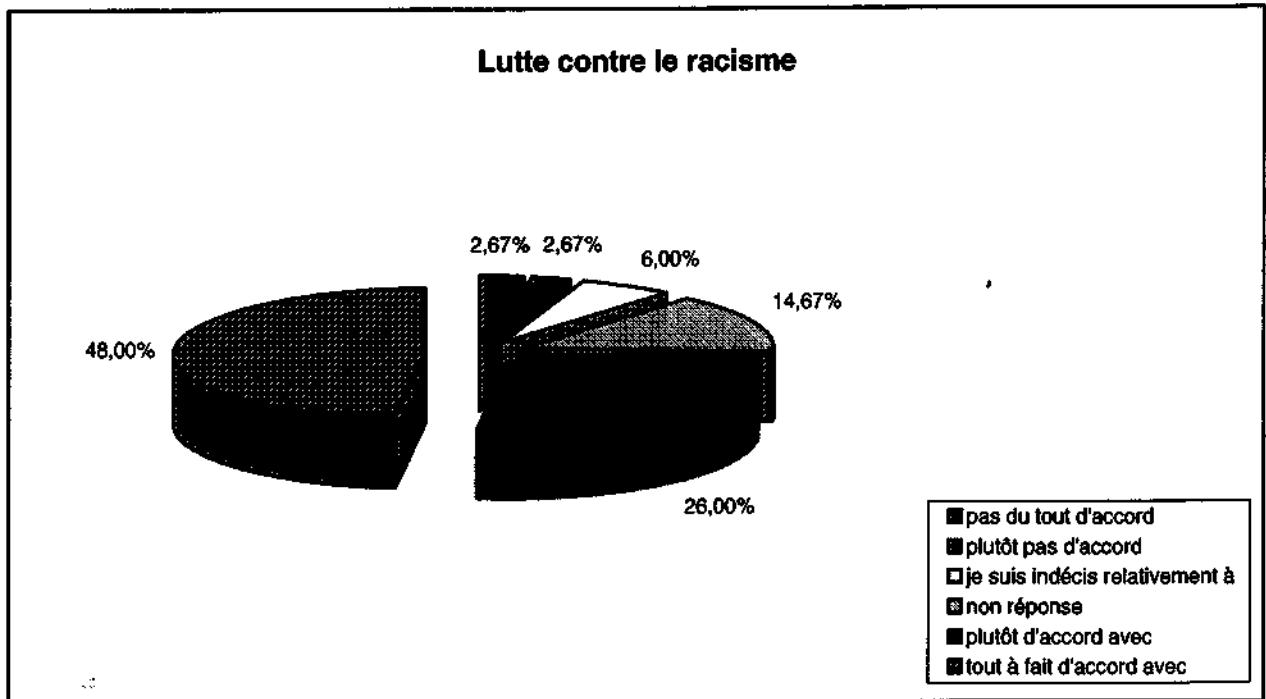
39, 41 % « tout à fait d'accord »

Là, encore c'est la catégorie des « tout à fait d'accord » qui est la plus représentée.

Après réunion, on a 2, 94 % de « pas d'accord », 2, 71 % de personnes indécises ou de non-réponse et 72, 35 % de « d'accord »

1-cf. Annexe 11

Enseignants de maternelle



Concept 3 : « Lutte contre le racisme », compte 150 réponses.¹

Les pourcentages sont les suivants :

2, 67 % de « pas du tout d'accord »

2, 67 % de « plutôt pas d'accord » 6 % d'« indécis »

14, 67 % de « non-réponse »

20 % de « plutôt d'accord »

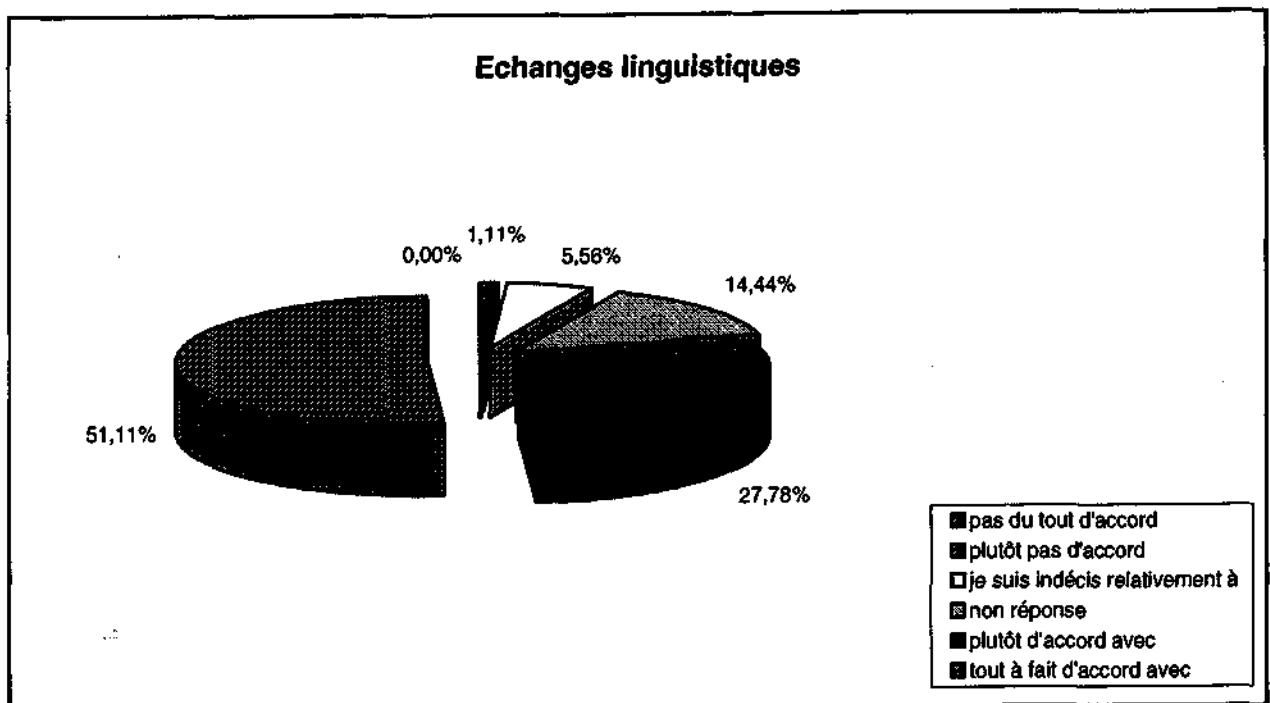
48 % de « tout à fait d'accord »

On note à nouveau deux catégories absolument égales, celles de « pas du tout d'accord » et des « plutôt pas d'accord » et une forte majorité de « tout à fait d'accord. »

Les catégories réunies donnent les résultats suivants : 5, 34 % de « pas d'accord », 20, 67 % d'abstention ou d'indécision et 7 % de d'« accord »

1-cf. Annexe 12

Enseignants de maternelle



Concept 4 : « Echanges linguistiques », compte 90 réponses.¹

Les pourcentages calculés sont les suivants :

1, 11 % de « pas du tout d'accord »

0 % de « plutôt pas d'accord »

5, 56 % d'« indécis »

14, 44 % de « non-réponse »

27, 78 % de « plutôt d'accord »

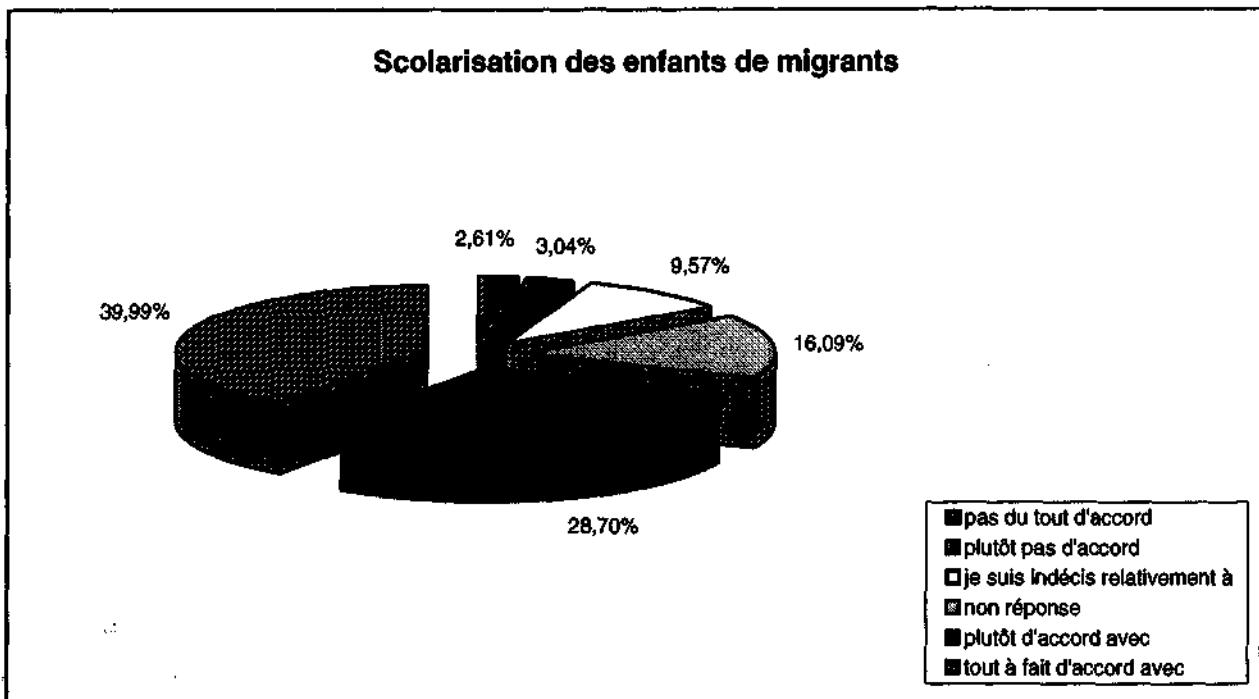
51, 11 % de « tout à fait d'accord »

On note 0 % de « plutôt pas d'accord » et plus de la moitié des enseignants de maternelle semblent considérer que « les échanges linguistiques » jouent un rôle capital dans l'éducation interculturelle.

Une fois réunis, les pourcentages sont les suivants : 1, 11 % de « pas d'accord », 19, 99 %, d'« indécis » ou de « non-réponse » et 78, 89 % de personnes d'accord.

1-cf. Annexe 13

Enseignants de maternelle



Concept 5 : « Scolarisation des enfants de migrants », compte 230 réponses.¹

Pourcentages :

2, 61 % de « pas du tout d'accord »

3, 04 % de « plutôt pas d'accord »

9, 67 % d'« indécis »

16, 09 % de « non-réponse »

28, 70 % de « plutôt d'accord »

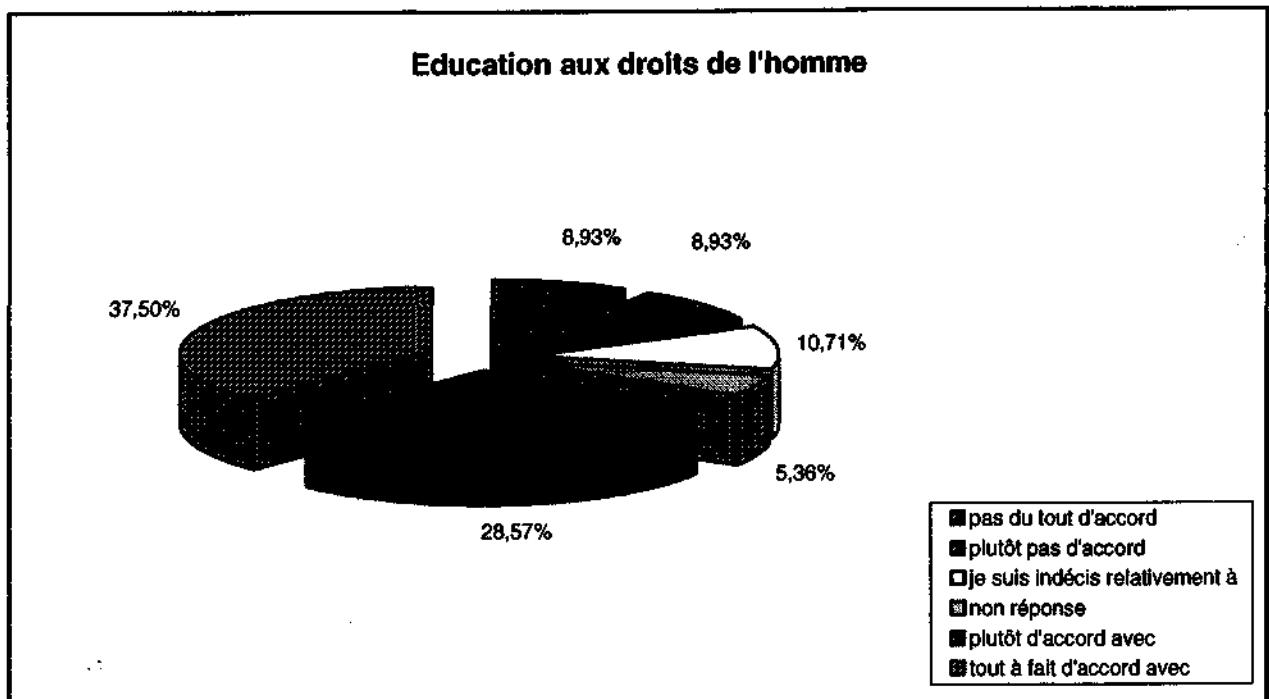
39,99 % de « tout à fait d'accord »

Là encore, il y a une forte majorité de « tout à fait d'accord »

La réunion en catégories permet d'annoncer : 5, 65 % de « pas d'accord », 25, 66 % d'« indécis » ou de « non-réponse » et 68, 69 % de « d'accord »

1-cf. Annexe 14

Inspecteurs de l'Education Nationale



Concept 1, réunissant 8 items pour l'« Education aux droits de l'homme »¹

7 Inspecteurs de l'Education Nationale se prononcent sur 8 items, ce qui donne 56 réponses, le pourcentage est le suivant :

8, 93 % ne sont « pas du tout d'accord »

8, 93 % ne sont « plutôt pas d'accord »

10, 71 % sont « indécis »

5, 36 % ne répondent pas

28, 57 % sont « plutôt d'accord » avec ce concept

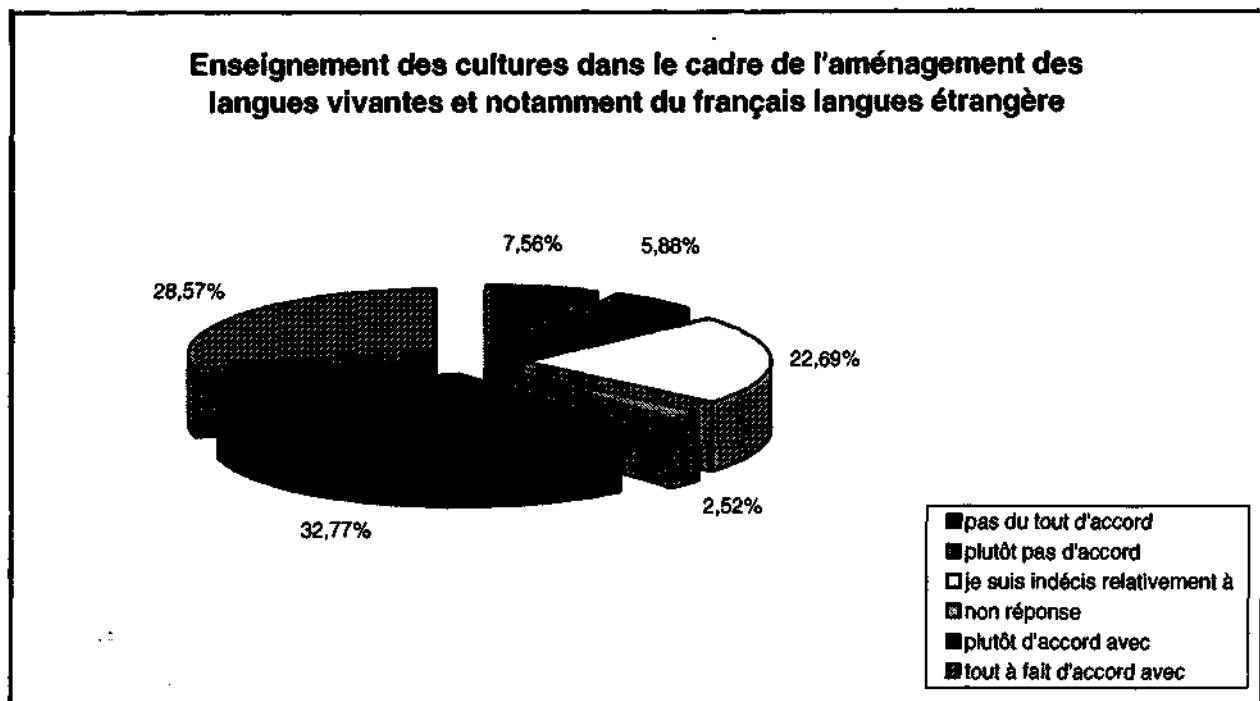
37, 50 % sont tout à fait « d'accord »

Si on groupe « pas du tout d'accord » et « plutôt pas d'accord » on a un pourcentage de 17, 86 % qui ne sont pas d'accord avec l'éducation interculturelle comme pouvant favoriser « L'éducation aux droits de l'homme »

En continuant nos investigations, on comptera 16, 07 % d'Inspecteur de l'Education Nationale qui ne répondent pas ou qui sont indécis. Il resta donc 66, 07 % d'Inspecteurs interrogés qui se disent d'accord avec ce premier concept.

1-cf. Annexe 15

Inspecteurs de l'Education Nationale



Le concept 2 réunit 17 items, ce qui, représente 119 réponses. C'est celui de l'« Enseignement des cultures dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes et notamment du français langue étrangère »¹

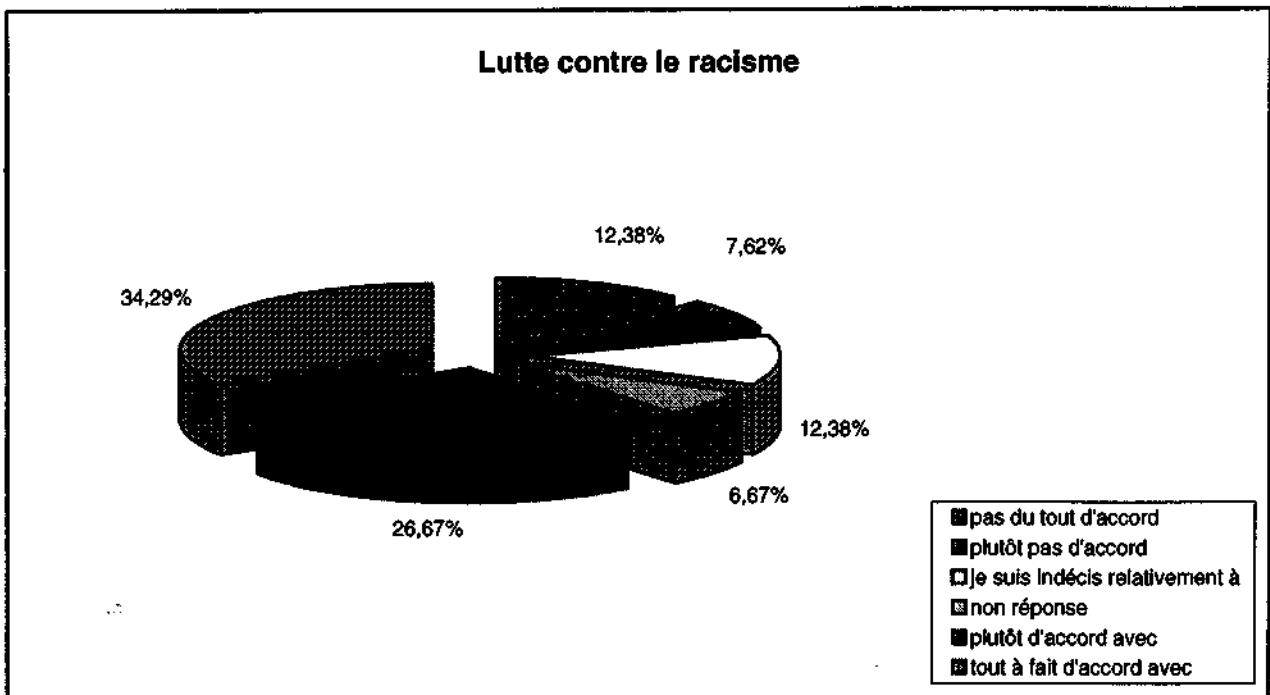
Les pourcentages sont :

- 7, 56 % de « pas du tout d'accord »
- 5, 88 % de « plutôt pas d'accord »
- 22, 69 % « d'indécis »
- 2, 52 % de « non-réponse »
- 32, 77 % de « plutôt d'accord »
- 28, 57 % de « tout à fait d'accord »

En reprenant le même principe de réunion utilisé précédemment, on compte : 13, 44 % pour les « pas d'accord », 25, 21 % pour les « indécis » et ceux qui ne se prononcent pas et 61, 34 % « d'accord » avec le concept 2.

1-cf. Annexe 16

Inspecteurs de l'Education Nationale



Concept 3 : « Lutte contre le racisme », on a 15 items, ce qui fait 105 réponses, puisqu'il y a 7 Inspecteurs de l'Education Nationale qui ont répondu au Q-Sort.¹

Les pourcentages sont les suivants :

12, 38 % de « pas du tout d'accord »

7, 62 % de « plutôt pas d'accord »

12, 38 % d'« indécis »

6, 67 % de « non-réponse »

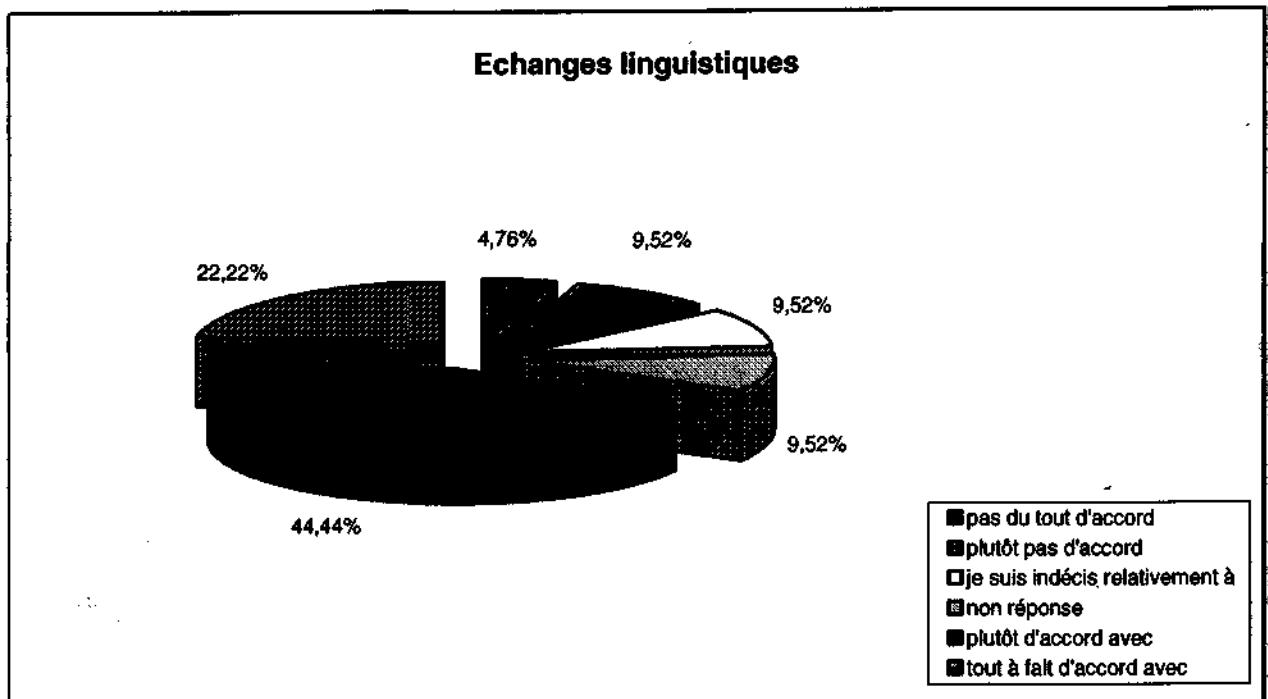
26, 67 % de « plutôt d'accord » avec ce concept

34, 29 % de « tout à fait d'accord » avec ces items

Après avoir procédé à un regroupement, on a un total de 20 % qui ne sont « pas d'accord » et 80 %, donc, des Inspecteurs de l'Education Nationale qui sont « d'accord » avec les items qui concernent, plus précisément, la « Lutte contre le racisme. »

1-cf. Annexe 17

Inspecteurs de l'Education Nationale



Concept 4 : « Echanges linguistiques », il comporte 9 items, il y a donc 7 Inspecteurs interrogés, ce qui fait 63 réponses.¹

Les pourcentages sont les suivants :

4,76 % de « pas du tout d'accord »

9,52 % de « plutôt pas d'accord »

9,52 % d'« indécis »

9,52 % de « non-réponse »

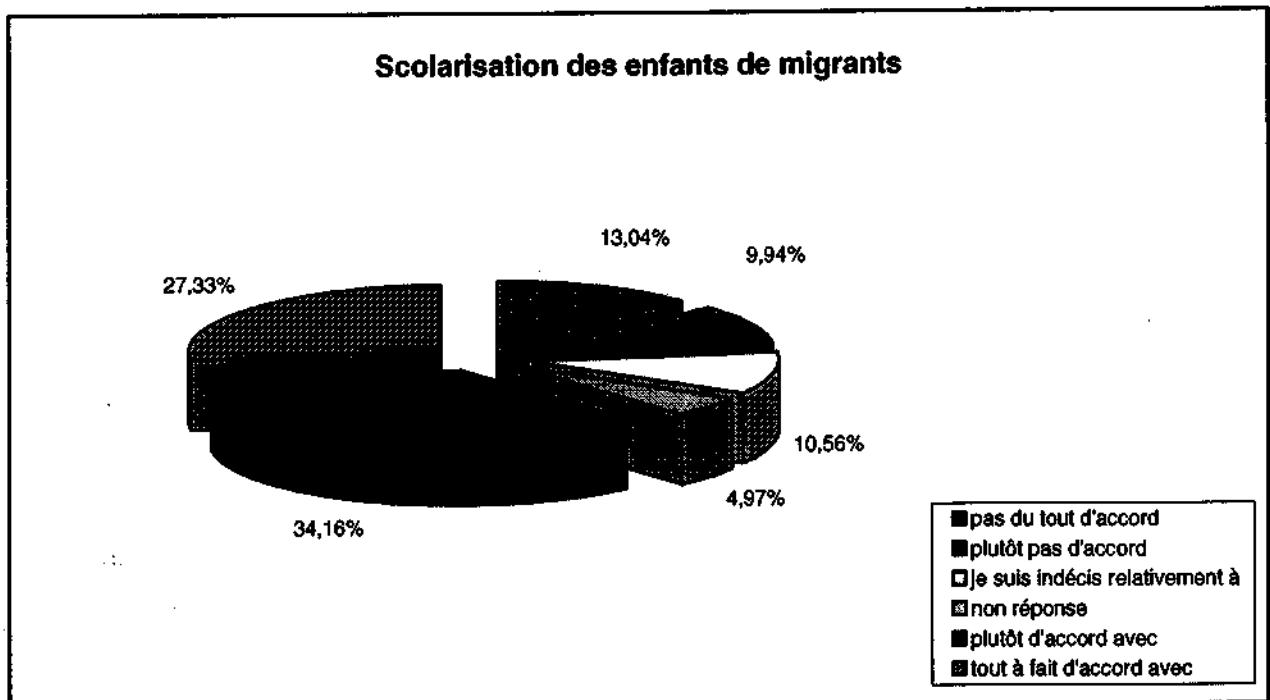
44,44 % de « plutôt d'accord »

22,22 % de « tout à fait d'accord »

Par « amalgame », on obtient donc : 14,28 % des Inspecteurs de l'Education nationale qui ne sont pas d'accord avec le concept 4, 29,04 % qui sont indécis ou qui ne se prononcent pas et 66,66 % qui sont d'accord.

1-cf. Annexe 18

Inspecteurs de l'Education Nationale



Concept 5, il réunit 23 items et on obtient 164 réponses, il concerne la « Scolarisation des enfants de migrants »¹

Les pourcentages se répartissent de la façon suivante :

13,04 % de « pas du tout d'accord »

9,94 % de « plutôt pas d'accord »

10,56 % d'« indécis »

4,97 % de « non-réponse »

34,16 % « de plutôt d'accord »

27,33 % de « tout à fait d'accord »

Après réunion, on obtient : 22,98 % de « pas d'accord », 15,33 % d'« indécis » et de « non-réponse » et 61,49 % de d'accord avec le concept de « Scolarisation des enfants de migrants. »

1-cf. Annexe 19

b) Interprétation des résultats

Chaque concept va être explicité à travers les trois groupes de pédagogues pour aboutir à une définition plus précise de l'intégration qui s'authentifie à travers les résultats.

* **Concept 1 : « Education aux droits de l'Homme »**

* « *Les droits de l'homme, en général, ne sont pas les priviléges qu'un groupe humain plus ou moins clos revendiquerait pour lui par rapport à un autre groupe humain... Et sont-ce même des "droits" ? Le droit de vivre, le droit d'exister et de respirer, le « droit » à la liberté sont des droits élémentaires si évidents qu'ils n'ont ni goût, ni saveur ; ils vont de soi et je ne vous dois aucune reconnaissance pour le cadeau que vous croyez me faire en me les concédant. Voilà une bizarrerie paradoxale et, en cela même, éminemment morale.* »¹

Le concept d'éducation aux droits de l'homme est très complexe car il engendre d'abord l'instruction, donc la transmission des connaissances, mais aussi parce que la pédagogie aborde le sujet délicat de l'éthique. L'éducation aux droits de l'homme ne fait pas seulement partie du cursus scolaire mais elle contribue à une certaine forme de socialisation de l'individu, qui se manifeste par une recherche de l'esprit d'initiative, l'acquisition de l'autonomie et, par voie de conséquence le sens des responsabilités. « *L'éducation aux droits de l'homme est fondamentalement liée au projet éducatif. Tout projet suppose une concertation entre les principaux partenaires, sans manquer de préciser les valeurs constitutives de l'action éducative entreprise ou projetée. Les droits de l'homme peuvent ainsi jouer un rôle dans la structuration individuelle et collective qui par ailleurs ne peut s'effectuer sans références minimales.* »²

L'interculturel est un des aspects d'« une éducation aux droits de l'homme ». Peu nombreux sont les enseignants qui ne sont « pas du tout d'accord » avec cette assertion et le pourcentage de réponses est presque équivalent en Maternelle : 1, 56 % et en Primaire : 1, 25 %. Les IEN ne sont « pas du tout d'accord » avec l'idée que l'interculturalité permet l'éducation aux droits de l'homme, 8,93 %, est-ce la

1- V. JANKELEVITCH « Le paradoxe de la morale » Points essais 203 Seuil 1989 p. 44

2-M. ABDALLAH-PRETCEILLE « Quelle école pour quelle intégration » Hachette éducation 1992. p 53

Cela permet de considérer que « le melting-pot » des cultures est un phénomène d'actualité, qui alerte un maximum d'enseignants. « *La présence des étrangers en France et les problèmes de cohabitation inter- ethnique sont à l'ordre du jour depuis quelques années, aussi bien dans la presse et les médias audiovisuels que dans les propos politiques* »¹

* Les avis sont « tranchés » en Maternelle, et aucune opinion n'est exprimée dans la rubrique « plutôt pas d'accord » avec le fait que l'éducation interculturelle est « une éducation aux droits de l'homme ». A quoi doit-on ceci ? En Primaire : 4, 69 % s'expriment et 8,93 % pour les IEN. Peut-on penser que plus les enfants sont âgés, plus ils ont accumulé des raisons de « non -intégration » et, arrivés à l'école primaire, ils s'éloignent petit à petit du pôle stratégique de négociations. Ce qui les renvoie inconsciemment à leur groupe d'origine.

Les enseignants du primaire sont déstabilisés, ainsi que les IEN par ce « *moment où les mutations sociales et humaines sont les plus fortes, au sens de plus déstabilisantes, que l'école s'enferme, au nom d'une "neutralité", dans le non-engagement et dans un vacuum théorique.* »². Un semblant d'explication peut être apporté. L'enseignant a besoin d'être sécurisé pour mener sa tâche à bien. « *vouloir répondre au pluralisme en éducation en se contentant d'augmenter les cadres de références et en subdivisant le public scolaire en autant de sous-groupes spécifiques repose sur un certain nombre de confusions et de méconnaisances.* »³

* Par contre, l'Ecole Maternelle et l'Ecole Primaire se rejoignent : 10 % pour l'une et 10, 94 % pour l'autre, les IEN s'alignent sur ces chiffres avec 10, 71 % pour exprimer leur indécision sur la pédagogie interculturelle en tant qu'« éducation aux droits de l'homme. » Le fait de s'engager dans une éthique de respect des droits de l'homme sous-entend un effacement des idées préconçues et une quête vers l'altérité. Notre égocentrisme est soudain mis à mal et resurgit dans l'état d'indécision face à ce problème qui nous oblige, nous enseignants, à nous remettre en question : « à une école intégrationniste chargée d'assurer la convergence des cultures vers la culture dominante, faut-il substituer une école adaptée à la diversité des publics, c'est à dire une école polymorphe, atomisée et pluri-normative ? »⁴

* La solution de facilité existe dans « la non-réponse », 16, 25 % pour l'Ecole Maternelle, 11, 72 % pour l'Ecole Primaire et 19, 28 % pour les IEN. Ces pourcentages font penser que les enseignants, tous confondus, se sentent dans une insta-

1- C. CAMILLERI et M. COHEN-EMERIQUE « Chocs des cultures concepts et enjeux pratiques de l'interculturel » L'Harmattan 1994 p. 247

2-Idem p. 238

3-Idem 228

4-Idem 227

bilité profonde en ce qui concerne la pédagogie interculturelle. Aucune formation spécifique ne leur permet d'apporter des solutions à leur problème, cependant les maîtres dits d'origine « pieds noirs-noirs » sont beaucoup plus à l'aise dans ces classes à forte densité maghrébine parce qu'ils ont eu l'habitude de côtoyer dans leur enfance la culture des immigrés.

Cependant, « *il ne saurait être question de laisser les enseignants répondre seuls aux problèmes que ne résout pas la société.* »¹ La France a du mal à se situer face au problème de l'immigration. Les incongruités de la loi française (Article 23) peuvent, à l'intérieur d'une même famille algérienne, diviser les enfants dans leur nationalité :

- ceux qui sont nés avant 1963 doivent choisir avant 18 ans une des deux nationalités ; s'ils ne se prononcent pas, ils sont automatiquement algériens.
- ceux qui sont nés depuis 1963, sont français. « *Cette situation paradoxale explique qu'au gré des situations, ces jeunes seront perçus comme français ou étrangers... comme des gêneurs à renvoyer chez eux ou des composantes de la nation française.* »²

* les chiffres de 25 % pour l'Ecole Maternelle, de 27, 34 % pour l'Ecole Primaire et 37, 50 % pour les IEN sont à peu près similaires, dans le cas d'être plutôt d'accord avec le concept sur les droits de l'homme. Les pédagogues de toutes catégories s'accordent à dire à plus de 25 % que l'Ecole est un initiateur pour « l'éducation aux Droits de l'Homme ». « *A l'Ecole Maternelle et Primaire l'émergence de la notion de Droits de l'Homme est, me semble-t-il, possible à travers la gestion même de la vie quotidienne éducative. En premier lieu les parents comme les enseignants peuvent avoir une idée assez claire du nécessaire rôle de socialisation de l'Ecole : c'est là qu'il peut apprendre à communiquer, à respecter le territoire de chacun, c'est là qu'il peut commencer à mesurer les champs du possible, l'arbitraire et l'équitable, la place de l'individu et celle de la collectivité, la reconnaissance ou l'exclusion, l'adaptation ou l'insécurité.* »³

Il est difficile de rester « hermétique » au pluriculturalisme : dans les différents pays, les frontières n'existent pratiquement pas et laissent passer, par conséquent, un flot de migrants poussés par le chômage et la récession économique, l'instabilité politique, le regroupement familial ou l'attrait des pays riches, « l'Eldorado » pour « les pays du Tiers-monde ».

1-M. ABDALLAH-PRETCEILLE « Quelle école pour quelle intégration » Hachette éducation 1992 p. 53

2-A. AÏSSOU « Les beurs, l'école et la France » CIEM/L'Harmattan 1987 p. 44

3-M. MERIEU in BINET-SIMON « Ecole, politique et instruction civique » n° 624 III 1990 p. 42

En conclusion, à ce propos : « *Au niveau européen, face aux bouleversements intervenus ces dernières années, aux espoirs mis dans la construction européenne en même temps qu'aux inquiétudes soulevées par les conflits ethniques, culturels ou religieux, la xénophobie et les diverses formes de discrimination qui sourdent ou se manifestent avec violence en maints endroits, l'interculturel est perçu comme un outil aux services de droits de l'homme et de l'éducation aux solidarités.* »¹

* **Concept 2 : " Enseignement des cultures dans le cadre de l'enseignement des langues et du français langue étrangère ».**

* C'est une façon d'aborder la pédagogie interculturelle en tant qu'ouverture sur le monde par la communication. Mais cette expérience d'immersion de l'enseignement des langues étrangères va mettre en évidence le problème de recrutement des maîtres. Actuellement, les instituteurs doivent être polyvalents, afin d'enseigner avec un maximum d'efficacité toutes les disciplines : français, mathématiques, sports et les disciplines artistiques. Il semble difficile qu'on puisse recruter aujourd'hui, en nombre suffisant, des enseignants polyglottes. Des instituteurs spécialisés en langue étrangère pourraient être formés ; mais « *on voit mal comment, en France, le ministère de l'Education Nationale pourrait trouver les moyens d'assurer une telle formation, alors que le recrutement des maîtres compétents est une des difficultés les plus aiguës, dont la solution constraint à toutes sortes d'expédients. La conclusion s'impose avec clarté : ce qui ne peut être résolu à l'échelle nationale, ni en France ni dans les pays voisins qui se heurtent aux mêmes obstacles, doit l'être à une autre échelle. L'éducation multilingue est un problème européen. Les états sont impuissants à s'en charger seuls* »²

Dans « Le nouveau contrat pour l'Ecole : les 158 décisions, par François BAYROU, en date 1er septembre 1994 » un premier paragraphe précise que « *L'enseignement du français en particulier dans les zones d'éducation prioritaire, peut s'inspirer notamment des méthodes d'apprentissage du français langue étrangère. Un programme de formation continue est proposée à cet effet. Un deuxième paragraphe s'intitule : « l'apprentissage des langues vivantes » : dès le cours élémentaire, tous les élèves sont initiés chaque jour pendant 15 minutes à une langue vivante étrangère en utilisant des techniques audiovisuelles. Une formation continue des enseignants du 1^{er} degré est prévue à cet effet.* » Toutes ces directives

1-M. REY-VON ALLMEN « Psychologie clinique et interrogations culturelles » L'harmattan/CIEMI 1993 p. 18

2-C. HAGEGE « L'enfant aux deux langues » Editions O. Jacob 1998 p. 122

devaient être appliquées à la rentrée 1994. Je pense que les échanges linguistiques sont importants dans le cadre d'un pédagogie pluriculturaliste. Il est à noter : que les enseignants de Maternelle : à 0, 59 % et ceux du Primaire à 0, 74 % ne sont « pas du tout d'accord » avec le concept 1 ; le pourcentage est nettement supérieure, en ce qui concerne les réponses données par les IEN, 7, 56 % ne sont « pas du tout d'accord » ; dans le cadre de l'organisation pédagogique, il y a sans doute des difficultés certaines à traiter de bilinguisme, les moyens financiers sont peu importants à ce niveau. Je prends comme exemple la ville de Crest : l'Inspection de l'Education Nationale propose une cassette vidéo d'Anglais pour le CE1, avec interdiction de la dupliquer, donc la question du choix des enseignants s'impose, par manque de matériel. Pourtant, à ma connaissance, deux stages de trois semaines ont été proposés en Angleterre en 1994 et en Allemagne en 1995, à une de mes adjointes donc il semblerait qu'elle soit apte à dispenser un enseignement linguistique plus constructif et plus performant qu'une cassette vidéo. D'autres enseignants ont eu une formation identique, pourquoi n'utilise t-on pas leur capacité ? Les inspecteurs de l'Education Nationale dans certaines circonscriptions n'autorisent pas le décloisonnement des classes, même si ce sont deux écoles mitoyennes, pour assurer périodiquement des cours de langue... C'est donc une aberration, un stage financé en totalité par l'Etat, un remplaçant pour l'enseignant qui part pour l'étranger et au retour rien de positif, sinon des probabilités ou des années futures plus ouvertes aux langues vivantes ! C'est ce qui peut expliquer la différence notable dans les pourcentages entre les instituteurs et les IEN.

Le Rapport BERQUE, dès 1985, précisait que : « *Les élèves nouvellement arrivés en France seront placés pendant un certain temps, si nécessaire dans des « classes d'accueil » tout en suivant parallèlement un maximum d'activités communes avec les élèves de leur classe d'âge. Les élèves qui éprouvent des difficultés en français (qu'ils soient d'origine étrangère ou non) doivent bénéficier d'heures de « soutien » en français... »* ¹

* 2, 35 % en Maternelle, 3, 68 % en Primaire et 5, 88 % Pour les IEN qui ne sont "« plutôt pas d'accord » avec le concept de « L'enseignement des cultures dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes et du français langue étrangère. » Ces pourcentages sont à peu près équivalents pour les trois catégories d'enseignants, ce qui prouve que la scolarisation des enfants migrants est un vrai problème : « *Définir le rôle de l'enseignant comme celui " d'intégrateur et d'initiateur de*

1-J. BERQUE « L'immigration à l'Ecole de la République Rapport au Ministre de l'Education Nationale » CNDP 1985 p. 32

culture en gestation ", c'est proposer un défi d'une singulière actualité dans le contexte actuel où la dynamique des rapports interethnique est devenue une préoccupation importante pour tout ceux qui se préoccupent de l'avenir de leur société. »¹

* Notre enquête se poursuit : par 7, 65 % en Maternelle, 11, 03 % en Primaire et 22, 69 % pour les IEN qui sont les plus indécis. C'est évidemment difficile ; il n'y a pas actuellement, dans nos petites villes de province comme à CREST, de vraies structures pour l'enseignement des langues vivantes et du français langue étrangère.

* Le pourcentage de 17,06 % en Maternelle, 16, 18 % en Primaire et 2, 52 % chez les IEN, qui pour ce concept : « L'enseignement des cultures dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes et du français langue étrangère. » s'engagent dans la « non-réponse ». En France, la formation des enseignants dans le domaine de la didactique du français langue étrangère et de la pédagogie interculturelle n'est pas établie ; à GENEVE, des efforts ont été portés sur la réalisation de classe d'accueil dans l'enseignement secondaire, pour les élèves immigrés qui sont parallèlement aidés par la création de cours de français pour les parents ; enfin, ce qui semble le plus important, c'est la formation des enseignants dans une perspective interculturelle pour l'enseignement dispensé aux enfants de migrants

* 32, 94 % des enseignants de l'Ecole Maternelle, 35, 29 % de l'Ecole Primaire et 32, 77 % des IEN sont « plutôt d'accord » avec le concept 2. Cela suppose que les enseignants toutes catégories confondues sont malgré tout en alerte sur l'interculturalité et qu'il faut savoir « *plus spécifiquement quels sont les principaux secteurs où il serait possible d'enrichir la formation dispensée aux futurs maîtres en exercice pour qu'ils soient mieux préparés à faire face au défi du pluralisme ?* »²

* Enfin, nous abordons le critère « tout à fait d'accord » sur le concept : « Enseignement des langues vivantes et du français langue étrangère » : 39, 41 % en Maternelle, 33, 09 % en Primaire et 28, 57 % pour les IEN, ce qui démontre un intérêt certain pour le plurilinguisme, c'est à dire pour la communication. « *Si altérité et identité sont indissolublement et dialectiquement liées dans une même dynamique, toute démarche pédagogique visant la réduction des obstacles à la compréhension interculturelle doit éviter le piège consistant à tenter de définir ou de décrire les identités en présence... Aussi une pédagogie de la communication*

1-BINET-SIMON « Société interculturelle et éducative » n ° 622 p. 107

2-Ibidem

*interculturelle ne peut-elle se réduire à une comparaison des cultures en contact... Elle doit avant tout s'attacher à analyser les processus de construction identitaire ou, ce qui revient au même, de production de différences. »¹ Donc, si nous rassemblons « les plutôt d'accord » et les « tout à fait d'accord » avec le concept 2, nous pouvons garder « la tête haute », 72, 35 % des enseignants de Maternelle, 68, 38 % de Primaire et seulement 61, 34 % d'IEN se prononcent en faveur de « l'enseignement des langues vivantes et du français langue étrangère ». Ils partagent l'opinion de Jacques BERQUE sur les ambitions de l'Ecole « *qui doit en effet intégrer le fait qu'une partie de son public véhicule des cultures autres et donc contribue à l'élaboration d'une culture enrichie. C'est ainsi que les élèves français doivent aussi être encouragés à découvrir les langues et les cultures de leurs camarades étrangers.* »²*

* **Concept 3 : " La lutte contre le racisme "**

* Les enseignants ne sont « pas du tout d'accord » à 2, 67 %, en Maternelle, 2, 08, en Primaire et 12, 378 % pour les IEN, sur le fait que l'interculturalité est un moyen de " lutte contre le racisme. « *Ceci doit se manifester par la prise en charge des différences, c'est à dire « tenir compte de l'histoire et du contexte familial des élèves, tout autant que de leurs rythmes propres ; respecter leurs identités ; en d'autres termes, donner droit de cité aux cultures étrangères et, le cas échéant, leur permettre de ré-apprendre leur langue maternelle.* »³. Cet objectif ne fait pas l'unanimité chez les enseignants. Est -ce la difficulté de remettre en question leur pédagogie pour qu'elle soit plus ouverte au pluriculturalisme ? ou tout simplement la novation, qui peut être une démarche inquiétante si elle ne s'appuie pas sur des règles précises afin d'éviter les tâtonnements préjudiciables à l'élève ou le processus qui consisterait à « *tomber dans le piège d'un folklore pluriculturel qui ne serait que la reproduction dans l'Ecole des enclaves qui se développent à la porte de celle-ci, dans les quartiers transformés en patchwork de particularisme irréductible ; sans céder davantage à la tentation unificatrice d'une intégration à tout prix qui gommerait toutes les singularités culturelles.* »⁴. Toutes les situations-problèmes nécessitent des savoirs préalables, le principe c'est de s'appuyer sur ce que les pairs savent déjà et d'introduire une situation nouvelle qui leur permet de réorganiser leur savoir pour se forger des connaissances, c'est un processus de remise en question.

1-C. CAILLERI et M. COHEN-EMERIQUE « Chocs des cultures concepts et enjeux pratiques de l'interculturel » L'Harmattan 1994 p. 262-263

2-J. BERQUE « L'immigration à l'Ecole de la République » CNDP 1985 p. 2

3-BINET-SIMON 1990 N° 622 p. 99

4- Ibidem

* L'Ecole Maternelle à 2, 67 % comme précédemment, l'Ecole Primaire à 4, 58 % et les IEN à 7, 62 % sont "plutôt pas d'accord" avec le concept 3. Pour eux la lutte contre le racisme ne se trouve pas dans l'interculturel. Souvent le racisme se manifeste dans la méconnaissance de l'autre : « *La méconnaissance des différences, les interprétations incorrectes portant sur leur contenu relèvent à première vue des de déficiences dans l'information ou le raisonnement.* »¹ C'est là où nos préjugés, nos stéréotypes, notre tendance à la catégorisation sont les symptômes d'une structure philosophique, intellectuelle et sociale défaillante. Le préjugé peut être défini de la façon suivante : il consiste à croire au savoir sans savoir vraiment, à prévoir sans indice suffisant, à conclure sans posséder les certitudes requises. « *Par cette ontologisation, tout se passe comme s'ils visaient un double objectif : d'une part ils « surpositivent » leurs pairs et « surnégativent » les autres en enracinant le bien et le mal dans l'intimité de leur substance ; d'autre part ce bien et ce mal sont convertis en des propriétés inaliénables dont ils ne sauraient être dépossédés, ce qui est de nature à les sécuriser totalement quant à la supériorité de leur groupe et l'infériorité de l'autre. On reconnaîtra sans peine dans ce mouvement psychique le point de départ de la dynamique raciste.* »² Les préjugés se basent souvent sur des stéréotypes qui sont des généralisations hâtives et faciles d'une caractéristique individuelle à l'ensemble d'une communauté. L'individu est étudié au profit d'une identité collective. « *Le délire raciste commence donc par la substitution d'un groupe fictif au groupe effectif... Il s'agit du cas où le signifié comme inférieur afin de construire, maintenir ou restaurer, chez l'auteur du rejet, une image de soi valorisé.* »³. Par éducation, la personne se trouve restreinte à quelques traits saillants et caricaturaux, auxquels s'ajoute une transformation abusive de simplifications en vérités immuables. Didier PAQUETTE relate dans son livre : « *L'interculturelle de la psychosociologie à la psychologie clinique* » l'anecdote d'une jeune fille qui manifesta une répugnance certaine à l'égard du mouton et, par extension, du monde arabo-musulman : « *Toute jeune adolescente, elle était installée à une table de restaurant, en plein air, quand son odorat fut sollicité par des odeurs de mouton provenant d'une auberge nord-africaine. Plus précisément, les odeurs provenaient d'une table où deux jeunes maghrébins étaient installés et l'observaient avec insistance. La chaîne associative « odeur mouton-ambiance nord-africaine-regard masculin » dissuade ici de rechercher dans la conflictualité historique franco-algérienne des raisons majeures de l'appréhension de cette jeune personne.* »⁴. Les obstacles et les barrières à la différence qui amènent les autochtones à être prudents sur la pratique de l'interculturel en tant que lutte contre le

1-C. CAMILLERI et M. COHEN-EMERIQUE « Chocs des cultures » L'Harmattan 1994 p. 376

2-C. CAMILLERI & G. VINSONNEAU « Psychologie et culture Concepts et méthodes » A. Colin 1996 p. 63

3-C. CAMILLERI et M. COHEN-EMERIQUE « Chocs des cultures » L'Harmattan 1994 p. 379-382

4-D. PAQUETTE « L'interculturelle de la psychosociologie à la psychologie clinique » L'Harmattan 1996 p. 28

racisme peut trouver son origine dans l'angoisse, la crainte de perdre son identité : « *La psychologie de l'hétérophobie, du racisme qui est son avatar extrême, s'occupe à analyser ce qui conditionne de tels individus. A l'origine se trouvent souvent des tensions qui provoquent un intense besoin de sécurisation. Un moyen privilégié de le satisfaire est le recours spontané à cette identité fusionnelle archaïque.* »

¹ On ne peut être pleinement soi qu'avec les autres. Il faut condamner l'approche commune selon laquelle on doit se positionner pour la sauvegarde de son identité. L'autre est ma complétude, sans lui je ne suis qu'une partie de moi-même.

* Si nous faisons « l'amalgame » entre ceux qui sont « indécis » et ceux qui sont classés dans la "non-réponse", soit en pourcentage 20, 67 % pour la Maternelle, 25 % pour le Primaire et 19, 05 % pour les IEN, ce concept remet en question l'éthique des enseignants. Quelle est la définition du racisme pour chacun de nous ? Comment peut-on y faire face ? Il est courant de rencontrer différents formes de racisme : l'anti-sémitisme, le rejet des homosexuels, la xénophobie envers les Nords-Africains, etc. Les individus semblent être sécurisés en se groupant par quartiers, par sociétés : les boulistes, les anciens marins, l'amicale algérienne. Il y a un besoin évident de ségrégation qui s'organise par le choix des loisirs, la fonction ou même la religion... L'ethnocentrisme qui est comme le racisme une des formes de l'autoritarisme se définit « *comme une tendance de l'individu à se "centrer ethniquement", à accepter de façon rigide ceux qui lui sont "semblables" par la culture et à rejeter ceux qui sont « dissemblables* ». On suppose que la personne ethnocentrique a des préjugés contre tout ceux qui lui sont étrangers ou différents d'elle. »². Les préjugés sont souvent basés sur des stéréotypes qui deviennent des clichés : les asiatiques sont des gens intelligents, les Maghrébins n'aiment pas le travail, ils préfèrent être chômeurs, les Italiens passent pour être des « Don Juan ». C'est ainsi « *qu'il se pourrait qu'il y ait des variétés de racisme qui ne sont pas tant une passion enveloppant toute la personnalité, mais reflètent beaucoup plus fortuitement des pressions sociales générales.* »³ Plus simplement, le racisme peut se définir comme le résultat de la pratique autoritaire du préjugé racial, qui cherche obligatoirement un bouc émissaire. La xénophobie peut faire partie de cette échelle des valeurs ou plutôt des « non-valeurs » dans le rejet de l'interculturalité, elle se manifeste par le fait que « *les communautés sont stigmatisées en termes d'infériorité ou d'avilissement, au profit corrélatif des traits positifs de la communauté linguistique et culturelle d'appartenance.* »⁴ Les personnes autoritaires ne sont pas les seuls à raisonner en s'appuyant sur certains

1-C. CAMILLERI et M. COHEN-EMERIQUE « Chocs des cultures » L'Harmattan 1994 p. 379

2-S. MOSCOVICI « Psychologie sociale » PUF 1995 p. 456

3-Idem p. 463

4-D. PAQUETTE « L'interculturelle de la psychosociologie à la psychologie clinique » L'Harmattan 1996 p. 32

préjugés, les faibles qui n'osent pas prendre position se laissent « embriaguer » souvent dans une idéologie qu'ils ne maîtrisent malheureusement pas, et arrivent à avoir une vision erronée du monde. « *Lorsque les relations entre les individus ou les groupes sont mauvaises, voire conflictuelles. Les causes du conflit sont souvent recherchées dans les caractéristiques des individus ou des groupes alors qu'en réalité, c'est parce que les relations sont mauvaises que les différences sont utilisées comme justification. La différence est la conséquence (une forme d'alibi) d'un conflit et non pas la cause. Que la différence soit de nature culturelle, sociale, d'âge ou autre ne change rien au problème.* »¹. Mais, malheureusement, pour « *lutter efficacement contre le racisme, l'indignation morale et la simple persuasion ne sauraient suffire ; il faut tenir compte de ses racines, c'est à dire de la peur, de l'insécurité foncière et de l'activité économique, qui sont dans l'homme les sources de sa tendance à l'agression et à la domination.* »²

* L'interculturalité a pour but essentiel « la lutte contre le racisme » : 74 % d'enseignants de Maternelle, 68, 33 % de Primaire et 60, 96 % d'IEN sont « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec cette assertion. La tolérance se trouve être le maître-mot qui explique ces trois pourcentages similaires pour ce concept. Nous ne pouvons que nous en féliciter. Il est réconfortant de penser que les artisans de la pédagogie en France pensent que « *La recherche interculturelle se présente le plus souvent comme la tentative théorique et pratique d'établir ou de favoriser la communication entre les appartenances culturelles de langue, de coutume ou de mœurs.* »³. Didier PAQUETTE poursuit « *Les sciences qui occupent ce terrain sont essentiellement la sociologie, les sciences de l'éducation, l'anthropologie et les sciences politiques. Or notre pratique professionnelle dissuade d'établir trop nettement la différence culturelle manifeste comme lieu de conflictualité majeure.* »⁴ Après la guerre, pendant 30 ans la main d'œuvre immigrée a été souhaitée parce qu'elle était bon marché et surtout source d'expansion économique, mais les années 80 ont été marquées par le rejet de l'immigration comme étant une cause du chômage en France ; ce malaise intérieur s'est donc traduit par des tendances xénophobes. Des chiffres sont avancés et nous remarquons que l'immigration est en nette régression : 6, 8 % de la population en 1982 et 6, 4 % en 1990 (statistiques données par P. BERNARD, journaliste au « Monde ».) L'immigration est un phénomène social qui remonte à l'origine des temps ; la Préhistoire a fait de notre territoire une accumulation de peuples, les invasions qui ont suivi ont contribué à cette mosaïque d'ethnies : Vandales, Alamans, Wisigoths, Burgondes, Normands,

1-M. ABDALLAH-PRETCEILLE « Entretien Nathan Actes VI » 1996 P. 96

2-Encyclopédia Universalis A. MEMMI Professeur de sociologie Paris V 1985 Corpus Tome 15 P. 581

3-D. PAQUETTE « L'interculturelle de la psychosociologie à la psychologie clinique » L'Harmattan 1996 p. 25

4-Ibidem

Bretons, Magyars, Huns, etc. La France, « terre d'accueil » a eu plusieurs vagues d'immigrations, en 1851, en 1881, pendant la guerre 14-18, après la guerre 39 -45, puis en 1962, à l'indépendance de l'Algérie. Ces phénomènes migratoires ont obligé l'Education Nationale à penser une « pédagogie interculturelle », c'est ainsi que Jacques BERQUE, né en Algérie et Docteur es lettres, a été mandaté par le Ministère de l'Education Nationale pour établir un rapport qu'il intitula : « L'immigration à l'Ecole de la République », il constate que « *l'enfance d'immigration y représente environ un dixième des effectifs.* »¹ Le système éducatif français s'enrichit donc de CLIN (classe d'initiation), de cours de rattrapage intégrés (CRI) et des CLAD (classes d'adaptation) pour les élèves non-francophones, des LCO (langue et culture d'origine), des structures de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) et au CNDP, et d'un bureau de documentation « Migrants ». Mais toutes ces initiatives manquent de corrélation et de coordination : « *Les difficultés d'intégration pédagogique ne tiennent pas seulement aux comportements pédagogiques (qu'elles motivent d'ailleurs parfois), elles tiennent aussi à l'isolement et à la nature même de ces enseignements qui de fait, dans l'état actuel des choses, s'articulent difficilement avec les orientations de l'enseignement primaire... Les questions de fond concernant ces enseignements sont multiples et les différents problèmes soulevés d'autant plus aigus, qu'en règle générale, enseignements de « langue et culture d'origine » et enseignement français se côtoient en s'ignorant.* »²

* Concept 4 : "Echanges linguistiques"

« *L'interculturalité est perçue comme un concept à la mode. Il servirait de paravent pour la poursuite des dominances culturelles internationales qui n'ont jamais autant qu'aujourd'hui, réduit les diversités culturelles. Dans cette perspective la rencontre internationale peut être dénoncée comme une tentative dérisoire qui, même si elle réussissait en elle-même, ne représenterait rien en face de l'immensité tragique des problèmes internationaux réels.* »³ Cette critique émise par Martine ABDALLAH-PRETCEILLE amène certains enseignants à douter du bénéfice que l'interculturalité peut tirer des échanges linguistiques. Mais ils sont peu nombreux à se classer dans cette catégorie : 1, 11 % ne sont « pas du tout d'accord » en Maternelle contre 0 % en Primaire et 4, 76 % pour les IEN. Cela laisse supposer que peu de personnes pensent que la pédagogie interculturelle ne peut pas s'enrichir de la communication avec les autres pays. Il est évident que les

1-J. BERQUE « L'immigration à l'Ecole de la République Rapport au Ministre de l'Education Nationale » CNDP 1985 p. 6

2-Idem P. 12-13

3-M. ABDALLAH-PRETCEILLE & A. THOMAS « Relations et apprentissages interculturels » A. Colin 1995 p. 52

mass-médias sont un moyen de connaissance de l'altérité par les reportages sur des populations lointaines qui est mis sans grands frais à la portée de tous. Mais une véritable imprégnation dans un pays étranger est absolument nécessaire et indispensable ; « *Les conditions actuelles de l'eurocéanisation et de la mondialisation aboutissent à la multiplication des rencontres entre personnes, groupes et organisations, de nations et de cultures différentes.* »¹. Autrefois, ces rencontres n'avaient lieu que sur le plan diplomatique ; puis elles se sont étendues au domaine économique pour l'acquisition des marchés internationaux. Enfin "les échanges linguistiques" après avoir concerné la recherche scientifique, se sont généralisés dans le domaine de l'Education, par exemple, par une décision gouvernementale du 22 janvier 1963 : (Traité Franco-Allemand pour la jeunesse) et se sont même vulgarisés avec les comités de jumelage, qui ont pour objectif les rencontres avec des citoyens d'autres pays. « *Les cultures sont au contact les unes des autres, à travers les actions par lesquelles elles s'engendent, se maintiennent, se développent, régressent, se transforment. Ces actions peuvent être très diverses : représentations diplomatiques, coopérations commerciales, violences mesurées ou déchaînées.* »²

* Pour le concept 4, on note une inversion par rapport aux pourcentages précédents : en Maternelle 0 %, en Primaire 2, 08 % qui ne sont "plutôt pas d'accord" et 9, 52 % pour les IEN. Les réponses sont assez divergentes pour les enseignants par rapport aux Inspecteurs, qui ont une position assez « tranchée ». Les échanges entre les hommes sont basés sur la théorie de la connaissance ou gnoséologie qui traite des problèmes de la connaissance entre le sujet et l'objet sur le plan le plus général et le plus abstrait. Dans l'échange culturel, il y a réciprocité ; chaque culture est susceptible d'enrichir et de s'enrichir, mais les relations entre les cultures ne sont pas toujours intentionnelles. La communication interculturelle est un processus de pensées et de significations entre les hommes qui appartiennent à des cultures différentes. « *Il faut donc éviter à la fois de rejeter la rencontre internationale et de la laisser se développer au niveau superficiel de la bonne volonté tolérante et gentille. Cela commande de constituer des moyens d'analyses plus précis, plus profonds.* »³

* Si on fait « l'amalgame », 19, 99 % en Maternelle, 20, 83 % en Primaire, et 19, 04 pour les IEN sont « indécis » ou se rangent dans la « non-réponse » en ce qui concerne le fait que la pédagogie interculturelle progresse dans les échanges lin-

1-M. ABDALLAH-PRETCEILLE « Relations et apprentissages interculturels » A. Colin 1995 p. 47

2-Idem p. 53

3-Idem p. 52

guistiques, ce qui représente 1/5 de l'ensemble des pédagogues. Est-ce la barrière des langues qui est un frein à la communication. Il est évident que la France semble très modeste dans la pratique du plurilinguisme, nos méthodes pédagogiques ne sont parfois pas adapté à la modernité de cet enseignement.

* 78, 89 % d'enseignants d'Ecole Maternelle, 77, 08 % pour l'Ecole Primaire et 66, 66 % des IEN sont « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour les échanges linguistiques dans le cadre de l'interculturalité. Il semble que ces taux élevés pour l'acceptation des échanges linguistiques peut s'expliquer par le vécu des enseignants. « *En effet, en 1988, on note toujours des efforts pour provoquer, en classe, une reconnaissance des différentes cultures... en jumelant l'établissement avec celui d'un autre pays, en organisant des échanges des collégiens...* »¹ Il est évident que la différence et la division entre les hommes et les cultures est un fait social. Le phénomène politique a pour vocation la construction de l'Universel qui ne peut pas être la domination sur les autres. Les échanges linguistiques sont indispensables pour arriver à une éthique de la communication. « *La discussion est disons-nous, le principe même de la raison pratique. Pour Habermas cela signifie que la discussion est la pratique qui rend possible l'universalisation des intérêts.* »². Cette position voit dans la discussion la base de la démocratie à condition que cette discussion soit authentique, c'est à dire qu'elle soit confrontation des raisons, pour cela il doit y avoir un examen collectif de la valeur universelle des arguments : « *car seuls peuvent être retenus dans une discussion véritable les arguments dignes de ce nom, c'est à dire ceux qui ne sont invoqués qu'au titre de ce qui serait susceptible d'être admis par chacun et par tous comme étant valable.* »³ Cela suppose-rait donc une éthique consistante, pour chacun, à accepter des arguments et, pour tous, à accepter la loi de l'argument le meilleur. Hector BIANCIOTTI, précise, au cours de l'émission " La marche du siècle " du 17 juillet 1996 : « On est un bon Français quand on est cosmopolite »

* ***Concept 5 : " Scolarisation des enfants migrants "***

* « *Le dénominateur commun des actes éducatifs n'est certes pas l'immigration, mais l'altérité dans toute ses composantes et sous toutes ses formes... Cette résurgence du culturalisme à l'école comporte des risques d'enfermement et d'éclatement du système scolaire par atomisation de l'école en une multitude*

1-C GARDOU in BINET - SIMON « Société interculturelle et éducative » n° 622 1996 P. 63

2-J. M. FERRY « Habermas l'éthique de la communication » PUF 1987 P. 37

3-Ibidem

d'unités scolaires irréductibles, les unes par rapport aux autres. »¹. Devant les difficultés d'une pédagogie à la fois parcellaire pour s'adapter à la spécificité des enfants migrants et unifiante pour pouvoir suivre les programmes qui sont sanctionnés chaque fin de trimestre par des évaluations, les enseignants ont du mal à objectiver des méthodes d'enseignement efficaces, c'est ainsi qu'en Maternelle ils sont 5, 61 %, pour 10, 33 % en Primaire et 22, 98 % pour les IEN, à n'être « pas du tout d'accord » ou « plutôt pas d'accord » sur « la scolarisation des enfants migrants ». Il faut noter que « *l'accroissement continu du nombre d'enfants étrangers à partir des années 70 a eu pour conséquence la naissance et le développement considérable d'un champ spécifique concernant la scolarisation à l'intérieur de trois secteurs : formation, information et recherche. Cependant ces trois secteurs ont évolué de manière autonome et chacun d'entre eux ne présente guère de cohérence interne.* »²

La formation des instituteurs a été une question à laquelle la politique s'est intéressée en dernier, du fait de la complexité du problème. De nombreux facteurs entrent en jeu et rendent difficile la méthodologie dans une pédagogie qui doit être différenciée mais non « ghettoisante ». Les dates de 1986-87 sont avancées pour parler d'une formation à l'IUFM pour la scolarisation des enfants immigrés, mais il y a eu une désaffection des élèves-maîtres pour cette spécialisation, parce qu'elle n'était pas obligatoire mais optionnelle. Les enseignants du secondaire, par contre, n'ont aucune formation spécifique sur ce thème précis. Depuis 1987, les CEFISEM (Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants) qui sont constitués « *d'une équipe de formateurs permanents issus de différents corps d'enseignement... Le directeur de l'Ecole Normale exerce vis à vis de ces personnels la fonction de chef d'établissement. L'équipe est assistée de formateurs associés, ainsi que d'intervenants extérieurs. L'ENS de Saint-Cloud a inscrit dans son stage annuel de « formation de spécialistes des techniques modernes d'éducation « une option scolarisation des enfants de migrants »* »³. Au Centre National de Documentation Pédagogique il existe un bureau CNDP-Migrants qui gère les informations sur la scolarisation des immigrés et publie de nombreux documents.

* 25, 66 % en Maternelle, 26, 64 % en Primaire, 15, 53 % pour les IEN sont indécis ou ne se prononcent pas sur « la scolarisation des enfants migrants ». L'impossibilité de se déterminer vient du fait que l'enfant de migrants pose des problèmes d'adaptation importants, il est constamment tiraillé entre le pays d'origine

1-C. CAMILLERI & M. COHEN-EMERIQUE « Chocs des cultures » L'Harmattan 1994 p. 231

2-S. BOULOT & D. BOYZON-FRADET « Les immigrés et l'Ecole : une course d'obstacles » L'Harmattan-CIEMI 1988 p. 169

3-Idem P. 171

et le pays d'accueil : il est « *convaincu qu'il n'est ni arabe, ni français depuis long-temps. Il est fils d'immigrés, paumé entre deux cultures, deux histoires, deux langues, deux couleurs de peau, ni blanc, ni noir, à s'inventer ses propres racines, ses attaches, se les fabriquer.* »¹ Cela a pour conséquence une sur-représentation des enfants d'immigrés dans l'enseignement spécial, ce qui oblige ces élèves à se diriger vers les filières courtes et avoir une moindre qualification professionnelle. « *30 % des élèves étrangers reçoivent un enseignement professionnel court (CPPN + CAP + Deuxième cycle court), et 18 % des élèves français.* »²

L'interculturalité se trouve en situation d'échec à l'Ecole : différentes explications peuvent être apportées :

- les enfants ignorent la langue nationale de leur pays d'origine.
- les filières choisies en regard des langues peuvent être ségrégatives.
- les enfants désirent s'identifier à la communauté d'accueil : c'est souvent plus simple pour eux car cette tendance leur évite d'être marginalisés, ghettoïsés.
- le statut tout à fait subjectif attribué aux différents langues a pour effet que ce plurilinguisme ne peut être fonctionnel, faute de moyens « matériels » et « intellectuels. » Pour compléter ce point précis on peut ajouter la dévalorisation systématique, en France, des langues du Tiers-Monde.
- « *le personnel de l'Education Nationale n'est pas exempt de projection de l'institution sociale. Actuellement les enseignants, comme les citoyens, sont prisonniers d'une définition de « l'Arabe ».* »³. Mais c'est une définition misérabiliste et empreinte de nombreux préjugés qui dévaluent la culture maghrébine et sa perception est loin d'être positive. La distance culturelle qu'on pré-suppose entre eux et la population française est loin de s'effacer, surtout dans cette période de récession économique où les chômeurs sont nombreux et rendent les immigrés responsables de cette crise de l'emploi. La tolérance s'efface au profit de la xénophobie. « *Les travailleurs nord-africains, et plus précisément les Algériens, sont plus tolérés qu'accueillis en général, mais à l'heure des grandes tensions, ils sont à peine supportés.* »⁴
- * Enfin, pour terminer cette interprétation des résultats du Q. Sort sur " la scolarisation des enfants migrants " : 68, 70 % d'enseignants de Maternelle, 63, 05 % des enseignants du Primaire et 61, 49 % des IEN sont « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord ».
- « La scolarisation des enfants migrants » a été prise en considération depuis la cir-

1-M. CHAREF in « Les Beurs, l'Ecole et la France » de A. AÏSSOU CIEMI L'Harmattan 1987 p. 42-43

2-A. AÏSSOU « Les Beurs, l'Ecole et la France » CIEMI L'Harmattan 1987 p. 47

3-Idem P. 28

4-Idem P. 42

culaire du 12 juillet 1939, qui prévoyait un enseignement de « langue et civilisation » du pays d'origine, mais elle n'a jamais été appliquée et c'était l'indifférence la plus complète envers cette forme de pédagogie. Il n'y a pas de prise en compte réelle de la spécificité de la culture des enfants étrangers accueillis dans les écoles françaises.

La circulaire du 13 janvier 1970 crée des CLIN (classe d'initiation) qui concerne les enfants non-francophones du premier degré, cette classe spéciale permet l'acquisition plus rapide par des cours accélérés de la langue française, cela devant permettre une intégration plus rapide au milieu scolaire français. A cette époque la non-maîtrise du français apparaissait comme un handicap majeur à l'accès à l'égalité scolaire.

La circulaire du 2 février 1973 programme trois heures de cours de langue du pays d'origine dans le tiers-temps pédagogique.

Des zones d'éducation prioritaires, les ZEP, sont créées en 1981 par Alain SAVARY, c'est la première application de discrimination positive : « donner plus à ceux qui ont moins ». Les moyens nouveaux qui leur ont été accordés servent alors à renforcer les pratiques et les démarches habituelles : soutien, études du soir, remplacement des maîtres, groupes de niveau, tutorat, etc. On note un effort important de rénovation et des pratiques originales. L'Education Nationale, à partir de cette époque, perçoit que le problème des enfants migrants remet en cause l'ensemble du fonctionnement de l'Ecole. Le premier objectif de l'Education Nationale a été seulement la maîtrise de la langue française, « *c'est en effet posséder tous les moyens de communiquer avec un groupe utilisant la même langue et donc s'approprier un certain nombre de codes faisant intervenir des normes verbales (qui faut-il tutoyer ? Qui faut-il vouvoyer ?) ou non-verbales (lever le doigt pour parler/attendre que l'autre est fini pour prendre la parole) dont il est nécessaire de connaître les arcanes si l'on ne veut pas être montré du doigt.* »¹

Le 1er septembre 1994, François BAYROU, après une consultation menée auprès des enseignants, qui a abouti à l'élaboration d'un Nouveau Contrat pour l'Ecole comprenant 158 décisions dans lequel il précisait les différents objectifs : « *les programmes, une meilleure continuité, valoriser l'image de l'école, et l'orienter vers la citoyenneté* ». Un effort national est entrepris au profit des zones d'éducation prio-

1-P. TAPERNOUX « Les enseignants face au racisme » Anthropos 1997 P. 149

ritaires, l'accent est mis sur l'apprentissage du français en particulier, en s'inspirant notamment des méthodes d'apprentissage du « français-langue étrangère » et sur une amélioration en Maternelle, où l'accueil des deux ans est favorisé et l'effectif révisé à la baisse. Dès qu'on aborde le sujet de l'accueil des enfants migrants, par l'Ecole, trois éléments reviennent quasiment toujours :

- le « handicap socio-culturel » permet une stratégie de déplacement du pôle des responsabilités : les enseignants ne sont pas entièrement responsables, ils sont amenés à reprendre en compte les valeurs du système qui les génère ; ils mettent en parallèle le manque de moyens "matériels " et de moyens " intellectuels "
- La thèse du « déficit linguistique » « *s'explique par une grave méconnaissance de la réalité vécue par ces jeunes et auxquels on calque des schémas anciens.* »². L'enfant immigré subit le rapport de force entre deux communautés, deux langues et deux cultures. « *Le passage d'une langue à l'autre est une forme d'exil.* »². Les enfants immigrés jouant régulièrement avec des petits français ne peuvent être que de « langue maternelle française » et leur système linguistique n'est pas très différent des français.
- La « distance culturelle » : certaines populations immigrées seraient « proches » et d'autres « lointaines » par rapport à la culture française : c'est un critère purement quantitatif du « seuil de tolérance ». Les Maghrébins intègrent difficilement la culture française surtout à cause de leur religion. Cette notion « *permet là aussi de faire endosser la responsabilité des problèmes sociaux et de l'échec scolaire à d'autres en les présentant comme inhérents culturellement aux populations maghrébines. Ce n'est guère éloignés dans ce schéma de ce qu'on appelle « racisme »* »³

La personnalité de l'enseignant joue un rôle capital dans la réussite de « la scolarisation des enfants migrants ». L'approche des élèves ainsi que de leurs parents n'est pas du tout la même que pour leurs camarades français. La grande disponibilité du pédagogue et son savoir-faire sont un élément important de l'acquisition d'un savoir chez les enfants maghrébins. « *Le contact avec les parents est vital, aussi, dans la mesure où leur analphabétisme n'est pas vécu comme un obstacle à une relation parents/enfants/école ni comme dévalorisant pour les enfants, ce qui représente souvent une source de gêne et de honte pour l'enfant maghrébin.* »⁴ . Il faut revaloriser dans l'esprit de ces enfants leur culture d'origine qu'ils connaissent souvent mal, en la faisant connaître aux autres. Les résultats du Q -Sort vont nous permettre de déterminer les différents aspects de l'intégration.

1-A. AÏSSOU « Les Beurs, l'Ecole et la France » CIEMI L'Harmattan 1987 p. 179

2 -H. BIANCIOTTI, au cours de l'émission du « La marche du siècle » du 17 juillet 1996

3-Ibidem

4-Idem p. 63

c) Intégration vue d'après les résultats

* Education aux droits de l'homme

L'interculturalité a besoin d'être basée sur une éthique de l'éducation et l'enseignant a des devoirs vis à vis de l'enfant car « *Nous lui faisons porter le fardeau de ses devoirs d'homme de demain sans lui accorder ses droits d'homme d'aujourd'hui.* »¹. Cela nous amène à considérer, dans un objectif pédagogique, l'« Education aux Droits de l'Homme », plusieurs critères entrent en jeu :

- L'autonomie, « *Capacité d'une personne à obéir à sa propre loi. Cette notion s'oppose à celle de dépendance ou de contrainte subie par un individu privé de sa liberté ou qui obéit à d'autre loi que la sienne.* »² Elle est une première démarche dans l'affirmation de la personnalité de l'enfant. Dans une étude récente d'OSTERWEIL & NAKAMURA -NAGANO (1991)... *considèrent qu'il y a quatre catégories d'autonomie :*

- (1) « *sens de séparation (manifestation de séparation, différenciation du moi et des autres personnes)* »
- (2) « *indépendance instrumentale (capacité de l'enfant à s'occuper de lui-même)* »
- (3) « *indépendance émotionnelle (pouvoir être seul, s'affirmer sans le support émotionnel des adultes);* »
- (4) *capacité de contrôle de soi* »³

Il est évident qu'après une période d'impératifs totale qui se situe, environ, de 0 à deux ans, l'enfant a besoin de se sentir indépendant pour se réaliser. Son entrée à l'Ecole Maternelle constitue une étape exceptionnellement importante sur la voie de la socialisation. Ainsi celui qui franchit le seuil de l'école entre deux et trois ans a déjà un passé, une histoire dont il est marqué. Il porte la trace des priviléges dont il a bénéficié ou des carences dont il a souffert. Et ses conduites devant la situation nouvelle où il se trouve permettent de comprendre la diversité des problèmes qu'il doit affronter : dans le cas du petit immigré, il y a rupture avec le pays d'origine et adaptation au pays d'accueil ; d'où un traumatisme important sur le chemin de la socialisation. A l'Ecole Maternelle, la première année l'aide à partir à la conquête de son autonomie, en participant à sa propre éducation, et à mesurer les progrès de son développement. La première étape de l'autonomie consiste à essayer de surmonter les perturbations dues à la rupture avec le milieu familial. Entre deux et quatre ans, il renforce son autonomie grâce aux acquisitions nou-

1-J KORCZAK « Comment aimer un enfant » R. Laffont 1978 p. 92

2-P. CHAMPY & C. ETEVE « Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation » 1994 p. 97

3-J. BLOMART & B. KREWER « Perspectives de l'interculturel » L'Harmattan 1994 p. 349

velles qu'il affermit dans le domaine de la motricité et du langage. Mais cette autonomie ne peut être vraiment effective et donc assurée qu'en fonction des relations qu'il entretient avec les enfants et les adultes qui l'entourent. Il se trouve tiraillé entre deux collectivités, la première qui comporte la Directrice, les institutrices et les ATSEM, chacune de ces personnes ayant des tâches bien définies et même hiérarchisées, et celle des enfants, souvent moins accueillante que l'autre pour le petit étranger, et toujours trop nombreuse. Il vit donc là une première expérience de solitude, face à ces deux collectivités auxquelles il n'arrive pas à s'intégrer. Il est seul, isolé dans un nouvel environnement où il n'a momentanément aucun point d'attache : c'est une période de désarroi où il se sent abandonné par tous ceux qui l'ont protégé et il est livré tout seul à des inconnus qu'il ne comprend pas puisqu'il ne parle pas leur langue.

Si l'adaptation se passe bien, l'enfant commence à s'intéresser à la vie de la classe, à la maîtresse et à ses camarades. Sa plus grande participation à la vie en groupe lui apprend à respecter les rythmes simples qui fondent son élan et sa communication avec les autres. Sur le plan moral, on assiste à l'évolution d'un comportement qui passe de l'hétéronomie, (état de volonté qui puise hors d'elle-même, dans les impulsions le principe de son action, c'est la soumission totale à l'extérieur), à une autonomie relative, dans la mesure où l'on a compris que la règle n'est pas un absolu, mais exprime un contrat social, un certain accord mutuel, on a assimilé le fait que l'argument est décisif en faveur de la loi, et que si l'on ne le respecte pas un certain nombre de règles quelles qu'elles soient, il n'y a pas de vie sociale possible. L'autonomie n'est pas l'indépendance totale, mais la non-dépendance. Il faut un juste milieu que l'enseignant saura apprécier car « *Alors, permettre à l'enfant de faire tout ce qu'il veut ? Jamais de la vie : nous risquerions de transformer un esclave qui s'ennuyait en un tyran qui s'ennuie. En lui interdisant certaines choses, nous permettons à sa volonté de s'exercer, ne serait-ce que dans le sens de l'autodiscipline, du renoncement ; en réduisant le champ de son action, nous encourageons son esprit d'invention, éveillons son esprit critique, la faculté d'échapper à un contrôle abusif. Cela vaut également quelque chose en tant que préparation à la vie. Alors qu'une tolérance excessive où « tout est permis », ou la moindre envie est satisfaite, risque au contraire d'étouffer le vouloir.* »¹ « *Les premières années de l'enfance sont particulièrement importantes pour le développement de la personnalité. C'est pendant cette période que l'enfant commence à tester son autonomie. Il commence à former le concept du « soi » et du « moi » et à établir son identification sexuelle.* »². Cette période de prise en charge de soi est

1-J. KORCZAK « Comment aimer un enfant » R. Laffont 1978 p. 68

2-F. & T. KAPLAN « Les années clés de mon enfant de 2 à 6 ans » Les Editions de L'Homme 1985 p. 80

très importante pour le petit immigré du fait que ce nouvel environnement lui est étranger et qu'il est effectivement d'autant plus dépendant que la communication, moyen premier de socialisation, n'est pas facilitée car il ne parle pas la même langue. Au centre de la personnalité enfantine nous avons reconnu l'existence du moi autonome qui est le constructeur de soi, sur lequel va s'appuyer l'action éducative. « *Une telle option se fonde sur et se justifie par la primauté reconnue à l'autonomie du sujet, autonomie qui rend possible la construction morale personnelle, diverse, faite tout autant de tentatives et d'affirmations que de confrontations.* Pourtant l'autonomie n'est pas la solitude, car il lui est proposé de dialoguer avec ce qui apparaît comme le référentiel moral actuel, à savoir les droits de l'homme. »¹. L'autonomie a son origine dans l'être lui-même ; de toute évidence, elle ne peut s'exercer dans un climat de liberté, une certaine liberté organisée qui évitera la routine. « *La véritable finalité d'une formation en neuro-pédagogie, c'est l'autonomie, au sens étymologique du terme : la gestion de soi, et la co-naissance (naissance avec) ; c'est aussi donner le moyen au formateur-qui, en le vivant, le transmettra à l'apprenant-de mieux se connaître.* »² A l'Ecole Maternelle, la prise d'autonomie reste une notion importante, surtout dans la petite section, car les relations mère-enfant ne sont pas nécessairement basées sur des perspectives d'éveil et d'autonomie, ce qui peut amener *une situation conflictuelle à la maison*. « *L'école maternelle doit permettre aux enfants, qui vivent d'abord cette fusion dans le groupe, de conquérir chacun leur autonomie : c'est la jeune personne de l'enfant qui doit être reconnue et respectée dans le groupe* »³. C'est là où la tâche du pédagogue est empreinte d'un « savoir-faire » qui lui permettra d'aboutir à « un savoir » dans l'hétérogénéité de sa classe.

Cela nous amène à nous poser des questions sur le bien fondé d'une éducation dans le sens de l'éthique : « *Comment être cohérent avec la réalité de l'apprenant, comment reconnaître en lui un être en devenir, en marche ? Comment lui révéler ses ressources, son potentiel ?... Comment doser la part du modèle et celle de l'autonomie par rapport au modèle ?* »⁴ La relation éducative qui s'instaure ou non dans une classe est basée sur l'éveil humain dans une totale liberté de rencontre de « l'autre », sans idée préconçue, surtout en ce qui concerne les petits maghrébins. L'éducation aux Droits de l'Homme sous-entend la liberté du sujet dans la construction de sa personnalité : l'enseignant doit être vigilant sur ce point important. « *Ainsi un des pôles essentiels de l'élaboration d'une pensée pédagogique laïque se trouve certainement dans une réflexion sur les conditions de l'autonomie intellectuelle et morale du sujet.* »⁵. L'attitude empathique de l'enseignant envers

1-J. HOUSSAYE « Les valeurs à l'école L'éducation aux temps de la sécularisation » PUF 1992 p. 223-224 2-H. TROCME-FABRE « J'apprends, donc je suis » Editions d'organisation 1991 p. 178

3-L. LURCAT « La Maternelle une école en jeu : l'enfant avant l'élève » Autrement 1992 p. 62

4-G. AVANZINI « La pédagogie aujourd'hui Institutions. Disciplines. Pratiques » Dunod1996 p. 75

5-G. BOUCHET « Laïcité & enseignement » A. Colin 1996 p. 31

ces jeunes enfants étrangers, qui se sentiront reconnus et aimés, est une démarche positive et constructive de l'individu. L'accent mis sur la pédagogie de l'autonomie est assez récent, il s'est développé dans différents pays, au début des années 70, à la suite de la crise des systèmes d'éducation au niveau national et international. Cela amène Marie-Claire ROLLAND à dire : « *La référence essentielle, qui est aussi l'ultime, n'est pas pour l'enseignant de l'ordre empirique mais bien déontologique : l'autonomie des enfants-l'un des buts que se fixe l'école maternelle-dans la mesure où l'autonomie d'un individu est possible-n'est pas un but en soi, bien qu'il soit souvent pris comme cela-mais c'est un des aspects d'une philosophie émancipatrice qui n'a pas toujours été partagée et qui ne l'est pas nécessairement par tous.* »¹

- Le respect d'autrui : on dit souvent que l'enfant au stade préopératoire est égocentrique. On veut dire par là qu'il lui est très difficile d'envisager les situations sous un autre angle que le sien. Le terme « égocentrisme » ne doit pas s'entendre au sens habituel. La pensée égocentrique repose sur l'incapacité d'adopter le point de vue d'un autre et ne doit pas être assimilée à l'égoïsme. L'enfant au stade préopératoire est incapable de se rendre compte des droits des autres. Néanmoins l'égocentrisme n'est pas un état qui n'affecte que la petite enfance ; on le retrouve à toutes les étapes de la vie d'un homme.

Un enfant est socialisé quand il accepte l'existence des autres dans les jeux, les actes de partage, etc., il y a une dialectique qui s'opère entre le fait d'accepter les autres et celui d'être accepté ; la meilleure manière d'avoir confiance en soi, c'est de faire confiance aux autres : plus je fais confiance aux autres, plus je me sens fort par rapport à des difficultés relationnelles que je peux vivre : plus je fais confiance aux autres, plus je vais prendre confiance en moi. C'est ce qui se joue dans le processus de socialisation ; plus je reconnaîtrai l'autre, plus l'autre me reconnaîtra et plus je constituerai mon moi. La reconnaissance des autres passe par une démarche de socialisation importante : si j'accepte l'autre, cela me fait exister et en me faisant exister il y a une dialectique qui agit en sens inverse, entre l'autre et moi. Pour les jeunes enfants non socialisés, surtout les non-francophones, il importe de les aider à sortir des situations extrêmement conflictuelles. Trois facteurs paraissent déterminer ce lien social : la proximité, la similitude ou la complémentarité, et l'attrait physique (un enseignant de Maternelle peut plaire ou ne pas plaire à un enfant). L'enfant, petit à petit, est attiré vers l'autre ; il a envie de communiquer, d'entrer en relation avec lui, et ceci est facilité par la proximité qui est tout à la fois cause et conséquence, à l'Ecole Maternelle les tables sont rondes ou ovales, ce

1-M. C. ROLLAND « Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle » Ellipses 1994 p. 45

qui permet aux petits élèves d'être très proches les uns des autres et de communiquer sans trop d'efforts.

Le deuxième facteur, c'est la **similitude** vu la complémentarité qui influence la relation sociale : c'est le fait qu'il va chercher un autre qui lui ressemble, (ainsi les petits maghrébins dans la cour de récréation ou en classe se regroupent entre eux) ou de trouver quelqu'un qui lui est complémentaire (les plus petits recherchent souvent la protection des plus grands pour se sentir plus sécurisés). Cela peut s'expliquer de la façon suivante : la recherche d'un camarade identique lui renvoie une image positive ; en le choisissant, il se choisit, alors que la complémentarité, c'est la possibilité de trouver quelqu'un qui peut faire, qui peut agir, qui peut être ce qu'il n'est pas.

La troisième dimension intervient dans les relations enfantines comme dans celles des adultes, c'est l'**attrait physique**. La relation que nous établissons avec l'autre est en lien avec la séduction. L'attrait physique et la séduction sont difficilement définissables. Le pédagogue qui prendra conscience de toutes ces nuances pourra objectiver la notion de communication, qui facilitera les relations entre enfants et permettra aux plus timides et aux petits immigrés de se socialiser. La communication sociale est un facteur majeur de construction de l'individu, parce que l'homme est un être communiquant. Durant les années passées à l'École Maternelle, les enfants cessent d'être relativement centrés sur eux-mêmes pour devenir de plus en plus sociables.

Après 18 mois et jusqu'à trois ans, l'enfant va pouvoir vivre l'expansion subjective de « son moi » ; c'est une période difficile, étayée de multiples acquisitions : marche, langage. Le besoin de rencontre avec « l'autre » n'est pas essentiel pour lui.

Entre deux et trois ans, le mode de communication est duel et basé sur l'imitation immédiate, qui constitue un moyen d'échange, donc un début de socialisation : c'est là où les enfants se regroupent par ethnies ; on ne peut imiter que ce qui est accessible à la compréhension.

C'est à l'École Maternelle que les groupes se forment, se développent ; au début, les rapports sont conflictuels : coups, morsures ; puis, progressivement les conflits deviennent verbaux. Il y a différents moments pour l'activité ludique, qui permet la socialisation, l'enfant passe du jeu solitaire au jeu parallèle ; c'est le début de la collaboration mais il y a encore discontinuité ; il n'y a pas véritablement de coopéra-

tion, c'est la première manifestation d'une dimension qui, sur le plan social, ne sera plus vraie au stade de développement suivant car on passera vraiment du parallélisme à la coopération. La double construction de l'ego et de l'alter est un moment où l'enfant marque son existence en s'opposant à celle d'autrui. WALLON pense qu'à trois ans il devient plus obsessionnel, plus difficile à manier, il se met à faire le contraire de ce qu'on lui demande, cette période est d'autant plus difficile à vivre pour le petit immigré qu'il n'est pas bien compris, et se replie sur lui-même; il devient capricieux et même provocateur pour montrer « qu'il existe » : c'est un moment d'opposition et de solidification du moi (ego) face à l'autre (alter); l'enfant s'affirme en s'opposant.

Après ce stade du développement, nous assistons à une rectification de la perspective première de l'enfant. Son univers s'élargit; il devient capable de s'extérioriser, de ne plus être prisonnier de son point de vue. C'est une période de multiplication des rapports sociaux, l'un des effets essentiels est cette nécessité de la communication qui met en évidence les comportements spécifique de chacun : c'est là où l'on découvre les différents aspects des leaders : le leader charismatique qui résiste, qui a une personnalité dominante ; c'est celui qui donne ce qu'il a, il sait partager et, de ce fait, va devenir un leader durable et respecter « l'autre » ; le leader agressif peut perdre son statut de leader où risque d'être mis à l'écart parce que précisément, il va agresser les autres.

Au cours de cette phase du développement, l'activité de jeu parallèle se poursuit avec, de 3 à 6, ans un début de collaboration, qui va donc augmenter les occasions de communiquer et les situations de communication et permet au petit immigré de trouver sa place au milieu de ses camarades en participant aux séquences ludiques.

Il y a chez le jeune enfant une attitude ambivalente, qu'il va devoir dépasser : un besoin de socialisation qui se manifeste par des tentatives souvent infructueuses de s'intégrer au groupe, et souvent, en contrepartie, un besoin également sensible de préserver son individualité, ce qui lui donne un comportement instable, une allure discontinue dans les relations. Aussi bien, l'élève, à l'école maternelle, est également sollicité par des activités individuelles et des activités collectives, ce qui correspond à cette contradiction dans sa socialisation.

L'enfant, dans son instabilité, surtout le petit maghrébin qui souffre d'un traumatisme dû au dépaysement, préfère « être choisi », qu'être « obligé de choisir », il est

très indécis, il demande à être assisté beaucoup plus qu'un petit français ; il est encore imprégné par son milieu familial et il s'intègre difficilement au groupe ; dans la cour de récréation il erre sans but précis ou s'assoit sur le banc, à côté de la « maîtresse ». Chaque enfant a des caractéristiques bien précises qui empêchent l'enseignant de parler de socialisation tardive ou précoce ; chacun a un degré de maturation biologique, psychique et social spécifique. « *Dans la transformation de l'écolier, la rencontre avec le groupe amène à mettre en relief les particularités de tous ordres qui confèrent à chacun son unicité. C'est ainsi que des traits psychologiques individuels peuvent devenir source de conflits avec les autres dans l'affirmation ou la défense. C'est ainsi également que des traits culturels, des habitudes peuvent provoquer des réactions de rejet ou de sympathie.* »¹ Les enfants de nationalité étrangère ont souvent à affronter des problèmes particulièrement difficiles : ils vivent dans des conditions matérielles souvent défavorisées, l'École leur cause une grande inquiétude parce que les échanges y sont difficiles, ce qui provoque chez eux, au début de leur scolarité, un malaise certain ; cependant, ils souhaitent être accueillis puisque, chaque année, à la rentrée, ce sont ceux qui pleurent le moins.

«... *l'éducation scientifiquement poursuivie peut atténuer les différences qui séparent les hommes en sociétés et en races et, par conséquent, les conduire vers plus d'harmonie. L'éducation peut donc avoir une influence sur le milieu, ce qui lui confère un pouvoir quasi magique.* »² L'enfant jeune n'est pas raciste, il peut le devenir s'il est influencé par le milieu adulte. « *Socialiser l'enfant, c'est lui donner des outils de repérage, c'est lui apprendre à se reconnaître, à reconnaître autrui dans un processus d'échange identitaire, c'est lui apprendre à surmonter les divergences, les contradictions, à maîtriser les conflits relationnels, c'est lui permettre de se situer dans un réseau mobile et en perpétuelle mutation.* »³ D'où l'importance de l'École Maternelle qui contribue à une information sociale basée sur l'éthique et notamment sur le respect de « l'autre » ; les modes de relation à autrui seront plus constructifs, plus ouverts et souvent plus affectueux. « *Cependant « la crise de la personnalité de la troisième année » s'accompagne de la découverte de l'autre, du besoin de l'autre. Ce sera l'un des rôles de l'école maternelle que de faciliter de bonnes relations : il est possible d'aller à l'acceptation de l'autre à l'entraide.* »⁴

La vie quotidienne éducative de l'École Maternelle permet l'éclosion de la socialisation : l'enfant apprend à communiquer, à respecter « l'autre » ; c'est un pas

1-L. LURCAT « La Maternelle une école en jeu : l'enfant avant l'élève » Autrement 1992 p. 63

2-M. MONTESSORI « L'esprit absorbant de l'enfant » Epi Descleé de Brouwer 1992 p. 46

3-C. CAMILLERI & M. COHEN-EMERIQUE « Chocs de culture : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel » L'Harmattan 1994 p. 24

4-J. VIAL « L'École Maternelle » PUF 1989 P. 69

important vers « l'éducation aux Droits de L'Homme ». « *C'est pourquoi la question essentielle de toute politique éducative est bien de savoir comment contribuer à reconstituer à travers l'École, une unité sociale sans laquelle la République elle-même risque bien de partir en lambeaux, d'éclater en une multitude de groupes de pressions de toutes sortes, d'être déchirée par de terribles incompréhensions et menacée par de graves fractures sociales.* »¹

* **Enseignement des cultures dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes et notamment du français langue étrangère**

« *Chaque langue contribue à une forme de socialisation propre aux membres d'une communauté linguistique en leur imposant une organisation de leurs perceptions et de leur impressions en catégories, en concepts.* »² La Tour de Babel est un symbole qui peut servir de prologue à ce propos. « *La peur à l'entrée de l'école maternelle ; je l'avais comme tous les enfants de mon âge. Tous les enseignants et tous les parents connaissent ces petits drames de la rentrée. Mais son intensité ne pouvait s'expliquer que par mon isolement culturel et linguistique. Je ne parlais pas leur langue. J'étais dans un autre pays. Je fus confrontée brutalement à une langue et une culture nouvelles.* »³

Ce n'est qu'après 1970 que l'Éducation Nationale, consciente du traumatisme que provoquait la scolarisation de jeunes immigrés qui obligés d'abandonner leur culture d'origine, publie des nouveaux textes et essaie de multiplier les initiatives. Les objectifs de l'École Française changent, évoluent vers un certain pluriculturalisme. « *La carte socio et ethno-culturelle de la société française a considérablement changé et interpelle l'école en tant que microcosme social. Ce constat pluraliste qui relève désormais de l'ordre de l'évidence commande de repérer les problèmes éducatifs par rapport à une référence sociale et culturelle plurielle et hétérogène.* »⁴

Dans cette hétérogénéité de la population scolaire, il est nécessaire que les enfants apprennent à communiquer. Chaque nouveau-né possède toutes les synapses lui permettant d'accéder à tous les phonèmes qui existent dans toutes les langues. « *Aucun enfant n'est prédisposé à la naissance à parler telle ou telle langue... Lorsqu'un enfant perçoit le langage de ses proches, langage lié par les situations à des expériences, il s'agit donc bien, malgré la participation effective*

1-P. MERIEU « La pédagogie entre le dire et le faire » ESF 1995 p. 45

2-S. LECLERQ « Scolarisation précoce : un enjeu » Nathan pédagogie 1995 p. 53

3-Z. K. S. DAHOUN « Les couleurs du silence le mutisme des enfants migrants. » Calmann-Levy 1995 P. 35

4-C. CAILLERI & M. COHEN-EMERIQUE « Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel » L'Harmattan 1994 P. 225

des membres du groupe humain, d'une imprégnation non voulue et non consciente. »¹ La mise en place d'un « enseignement des cultures dans le cadre de l'enseignement des langues et du français langue étrangère » risque de rencontrer certains obstacles qui doivent être surmontés, sans dresser une typologie de l'efficacité pédagogique, qui serait tout à fait arbitraire.

- Il faut admettre que souvent les écarts entre la langue du pays d'origine et les dialectes qui imprègnent les enfants, dans leur famille, doivent être pris en compte ; il faut donc modérer ses élans de « ghéttoïsation », en vue d'adopter une pédagogie qui permettrait l'apprentissage des différentes langues pour les enfants étrangers. Cette démarche pourrait amener des grosses difficultés de mise en place sur le plan pécuniaire et pratique : nous serions assujettis à trouver des enseignants berbères, chaouis, mozabites, arabes classiques, qui seraient en contradiction avec leur pays puisque certaines langues ne sont pas reconnues officiellement par leur État. Il serait difficile de faire un choix parmi ces diversités linguistiques. « *Vouloir répondre au pluralisme en éducation en se contentant d'augmenter les cadres de références et en subdivisant le public scolaire en autant de sous-groupes spécifiques repose sur un certain nombre de confusions et de méconnaissances.* »² Au contraire, il serait plus efficace, à l'Ecole Maternelle, d'avoir un enseignement des cultures correspondant à ces langues, une sorte d'imprégnation qui permettrait à l'enfant de ne pas perdre contact avec le pays de ses ancêtres et surtout de « se sentir reconnu ». « *A l'école maternelle, les enfants en général s'acceptent avec leur différence d'origine, d'habitudes, de culture. On ne dit pas assez que des écoles maternelles accueillant des enfants de toutes origines sont exemplaires par le fait qu'elles s'appuient sur cette diversité, sur les difficultés mêmes pour enrichir les découvertes et que les enseignants sont souvent très attachés à la meilleure réussite possible pour tous les enfants.* »³. Cela permettrait aux immigrés de se faire une place dans leur classe et de ne pas avoir honte de différer des autres. Leur spécificité qui apparaît dans leurs coutumes seront un point déterminant dans le cheminement des autres enfants vers une certaine connaissance différente de la leur, un premier pas vers une culture générale qui « s'étoffera » au cours de leur vie. Il ne faut pas oublier que la proportion des élèves étrangers qui parlent le français est grandissante. Par contre, il faut éviter qu'ils aboutissent à une solution de facilité qui est « la créolisation » de leur langue : c'est un phénomène « déstructurant » pour l'enfant et « dénaturant » pour les deux langues, ce « parlé » non-académique se retrouve malheureusement au parmi les adultes ; je suis stupéfaite, le

1-S. LECLERQ « Scolarisation précoce : un enjeu » Nathan pédagogie 1995 p. 51

2-C. CAMILLERI & M. COHEN-EMERIQUE « Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel » L'Harmattan 1994 p. 228

3-N. du SUSSOIS « Toutes les questions que vous vous posez sur l'école maternelle » A. Michel 1995 p. 128

matin, en écoutant les émissions télévisées algériennes, d'entendre des phrases arabes émaillées de mots ou de clichés français : recettes de cuisine, séquences d'esthétique ou de gymnastique.

- Les méthodes d'enseignement du français langue étrangère ne sont pas encore appliquées dans toutes les écoles. La méthodologie et les outils permettant une pédagogie appropriée doivent être clairement définis. Les parcours migratoires des enfants sont différents ce qui suppose une méthodologie très diversifiée qui tiendrait compte des différents, niveaux de bilinguisme. « *D'une part, une langue présente dans l'environnement socio-culturel de l'enfant, ou, plus encore dans le patrimoine linguistique de la famille ou de la région où il est né impose tout à fait naturellement sa nécessité comme langue seconde si une autre est première... D'autre part, étudier une langue, c'est assimiler des contenus culturels originaux auxquels, l'enfant, non encore enfermé dans une citadelle de savoirs orientés comme le sont souvent les adultes unilingues, ne demande qu'à ouvrir ses oreilles et son regard.* »¹ La pluralité des langues n'implique pas une équivalence stricte, ce qui postulerait une égalité (ce qui serait une pure utopie) ni non plus une prédominance, c'est à dire une sorte d'élitisme d'une langue (jugement faussé, quel critère d'évaluation serait posé). Les contenus de l'enseignement doivent être définis de façon générale avec les enseignants et les parents, en tenant compte des nouvelles conditions des phénomènes migratoires : par exemple, actuellement les Tunisiens sont beaucoup moins nombreux en France que les Marocains et les Algériens. L'enseignement doit être cohérent, afin de ne pas soumettre l'enfant immigré à une certaine instabilité, résultat d'une remise en question de sa culture d'origine. L'enseignement des langues est un facteur d'intégration important. Il doit y a voir une corrélation entre ces langues immigrées et le Français. « *Langue d'immigration, langues minoritaires si l'on se situe au niveau des représentations et non pas des statistiques qui se réfèrent à un autre ordre de réalités et de contingences, les langues d'origine n'ont pas réussi à acquérir leurs lettres de noblesse au sein du système scolaire. Largement marginalisées, très contestées dans leurs formes et dans leurs objectifs, elles restent marquées par les stigmates de l'histoire et en l'occurrence par les rapports inégalitaires.* »². Afin d'éviter des propos sarcastiques comme « *Un seul pays était donc reconnu : la France ; une seule langue était valable : le Français ; tout le reste n'était que bruit, et l'imitation de l'accent arabe faisait rire en classe. Ouvrir la bouche, c'était révéler sa différence, se trahir. Le plus simple était de serrer les lèvres et de se taire.* »³ Heureusement, le climat des

1-C. HAGEGE « L'enfant aux deux langues » Éditions o. Jacob 1996 p. 83

2-M. ABDALLAH- PRETCEILLE « Quelle école pour quelle intégration » Hachette 1992 p. 72

3-Z. K. S. DAHOUN « Les couleurs du silence le mutisme des enfants migrants. » Calmann-Levy 1995 p. 37

écoles françaises a changé : une évolution s'est manifestée ; les langues d'immigration ne doivent pas être « dévalorisées » par rapport au Français et la pédagogie due à celle qui s'instaure doit amener tous les acteurs concernés vers une ouverture culturelle pour le bien-être de tous les enfants. « *Entre un enseignement cloisonné de la littérature et une pratique "à vide" de la langue à partir d'exercices systématiques décontextualisés, il y a place pour la didactique et la pédagogie de la langue... L'alternative reste toujours entre une réforme des structures et celle des contenus. Le nombre de propositions dans un cas, la multiplication des tentatives d'innovation dans l'autre, autorisent à penser que la solution est peut-être à rechercher dans le seul cours ou dans la seule classe.* »¹. Cet enseignement est donc assez spécifique à chaque établissement scolaire ; il dépend du lieu d'implantation dans un quartier défavorisé ou dans un milieu aisé.

L'enseignement doit être vivant, donc les disciplines enseignées tiendront compte des différentes ethnies et ne seront pas « plaquées » artificiellement dans un but d'élargissement de nos frontières culturelles. Elles devront tenir compte de nos différentes spécificités, en vue non de noter les dissemblances possibles mais de trouver des similitudes éventuelles.

- Les maîtres étrangers chargés de l'apprentissage des langues peuvent être une aide pour les enseignants français dans certaines activités qui permettraient de découvrir les cultures étrangères, et, de ce fait, les intégreraient à une équipe pédagogique « ouverte » à une nouvelle méthodologie.

- Il serait souhaitable que le matériel pédagogique ne dénote pas un « chauvinisme » excessif et soit adaptable à toute forme de langues et de cultures. La pédagogie doit savoir être favorable à un plurilinguisme et en Maternelle surtout tenir compte des différents cultures sans préjugés ethnocentriques. « *Aucune réussite n'est possible sans une bonne maîtrise de la langue française... L'accueil des deux ans à l'école maternelle des enfants étrangers comme des enfants issus des catégories socio-professionnelles défavorisées apparaît comme la meilleure prévention.* »². Les pratiques langagières utilisées dans l'environnement de l'enfant jouent un rôle important pour le développement linguistique, donc social du petit immigré. « *D'abord, il faut noter que la ou les langues utilisées avec ou autour de l'enfant ainsi que les fonctions pour lesquelles ces langues sont utilisées détermineront la compétence linguistique de l'enfant dans une ou plusieurs langues. Ensuite, l'appropriation cognitive du langage est fonction des modèles langagiers formels et*

1-M. ABDALLAH- PRETCEILLE « Quelle école pour quelle intégration » Hachette 1992 p. 71

2-Extraits du rapport HUSSENET «Cahiers Pédagogiques» septembre 1991 n° 296 p. 5

fonctionnels utilisés dans l'entourage de l'enfant ; ces modèles sont transmis à travers le réseau social de l'enfant qui prendra conscience de leur valeur relative dans la société. » ¹

L'École de la République a des missions importantes :

- d'abord, l'enseignement
- ensuite, l'égalité des chances
- enfin, l'éthique de la laïcité.

Cela sous-entend que l'enseignant doit manifester beaucoup de tolérance face à l'hétérogénéité de sa classe. Ces diversités peuvent être lourde à gérer mais elles sont aussi porteuses d'un renouvellement pédagogique. « *On ne parle pas, on ne comprend pas « naturellement » de façon flexible et efficace : la dextérité, l'adaptabilité linguistique ne sont pas fournies avec les clés du code, elles se conquièrent, elles se transmettent. Elles sont le résultat d'une patiente médiation familiale et scolaire. L'école maternelle y a toute sa part et, je dirai une place de plus en plus grande. Elle doit ainsi se donner des objectifs spécifiques visant à la maîtrise du langage oral et forger en ce sens de véritables démarches de découverte.* » ²

* La lutte contre le racisme

« *Racisme : mot introduit vers 1930, calqué de l'Allemand... Doctrine fondant sur la conservation de la pureté et de l'unité de la race le droit pour une race d'en dominer une autre. Cette attitude donne naissance au préjugé racial. La racisme repose sur deux conceptions erronées : premièrement une discrimination abusive des humains en attribuant à des caractères purement extérieurs (couleur de peau, forme du nez...) une importance primordiale. Deuxièmement une extension arbitraire de ces différences physiques au psychisme alors que le développement de celui-ci est surtout influencé par les conditions de milieu et de culture. De ces deux conceptions découle une prétention de supériorité raciale* » ³. Ce mot est souvent remplacé actuellement par ethnocentrisme. Le racisme, pour Albert JACQUARD, est « *une attitude d'esprit, nécessairement subjective : il s'agit de comparer les diverses races en attribuant une « valeur » à chacune et en établissant une hiérarchie.* » ⁴

Le but de « La lutte contre le racisme » est de tenter d'éliminer les déformations dans l'évaluation de « l'autre » à travers ses propres cadres de référence : jugement de valeurs, stéréotypes, préjugés : par exemple, les nuisances et les désa-

1-J. BLOMART & B. KREWER « Perspectives de l'interculturel » l'Harmattan 1994 p. 287

2-A. BENTOLILA « L'école : diversités et cohérence » Les entretiens Nathan Actes VI Nathan 1996 P. 31

3-R. LAFFONT « Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant » PUF 1987 p. 895

4-A. JACQUARD « Eloge de la différence La génétique et les hommes » Éditions du Seuil 1978 p. 82

gréments que les Français supportent mal : « Les « odeurs africaines, la « dureté » de la langue arabe, la « saleté » de certaines coutumes, évoquent alors ces mêmes traces d'une symbolicité déficiente »¹

Plusieurs points sont à déterminer pour « la lutte contre le racisme » :

- Élucider notre conception des processus de développement des préjugés et les valeurs implicites à la base de nos propres comportements et de nos actions. Pour cela, la liberté de juger est importante, savoir se libérer de l'emprise familiale, amicale ou groupale : juger par soi-même, savoir être indépendant dans une prise de position. L'autonomie de l'enseignant l'amènera à une « décentration, que nous définirions ici de la façon la plus large : la prise de conscience et la « déconstruction » des attitudes et autres éléments de la personnalité qui empêchent de prendre en compte l'autre dans sa différence. Ce qui amène logiquement à ne tenir compte que de soi dans ses représentations, jugements et conduites. C'est évidemment le premier palier à atteindre pour la sensibilisation à l'interculturel. »². Plus simplement, c'est être amené à faire le point avec soi-même. Ethique et morale, deux réalités distinctes, qui ne doivent pas être imperméables.

Nous allons essayer de différencier ces deux notions : La morale ce sont plus particulièrement les normes qui régissent une collectivité ; l'éthique ce sont les visées, l'intentionnalité du sujet confronté à l'exigence de l'existence de l'autre. Elle a un rôle d'interpellation des règles morales. Nous demander si les règles morales qui régissent une société permettent à la liberté des individus de s'exprimer. Cette fonction « d'interpellation » est décisive. Cela a pour conséquence que la morale n'est pas une morale de fait, mais est irriguée par l'interpellation et l'interrogation éthique.

- Considérer la solution contraire lorsqu'on élabore une hypothèse pour expliquer une situation qui nous paraît complexe ou si l'on examine la solution d'un problème. Il faut donc s'habituer à penser autrement, examiner le contraire. « La perception de la différence en tant que telle induit des conduites spécifiques... Rien ne permet d'affirmer que ces conduites n'émergent pas au sein des minorités étrangères face à la collectivité où elles sont installées puisque, psychologiquement, le caractère d'étranger est réciproque. Et il serait indiqué de s'en préoccuper. »³ Il faut donc toujours voir les deux aspects du problème puisque l'autochtone et l'immigré pensent et agissent différemment.

- Examiner nos concepts et idées en fonction de leur origine culturelle ; tout est relatif. Souvent les jugements ne sont pas objectifs. « Les sujets ne se contentent

1-D. PAQUETTE « L'Inter culturel De la psychosociologie à la psychologie clinique » L'Harmattan 1996 p. 18

2-C. CAMILLERI & M. COHEN-EMERIQUE « Chocs de culture : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel » L'Harmattan 1994 p. 393

3-C. CAMILLERI & G. VINSONNEAU « Psychologie et culture : concepts et méthodes » A. Colin 1996 p. 58

pas de déformer la réalité en manipulant les différences et similitudes de façon à l'enrober dans un imaginaire multiforme et plus ou moins important. Ils distribuent de la valeur sur les membres de leur groupe les appréciations positives et les négatives sur ceux de l'exogroupe. C'est à ce point que la péjoration de la différence se manifeste précisément. »¹

- Prendre conscience de la relativité de nos points de vue dans la perception de nos situations et faire des observations en partant de points de vue différents.
« C'est une foi qui se met à vaciller. Les valeurs auxquelles on était accoutumé ne paraissent plus aussi évidentes, aussi irremplaçables que naguère ». ² Il faut donc savoir se remettre en question, examiner avec objectivité les « tenants » et les « aboutissants » d'une situation délicate, admettre que ce qui était vrai hier ne le sera peut-être plus demain. *« Une même valeur, nous la critiquons aujourd'hui alors qu'hier nous la célébrions. Bref, prise dans son ensemble, dans sa vague et imaginaire totalité, la culture est à la fois objet d'amour et d'hostilité. Nous y tenons en même temps que l'envie nous prend de nous en débarrasser ».*³. On peut caricaturer ce propos en disant que, il y a 35 ans seulement, les enseignants Français qui étaient en Algérie, et j'en faisais partie, apprenaient aux petits Algériens, en Histoire, « nos ancêtres les Gaulois... » ; or actuellement, il serait impensable de faire pareil dans ce pays, le ridicule de cette affirmation nous alerterait.
- Considérer les premières impressions comme provisoires, il faut savoir prendre de la distance, car on cerne plus finement la réalité après avoir rompu avec ce qui est immédiatement appréhendé : la première impression n'est souvent pas la bonne. Ne pas juger en s'appuyant sur des clichés ou des stéréotypes qui peuvent être une solution de facilité. Connaître « l'autre » est une longue démarche ; un vieux proverbe espagnol précise « *qu'il faut manger 50 kg de sel avec quelqu'un pour bien le connaître* ». *« En effet, les logiques de connaissance sont, au départ, presque toujours mêlées aux logiques identitaires, aux logiques affectives et aux logiques d'action ».*⁴
- Etre conscient en présence d'un observateur appartenant à une autre culture qu'à l'intérieur du champ d'observation des processus, des objets, des forces complètement différentes peuvent être perçues.
L'étude de la tradition et de la langue étrangère facilite la compréhension de ces différences. Il est évident qu'*« apprendre une langue c'est aussi apprendre un com-*

1-C. CAMILLERI & G; VINSONNEAU « Psychologie et culture : concepts et méthodes » A. Colin 1996 P. 62

2-J. BLOMART & B. KREWER « Perspectives de l'interculturel » l'Harmattan 1994 P. 27

3-Idem P. 287

4-M. ABDALLAH-PRETCEILLE & A. THOMAS « Relations et apprentissages interculturels » A. Colin 1995 P. 54

portement et notamment un comportement culturel »¹. Certains enseignants sont souvent choqués d'être tutoyés par des parents immigrés ; ils ne le seraient pas s'ils avaient appris que, dans leur langue, le vouvoiement n'existe pas, sauf dans certains cas où l'on veut insister sur l'importance hiérarchique de la personne.

- Accorder plus d'importance à la reconnaissance qu'à la connaissance.

« *Cette reconnaissance de la personne dans toutes ses dimensions psychologique, culturelle, sociale et historique, est fondamentale dans le processus d'aide.* »². L'autre n'est pas sujet mais objet de reconnaissance. La reconnaissance est première, la connaissance est seconde. « *Cette pensée implique, bien entendu, la reconnaissance de la différence. Sur ce point, je dirai que l'école vit depuis très longtemps un paradoxe remarquable, dont on n'a sans doute pas encore perçu toutes les conséquences. En premier lieu, l'école s'adresse à des individus au niveau le plus personnel. Quand on vit dans une école, on fait l'épreuve de la diversité des enfants.* »³. L'enfant doit se sentir reconnu dans sa spécificité. L'étranger, au départ, est culturellement différent, il a été rattaché à un environnement différent, à un champ symbolique différent. L'autochtone doit savoir tenir compte de ces éléments et savoir aussi ne pas les rendre similaires aux siens pour aboutir à une solution de facilité qui est le « réductionnisme ». Le jeune immigré doit être « reconnu » dans sa différence : ainsi l'Education Nationale, consciente de cet aspect éthique de la pédagogie, a œuvré dans ce sens par différentes circulaires et un « *autre texte important sur le plan symbolique, la circulaire du 25 janvier 1978 qui propose l'organisation d'activités interculturelles à l'école, ouvrant l'enseignement des cultures étrangères à tous les élèves, y compris les élèves français qui peuvent aussi bénéficier d'une ouverture sur d'autres cultures. Quelles que soient les résistances, l'interculturalité est institutionnellement reconnue comme élément structurant positif pour l'enfant et l'éducation peut désormais être envisagée dans une perspective de société interculturelle* ».⁴

- Amener les enfants à prendre conscience de ce qu'ils sont, et à se situer par rapport aux autres. L'enseignant doit s'assurer du bien-être moral et physique de l'enfant ; cela fait partie de sa déontologie professionnelle. Dans cet objectif, tous les enfants doivent apprendre à se connaître, afin d'avoir un élément de similitude ou de complémentarité dont ils useront dans la connaissance de « l'autre ». C'est une des tâches importantes de l'Ecole Maternelle, qui amènera le petit immigré, comme l'autochtone, à l'épanouissement de sa personnalité.

1-M. ABDALLAH- PRETCEILLE « Quelle école pour quelle intégration » Hachette 1992 p. 74

2-C. CAMILLERI & M. COHEN-EMERIQUE « Chocs de culture : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel » L'Harmattan 1994 p. 80

3-M. GENDREAU-MASSALOUX Les entretiens Nathan : « L'école : diversités et cohérence » Nathan 1996 P. 7

4-C. CLANET « L'interculturel Introduction aux approches interculturelles en Education » PUM 1993 P. 55

- savoir éduquer au conflit. En Maternelle, la relation est forcément conflictuelle au départ, dans une classe hétérogène, la communication est difficile entre les enfants du fait de la diversité des langues ; il faut donc savoir démystifier certaines querelles en les ramenant à leur juste valeur. Le conflit est formateur et permet aux belligérants d'apprendre à se connaître, et même à s'apprécier. L'incompréhension, qui est souvent à la base d'oppositions, peut disparaître quand les enfants en ont conscience, et cela est une des tâches essentielles de l'enseignant.

- Apprendre aux enfants à être prudents dans leurs jugements et leurs conclusions sur « l'autre », car souvent ils reprennent les propos de leurs parents, sans y réfléchir ; or ceux-ci sont malheureusement souvent des clichés, des idées préconçues, véhiculés dans la famille. Dans ce cas, il faut savoir ramener les éléments de polémique à leur juste valeur et leur montrer qu'ils sont dans l'erreur vis à vis de leurs camarades étrangers. Les enfants ne sont pas responsables de leur différence, ils sont obligés de la vivre. « *D'abord, parce que je crois que le droit à la différence dont on parle, pour l'immense majorité des enfants, c'est une différence qui ne leur appartient pas, c'est une différence dans laquelle ils ne sont pour rien, c'est une différence dont ils ont hérité, c'est une différence de caractère psychologique ou social, dont ils sont les détenteurs mais dans laquelle il y a aucune implication personnelle de leur part* ». ¹ Les petits immigrés « partagent » plus facilement avec les autres, ceci vient du fait que leurs activités ludiques hors l'école se déroulent au milieu d'un groupe d'enfants assez nombreux ; donc il n'y a moins de possibilité d'être égoïste, le moindre jouet passe de main en main. De plus, les petits Maghrébins ont un « sentiment protecteur » très développé, sans doute parce que, tout petits, ils sont responsables vis à vis des frères et sœurs plus petits ; c'est ainsi qu'ils viennent en aide aux autres dès que le besoin s'en fait sentir, surtout les petites filles.

- Eviter la folklorisation : il est possible d'apprendre à connaître « l'autre » sans un excès de détails qui peut mettre mal à l'aise le petit étranger. Dans toute démarche d'imprégnation à une autre culture, il faut éviter de « choquer » ou de « miséabiliser » « l'autre ». « *Les différences culturelles font obstacle à une bonne et juste perception d'autrui... Enrôlé par sa naissance, puis par ses choix, dans cet énorme et peu contrôlable dynamique culturelle, l'individu apprend à voir les différences ; il tend à en accentuer la nature et le poids. Sa perception se porte spon-*

¹-P. MERIEU « Construire ses savoirs Construire sa citoyenneté De l'école à la cité » Imprimerie des Monts du Lyonnais 1996 P. 74

tanément sur les marques qui identifient. Tôt ou tard, il se sentira l'objet de sentiments fraternels de la part des uns, d'hostilité ou de méfiance de la part des autres, sans les avoir mérités personnellement. »¹

- Montrer enfin que la négation de soi au profit de la seule reconnaissance de « l'autre » ne peut que porter ombrage à l'amélioration dans la relation. Il ne s'agit pas d'arriver à un renoncement ascétique, qui ne peut conduire qu'au rejet de l'autre, qui est porté au rang des agresseurs. La relation avec l'autre n'oblige pas à un effacement de sa propre personnalité, c'est une relation alors faussée, basée sur une hypocrisie de « bon aloi ». S'effacer pour valoriser « l'autre » est une forme de « survalorisation » de soi-même, ce qui a pour conséquence une fausse objectivité. La démarche vers l'altérité ne suppose pas la négation de son identité. « *Quel plus beau cadeau peut nous faire « l'autre » que de renforcer notre unicité, notre originalité, en étant différent de nous. Il ne s'agit pas d'édulcorer les conflits, de sommer les oppositions, mais d'admettre que ces conflits, ces oppositions doivent et peuvent être bénéfiques à tous* »². On note une oscillation entre une xénophobie fétichiste et une xénophobie avilissante

* Echanges linguistiques

« Il faut donc éviter à la fois de rejeter la rencontre internationale et de la laisser se développer au niveau superficiel de la bonne volonté tolérante et gentille. Cela commande de constituer des moyens d'analyses plus précis, plus profonds. Et d'abord en distinguant des plans de réalité et des types de conduite qui coexistent mais obéissent à des logiques différentes. »³. Il existe quatre types de conduite qui résultent des échanges linguistiques :

- L'action : les échanges linguistiques existaient depuis longtemps au niveau diplomatique et commercial ; ils se sont étendus au domaine culturel. Ainsi, les jumelages, les échanges scolaires et les festivals, comme celui qui se déroule à Die, dans la Drôme, à la fin Septembre, le « Festival Est-Ouest », qui engendre des actions communes aux deux pays : conférences, expositions diverses, débats, folklore, « salon du livre » comportant des ouvrages dans différentes langues, pièces de théâtre axées sur le problème de l'isolement et de l'oppression de l'individu dans la société moderne, totalitaire bien sûr mais pas seulement. Ces différentes actions permettent d'appréhender une culture qui ne nous est pas familière. Des

1-J. BLOMART & B. KREWER « Perspectives de l'interculturel » l'Harmattan 1994 P. 24

2-A. JACQUARD « Eloge de la différence La génétique et les hommes » Éditions du Seuil 1978 p. 207

3-M. ABDALLAH-PRETCEILLE & A. THOMAS « Relations et apprentissages interculturels » A. Colin 1995 P. 52

échanges agricoles ayant pour thème « les plantes aromatiques » ont eu lieu, ainsi que des cours de cuisine et la fabrication du pain aussi bien en France qu'en Moldavie, puisque c'était le pays invité cette année. Les étudiants moldaves accueillis ont participé activement, avec les élèves du lycée, au bon déroulement du festival en compagnie du Directeur de l'Alliance Française de Moldavie. Ainsi, les rencontres linguistiques, avec leurs multiples actions, contribuent à être un lieu de réflexion et d'échanges autour de thèmes politiques et sociologiques.

Dans ce cadre, on assiste souvent au réveil de minorités étouffées depuis des décennies, manipulées par des régimes totalitaires. Ces minorités aspirent aujourd'hui à la reconnaissance et souhaitent recouvrer leur identité et leur intégrité culturelles. Les instances européennes tentent de faire respecter le principe des valeurs démocratiques qui fondent l'identité européenne et aident les minorités à revendiquer le droit à disposer d'elles-mêmes, pour éviter les problèmes qui peuvent soulever une certaine instabilité. Cette cohabitation séquentielle de quelques jours est un élément d'enrichissement mutuel. Ces rencontres sont donc des actions formatrices de l'interculturalité qui peuvent être multipliées pour faciliter « la connaissance » et, surtout, la « reconnaissance de l'autre », objectif primordial.

- L'affectivité : la logique est différente, les échanges dans ce cas sont tout à fait subjectifs. « *Les cultures se manifestent aussi à travers les passions, les émotions, les sentiments qu'éprouvent entre eux, quand ils se rencontrent les différents porteurs de culture* ». L'affectivité peut être interculturelle, dans ce cas, elle est une attitude générale qui consiste à veiller à ce que la différence culturelle ne soit pas un obstacle à la communication ; mais elle est dépendante aussi de l'affectivité intraculturelle, c'est à dire des difficultés et des conflits à l'intérieur de chaque culture : cela peut aboutir à des conséquences négatives et des climats exacerbés par la cohabitation. Ces nuances nous obligent à être très vigilants car l'oscillation entre les deux est permanente, ce qui peut amener une mauvaise compréhension entre les cultures et inverser les rapports entre individus et cultures. Ce problème peut générer une entrave à la connaissance et à l'action dans l'interculturalité.

- L'être : c'est son identité qui est mise en évidence, y porter atteinte est une action criminelle. L'identité d'une personne se rattache à plusieurs domaines : religieux, philosophique, politique, esthétique, scientifique, etc. Ces contenus identitaires peuvent être plus ou moins dominants dans l'être, ce qui fait sa spécificité. Ils varient en fonction de l'environnement géographique, politique et social, la prise en

compte de ces notions permet un juste respect de l'être et évite les affrontements qui pourrait surgir de sa « non-reconnaissance ». « *Or dans les populations immigrées, la culture est souvent « honteuse », secrète, symbole d'une différence difficile à assumer. Permettre à cet héritage de se manifester au grand jour, le faire connaître pour qu'il soit reconnu, c'est le moyen donné à chacun d'être identifié à son tour, par les autres : personne singulière, à l'histoire singulière ayant sa place dans la communauté* »¹

- La connaissance : c'est le quatrième type de conduite des échanges linguistiques. Elle est prioritaire par rapport à l'action, à l'affectivité et à l'identité mais elle en dépend aussi. Tout le processus de la connaissance peut se réduire à un processus de traitement et de production d'information. Nous recevons à chaque instant une masse de stimuli, (on entend, on voit, on se souvient, on ressent), on doit les trier, les classer, les organiser les opposer, c'est tout ce travail de traitement de ces stimuli qui est une opération mentale. Elle peut être le résultat d'une induction, induire, c'est passer des faits à un concept, c'est l'opération la plus importante pour l'enfant de Maternelle ou d'une déduction appelée aussi la logique hypothético-déductive : elle consiste à expérimenter quelque chose pour en vérifier les conséquences « *Sur le plan du raisonnement, l'opposition entre rationalisme et empirisme se poursuit lorsqu'il s'agit d'envisager les valeurs des concepts. Un concept est une abstraction, une pensée, un moyen de connaissance* ».². En ce qui concerne l'empirisme, il est nécessaire de se demander si les modèles sur lesquels porte notre observation peuvent être vérifiés et si l'on ne dérive pas vers une certaine « folklorisation » qui fausserait la connaissance, la prudence est donc de mise : il faut donc vérifier les différents points de vue pour s'assurer qu'il y a répétabilité et que notre hypothèse se confirme. Les situations de contact des cultures sont difficiles à établir pour aboutir à un concept de connaissance ; les événements ne se reproduisent pas identiques aux conditions de recherche ; mais on peut admettre que la connaissance dans les échanges linguistiques va être alimentée par la pensée à la fois déductive et inductive. L'enseignant a plutôt une connaissance empirique sur les échanges linguistiques ; les données dont il dispose sont « maigres » et ne lui permettent pas l'élaboration de concepts par une pensée rationaliste. Sa formation à l'interculturalité n'a jamais été une préoccupation de l'Education Nationale. Les jeunes immigrés qui sont scolarisés dans nos écoles ont donc d'autant plus de mérite que les enseignants ne sont pas préparés à assumer une tâche qui les laisse désesparés. Cette pénurie semble se faire sentir et les recherches

1-Collectif « Apprendre ensemble, apprendre en cycles avec la maison des trois espaces classes maternelles et primaires » ESF 1993 P. 59

2-C. CAMILLERI & G; VINSONNEAU « Psychologie et culture : concepts et méthodes » A. Colin 1996 P. 83

d'observation des situations de contact des cultures comme moyen de connaissance se multiplient : correspondances scolaires, rencontres avec les parents immigrés, etc.

* Scolarisation des enfants migrants

- Transformation des mentalités : « *Le développement des contacts, mais aussi la prolifération des groupes d'appartenance, la pérennisation du fait migratoire ainsi que la construction européenne, provoquent une recomposition en profondeur du tissu social à partir des principes d'hétérogénéité et de pluralité* ». Cette pluralité des cultures nous oblige à introduire une pédagogie différenciée, il est évident que notre système éducatif ne doit pas « ghettoiser », ce qui accentuerait l'inégalité des chances, ni diversifier à outrance, ce qui aboutirait à la « babélistation ». La spécificité de chaque élève contribue à faire de chaque classe « un monde pédagogique nouveau », la dextérité de l'enseignant à l'adaptabilité en fera un lieu de réussite ou d'échec. Cette démarche suppose une remise en question permanente de l'enseignant dans son « savoir-faire » : le journal diaristique de l'année ne ressemblera pas à celui de l'année précédente, ni à celui de l'année suivante. Cette pédagogie différenciée qui proposera à chaque enfant le moyen de se réaliser, ne doit pas « sérier » les enfants en « lents », « rapides » ou « moyens », car il y a danger d'enfermement ; les enfants ne se sentiront pas mus par une quelconque envie de progresser. La politique du Ministère de l'Education Nationale est fondée sur un principe simple : il ne faut pas marginaliser les enfants d'origine étrangère en les mettant dans des classes ou des cours spéciaux ; c'est toute l'Ecole qui doit s'ouvrir à la diversité culturelle de la société. La pédagogie interculturelle se heurte, en fait, à de nombreux obstacles ; « l'impréparation » des maîtres n'est pas le moindre, car ce sont souvent de très jeunes instituteurs qui sont affectés dans « les postes difficiles » puisque les « plus expérimentés » n'en veulent pas ; ce sont là les anomalies criardes de l'Education Nationale. Mais c'est surtout l'absence d'un véritable consensus sur cette pédagogie interculturelle qui joue « l'Arlésienne », on en parle beaucoup mais il y a peu d'éléments concrets, ce qui oblige l'enseignant à être très prudent pour dispenser un certain « savoir » aux petits immigrés. Les Français, très divisés sur la notion de l'immigration, instaurent un climat d'instabilité qui rejaillit sur le système scolaire.

- Meilleure compréhension de l'échec scolaire du petit immigré :

*« Beaucoup d'erreurs sont imputables à une méconnaissance des sociétés et cultures dont procèdent les enfants. »*¹. L'environnement de l'enfant immigré, différent de celui de l'autochtone, peut expliquer les difficultés qu'il rencontre pour travailler scolairement : d'abord l'espace qui lui est alloué, chez lui, est souvent très restreint, les familles sont nombreuses, les invités s'éternisent. Le petit Maghrébin, quand il rentre de l'école, doit assurer certains travaux, le garçon fait les courses dès l'âge de 4 ans, c'est pour cela que sa maman est étonnée quand l'enseignant de Maternelle l'oblige à venir le chercher à l'école, elle ne comprend pas. La fille s'adonne aux tâches ménagères : elle excelle dans le lessivage des sols, le gardiennage des petits frères, etc. Le temps disponible pour l'apprentissage des leçons est réduit à une « peau de chagrin ». Les familles sont « bruyantes » l'enfant Maghrébin ne bénéficie pas de la stabilité et du calme qui lui sont indispensables pour faire ses devoirs et apprendre ses leçons. Dans la préscolarité, ces inconvénients ne transparaissent que très peu puisque les devoirs à faire à la maison n'existent pas, c'est donc le seul milieu éducatif où il peut y avoir égalité des chances avec le petit Français. « *Paradoxalement, la scolarisation des enfants non-francophones a davantage fait l'objet de discours de type psychologique, médical, social, statistique... que purement pédagogique... Ceux-ci sont des éléments importants dans la détermination d'une stratégie pédagogique, mais ils ne doivent pas être surévalués* ».²

- Relations avec les parents. Elles sont souvent difficiles, parce que l'enseignant qui convoque des parents immigrés ne comprend pas qu'ils n'obtempèrent pas. Une plus ample connaissance du milieu Maghrébin lui permettrait, un peu plus d'indulgence : le père travaille toute la journée et souvent loin de son lieu de résidence ; la mère, elle, sort très peu et, souvent, la barrière linguistique constitue un handicap sérieux. Elle pourrait se faire accompagner par une amie mais leur hésitation est parfois motivée par un besoin de ne pas divulguer ce qui se passe dans la famille ; elles sont très strictes sur ce sujet, il faut savoir respecter leur intimité. Si l'enseignant fait l'inverse et demande une entrevue aux parents en se rendant chez eux, après l'école, c'est une démarche qui sera couronnée de succès, surtout s'il sait rester un moment, accepter de boire le café ou le thé avec des gâteaux ; refuser ces civilités serait une offense inacceptable pour eux. Les relations entre parents maghrébins, parents français et enseignant ne doivent pas être pensées sur un plan d'égalité ; l'immigré a beaucoup de respect pour l'instituteur de ces enfants, ce qui est tout à fait différent de chez nous depuis une cinquantaine

1-J. BERQUE « Immigration à l'Ecole de la République Rapport au Ministre de l'Education Nationale » CNDP 1995 P. 55

2-M. ABDALLAH-PRETCEILLE « Des enfants non-francophones à l'école ; Quel apprentissage ? Quel français ?» Collection Bourrelier-A. Colin 1982 P. 11

d'années.

- La scolarisation précoce des enfants migrants ; c'est un enjeu certain de réussite ; c'est une « *optique importante pour ce qui est du dépassement des difficultés linguistiques que peuvent avoir ces enfants, le français (surtout) et l'arabe des parents étant relativement pauvres* ». ¹ Ce que l'enfant étranger attend : c'est un enseignant accueillant à toute question, acceptant le dialogue même s'il est difficile, le provoquant même, suggérant, incitant, disposant le milieu, qu'il enrichit sans l'encombrer d'un folklore de mauvais aloi qui risque de gêner l'enfant maghrébin, et, surtout, être attentif au souvenir de sa propre enfance.

L'Ecole Maternelle joue un rôle important dans le développement de l'enfant :

- **par la motricité** d'abord, pendant cette période préscolaire le mouvement devient automatique : comme la préhension, la marche qui sont des automatismes innés sous l'influence d'apprentissage inconscient ou volontaire. Ainsi automatisé, le mouvement joue un rôle instrumental, une fonction de réalisation soumise aux commandes de la volonté et de l'intelligence et de ses fonctions spécialisées. Mais pour que le mouvement puisse assumer ce rôle qui lui est propre, il faut l'intégrité de son appareil nerveux et musculaire, un développement harmonieux de son aspect tonique et cinétique par des exercices appropriés pour toute la classe. Le petit Maghrébin vit, jusqu'à son entrée à l'école, dans un « cocon familial » surprotégé, il est très lent dans ses déplacements et le fait d'être scolarisé très jeune va lui permettre de se « dégourdir » avec beaucoup plus d'efficacité.

- **par la communication**, qui a une grande importance pour la socialisation de l'enfant ; elle va commencer par des signes, des mimiques qui lui permettront, à lui, petit étranger de s'intégrer plus facilement dans le milieu dans lequel il est placé, en compagnie d'autres enfants : c'est la communication non-verbale qui précède l'acquisition du langage, résultat de l'imitation. Le besoin ludique de l'enfant va contribuer à son développement linguistique. « *Chaque individu acquiert une connaissance du monde et de lui-même à travers ce qu'il vit et grâce à la verbalisation que lui offrent les humains qui l'entourent* ». ². L'Ecole Maternelle constitue pour le petit immigré un changement de milieu linguistique dont la caractéristique est le souci de normalisation et d'adaptation à l'expression exacte de la pensée. « *Vers trois ans et demi, c'est le moment où l'enfant a besoin de vivre d'autres événements que ceux de la vie familiale. La vie à l'école maternelle répond à ses besoins d'autonomie, de mouvement et de développement de ses facultés qu'il ne peut pas ou ne veut pas réaliser au sein de sa famille (car trop chargé de liens d'affection)* » ³. L'autonomie est un des éléments essentiels, fondateur de la commu-

1-A. AÏSSOU « Les Beurs, l'Ecole et la France » CIEMI/L'Harmattan 1987 P. 60

2-L. LENTIN in « La Maternelle une école en jeu : l'enfant avant l'élève » Editions Autrement 1992 P. 47

3—B. ZAZZO « L'Ecole Maternelle à deux ans : oui ou non ? » Stock/L. Pernoud 1986 p. 183

nication qui contribue au développement de la personnalité de l'enfant. Son développement social se déroule en harmonisation avec son développement cognitif et affectif.

- par des mesures d'hygiène et de santé : un enfant doit être propre et avoir subi les vaccinations obligatoires, ces deux critères font partie du règlement d'admission à l'Ecole Maternelle.

- Un médecin scolaire assure des bilans pour les enfants âgés de 3 et 5 ans, il peut être appelé à n'importe quel moment de l'année si l'enseignant constate chez un élève un déficit biologique ou psychique quelconque.

- Une assistante sociale de secteur s'inquiète des problèmes rencontrés par les familles des enfants scolarisés dans l'établissement.

- Un réseau d'aides complète ces interventions ; il se manifeste par l'action d'un psychologue qui peut réguler les traumatismes dûs à une mauvaise adaptation du petit Maghrébin ; une orthophoniste est là régulièrement s'il y a des difficultés langagières chez un élève ; une psychomotricienne intervient en cas de difficultés de latéralisation. Il est évident que la scolarisation des enfants maghrébins soulève des problèmes depuis des années ; de multiples tentatives pour remédier aux situations d'échec spécifiques à ces élèves ont donc vu le jour.

« C'est plutôt en termes de problèmes (au sens « d'obstacles », mais non de « problématique »), qu'a été abordé le domaine. Et c'est en réaction aux difficultés perçues, qu'au cours des années se sont construites les orientations et les directives émanant de l'administration centrale, avec pour objectif de guider l'action des praticiens et des responsables locaux de la pédagogie et de l'administration scolaire »²

2) Deuxième support de recherche : les enquêtes

L'enquête concernant les parents qui va suivre mettra, sans doute, en lumière les lacunes de l'éducation interculturelle dont ils ont « essuyé les plâtres », avant 1978, la France, à cette époque n'était pas du tout préparée à cet afflux aussi important d'immigrés. Mais, en 1978 l'Education Nationale a pris conscience de l'hétérogé-

¹J. BERQUE « Immigration à l'Ecole de la République Rapport au Ministre de l'Education Nationale » CNDP 1985 P. 9

néité ethnique de nos classes.

Les enquêtes par questionnaire consistent « à poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatifs d'une population, une série de questions relatives à leur situation sociale, professionnelle ou familiale, à leurs opinions, à leur attitude à l'égard d'options ou d'enjeux humains ou sociaux. »¹

Le groupe retenu comprend des femmes maghrébines dont les enfants ont fréquenté l'Ecole Maternelle Claire de Chandeneux, où j'ai terminé ma carrière d'enseignante ; Elles sont 25 et résident toutes à Crest, petite ville du centre de la Drôme de « 4 000 habitants qui, depuis une dizaine d'années, a un afflux important d'immigrés : turcs, yougoslaves, portugais et, surtout, maghrébins.

Cette enquête se présente sous forme de questions fermées ; c'est le plus structuré des types d'entretien. Le questionnaire est standardisé, les questions libellées d'avance, et l'enquêté ne peut répondre que par un choix limité. Il comporte 8 questions, concernant :

- la situation politique

- la situation de famille

- la situation sociale

- la situation géographique

- la situation scolaire

- la situation culturelle

- les loisirs

- la sociabilité

Chaque question comporte de 2 à 4 possibilités de réponses. (Annexe 20)

J'ai donné ce questionnaire aux mères des élèves de l'école. Au bout de quelques jours, il n'y en avait que deux ou trois qui m'avaient répondu. Après m'être renseignée sur ces non-réponses, j'ai appris que leurs maris, par un excès de prudence, (ils n'avaient pas compris l'usage que j'allais en faire), s'opposaient à ce qu'elles rendent l'enquête ; or, comme elles sont presque toutes analphabètes, il leur paraissait difficile de passer outre.

J'ai donc dû pratiquer autrement et leur demander si elles voulaient bien répondre à ces questions qui m'aideraient à terminer une thèse en faculté (un examen, ai-je

1-R. QUIVY & L. CAMPENHOUDT « Manuel de recherche en Sciences Sociales » Dunod 1995 P. 190

précisé). Alors, la collaboration et le bon-vouloir ont été beaucoup plus évidents. Après la classe, la personne venait dans mon bureau et je lui soumettais les questions, en donnant un maximum d'explications et en précisant le but de ma recherche, c'est à dire les conditions d'accueil et d'enseignement pour les immigrés, afin qu'ils connaissent plus tard une amélioration de leur niveau de vie. Le court moment de consultation a été très productif dans les conditions précitées.

Les Maghrébins, actuellement, sont très conscients des sentiments xénophobes qui animent certains Français ; ils sont méfiants et particulièrement réservés au sujet des renseignements qu'ils sont amenés à donner sur leur famille. Le mot « manaraft » (je ne sais pas) est « un mot-joker » auquel ils ont souvent recours. Un sentiment de confiance de leur part est indispensable pour mener à bien un travail de recherche les concernant.

a) Situation politique

La nationalité des immigrés d'origine maghrébine est un problème important. Le passé colonial des états du Maghreb et la Loi du 9 janvier 1973 contribuent à rendre obscure cette question qui concerne les ressortissants marocains, algériens et tunisiens. (Annexes 21-22)

D'après cette enquête, 12 % d'immigrés ont la double nationalité. « *Tout étranger contractant mariage avec un conjoint de nationalité française, peut acquérir cette nationalité par déclaration (nombre en augmentation constante depuis la loi n° 73-42 du 9 janvier 1973 : 9 000 en 1975, 13 000 en 1981* »¹. et les enfants étrangers issus de ces unions sont devenus français automatiquement par « effet collectif » de l'acquisition du parent.

En général, bien qu'étant Français, ils gardent la nationalité du pays d'origine ; après les avoir questionnés à ce sujet, il semblerait que ce soit plus séduisant pour eux en cas de « repli », de retour au pays ; on peut même dire que, en ce qui concerne leur cadre juridique, ils manifestent aussi leur grande instabilité. La proportion d'hommes immigrés qui souhaitent retourner dans leur pays d'origine est deux fois plus élevée pour ceux qui sont nés en Algérie. Mais l'âge qu'ils avaient à leur arrivée en France et la durée du séjour sont de nature à influencer fortement les désirs en matière de retour. « *Les migrants enfants sont moins tentés par un retour au pays que ceux venus à l'âge adolescent.* »²

1-Guy LEMOIGNE « L'immigration en France » PUF Que sais-je ? 1991 P. 15

2-M. TRIBALAT « De l'immigration à l'assimilation » La découverte/INED 1996 P. 130

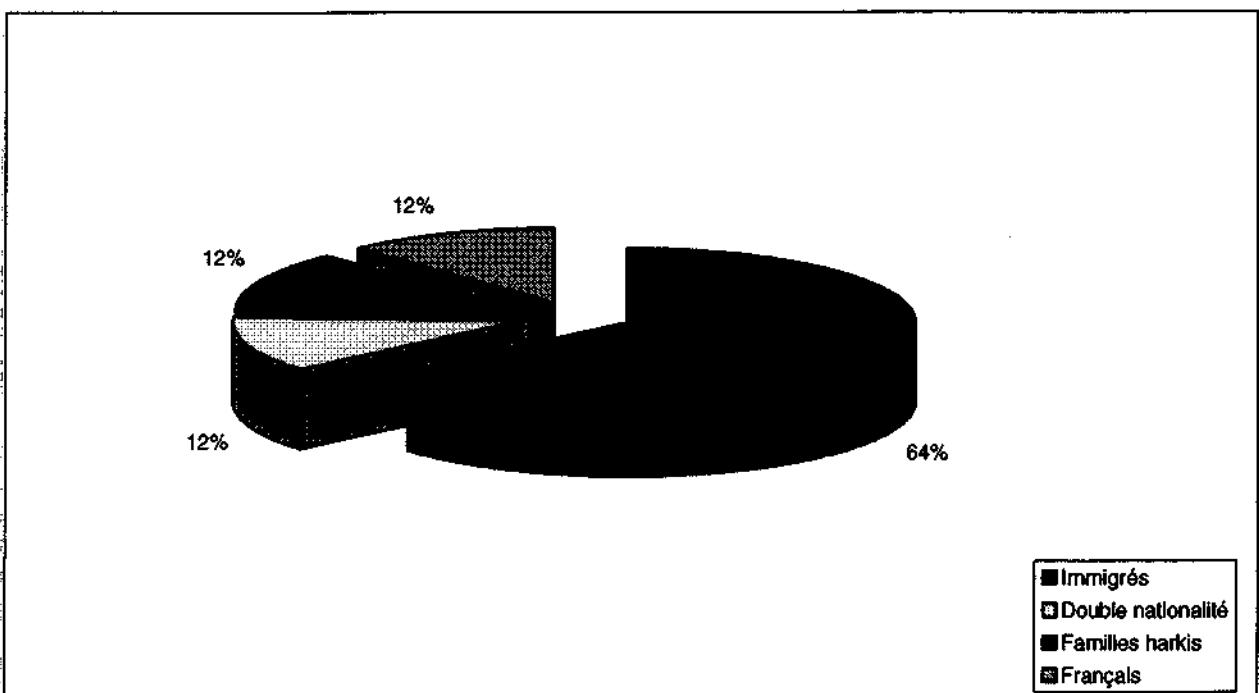
Hommes	avant 16 ans	16-24 ans	25-34 ans	Total	Femmes	avant 16 ans	16-24 ans	25-34 ans	35 ans & plus	Total
Avant 1960	14	28		23	Avant 1960	8				9
1960 - 1974	9	27	38	27	1960 - 1974	6	14	12		10
1975 et après	13	21	15	18	1975 et après	2	16	21		16
Total	11	27	33	24	Total	6	15	18	7	12

Ainsi, on relève dans les statistiques que, pour l'Algérie, le retour est le suivant selon le sexe, le période d'arrivée et le groupe d'âge à l'entrée en France.¹

« *Au sein de l'immigration maghrébine, les femmes jouent un rôle d'une extrême importance. Elles sont des piliers et quand, dans une famille, un père démissionne, ce sont elles qui assurent la relève, même si au départ elles n'étaient pas forcément préparées pour cela.* »². On peut remarquer dans ces tableaux que les femmes venues d'Algérie sont pratiquement aussi peu enclines à vouloir vivre au pays. Les migrantes adultes algériennes sont presque toutes venues mariées et ont leur famille en France. Leur vie quotidienne n'est pas celle qu'elles ont connue dans le Maghreb, elles ont beaucoup plus de liberté et souvent de confort, elles n'ont pas de compte à rendre à leur belle-mère comme la coutume l'exige chez elles ; l'autorité de leur mari est moins pesante et leurs conditions de vie semblent meilleures par rapport à leur vécu du « pays d'origine ». Enfin, pour pouvoir retourner « au pays », il faut pouvoir rentrer « nanti » pour éviter la « hachma » (la honte) et surtout les femmes maghrébines sont tiraillées entre deux options : revenir avec leurs enfants qui ont vécu à l'europeenne au cours de leur enfance et qui ne pourront pas s'adapter à de nouvelles données restrictives à leur liberté, ou les laisser en France sans appui familial.

1-M. TRIBALAT « De l'immigration à l'assimilation » La découverte/INED 1996 P. 130

2-L. HOUARI & J. DRAY « Femmes aux mille portes Portraits, mémoire. » Syros 1995 P. 13



64 % sont des immigrés qui ont conservé leur nationalité soit par conviction, soit du fait que la naturalisation est difficile à obtenir actuellement.

Il y a eu plusieurs vagues d'immigration en France : après 1850, la révolution industrielle a suscité un énorme besoin de main d'œuvre non qualifiée et c'est une époque où la France connaît la dénatalité et où l'industrie requiert beaucoup de bras ; il y a une première vague d'immigration, qui provient des pays limitrophes : Belges, Luxembourgeois, Anglais, Suisses, Allemands, Italiens, viennent pallier la pénurie de main d'œuvre. En un demi-siècle, la population étrangère triple, alors que les autochtones progressent de 20 %.¹

La guerre de 1914-18 a pour conséquence une deuxième grande vague d'immigration, due à un appel massif de main d'œuvre : trois millions de morts, soit 10,5 % de la population active, un million de mutilés et de gazés, et le déficit démographique s'accroît : Italiens, Polonais, Russes blancs, Ukrainiens, Arméniens, Chinois, Algériens (en petit nombre) viennent occuper des emplois en France. Une troisième vague d'arrivées, la plus massive de l'histoire, avec quatre millions

¹-Philippe BERNARD « Le Monde de l'Immigration ». Le Monde 1994 P. 18

de personnes provenant surtout du Maghreb, d'Espagne, du Portugal. L'immigration reprend massivement à partir des années 50. Dès 1974, il y a une suspension officielle de l'immigration.

« *En 1982, sur 4 100 000 immigrés en France, on comptait 2 000 000 originaires d'Afrique, et particulièrement du Maghreb* ». ¹ Ces chiffres ont été publiés dans « Hommes et Migrations », n° 1058, 1983, Ministère de l'Intérieur.

Le Code de la Nationalité, réintégré dans le Code Civil en 1993, résulte des dispositions de l'Ordonnance du 16 octobre 1945, qui consacre l'équilibre en « *jus soli* » en « *jus sanguinis* » (droit du sol et droit du sang) en vigueur depuis un siècle. La loi du 9 janvier 1973 place les ressortissants français devant le choix entre la nationalité du pays naturellement indépendant et le maintien dans la nationalité française. Mais beaucoup de Maghrébins, par peur de représailles ou tout simplement par idéal, optent pour la nationalité d'origine.

En 1993, une nouvelle loi introduit des modifications majeures : les enfants nés en France, de parents étrangers, eux-mêmes nés à l'étranger, n'acquièrent plus sans formalité la nationalité française à 18 ans : ils doivent manifester la volonté de devenir français entre seize et vingt et un ans. « *D'autre part, les parents étrangers d'enfants nés en France perdent le droit d'obtenir la nationalité française pour leurs enfants mineurs, possibilité qui leur permettait jusqu'alors d'affirmer leur ancrage en France et de se protéger contre toute expulsion.* » ²

Ces diverses lois expliquent donc le taux élevé d'immigrés, d'autant plus que dans certains pays, actuellement, comme l'Algérie, il existe une grande instabilité politique, donc une insécurité croissante, qui a provoqué des départs en masse. Jusqu'à maintenant, beaucoup d'immigrés venaient travailler en France et laissaient leur famille au pays. Actuellement, la situation a changé, il y a un regroupement familial qui a permis une stabilisation des familles, ce qui pour conséquence le caractère durable de cette immigration et sa féminisation.

L'INSEE publie les chiffres officiels de l'immigration dans son opuscule « Les Immigrés en France ». On y découvre une réelle chute du nombre des arrivants au titre du regroupement familial, du travail ou du statut de réfugié. Toutes procédures confondues, 50 387 immigrés sont rentrés en France en 1995, contre 64 100 en 1994, 94 152 en 1993, 110 669 en 1992 ³

1-H. HANNOUN « Les ghettos de l'Ecole. Pour une éducation interculturelle » Editions ESF 1987 P. 123

2-P. BERNARD « Le Monde de l'Immigration ». Le Monde 1994 P. 32

3- « Le Figaro » 27 février 1997

Entrées des personnes au titre du regroupement familial de 1947 à 1993

Année d'entrée	1969	1970	1971	1972	1973
Nombre	484	123	4 052	4 054	5 421
Année d'entrée	1974	1975	1976	1977	1978
Nombre	5 663	4 249	5 832	6 365	5 565
Année d'entrée	1979	1980	1981	1982	1983
Nombre	6 619	7 902	7 166	9 094	8 058
Année d'entrée	1984	1985	1986	1987	1988
Nombre	7 305	6 104	5 219	5 206	4 666
Année d'entrée	1989	1990	1991	1992	1993
Nombre	5 811	6641	5 666	5 039	5 331

Source : OMI stats : annuaires des migrations 1993.

Les causes de ces nouveaux départs sont les mesures de représailles qui s'exercent contre les familles de ceux qui travaillent en France. Depuis 1991 en Algérie, 60 000 tués¹; et les conditions économiques désastreuses d'un pays qui doit faire face aux destructions multiples ; un bilan du terrorisme en Algérie fait apparaître : 1 500 camions, 700 véhicules légers, 430 autobus, 550 engins de travaux publics, 22 locomotives, 2 240 poteaux téléphoniques, 190 pylônes détruits ; 930 écoles, 16 centres de formation professionnelle et 3 centres universitaires saccagés. La facture s'élève à plus de 96 milliards². Cet inventaire est anecdotique mais il met en évidence le malaise du pays qui s'enfonce dans la précarité et l'insécurité et qui oblige ses résidents à s'expatrier.

12 % des familles d'origine maghrébine sont des Harkis ou des descendants de Harkis. « *Dans les harkis, les maghrébins ou les groupes mobiles de protection rurale, ces supplétifs, comme on les appelait alors, s'engagèrent et participèrent à tous les combats. En 1962, au lendemain des combats, ces Français-musulmans n'eurent d'autre choix que l'exil* »³ Le recrutement des supplétifs était une tradition

1- Projet de loi relatif aux rapatriés anciens membres des formations supplétives ou victimes de la captivité en Algérie. Compte-rendu intégral de la séance du mardi 17 mai 1994 à l'Assemblée Nationale P. 1771

ancienne au cours de la période coloniale française : entre 1864 et 1962, l'armée d'Afrique s'est illustrée glorieusement sur de nombreux champs de bataille et, en particulier, sur ceux des deux guerres mondiales : certains régiments comme les tirailleurs marocains ou les spahis algériens ont droit à la reconnaissance de la République Française. Le mot « harki » est d'ailleurs quelque peu impropre puisque, en réalité, les formations supplétives en Algérie, constituées après le 1er novembre 1954, étaient d'origines très variées. D'autres termes nommaient ces combattants « harkis », qui relevaient directement du Ministère de la Défense, il existait également les « maghzen », intégrés dans les sections administratives spéciales, les SAS, et les sections administratives urbaines, les SAU relevant du service des affaires algériennes, ainsi que les membres des groupes mobiles de protection rurale et des groupes mobiles de sécurité, qui dépendaient du Ministère de l'Intérieur, les groupes d'auto-défense qui étaient recrutés parmi les élites des villages. On pourrait évaluer leur nombre total à 200 000 hommes, qui choisirent de soutenir la France dans cette guerre civile. Beaucoup payèrent un lourd tribut pour avoir manifesté leur amour de la France, 15 000 moururent, 65 000 furent blessés dans les combats ; ces chiffres ne sont avancés qu'approximativement, parce que, après les Accords d'Evian, signés le 19 avril 1962, de nombreuses exactions eurent lieu. On peut noter que 20 000 membres des anciennes formations supplétives sont arrivés à regagner la France, soit 55 000 personnes au total parce que certains ont pu ramener leur famille.². Ce chiffre est assez réduit car, à ce moment-là, les moyens de transport entre l'Algérie et la France étaient insuffisants pour faire face à cet exode massif des Français-musulmans et des « pieds-noirs ». L'État Français pensait que les Accords d'Evian allaient être respectés dans leur intégralité, mais tel ne fut pas le cas. « *En 1986, l'INED estime cette population à 78 000 Français-musulmans et 93 000 enfants nés en France. Cette hypothèse « basse » est partagée par certains bons connasseurs de cette population qui se fondent sur 59 947 déclarations recognitives de nationalité française souscrites par les adultes de plus de dix huit ans et sur les demandes de réintégrations dans la nationalité française (environ 100 000 personnes entre 1968 et 1984), soit une population de 250 000 personnes si l'on inclut les première, seconde et troisième générations. Aujourd'hui, les Français-musulmans sont estimés officiellement à 450 000 personnes d'après la Délégation aux Rapatriés* ».³

Considérés comme félons par les autres immigrés, non-reconnus comme Français par les Français de souche, qui furent souvent indifférents et parfois hostiles, leur

1-Projet de loi relatif aux rapatriés anciens membres des formations supplétives ou victimes de la captivité en Algérie. Compte rendu intégral de la séance du mardi 31 mai 1994 au Sénat. p. 1973, 1974.

2-Intersigne 10. « Penser l'Algérie ». L'Aube 1995, p. 144-145

intégration a été très difficile ; de plus, ils n'ont pas l'espoir de « retourner au pays ». Certains ont pu aller passer des vacances en Algérie, d'autres ont été refoulés, l'unanimité des réactions ne s'est pas faite et l'accueil est spécifique à chaque région. « *Mis au ban de leur pays, par les nouvelles autorités algériennes, interdits de séjour sur le lieu de leur naissance, les harkis ne trouvent en France... que la volonté d'oublier une histoire trop douloureuse... Il n'est pas étonnant que les descendants des harkis de la première génération aient subi, à part quelques exceptions brillantes, nous en connaissons, le contre-coup des difficultés d'insertion de leurs parents : le niveau de chômage est largement supérieur à la moyenne nationale pour cette catégorie de notre population* »¹. Ceci peut s'expliquer par le fait que la mauvaise insertion des parents a entraîné des handicaps particulièrement importants chez leurs enfants, ce qui a entravé le bon déroulement de leur scolarité et de leur formation. Actuellement, ils ont à leur tour des enfants qu'ils ont du mal à suivre scolairement, puisqu'ils ont été en situation d'échec et qu'un grand nombre d'entre eux sont illettrés.

12 % des familles interrogées sont françaises, plusieurs cas se présentent :

- « *L'enfant né en France lorsque l'un de ses parents y est lui-même né. Cette disposition baptisée "double droit du sol" confère systématiquement la nationalité française aux petits-enfants d'immigrés. Elle s'applique aux enfants nés en France d'un parent né en Algérie avant l'indépendance. Si l'enfant est né après le 31 décembre 1993, il faudra que ce parent justifie d'une résidence régulière en France depuis cinq ans.* »²
- « *Est Français par filiation tout enfant, légitime ou naturel, dont l'un des parents au moins est français (ce qui revient à dire que tous les enfants de couples dits "mixtes" sont français)...* »
- *Tout enfant étranger né en France et qui y réside au sens du code de la nationalité) peut réclamer durant sa minorité la nationalité française par déclaration s'il a en France sa résidence habituelle (4 000 à 5 000 cas par an).*
- *Les enfants étrangers mineurs peuvent devenir français à l'occasion de la naturalisation accordée par décret à leur(s) parent(s) (9 000 à 10 000 par an)* ».³

Cette population immigrée d'origine maghrébine constituée par des apports hétérogènes a une situation familiale qui présente des caractéristiques spécifiques à

1-Projet de loi relatif aux rapatriés anciens membres des formations supplétives ou victimes de la captivité en Algérie. Compte-rendu intégral de la séance du mardi 31 mai 1994 au Sénat P. 1974.

2-P. BERNARD. « Le Monde l'immigration ». Le Monde, Editions 1994 p. 33.

3-G. LEMOIGNE. « L'immigration en France ». Que sais-je. PUF, 1991, p. 14-15.

leur culture qui ne se rencontrent pas chez les autochtones. « *Un Algérien Kabyle musulman ne peut être perçu comme un Algérien arabe, ceux-ci se différencient à leur tour d'un Français musulman, quoiqu'ils partagent des caractéristiques communes d'appartenance à l'Algérie, l'Islam, le Maghreb ; leurs ethnies, l'histoire très ancienne ou au contraire très récente de leur groupe, leur situation politique par rapport au pays d'accueil et au pays d'origine, tout cela introduit des différences importantes dans leur identité culturelle, qui devront être prises en compte lorsqu'on se réfère au concept de culture d'origine* ».¹

Les systèmes culturels sont complexes et différents, chacun a ses normes, ses valeurs et ses rôles. C'est la difficulté de l'interculturel. Chacun a sa vérité, ce qui peut expliquer que « *l'enracinement dans une société autre que celle dans laquelle un individu est né est fondamentalement un processus. Les facteurs de ce processus relèvent à la fois des liens avec la société d'origine, de la trajectoire des sujets et de la dynamique sociale de la société d'enracinement. Les caractéristiques de ce processus se déclinent sous forme de rupture, d'ambivalence et d'innovation*

.²

b) Situation familiale

Chaque communauté a ses références culturelles, qui sont toujours en perpétuel mouvement. « *Les familles maghrébines de France ont en conséquence une réalité spécifique, ni assimilable à la famille maghrébine traditionnelle, ni comparable au modèle familial dominant en France. Plutôt que d'un nouveau modèle familial dominant en France, plutôt que d'un nouveau modèle stable ou d'une assistance, nous assistons à un élargissement de la diversité*

.³

« *Les familles maghrébines de France vivent une confrontation et une rupture entre deux conceptions du monde, deux modèles d'identification, deux conceptions du lien familial. Toute l'organisation de la société d'enracinement est un rappel permanent de cette différence : habitat, mode vestimentaire, relation entre les hommes et les femmes, perception des liens entre individu et groupe familial, rapport au temps...*

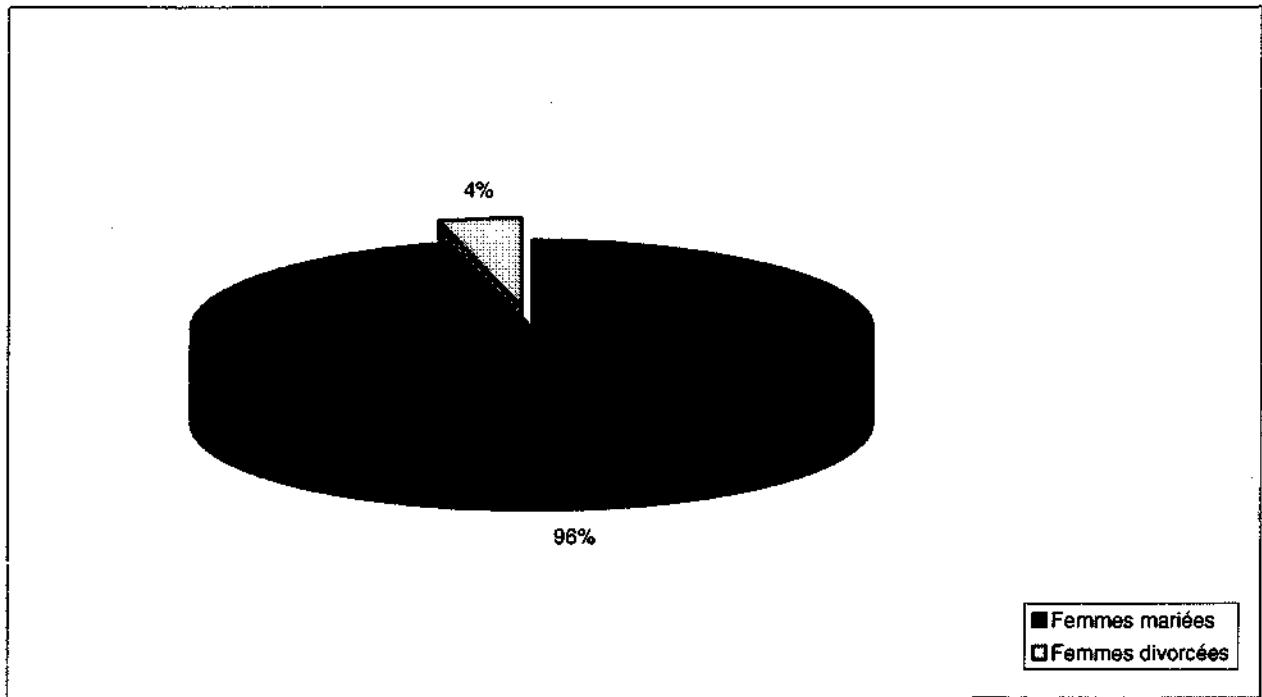
⁴

1-C. CAMILLER, M. COHEN-EMERIQUE. « Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'inculturel ». L'harmattan, 1994, p. 81.

2-S. BOUAMAMA et H. SADSAOUD. « Familles maghrébines de France ». Desclée de Brouwer, 1996, p. 61.

3-Idem p. 42.

4-Idem, p. 61.



Dans un précédent chapitre, nous avons précisé la situation de la femme musulmane, sa place dans la famille est minorée par rapport à celle de son mari qui peut la répudier, même à trois reprises, sans autre forme de procès ; à ce moment-là, elle retourne chez sa mère, et la séparation est entérinée sans que l'épouse, honteuse de cette sanction, entame une action judiciaire ; c'est ce qui explique le pourcentage très faible de femmes divorcées, soit 4 %, ce qui diffère énormément des comportements européens. « *Dans une société où les femmes se taisent ou ne répercument que les souhaits des hommes...* »¹, le père de famille a un pouvoir incontesté, il est le représentant de toute la famille à l'extérieur, il est aussi le gestionnaire du budget familial et, en cela, il est craint et obéi. Le Coran donne des droits illimités aux hommes par rapport à leurs femmes, qui doivent se contenter d'obéir. « *Vous réprimanderez celles dont vous aurez à craindre l'inobéissance, vous les reléguerez dans des lits à part, vous les battrez, mais aussitôt qu'elles vous obéissent, ne leur cherchez point querelle* »². Mais ces tendances ancestrales semblent se scléroser au contact de la modernité de notre époque, on note actuellement « *les mutations en œuvre depuis déjà longtemps dans les structures familiales au Maghreb. Nous avons mis en évidence que la plupart de ces trans-*

1-K. MESSAOUDI, « Une Algérienne debout », Flammarion, 1995, p. 41.

2-Le Coran, traduit par KASIMIRSKI, 1970, Sourate IV, Verset 38, P. 92.

*formations sont issues des contacts avec la civilisation occidentale, d'abord sur le mode colonial, ensuite par le biais du modèle de développement ».*¹

Les familles maghrébines ont en moyenne 3,6 enfants par couple, le tableau de fécondité suivant la nationalité,² qui suit, fait apparaître un taux de natalité plus important que pour les femmes françaises qui émarge à 1,7. La conjoncture actuelle de la France ne s'oriente pas actuellement vers des pôles attractifs économiquement pour l'augmentation des naissances.

Nationalités	indice conjoncturel de fécondité		nombre annuel moyen de naissances		indice conjoncturel de fécondité dans le pays	
	en 1981-1982	en 1989-1990	en 1981-1982	en 1989-1990	en 1981-1982	en 1989-1990
Ensemble	1,9	1,8	804 530	763 940		
Française	1,8	1,7	718 274	683 368		
Ensemble des Étrangères	3,2	2,8	86 256	80 572		
Algérienne	4,3	3,2	21 160	15 044	7	5,4

(*) "Nuptialité et fécondité des femmes étrangères, contours et caractères : les femmes", INSEE, 1995.

Azouz Begag, né à Villeurbanne, actuellement Docteur en Économie, habitait dans des baraquements insalubres où la misère était reine, et malgré tout, les familles avaient beaucoup d'enfants ; il parle de son frère Moustaf et de ses trois sœurs Aïcha, Zohra et Katia dans son livre « Le goni du Chaâba » (Éditions Virgule, 1986).

Les Maghrébins sont très flattés par une nombreuse progéniture et leurs femmes ne sont pas très motivées par la contraception. Elles sont plus ou moins considérées par leurs maris selon que leurs descendants sont nombreux et s'il y a parmi eux des garçons. Un couple de ma connaissance en est à sa sixième fille, et

1-S. BOUAMAMA et H. SADSAOUD. « Familles maghrébines de France ». Desclée de Brouwer, 1996, p. 59.
2-Idem p. 56.

chaque fois, il espère la venue d'un garçon. « *La femme est sacrée, vénérée en tant que mère féconde. Elle est respectée parce qu'elle permet de pérenniser le sang de la lignée familiale par une descendance la plus nombreuse possible. La mère de famille est donc en charge d'une fonction primordiale pour le groupe : la reproduction. Il s'agit en premier lieu de reproduction physique d'où découle le surcroît de reconnaissance lors de la naissance des enfants et en particulier des enfants de sexe masculin.* »¹

La caractéristique des familles musulmanes est que les naissances sont très rapprochées et les mamans sont très jeunes ; dès que les filles sont pubères, elles sont en âge d'être mariées et souvent, en France, des drames se nouent. « *Les causes de fugues peuvent être diverses : le mariage forcé (accompli ou en projet, la tentative de rapatriement au pays... La jeune fille vit sa fuite comme une rupture, surtout dans le premier temps. Elle conserve en fait souvent des contacts avec la mère et les sœurs. C'est surtout pour le père « gardien du temple » que le « malheur » est vécu comme une véritable rupture... Les parents ont conscience que la jeune fille a les moyens de leur échapper en partie : elle peut trouver refuge dans les foyers, elle peut demander la protection des assistantes sociales, de la police et de la justice.* »²

Ainsi, dans notre région, il y a environ une dizaine d'années, une jeune marocaine du Lycée de Die qui n'avait pas encore 15 ans, s'est sauvée de chez elle et mise sous la protection du juge pour enfants parce que ses parents voulaient la marier de force. Elle y est restée jusqu'à sa majorité, tout en poursuivant ses études et ensuite elle a fait des séjours à l'étranger et a embrassé la carrière d'hôtesse de l'air. Il y a seulement trois ans qu'elle a « renoué » avec ses parents, qui la considéraient comme « une fille perdue ». Zerdalia K.S. Dahoun, pédiatre, puis psychiatre et psychothérapeute dans la région parisienne, a eu les mêmes ennuis, face à ses études, donc son émancipation : « *Alors l'affrontement commence entre le parent et l'enfant. Pour les parents, l'enfant devient un inconnu qui désoriente : il n'agit plus selon leurs codes habituels ; il parle une autre langue, il porte d'autres habits ; il aime une autre nourriture. C'est un déserteur, un transfuge, celui qui passe dans le camp adverse. Le conflit est ouvert à cause de l'école* »³

Cette tendance se retrouve souvent quand il s'agit de filles « *A quoi ça sert l'école*

1-S. BOUAMAMA et Hadjila SADSAOUD « Familles Maghrébines ». Desclée de Brouwer, 1996, p. 23.

2-C. GARDOU et J. PIERREUSE, « Enfants défavorisés, enfants d'immigrés : pour échapper au ghetto » UNAPEC, 1988, p. 200-201.

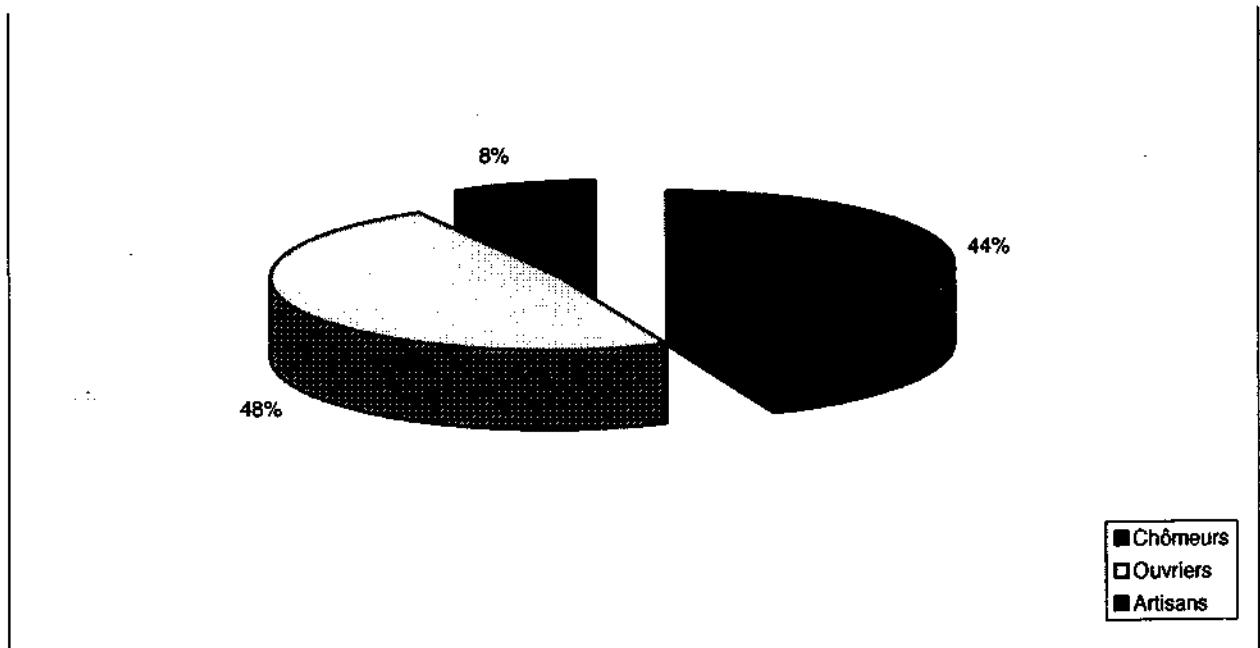
3-S.K.S. DAHOUN. « Les couleurs du silence, le mutisme des enfants de migrants ». Calman-Levy, 1995, p. 48.

*pour une fille... ».*¹ surtout si elles veulent quitter le lieu de résidence de la famille pour aller à l'Université et habiter en dehors de la « maison ».

c) Situation sociale

De nombreux membres composent la famille maghrébine : « *Chez nous, quatre générations coexistaient sous le même toit* »²

Dans l'enquête que j'ai proposée aux mères maghrébines, une question concerne



les moyens financiers dont disposaient les familles, c'est à dire quelle sorte d'emploi le mari exerçait ou s'il était au chômage.

48 % des familles interrogées vivent d'un salaire d'ouvrier. Le père est ouvrier agricole ou ouvrier d'usine. Certains immigrés qui ont été obligés de s'expatrier n'ont pas eu leur capacités reconnues ou il n'y a pas en France d'équivalence reconnue aux examens passés dans leur pays. Z.K.S. Dahoun parle d'une petite étrangère qui était sa patiente : « *Elle raconte cette histoire devant son père intellectuel de haut niveau, réfugié politique, devenu manœuvre en France. Ses diplômes n'ont pas d'équivalence en exil.* »³ Dans la région considérée, celle de Crest, les maghrébins doivent parcourir en moyenne une quinzaine de kilomètres pour se rendre sur leur lieu de travail, ils s'absentent donc toute la journée et c'est la mère qui gère la maison, chose inhabituelle pour une femme musulmane. Mais, quand le père de

1-S.K.S. DAHOUN. « Les couleurs du silence, le mutisme des enfants de migrants ». Calman-Levy, 1995 p. 45

2-Idem P. 12

3-Idem P. 61

famille rentre le soir, il est l'objet de toutes les attentions et ses enfants lui font un rapport très précis de ce qui s'est passé pendant son absence.

Dans l'enquête que j'ai menée, 8 % des maghrébins sont des artisans, ils font partie de ceux qui ont réussi : le premier, dans une entreprise de carreleurs, et l'autre une entreprise de nettoyage ; ils ont, pour les aider, des membres de leur famille, ils sont peu nombreux, ce qui leur permet de pouvoir subsister, ils ont l'avantage de travailler dans une ville où beaucoup d'usines ont dû fermer et où, par conséquent, le taux de chômage s'élève à 19 % malgré une décrue amorcée depuis deux ans, donc ils ne souffrent pas de la concurrence. Ils sont établis et n'ont aucune velléité de retourner « au pays ». Malheureusement, 44 % des immigrés sont au chômage et ont des problèmes financiers importants. La désillusion est importante, ces hommes, qui ont quitté leur pays dans l'espoir de « faire fortune », se retrouvent dans l'impossibilité d'y retourner par manque de moyens financiers, ou tout simplement, ils n'ont pas le courage d'avouer leur échec. « *Aborder les inégalités sociales par le biais de leur connaissance statistique revient, en dernier lieu, à les soumettre à un fil réducteur. C'est escamoter le drame social, avec ce qu'il implique de passion : souffrance, désespoir ou révolte chez les uns, indifférence satisfaite et morgue chez les autres, violence ouverte ou contenue entre les deux, derrière la froideur et l'impersonnalité du nombre. Que sait-on de l'amertume du chômeur lorsqu'il lit les offres d'emploi, lorsqu'il pointe pour toucher son indemnité ?* »¹

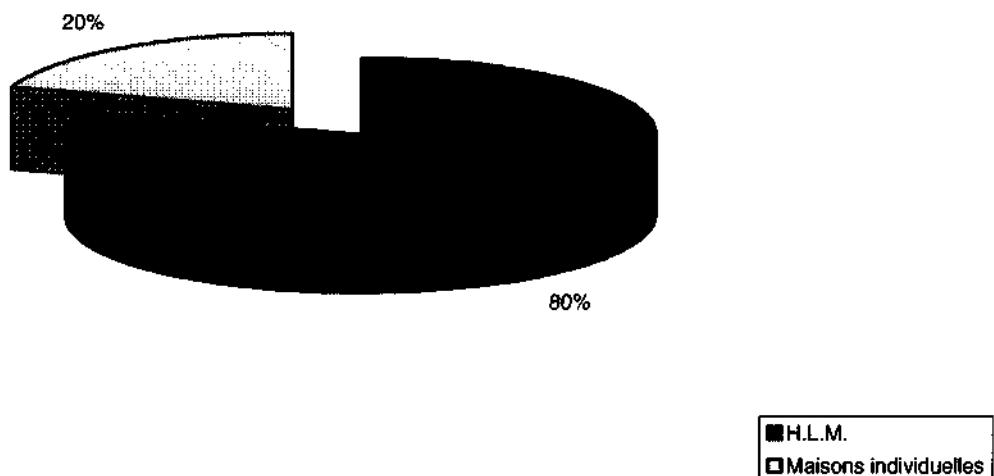
Actuellement, dans la société française, la situation économique de chacun est structurellement instable quand on ne fait pas partie du fonctionnariat. Donc les immigrés sont les premiers touchés par cette insécurité de l'emploi, il y a à leur égard une inégalité allant jusqu'à l'impossibilité d'accéder à un emploi, de le conserver, et de s'assurer, à travers lui, une source de revenus substantielle, permettant d'assurer non pas le bien-être de la famille mais le minimum vital. Les maghrébins ont un régime alimentaire très frugal quand la nécessité de faire face aux difficultés financières les y oblige ; les mamans très vigilantes, à l'égard de l'économie du ménage, cuisinent souvent des plats uniques, qui permettent de rassasier les appétits les plus fous : « *Ma mère, rivée à la cuisinière, prépare des pâtes au lait.* »² La viande est souvent absente du régime alimentaire familial.

d) Situation géographique

1 A. BIHR et R. PFEFFERKORN, « Déchiffrer l'inégalité », Syros, 1995, p. 30

2-A. BEGAG, « Le gône du Chaâba », Editions du Seuil, 1986, p. 153.

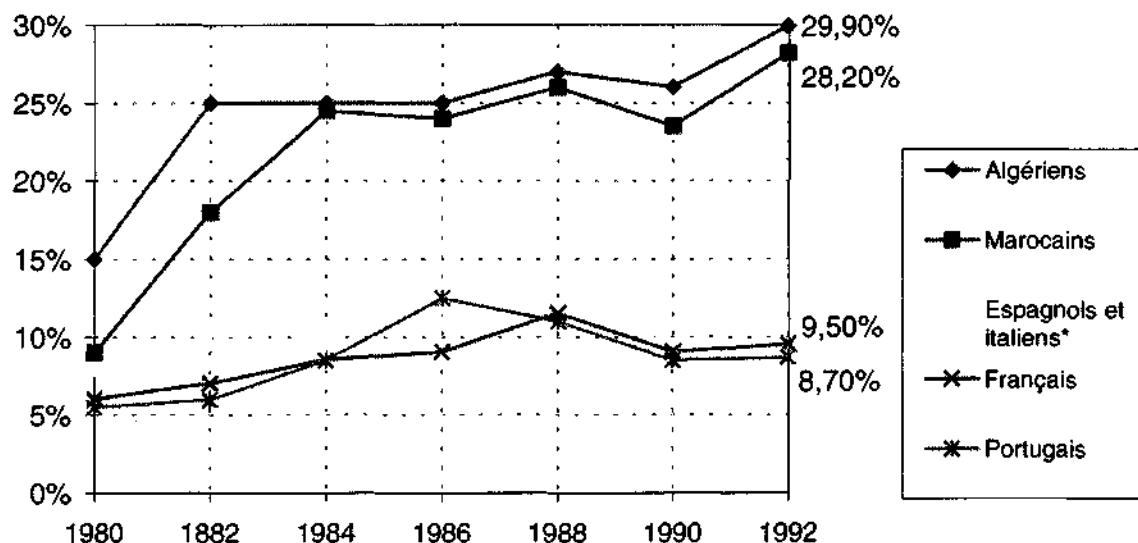
Crest est une ville de 4 000 habitants, où les immigrés vivent en bonne entente et s'aident mutuellement ; ils essaient de cohabiter malgré les ethnies différentes du Maghreb : Algériennes, Marocaines, Tunisiennes, et ne refusent pas de nouer des relations avec les Turcs ou les Yougoslaves.



80 % des maghrébins vivent dans les H.L.M., ils essaient, dans la mesure où il y a des appartements vacants, de se regrouper par village ou région du pays d'origine, ce qui leur permet de se sentir moins isolés et de s'adapter plus facilement à leur nouvelle vie d'exilés. « *La situation d'immigration provoque donc une certaine forme de survivance de la structure familiale traditionnelle, des pratiques d'entraide et des solidarités. Les individus recourent au réseau familial dans le sens d'un élargissement : « la logique des cousins » s'étend alors à ceux de la même famille, d'un cousin proche, d'un cousin éloigné, d'un membre d'un même village, d'une même région, d'un même pays.* »¹. Cette très forte concentration d'étrangers dans un quartier ne facilite pas leur intégration car ils ont très peu de contact avec les autochtones. Cependant « *l'enracinement dans la société française fait émerger une réalité nouvelle : les familles maghrébines de France.*

1-S. BOUAMAMA et H. SAD SAOUD « Familles maghrébines de France », Desclée de Brouwer, 1986, p. 69.

Celles-ci ne sont ni la reproduction simple du modèle familial hérité, ni la copie du modèle familial dominant dans la société française. Elles constituent dans leur diversité une recherche tâtonnante pour donner du sens à l'enracinement en France qui ne soit ni une négation complète de l'héritage culturel, ni une simple reproduction de celui-ci, inadéquate avec le vécu quotidien en France et avec les aspirations des acteurs familiaux »¹. Les inégalités se retrouvent donc dans les localisations différentielles des logements, « vivre en H.L.M » devient péjoratif. Les ravages du chômage sont plus importants chez les immigrés (cf. tableau sur le taux de chômage suivant la nationalité).²



N'ont été retenues que les nationalités les plus nombreuses, avec un regroupement des espagnols et des italiens dont les taux de chômage restent très proches tout au long de la période.

Source : enquêtes emploi *Pas de données pour 1992

Le surpeuplement des appartements locatifs est un facteur supplémentaire de dégradation des conditions de vie. Ce sont souvent les enfants qui en font les frais : ils ne disposent pas de l'espace privatif indispensable. De cet état de fait découle l'instabilité en classe, donc les situations d'échecs dues à l'environnement des enfants. « *Le jeune », issu d'immigré reste porteur d'un certain nombre de handicaps qui lui sont spécifiques et qui contribuent à fragiliser davantage ses chances de réussite, scolaire et sociale* »³

En revanche, 20 % des immigrés possèdent une maison particulière. Installés dans leur travail, ils n'ont aucune velléité de retourner au pays ; et, contrairement aux autres maghrébins qui envoient de l'argent dans leur pays d'origine en vue d'achat

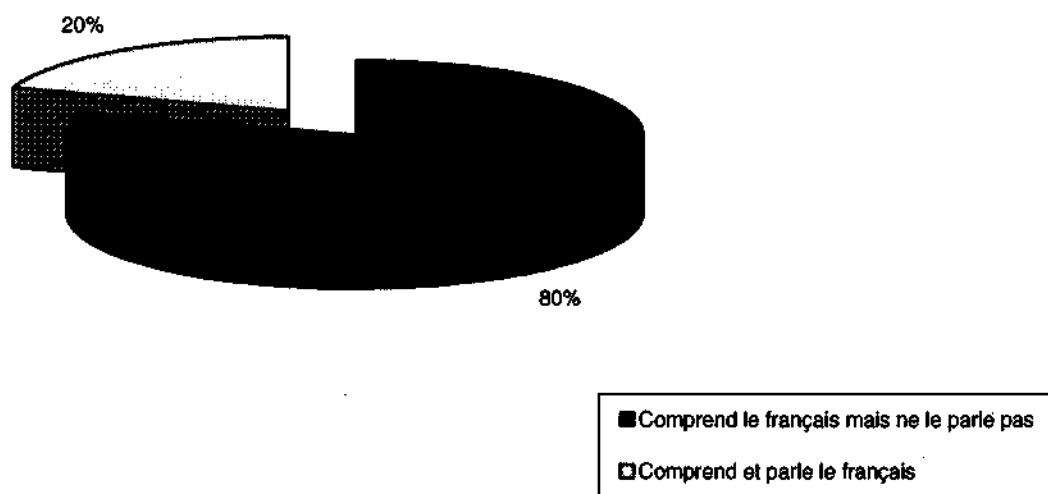
1-S. BOUAMAMA et H. SAD SAoud « Familles maghrébines de France », Desclée de Brouwer, 1986, p. 91 2-P. BERNARD Le Monde L'immigration Marabout 1993 P. 98

3-C. GARDOU et J. PIERREUSE « Enfants défavorisés, enfants d'immigrés : pour échapper au ghetto » UNAPEC 1988 p. 7

immobilier, cette catégorie d'immigrés pense terminer ses jours en France et « s'installe ». L'enquête fait, toutefois, ressortir qu'ils sont vraiment peu nombreux et, vis à vis de leurs coreligionnaires, ils passent pour être « bizarres ».

e) Situation scolaire

Dans l'enquête que j'ai menée, tous les enfants tous imprégnés plus ou moins de la langue du pays d'accueil.



20 % comprennent le français, mais ne le parlent pas. Cela vient du fait qu'ils se regroupent dans certains quartiers où la population maghrébine est importante, et, de ce fait, les parents sont entre eux et parlent leur langue originelle. Chez les enfants, en Maternelle, l'acquisition du français est très rapide. Mais, pour les parents « *les rapports directs avec le pays d'origine peuvent trouver un substitut en France avec le groupe formé par les gens de même origine... L'usage du français ne s'impose évidemment pas dans toutes les situations. Si l'immigré vit*

*dans un environnement où il lui est possible de s'exprimer dans sa langue d'origine, que ce soit dans les commerces, auprès de ses voisins, sur son lieu de travail, voire dans les administrations françaises quand elles sont pourvues d'interprètes, il ne pâtira guère d'une mauvaise maîtrise du français, mais celle-ci risque de se prolonger. Lorsque les difficultés linguistiques caractérisent un groupe présentant une forte structuration communautaire, elles aboutissent bien souvent à une coupure presque totale d'avec la société d'installation ».*¹. Cela a pour effet de créer chez l'enfant un traumatisme linguistique : il y a la langue qui se parle à l'école et celle qui se parle à la maison, il est très difficile de faire la part des choses et une nouvelle adaptation s'impose : les problèmes s'accumulent pour lui : nouvelle vie sociale, nouvel environnement : les membres de la famille sont en nombre plus limité du fait de leur exil, le père est moins présent, la mère assume des tâches qu'elle n'a pas l'habitude d'effectuer ; pour le jeune immigré, il y a, dans la vie quotidienne, des mutations qui exigent de sa part une certaine maléabilité. Ces difficultés d'adaptation sont encore plus grandes quand l'enfant arrive pour être scolarisé à l'École Primaire.

Si l'enfant est déjà dans le « pays d'accueil » dès la petite enfance, le traumatisme dû au bilinguisme est pratiquement inexistant ; c'est ainsi que, dans l'enquête, il est mis en évidence que 80 % des enfants comprennent et parlent le français. À ce moment-là, il fait des progrès énormes car il devient « l'interprète » de la famille auprès des services sociaux, des enseignants et des voisins. Il se fait de plus en plus indispensable dans les rapports familiaux et sa maturité est beaucoup plus importante au même âge que chez un petit autochtone. « *Nos mêmes contraintes (l'attachement aux parents et la solidarité avec la fratrie, mais aussi la peur de la non-conformité et la crainte de l'exclusion) se trouvent à des degrés divers dans le difficile compromis à trouver entre la pratique de la langue « maternelle » (langue de la terre-mère des parents), et la pratique du français tel qu'il est enseigné par l'école.* »²

f) Situation culturelle

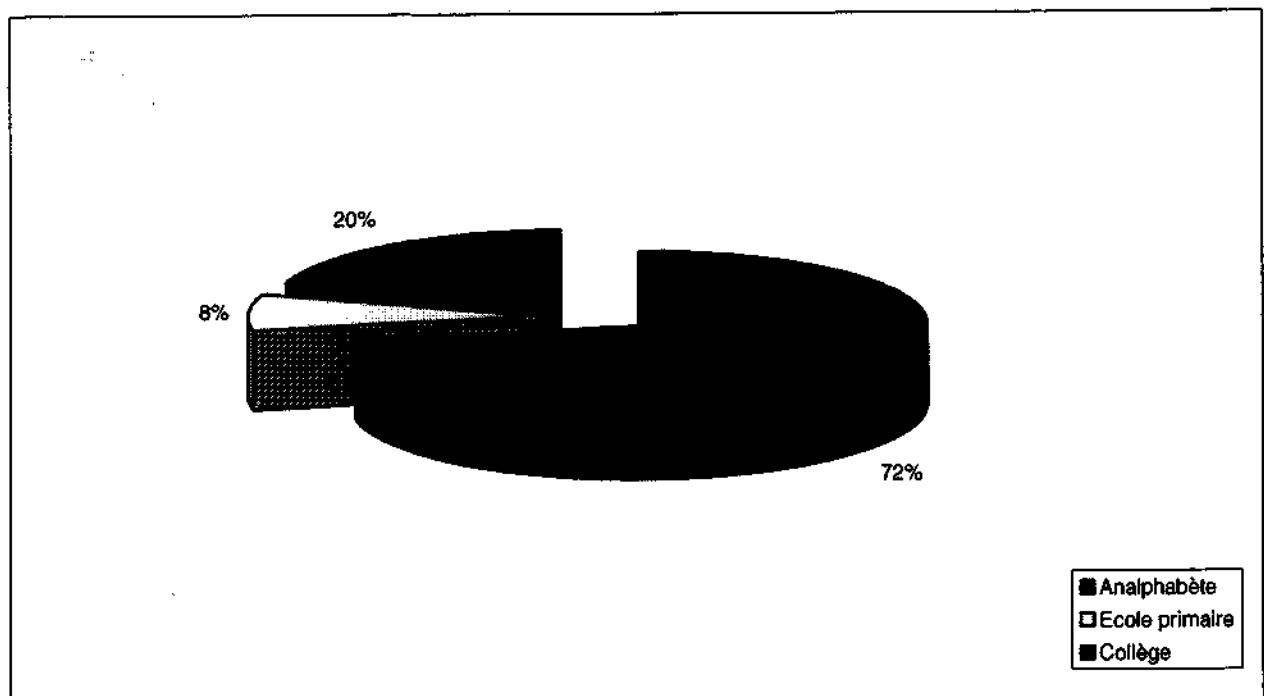
L'enquête fait apparaître que dans notre région, seulement deux ethnies du Maghreb sont représentées ; ainsi 72 % des personnes interrogées sont Algériens et 28 % Marocains. Par contre, nous constatons qu'il n'y a pas de ressortissants tunisiens. Ceci peut s'expliquer par le fait que : « *les regroupements familiaux ne*

1-M. TRIBALAT, « De l'immigration à l'assimilation. Enquête sur les populations d'origine étrangère en France. », La Découverte, FNED, 1996, p. 188-189.

2-C. GARDOU et J. PIERREUSE « Enfants défavorisés, enfants d'immigrés : pour échapper au ghetto » UNAPEC, 1988, p. 8

sont pas faits au hasard. Les familles ont tendance à se regrouper selon les régions et les villages d'origine, voire selon les unités parentales et familiales. Cela peut produire une certaine volonté de reproduire la structure familiale du pays d'origine. On observe en effet que la proximité spatiale, en France, des familles est déterminée par le réseau des liens de connaissances parentales, familiales et villageoises antérieures à l'immigration. » ¹. C'est ainsi qu'à Crest se retrouvent des gens qui habitaient dans la région d'Alger, Blida et Médéa ; à Die, ce sont des Algériens qui viennent de la région de Mascara et Palikao, exclusivement. Il y a donc des regroupements familiaux, petits cousins, proches, voisins, etc. Cependant, pour les Marocains, qui sont en petit nombre dans cette région, le regroupement familial est moins apparent et les familles selon leurs dires n'ont aucun lien de parenté entre eux.

Il était intéressant de savoir quel était le niveau de culture des parents, en particulier, si les mères interrogées avaient été scolarisées.



L'enquête a établi que 72 % n'avaient jamais fréquenté l'école ; pourtant cela a été un grand étonnement pour moi parce que, à Mascara, (département. d'Oran) où j'ai passé toute ma jeunesse, j'étais en classe avec des Algériennes, il est vrai que,

1-S. BOUAMAMA et H. SAD SAOUD « Familles maghrébines de France », Desclée de Brouwer, 1986, p. 66.

dans les petits villages, l'école n'était pas une préoccupation primordiale des familles maghrébines et l'oralité donnait un semblant de culture aux enfants, particulièrement aux filles. « *Fille, petite fille, arrière petite fille de femmes analphabètes, c'est de littérature orale que je fus nourrie et bercée dans ma langue maternelle, l'arabe des hauts plateaux algériens* »¹. Du fait de l'absence du père dans la journée, la femme maghrébine est seule chargée de l'éducation des enfants et avant tout de leur instruction, bien qu'elle n'ait pas les possibilités intellectuelles de s'en occuper. « *En fait la mère de famille maghrébine est au cœur des contradictions familiales. Elle se trouve en situation de médiation entre des logiques contradictoires : logique de reproduction de la structure familiale traditionnelle, logique d'émancipation personnelle, logique de compréhension des mutations vécues par les enfants...* »²

Certaines de ces femmes souhaiteraient parfois travailler mais « *ce qui apparaît très clairement c'est que la sévérité de la pauvreté et la durée du chômage sont beaucoup plus importants chez les illettrés et vont croissant avec le degré d'illettrisme.* »³ Des cours d'alphanumerisation sont cependant organisés, mais peu les fréquentent à cause de la « nachma », notion liée au sentiment de honte. Certaines évaluations concernant les familles maghrébines, les unes par rapport aux autres sont très importantes et régulent le conditionnement et le comportement de tous les membres de la famille.

8 % d'entre elles sont allées à l'école primaire, mais je n'ai pas eu de précisions sur le genre d'enseignement donné : fut-ce dans des « Médersas », écoles coraniques, à la discipline si sévère ? « *Je n'aimais pas cette école car le maître de Coran était redoutable : il avait le fouet facile, et c'est la peur de la bastonnade qui me donnait une mémoire prodigieuse pour retenir les versets. Je les ânonnais bêtement sans y prendre plaisir. Je pourrais encore les réciter, mais sans en saisir le sens qui m'échappera toujours...* »⁴, fut-ce une école primaire, où l'arabisation, importante, constituait un handicap pour tous les enfants, habitués à l'arabe dialectal et où les maîtres égyptiens essayaient de se faire comprendre ?

Enfin, 20 % auraient suivi deux ou trois ans dans un collège ; c'est néanmoins une exception car, comme dit Khalida Messaoudi : « *Dans notre propre culture patriarcale, on ne voyait vraiment pas l'intérêt d'éduquer les filles... C'était le seul destin des filles : être mariées et avoir des enfants.* »⁵. Cela se passait en Algérie, mais

1 S.K.S. DAHOUN. « Les couleurs du silence, le mutisme des enfants de migrants ». Calman-Levy, 1995 p. 13.

2- S. BOUAMAMA et H. SAD SAOUD, « Familles maghrébines de France » Desclee de Brouwer, 1986, p. 79.

3-A. BENTOULA, « De l'illettrisme en général et de l'école en particulier » Plon, 1996, p. 101.

4-S.K.S. DAHOUN. « Les couleurs du silence, le mutisme des enfants de migrants ». Calman-Levy, 1995 p.

5-K. MESSAOUDI, « Une Algérienne debout », Flammarion, 1995, p. 39.

tous les pays du Maghreb avaient la même option en ce qui concernait l'instruction des filles : ce n'était pas nécessaire puisque leur vie était orientée exclusivement vers le futur rôle d'épouse et de mère.

g) Situation/Loisirs

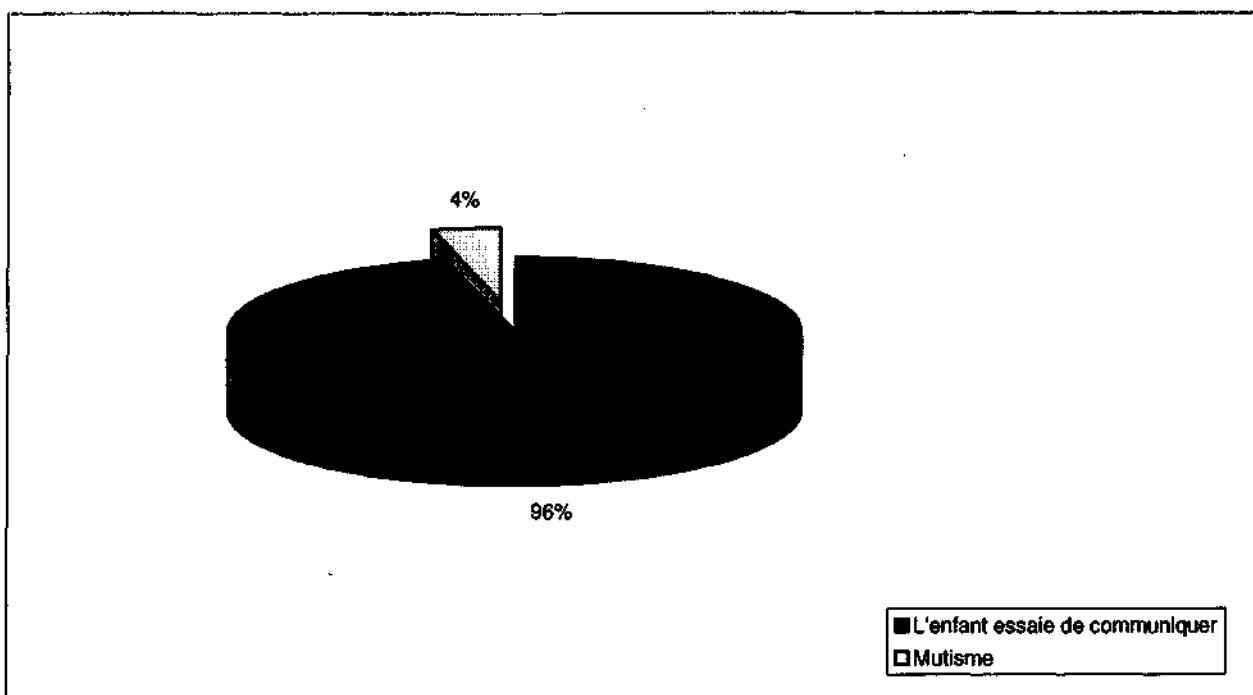
En tant que mères, les femmes maghrébines sont très exclusives dans leur affection pour leurs enfants et, dès qu'ils rentrent de l'école, elles aiment bien les avoir autour d'elles, aussi les sports et les activités extra-scolaires sont les domaines où les petits immigrés, actuellement, n'excellent pas. Les difficultés pécuniaires sont sans doute un obstacle majeur à ce que l'enfant y participe. Les sorties sont seulement celles qu'ils font, en compagnie de la mère, chez une voisine, dans la famille et dans les « grandes surfaces ». Des terrains de jeux sont aménagés au bas des H.L.M. et, là, les enfants s'ébattent à leur aise, sous l'œil vigilant de leurs mères, qui ne supportent aucune dispute car, sans chercher à en connaître les responsables, elles entrent dans des polémiques sans fin et souvent très violentes, pour les défendre ; mais cette agressivité n'est souvent que momentanée. « *Je ne savais pas que les femmes possédaient de telles ressource. Même ma mère... elle n'est pas la dernière au classement. A chaque fois que la guerre éclate, elles se déchirent la peau et les binouars, elles s'arrachent les scalps, elles jettent dans la boue du jardin les draps et le linge tout juste lavés, racrent le fond de la gorge pour sortir leur mépris le plus expressif et le plus coloré; elles se lancent même des mauvais sorts... Après chaque altercation, les femmes espèrent pouvoir se détester jusqu'à la fin de leur vie, mais, inexorablement, la lumière du jour du lendemain éteint les braises de la veille.* »³

Aucun petit maghrébin ne suit des cours de langue arabe. Chaque année, je recevais de la part de l'Inspection Académique, un dépliant édité en arabe, demandant aux familles si elles étaient intéressées par des cours de langue. Ces enquêtes ne m'étaient jamais retournées par les parents. Selon la Circulaire du 25 juillet 1978 pour les activités interculturelles qui « *sont présentées comme un moyen d'assurer une « valorisation » des cultures étrangères et l'intégration de leur enseigne* »¹. Mais, au regard de la multiplicité des dialectes parlés dans le Maghreb, il est difficile de faire une unité dans l'apprentissage de la langue.

1-A. BEGAG « Le goni du Chaâba » Editions du Seuil 1986 P. 9-10

2-F. HENRY-LORCERIE « Société interculturelle et éducative » BINET-SIMON1990, n° 622, p. 41

h) Situation de sociabilité



« Communiquer, c'est émettre des signaux, mais aussi en recevoir et les décrypter. Chaque personne, quelle que soit sa langue maternelle, possède une manière de parler qui lui est propre. Chaque personne a sa parole. »¹ et cependant certains enfants maghrébins subissent le traumatisme de deux cultures et on arrive au « mutisme » ; environ 4 % des élèves maghrébins en sont malheureusement les victimes.

À l'École Maternelle, Claire de Chandeneux, nous avions réussi à créer un climat de confiance chez les immigrés en pratiquant les deux langues : arabe et français et nous avions donc un très faible pourcentage d'enfants qui ne les parlaient pas. Nous étions persuadés que « la pratique éducative est un phénomène universel et nécessaire inéluctablement lié à la relation entre l'adulte et l'enfant et à l'influence de celui-ci sur celui-là »²

Le Q-sort destiné aux enseignants et l'enquête auprès des familles maghrébines va permettre de découvrir des éléments constructifs d'une approche pédagogique interculturelle ayant pour objectif une généralisation dont la finalité l'acquisition de l'autonomie, et la valorisation de la communication facilitant l'intégration de l'enfant immigré et surtout son acheminement vers sa vie d'adulte en tant que citoyen du

1-S.K.S. DAHOUN. « Les couleurs du silence, le mutisme des enfants de migrants ». Calman-Levy, 1995 P 161

2-G. AVANZINI, « L'éducation des adultes », Édition Anthropos, 1996, p. 167.

« pays d'accueil ». Il va nous aider à déterminer les moyens qui vont mettre en œuvre des techniques appropriées.

II Les moyens

On va élaborer un travail de recherche pour la détermination des moyens afin d'arriver à éradiquer les tendances xénophobes pour que les enfants vivant en France bénéficient d'une égalité des chances dans l'éducation d'aujourd'hui et que, plus tard, ils se conduisent en tant que citoyens du « pays d'accueil ». « *Les structures de la petite enfance sont considérées comme des lieux éducatifs auxquels tous les enfants devraient avoir accès. Très souvent, cette prise de position va de pair avec l'objectif de l'égalité des chances, en particulier lorsqu'il s'agit d'enfants appartenant à des familles défavorisées ou à des minorités ethniques, c'est-à-dire des groupes associés à l'échec scolaire.* »¹

L'école doit à la fois instruire et éduquer. Le racisme n'y est pas de mise, surtout dans l'enseignement préscolaire et primaire, mais c'est plus tard que les sentiments xénophobes se font jour. Il faut donc préparer les enfants à l'exercice futur de la citoyenneté. L'apprentissage de la liberté, au cours de l'enfance, ne peut se passer de la rencontre avec la loi, qui est basée plus particulièrement sur des règles relatives au respect des convictions de chacun. « *C'est par référence au principe de la laïcité fixée par la loi, repris par la Constitution française dans son préambule de 1946, que les relations au sein du groupe d'élèves doivent s'établir lorsqu'elles touchent à la liberté de conscience [...] parlez avec la plus grande réserve, dès que vous risquez d'effleurer un sentiment religieux dont vous n'êtes pas juge.* »²

Trois moments fondamentaux et successifs sont nécessaires pour déterminer des moyens :

- l'élaboration théorique,
- l'analyse des pratiques scolaires,
- la généralisation.

Ces moyens seront étudiés avec leurs trois étapes dans le cadre de l'interculturalité, donc d'une société tolérante. La lutte contre le racisme et la xénophobie sera notre « point d'orgue ». L'hétérogénéité de la société française justifie l'inquiétude des milieux anti-racistes, qui s'insurgent contre la multiplication des actions violentes anti-juives et anti-maghrébines et la multiplication des écrits idéologiques diffusant des stéréotypes anti-immigrés

1-S. RAYNA, F. LAEVERS, M. DELEMO « L'éducation préscolaire, quels objectifs pédagogiques ? » Nathan Pédagogie INRP 1996, p. 47.

2-Colloque de Saint-Denis « Éducation à la citoyenneté » Magnard 1996 P. 8