

« 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-semites 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

A) Elaboration théorique

1) Etat des lieux

a) Les relations interculturelles peuvent être analysées selon quatre concepts

- l'ethnocentrisme cognitif, qui se définit par toute attitude attribuant à la culture de son groupe une place privilégiée dans une hiérarchie et méprisant les autres cultures à travers son propre cadre de référence ; c'est là où surgissent les jugements de valeurs, les stéréotypes, les préjugés.

- la compréhension interculturelle : elle dépend autant de l'idéologie des groupes que de facteurs cognitifs ou affectifs individuels. Il est à remarquer qu'elle est tributaire du climat du groupe auquel on appartient. On y trouve deux éléments essentiels :

- * la distance culturelle, qui souligne l'importance des différences dans tous les domaines,

- * le choc culturel, qui résulte de la brusque prise de conscience d'une distance culturelle.

- l'identité des groupes : * chaque individu fait partie d'une multiplicité de groupes. et peut définir son identité culturelle par rapport à chacun des quatre niveaux de culture, qui sont *la microculture* c'est le caractère spécifique de petites entités : tribus, classes sociales (ex : clubs sportifs, mouvements syndicaux), la culture rurale, appelée aussi les sub-cultures ; *la culture nationale*, les valeurs, les institutions les modes de comportement propres aux habitudes d'un pays donné, *la culture régionale* qui concerne les régions du monde, ce sont les particularités qu'un pays partage avec plusieurs pays voisins : ex : les pays européens. ; *la macro-culture* : c'est à dire les aspects communs à plusieurs cultures régionales.

- * chaque culture est en transformation permanente et l'individu s'y adapte en intériorisant de nouveaux modèles culturels.

- * une crise d'identité se produit s'il prend conscience de la distance considérable qui existe entre différents traits culturels : l'individu ne sait plus, alors, à quel cadre culturel il désire appartenir.

- la culture mondiale ou universelle : un tel concept est le résultat d'un ethnocen-

trisme, c'est l'indifférenciation dans laquelle on imagine le monde tel qu'il est, transmis à travers les images acquises à l'intérieur d'un groupe donné.

b) Les quatre concepts ainsi définis, on peut concevoir un programme d'éducation culturelle en six points, en vue d'éliminer les déformations qui peuvent survenir au cours de l'élaboration d'un tel projet :

- élucider notre conception des processus de développement ainsi que les préjugés et les valeurs implicites à la base de nos propres comportements et de nos actions, c'est-à-dire faire la clarté sur nous-mêmes.
- considérer la solution contraire lorsque l'on élabore une hypothèse pour expliquer une situation ou apporter la solution apportée à un problème ; il est nécessaire de s'habituer à penser autrement.
- examiner nos concepts et idées en fonction de leur origine culturelle et admettre que tout est relatif.
- 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.
- considérer les premières impressions comme provisoires, il faut savoir prendre de la distance car on cerne souvent plus finement la réalité après avoir rompu avec ce qui est immédiatement appréhendé : la première impression n'est pas forcément la bonne.
- enfin, être 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 différents peuvent être perçus : l'étude de la tradition et de la langue étrangère facilite la compréhension de ces différences, c'est à dire une certaine disposition à l'altérité.

c) Après avoir mis en évidence les éléments susceptibles d'apporter une vigilance bienveillante sur la notion de différence, on peut poser les bases de l'éducation à l'interculturalité.

- rester en harmonie avec soi-même est une des premières données pour essayer d'éduquer « l'autre ».
- la différence est partout, tout est différent dans l'homme, « l'autre » est toujours différent de moi : c'est l'hétérogénéité. Il faut accepter l'autre tel qu'il est et non tel que nous voudrions qu'il soit. L'acceptation de la différence est au centre des propos contemporains. Découvrir dans l'autre la richesse insoupçonnée est difficile parce que l'indifférence et le besoin de normalité sont les attitudes qui gèrent l'homme.

- la différence se situe davantage dans notre regard que chez l'autre, la différenciation ne s'incarne que dans les pratiques.
- l'agir ne correspond guère au discours : par exemple, l'Ecole est éminemment élitiste, elle répond à la pression sociale. La montée des intolérances reste un défi moyen de notre temps. L'autre est différent, donc il est. Il faut promouvoir le respect des différences, cela suppose une éducation. L'Ecole ne doit pas reconstituer des milieux artificiels.
- chacun de nous est investi de la faculté et de la liberté d'opter entre le respect et le mépris de l'autre, entre la justice et l'injustice, entre la domination et la valorisation.
- « *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 gommer les oppositions, mais d'admettre que ces conflits, ces oppositions doivent et peuvent être bénéfiques à tous.* » ¹

Il ne nous est pas naturel de penser la différence sans la juger.

- il y a une éthique dans la différence : trois positions apparaissent :
 - * je dois essayer de comprendre l'autre en tant qu'il est autre, dans sa différence, dans ce qui à nos yeux en fait un étranger.
 - * mais comprendre l'autre dans son altérité essentielle ne signifie pas s'identifier à lui. La compréhension n'exclut pas l'affirmation de soi.
 - * il faut admettre qu'il reste une sorte d'opacité constitutive du rapport entre les êtres, qu'il est vain de vouloir nier sauf par arrogance.
 - * un des objectifs de l'éducation à la différence, c'est de débusquer chez nous, dans notre être profond, nos pulsions primitives et archaïques qui nous font rejeter l'autre. GANDHI avait l'habitude de dire : « *Il m'a toujours semblé mystérieux que tant d'hommes acceptent de voir les autres humiliés.* » On ne peut éduquer à la différence, engager une thérapeutique efficace et encore moins un traitement préventif sans une réelle prise de conscience personnelle.

d) Deux questions peuvent se poser : qu'est ce qui nous fait repousser la différence ? Quels sont les obstacles d'accès à l'autre ?

- Notre propre culture, c'est-à-dire nos connaissances culturelles, constitue l'un d'eux. Nous dépendons d'une culture dont le contenu détermine nos relations à l'autre.
- Notre carence d'autonomie personnelle ; les propres organisateurs de l'autonomie sont :

1-A. JACQUARD. « Eloge de la différence, la génétique et les hommes » Editions du Seuil, 1981, p 207.

- la socialisation, la présence d'autrui
- la présence de la loi, des règles de vie ; cela nous renvoie à la structuration de la personnalité.
- la conscience de soi, qui se manifeste dans l'identité et la responsabilité, ce qui induit égalité malgré la différence.

Si l'autonomie doit être définie, elle est la conquête du titre d'adulte, pétri d'indépendance et de la faculté d'auto-créativité malgré nos multiples dépendances qui sont la famille, la société, l'éducation reçue.

- Nos préjugés, nos stéréotypes, notre tendance à la catégorisation en sont les symptômes d'une structure philosophique, intellectuelle et sociale défaillante. Ils figent les autres sous notre regard. Ils apparaissent lorsque la connaissance se mêle d'affectivité. Si le préjugé pouvait être défini, on dirait qu'il consiste à croire au savoir, sans savoir vraiment, à prévoir sans indice suffisant, à conclure sans posséder les certitudes requises. Un jugement sans appel qui s'exprimerait ainsi : c'est être moins homme que d'exclure par préjugés.

Dans le stéréotype, il y a une généralisation hâtive et facile d'une caractéristique individuelle à l'ensemble, la personne est étudiée au profit d'une identité collective ; par exemple les italiens sont « coureurs », les Corses fainéants et les Israélites ont des aptitudes très marquées pour le commerce.

Par réduction, la personne se trouve restreinte à quelques traits saillants et caricaturaux, avec en outre une transformation abusive de simplifications en vérités immuables. Quelques précisions peuvent être apportées sur la catégorisation, qui est la tendance à considérer l'autre comme un type, une catégorie : les immigrés, les pieds-noirs, etc. Les catégories sont des sources d'images et de métaphores. Quand nous rencontrons l'autre, notre première tendance est de le placer dans une catégorie. Cela s'explique par l'angoisse, la crainte de perdre notre identité. Mais on ne peut être pleinement soi qu'avec les autres. Il faut condamner l'approche commune selon laquelle on doit assurer la sauvegarde de notre identité. Ce n'est qu'à partir de la différence que l'autre est ma complétude ; sans lui, je ne suis qu'une partie de moi-même.

- La représentation formelle de la différence, l'intégrisme sur la différence, la radicalisation des différences sont l'un des moteurs des pratiques d'exclusion. On exa-

gère et on pérennise les différences à force de mettre l'accent sur elles ; le fait de les répertorier crée alors des scissions. La focalisation qui s'exerce sur elles constitue un outil de ségrégation et une justification pour se conformer à la norme.

Au nom de la lutte contre l'abstraction dévorante de l'universel se met en place un intégrisme de la divergence. La ségrégation au nom du droit à la différence, l'exclusion au nom de la tolérance, c'est le paradoxe actuel.

Différencier permet seulement, par un étiquetage, de mieux repérer les porteurs de différence, de les cantonner dans une place déterminée et de légitimer leur exclusion.

La classification des hommes selon leur différence aboutit à une impasse-« vous êtes différent de moi, mais je vous pardonne ».

e) Personne en France ne se dit raciste quand il est question de l'immigration ; néanmoins, l'argumentation xénophobe se fait jour dans les conversations. Les connaissances dont on dispose vont permettre de faire face à un débat contradictoire, ce qui facilitera l'éclaircissement des stéréotypes de propagande qui contribuent à l'élimination de raisonnements erronés.

L'argumentation est la suivante : la France est menacée de décadence parce qu'elle est « envahie ». Nous ne sommes pas les seuls dans ce cas ; plus le pays est riche, plus il reçoit des étrangers, ainsi l'Italie, l'Espagne. « *Le pourcentage des résidents étrangers par rapport à la population totale représentait en 1987 :*

8,6 % en Belgique

7,5 % en RFA

6,6 % en France

3,8 % au Pays-Bas »¹

L'idée de « décadence » est un élément qui milite en force pour le désir d'homogénéité, qui n'est pas sans rappeler les notions de fascisme. Le racisme se trouve au centre même du système de pensée et d'action. Hitler accordait une importance fondamentale à une communauté raciale reposant sur la pureté du sang aryen et sur l'élimination de ses éléments corrupteurs (dont le principal est le « juif »).

Le choix d'un pays d'accueil est rarement le fait d'un pur hasard. Les anciens pays coloniaux reçoivent des immigrés de leurs anciennes colonies : l'Italie accueille des tunisiens, la France des algériens. L'attachement à la France est important, beau-

12 P. TAGUIEFF. « Face au racisme. I Les moyens d'agir ». Editions La Découverte, 1991, p. 128.

coup de maisons algériennes sont hérissées de paraboles ; parler français est le critère distinctif de la bourgeoisie de ce pays. Hocine AÏT AHMED (leader socialiste) a mené toute campagne en langue arabe, berbère et française, c'est ce qu'affirmait « Le Nouvel Observateur » du 31 mai au 6 juin 1990).

L'invasion de certaines villes comme Marseille, Paris, Lyon et de certains quartiers fausse l'appréciation par sa concentration d'immigrés ; c'est un thème privilégié de la propagande xénophobe.

Pourtant, moins de 4 % de la population totale française, cela représente une immigration faible dans les départements ou les villes dites « en retrait ». La représentation médiatique de certaines villes françaises comme Paris, Marseille, apporte un flot migratoire plus important qu'ailleurs et, en outre, il y a une surestimation de la population étrangère par l'exacerbation qu'elle provoque dans ces régions. L'intégration est devenue difficile parce que les immigrés se concentrent dans des « quartiers ghetto », Villeurbanne, Vénissieux, etc. Des associations contre l'immigration trouvent leur raison de vivre, pour « défendre l'identité française », comme l'« Association Vénissieux-Charles Martel ».

Il est vrai que les populations du Tiers Monde s'accroissent très fortement, leur conception de la famille n'est pas la même que celle des pays occidentaux ; L'évolution de la fécondité des femmes étrangères par rapport aux femmes françaises est la suivante en 1996 :

| | |
|---------------|------------------|
| Françaises : | 1, 7 |
| Algériennes : | 2, 5 |
| Marocaines : | 2, 9 |
| Tunisiennes : | 3,1 ¹ |

La culture religieuse des immigrés leur fournit une argumentation en faveur d'une natalité non limitée et leurs maris sont très fiers de procréer, même s'ils sont âgés, ils s'opposent ainsi à la contraception. La population de l'Europe d'ici 50 ans dont la diminution est de 5 % actuellement, passera à 10 %, il est évident que la récession économique actuellement ne favorise pas la progression du taux de natalité.

Imprécisions sur le nombre d'immigrés : cela peut s'expliquer par la notion d'immigrants qui n'est pas bien définie, certains sont nés hors de France, d'autres sont issus de parents français ou font partie des rapatriés après 1962, on doit aussi tenir compte des enfants français, nés de parents algériens qui sont déclarés par erreur

1-Le Figaro « Les enfants de l'immigration » 27 février 1997

comme étrangers. En 1985, M. Tribalat parlait dans son enquête sur l'immigration, de 5,5 millions d'immigrants qui avaient diminué pour arriver à 6,03, puis à 3,9.¹

Il y a une différenciation à faire entre :

- * les étrangers,
- * les français par naturalisation,
- * les doubles nationalités,
- * les français par affiliation.

L'immigration continue malgré les actions gouvernementales et quels que soient les hommes politiques, il n'y a pas de changement.

La date de 1974 marque l'arrêt officiel de l'immigration, qui se manifeste par une diminution régulière et notable de l'entrée des étrangers en France : 174 243 entrées de travailleurs et 9 867 en 1986, et en 1987 ; une progression s'amorce à nouveau en 1989 : 15 592 entrées.²

Ces augmentations, malgré le texte de 1974, s'expliquent par les regroupements familiaux des bénéficiaires du droit d'asile, des réfugiés politiques. Les clandestins ne sont pas comptabilisés, leur nombre n'étant pas connu. Il faut ajouter aussi à ces chiffres les naissances d'enfants de parents étrangers, soit environ 90 000. On a l'impression, en considérant ces chiffres à la hausse, que les hommes politiques mentent mais, en étudiant toutes ces situations spécifiques, il faut admettre qu'ils en sont tributaires.

Selon l'INSEE, lors de la publication des chiffres officiels de l'immigration, on découvre une réelle chute du nombre des arrivants au titre du regroupement familial, du travail ou du statut de réfugié.³

Coût social important de l'immigration : selon les stéréotypes, le coût social de l'immigration est important, ce qui concourt à mésestimer la présence des étrangers en France, cela est un jugement imprécis puisqu'aucune étude nationale n'a été établie à ce sujet, permettant de vérifier cette hypothèse. On peut cependant affirmer que les travailleurs immigrés :

- « *reçoivent moins qu'ils ne cotisent pour les dépenses de maladie et de retraite ;*
- *reçoivent plus qu'ils ne cotisent en allocations familiales ;*
- *coûtent sans doute plus à l'Aide Sociale que la moyenne nationale »*⁴

1- M Tribalat. « De l'immigration à l'assimilation. Enquête sur les populations d'origine étrangère en France » La Découverte INED 1996 p.35

2- Ibidem

3-Le Figaro « Les vrais chiffres de l'immigration régulière » 27 février 1997

4-P. TAGUIEFF. « Face au racisme. I Les moyens d'agir ». Editions La Découverte 1991p. 155

Le recours massif à la robotisation et à la sous-traitance dans la réorganisation brutale de l'économie a pour conséquence la disparition des emplois ; ceux-sont ceux des secteurs où les conditions de travail sont précaires, ce qui sous-entend que les Maghrébins sont beaucoup plus demandeurs d'aides sociales que les autochtones. « *Pour ceux qui sont issus de l'immigration, leurs origines rendent plus difficile encore la recherche d'un emploi... La population étrangère a vu son taux de chômage augmenter de 10 % au cours de la période 1982-1990. Une hausse deux fois plus élevée que la moyenne nationale. Aujourd'hui, sur quatre étrangers, un seul occupe un emploi.* » ¹

Donc, globalement leur poids relativement important parmi les demandeurs d'emplois inscrits à l'ANPE entraîne un bilan financier (cotisations-prestations) défavorable.

Les prestations familiales versées aux familles maghrébines sont beaucoup plus élevées que celles des familles françaises, puisqu'elles ont beaucoup plus d'enfants, mais cela tend à se régulariser ; le taux de fécondité des femmes étrangères se rapproche, en quelques années de celui des autochtones.

Les prestations familiales ne sont versées que pour les enfants restés dans le pays d'origine et s'il existe une convention bilatérale avec lui ; elles ne portent que sur une partie de ce à quoi il aurait droit si sa famille était en France ; c'est un forfait qui est établi. Ces prestations sont annulées si le travailleur immigré est au chômage.

L'immigration à l'école. L'origine de l'échec et des difficultés scolaires des élèves continue d'être attribuée au fort pourcentage d'enfants étrangers. Un tel réductionnisme est néfaste ; certaines écoles se vident des autochtones sous prétexte qu'elles se trouvent dans un quartier à forte concentration d'immigrés. Dans ce cas, les sentiments xénophobes sont exacerbés ; il est vrai que les zones d'éducation prioritaires, en 1988-1989 regroupaient 31,1 % des enfants étrangers dans le premier degré.²

L'un des stéréotypes les plus usités est de dire que les écoles dont l'hétérogénéité ethnique est importante connaissent une baisse de niveau et que les programmes sont simplifiés. Or cela est erroné puisque les nouveaux arrivants qui ne connaissent pas la langue française et, donc, qui risqueraient de retarder le déroulement des séquences d'apprentissage, ont des structures d'accueil spéciales temporaires, qui les prennent en charge pendant un an maximum dans le Primaire et

1-Commission Nationale Consultative des droits de l'homme 1995. La lutte contre le racisme et l'xénophobie, exclusion et droits de l'homme. La Documentation française 1996, p 102.

2-P. TAGUIEFF. « Face au racisme. Les moyens d'agir ». Editions La Découverte 1991 P. 168

deux ans dans le Secondaire, mais leur nombre est minoritaire : environ 2 % des enfants étrangers.

f) Les pistes pour une éducation à la différence qui permettront de lutter contre cette argumentation xénophobe :

- il faut d'abord mettre l'accent sur les convergences et pas sur les différences : admettre que les trois religions monothéistes, juive, chrétienne et musulmane descendent d'un même « père », Abraham.
- Ne pas se polariser sur des caractéristiques figées, occultant l'infini des potentialités dont l'individu est la source, ce qui est contraire à l'optique éducative.
- Il ne faut pas momifier l'autre dans sa culture, et éviter les catégorisations qui aboutissent à des hiérarchisations, afin de contribuer à développer une capacité aiguë de décentration, qui ne fait aujourd'hui l'objet d'aucune éducation systématique.
- Dans l'espoir de la rencontre, il n'y a plus d'espérance privilégiée, ne pas polémiquer sur la différence des autres en se basant sur des réalités, se référant à soi personnellement.
- Rien ne sert d'appréhender d'autres comportements, d'autres attitudes si le point de référence reste le même. Il ne s'agit pas de savoir comment les autres s'ordonnent par rapport à soi, mais d'être capable de se mettre à la place de l'autre.
- La relation à l'autre ne fait l'objet d'aucune éducation systématique et structurée. L'interculturel n'est pas d'abord la perception critique de « l'autre », mais c'est, avant tout un regard sur soi. On note une carence du système qui ne veut pas mettre en place une éducation centrée sur la personne et les relations qu'elle entretient avec les autres. L'ouverture aux autres demande un apprentissage, au même titre que les autres fonctions cognitives ou sensorielles. Il faut se garder de tout spontanéisme et empirisme.

La pédagogie de la relation à l'autre est une pédagogie en actes qui se développent dans la confrontation, l'espérance et l'analyse ; cela aboutit à une réciprocité et une reconnaissance de l'autre. Ce n'est pas une philosophie laxiste ; il y a construction d'un échange, mais différenciation d'une relation de domination, ce qui sous-entend une dynamique sociale et culturelle, élément qui est négligé dans l'éducation et qui fait partie des failles culturelles.

L'apprentissage à l'autre se fait par : dissonance

rupture

dysfonctionnement

conflit.

Il y a un phénomène « d'aseptisation », c'est à dire que « l'autre » est supposé être parfait pour nous amener à une démarche de « reconnaissance ».

Il convient de provoquer sur le plan éducatif et pédagogique des dissonances qui permettent d'exercer le processus d'apprentissage qui amène une prise de conscience de l'insécurisation et une remise en question des critères de pensée et d'action.

Il faut se demander : quel est le seuil à ne pas dépasser afin de ne pas susciter d'angoisses et d'attitudes défensives qui bloquent alors toute possibilité de mettre en route un processus d'apprentissage ?

Dans une première étape, concernant les moyens possibles pour arriver à l'égalité des chances dans la préscolarité, c'est-à-dire à penser l'interculturalité, il y a l'élaboration théorique qui connaît des difficultés d'application dues à l'hétérogénéité de la population française qui présente de ce fait des problèmes spécifiques à résoudre.

2) Elaboration théorique

* La France, comme tous les autres pays occidentaux, subit une crise de civilisation. Elle n'est plus une puissance de premier plan après la deuxième guerre mondiale, mais un pays en passe d'être dominé. Les idéaux de la civilisation occidentale se trouvent relativisés, ils sont tributaires d'un contexte économique et politique.

La France doit s'interroger sur son ethnocentrisme et le dépasser. C'est une mise à mal des idéologies universalistes, pour s'orienter vers des idéologies plus relativistes. Notre société a du mal à accepter les différences ; une volonté d'uniformiser ou de dominer surgit malgré tout, mais il faut être conscient du fait que nous nous acheminons vers un renforcement des mélanges de cultures. Le caractère ambivalent de l'ethnocentrisme, avec à la fois la certitude d'une supériorité et une sorte de crainte de l'autre, est senti comme une menace pour l'intégrité du groupe. Différents pays, dont la France, se sont vus obligés de préserver politiquement les minorités, bien que ce soient souvent des dispositions incertaines dans le cadre de la défense des droits de l'homme.

Nous sommes actuellement témoins de manifestations sociales, comme :

- l'affirmation, au sein d'une même nation, d'identités culturelles avec existence d'une culture dominante.
- l'affirmation que ces identités culturelles différentes peuvent coexister malgré leurs contradictions.
- l'affirmation de leur possibilité d'évolution par l'enrichissement réciproque.

Il y a donc nécessité de passer à une vision nouvelle de la société contemporaine sur l'interculturalité et, pour cela, l'élaboration théorique va permettre de faire face à l'intolérance et à l'exclusion qui gangrènent actuellement notre pays, fragilisé par la crise économique et affaibli moralement par la crise des valeurs.

* L'élaboration théorique se fait au sein de différentes associations, commissions et colloques qui se réunissent à l'initiative ou non, du pouvoir et dont les résultats ne sont connus que lors de l'élaboration des lois ou des projets. Leurs caractéristiques peuvent être résumées ainsi :

- *« En premier lieu, elles sont relativement indépendantes du pouvoir qui les constitue et peuvent perdurer en fait par delà les changements de ministres.*
- *En second lieu, elles sont largement représentatives des tendances diverses et comprennent des spécialistes, universitaires, chercheurs, des responsables administratifs ou appartenant à la hiérarchie pédagogique, des représentants des syndicats d'enseignants, des associations de spécialistes et des parents d'élèves. Elles se développent en sous-commissions « ad-hoc ».*
- *En troisième lieu, elles disposent de services documentaires permettant de les éclairer sur l'état de la question dans le pays et à l'étranger.*
- *En quatrième lieu, elles rendent compte périodiquement non seulement au pouvoir politique, mais encore au grand public par le canal des médias, journaux, radios, télévisions.*
- *En cinquième lieu, elles peuvent lancer des enquêtes ou commanditer des recherches dont les conclusions leur sont soumises.*
- *Enfin, ces commissions sont consultatives. »*¹

L'élaboration théorique est donc lente, puisqu'il faut un temps de recherche, d'abord avec la mise en place d'enquêtes, ensuite l'étude en commission et enfin la promulgation des lois ou des décrets. Elle est aussi tributaire du gouvernement en place et qui donnera son aval ou non ; cette dernière caractéristique a pour conséquence que les spécialistes, pendant la conception du projet, bénéficient

1-L. LEGRAND. « Les politiques de l'Education ». Que sais-je ?-PUF, 1995, p. 29.

donc d'une liberté tout à fait relative. Il fut un temps où les commissions étaient confidentielles, inconnues des enseignants et du public et leurs conclusions apparaissaient au moment de la parution de la loi ou du décret.

Les organismes, les associations mènent différentes actions qui leur sont spécifiques. Le droit de réunion et le droit d'association sont des droits politiques positifs. Le régime français a longtemps été hostile à leur exercice, au nom de l'individualisme dérivé de la Révolution Française, par crainte de subversion ; la résurgence des groupements était plus périlleuse, aux yeux des gouvernants, que les troubles susceptibles de résulter des réunions, car les associations peuvent être plus clandestines, moins accessibles que les réunions qui sont publiques, si elles veulent avoir un grand rayonnement, un impact important. Le droit de réunion a été garanti en France en 1881 mais le droit de libre association en 1901 seulement. Le bien-être des enfants maghrébins est tributaire de la bonne intégration de leurs parents ; ce qui sous-entend un effort incessant du « pays d'accueil » et une bonne compréhension de leur part, des lois qui régissent la France ; sans vouloir faire un inventaire exhaustif de toutes les actions susceptibles d'apporter un plus à cet objectif, il paraît nécessaire de citer les différents organismes qui peuvent permettre par leurs démarches une cohabitation fructueuse.

La Ligue des droits de l'homme va avoir cent ans. C'est vraisemblablement la plus ancienne association spécifique des droits de l'homme. Constituée en 1898, sur l'initiative de Ludovic THARIEUX, à l'occasion du procès ZOLA. La Ligue des droits de l'homme s'est donné pour but de sauvegarder les droits imprescriptibles du citoyen ; de ce fait là, elle s'est toujours voulue une association civique.

« Elle avait dépassé largement les 100 000 adhérents avant 1939. Elle a été atteinte pendant la guerre, son président, Victor BASCH a été exécuté par la milice avec sa femme. Elle est aujourd'hui encore implantée à travers la France, mais l'effectif de ses militants n'est pas très important : environ 7 000 adhérents, 300 sections, et sur le plan national, un comité central et un certain nombre de commissions pour des sujets spécialisés. » ¹

Plus tard s'est créée la Ligue et Fédération internationale des Droits de l'Homme ou Amnesty International, à l'exemple de la France, et qui contribue à l'application des normes internationales, notamment en révélant et en dénonçant les violations dont elles sont l'objet. Cette organisation bénéficie d'un statut consultatif auprès de

1-L. BITTERLIN. « L'antiracisme dans tous ses débats ». Collection Panoramiques, 1996 p. 122.

l'ONU, de l'UNESCO ou du Conseil de l'Europe, son aide est précieuse, compte tenu de son rôle auprès de l'opinion publique.

La Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme.

Elle fut créée le 18 mars 1943 ; son premier président fut René CASSIN, dont l'œuvre et la pensée ont profondément marqué le XXe siècle. L'orientation de ses membres est centrée sur le respect de la personne humaine, la préservation de sa liberté et de ses droits légitimes, le souci de son épanouissement par l'éducation et la culture, quelles que soient la nationalité, la race ou la religion de l'individu.

« Par décret du 11 septembre 1996, modifiant le décret du 30 janvier 1984 qui l'instituait dans sa nouvelle forme, la Commission est déclarée « indépendante », avec pour mandat d'assister « de son avis le Premier Ministre, et les ministres concernés, sur toute les questions de portée générale qui concernent les droits de l'homme ou l'action humanitaire. » Elle examine ces questions soit sur la proposition du Gouvernement, soit par auto-saisine et rend publics ses avis. Elle exerce une double fonction de vigilance et de proposition, aussi bien en amont de l'action gouvernementale lors de l'élaboration des projets de loi ou de règlement, des politiques et programmes, qu'en aval, pour vérifier l'effectivité du respect de droits de l'homme dans les pratiques administratives ou dans les actions de prévention. » ¹

Par l'intermédiaire de cette Commission, le dialogue est favorisé entre l'Etat et la société en ce qui concerne les droits de l'homme ou les actions humanitaires.

Sa composition est pluraliste, elle comprend :

- l'Etat, qui est présent avec les représentants du premier ministre et environ 12 ministres concernés par les débats. La liaison avec le pouvoir législatif est assurée par un député pour l'Assemblée Nationale et un sénateur pour le Sénat. Participent aussi à cette Commission, des membres du Conseil d'Etat et des magistrats pour le pouvoir judiciaire. Le médiateur de la République favorise les rapports entre les diverses administrations.

- La société civile participe avec les représentants de :

- vingt quatre associations nationales qui militent en faveur du respect des droits de l'homme.
- les membres de six principales confédérations syndicales,
- vingt trois représentants des religions judaïque, catholique, musulmane et protestante

¹-Commission Nationale Consultative des droits de l'homme 1996. « La lutte contre le racisme et la xénophobie, exclusion et droits de l'homme ». La Documentation française 1997, p. 9 et 10.

- les membres de l'université,
- les membres du corps diplomatique
- les membres du barreau
- six experts siégeant dans les instances internationales des droits de l'homme.

La Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme présente chaque année un rapport à l'Etat, qui comprend trois parties :

- le bilan annuel de la lutte contre le racisme et la xénophobie
- une étude sur le droit à l'expression religieuse dans une société laïque
- un rapport des activités propres à la Commission nationale consultative des Droits de l'Homme.

Le bilan annuel

1) un état sur les actes racistes

Au cours de l'année écoulée, le bilan fait le point sur les actes racistes ; les services du Ministère de l'Intérieur, par l'intermédiaire des Renseignements Généraux centralise ces résultats, les comptabilise pour établir des statistiques et les comparer aux années précédentes. Les articles de propagande xénophobe sont visés et susceptibles de poursuites judiciaires (lois de 1972 et juillet 1990 sur la législation sur la presse) ; une information est menée sur les renseignements concernant les modalités de parution et les auteurs présumés, ce qui peut amener des contrôles réguliers des librairies spécialisées pour le respect de la réglementation sur la presse et surtout les nouvelles parutions font l'objet d'un examen sérieux.

L'extrême droite et les skinheads font l'objet d'une vigilance accrue, parce qu'ils sont souvent les auteurs de violence raciste : cette action a permis le démantèlement de groupements comme l'Irgoun Dréi qui avait fomenté trois attentats en Normandie, le groupe Massada, qui sévissait contre les foyers Sonacotra dans les Alpes Maritimes et l'arrestation de cinquante sept individus entre 1991 et 1995.

Cela a pour conséquence immédiate de faire passer les actions racistes de 71 en 1990 à 10 en 1996, le nombre des blessés a chuté de 38 blessés, 1 mort en 1990 à 4 blessés, 0 mort en 1996.

Ces renseignements émanent des statistiques fournies par la Commission Consultative des Droits de l'Homme en 1996. Cette violence s'est donc stabilisée,

il y a un repli très marqué. L'accroissement des menaces et injures racistes a été poussé à son paroxysme en mai 1990 avec la profanation du cimetière israélite de Carpentras. La surveillance porte aussi sur des tracts xénophobes qui essaient d'alimenter la haine entre les communautés et aussi sur le réseau Internet, qui diffuse des messages extrémistes sous couvert d'émissions tout à fait anodines, par exemple un forum sur la cuisine qui a été interrompu par un débat complètement étranger au propos. Il faut donc que cette Commission puisse décrypter les informations pratiques sur ces groupes subversifs : organisation de ces groupuscules, dates et heures de leurs meetings, les librairies qui diffusent des livres et des revues extrémistes qui alimentent la haine raciste.

Le Ministère de la Justice donne une priorité aux sanctions des diverses manifestations du racisme et de la xénophobie.

A la suite des propos xénophobes tenus par l'extrême droite sur « l'inégalité entre les races » le Garde des Sceaux a décidé de proposer à la représentation nationale un nouveau texte qui permettra de réprimer certains discours racistes que la loi en vigueur ne permettait pas actuellement de réprimer. Par jugement en date du 30 septembre 1996, le Tribunal Correctionnel de Paris a condamné à 5000,00 F d'amende, un individu hospitalisé qui avait traité un aide-soignant d'« espèce de sale noir » et le 1er octobre de la même année, un client de la SNCF a été pénalisé de la même somme pour avoir proféré publiquement des insultes xénophobes à l'encontre d'un agent de cette société. La Commission Consultative des Droits de l'Homme a relaté ces exactions dans son rapport sur l'année 1996. Le bilan se poursuit par :

2) la perception du racisme par l'opinion publique.

L'Institut CSA a été chargé par la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme d'effectuer un sondage exclusif ayant pour thème : « *Les français et la lutte contre le racisme* ». Il s'est déroulé du 18 au 26 novembre 1996, par interview, auprès d'un échantillon national représentatif de quarante neuf personnes âgées de 18 ans et plus, et déterminé par les méthodes des quotas (sexe, âge, catégories socio-professionnelles du chef de ménage) et stratification par région et taille d'agglomération » (cf. annexe 23). ¹

1-Commission Nationale Consultative des droits de l'homme 1996. La lutte contre le racisme et la xénophobie, exclusion et droits de l'homme. La Documentation française 1997, p 376.

Le rejet de l'autre est évalué à 5 % pour les européens d'origine méditerranéenne et à 4 % pour les beurs. Mais l'opinion publique estime que l'intégration des immigrés sera un moyen décisif de lutte contre le racisme. Le moyen le plus sûr pour intégrer les étrangers est l'école ; 7 français sur 10 en sont persuadés.

La Commission Consultative des Droits de l'Homme remarque une absence de racisme à l'égard des immigrés d'Europe Centrale. « *L'année 1997 a été déclarée année européenne de lutte contre le racisme. Quant au combat contre le racisme, 59 % estiment qu'il doit d'abord être national, 35 % européen.* »¹

40 % des français sont racistes, les chiffres sont identiques à ceux de l'année dernière, le racisme ne représente pas une menace majeure pour eux. Il est évident que la xénophobie varie fortement en fonction du niveau d'éducation, Dans la proportion des français racistes citée ultérieurement : 45 % de ces personnes ont un niveau d'études primaires et 24 % sont dans le supérieur.

28 % des personnes sans religion sont racistes et 42 % de celles qui sont pratiquantes.

L'immigration est pensée comme un charge importante pour l'économie du pays, nous l'avons vu précédemment.

Certains immigrés font des efforts en respectant la législation française qui actuellement s'oriente vers une répression accrue pour les délits occasionnés par les étrangers qui sont menacés de renvoi dans leur pays d'origine.

3) Une évaluation des mesures prises et des actions menées

Elles peuvent l'être soit par l'Etat, soit par des organisations non gouvernementales. La Chancellerie durant l'année 1995 a poursuivi son action contre les auteurs de comportements racistes ou xénophobes ; les exemples qui suivent sont tirés des procédures judiciaires :

- par jugement en date du 2 novembre 1994, le Tribunal Correctionnel de Paris a condamné à 3 000 francs d'amende chacun, de chefs d'injures publiques raciales et complicité, le directeur de la publication et un journaliste du mensuel « Le Flambeau » pour avoir publié un article dans lequel étaient employées les expressions « nègre », « racaille étrangère » et « youstice ». Beaucoup d'exemples de violences et de violations de sépultures ont fait l'objet de mise en examen et de mise en détention.

¹-Commission Nationale Consultative des droits de l'homme 1996. La lutte contre le racisme et la xénophobie, exclusion et droits de l'homme. La Documentation française 1997 ; p 54.

- le 5 avril 1995, la 11^e chambre de la Cour d'Appel de Paris a confirmé un jugement de Grande Instance de Paris ayant condamné l'hebdomadaire « Rivarol » à une amende d'un montant de 20 000 francs, le chef d'accusation est provocation à la discrimination, à la haine et à la violence raciale pour avoir publié un dessin qui représentait deux femmes enceintes, dont une de race noire qui saisisait des billets de banque qui semblaient tomber du ciel, tout en empêchant l'autre d'en profiter. Les faits ont été relatés par la Commission Consultative des Droits de l'Homme.

Une étude sur le droit à l'expression religieuse dans une société laïque

Le jeudi 21 septembre 1995, un séminaire d'une journée s'est tenu sur le thème de l'expression religieuse dans une société laïque et elle a été suivie d'une table ronde : « Religion, laïcité et Droits de l'Homme ». Ce séminaire réunissait les représentants des différents cultes et les membres de la Commission Consultative des Droits de l'Homme qui plaidait pour une réévaluation de la notion de laïcité à l'école et pour qu'une place soit faite à l'écoute des traditions religieuses, au dialogue entre elles et avec les divers courants philosophiques dans le respect de la laïcité. Il a été établi que la France « *est devenue patrie d'une « laïcité » fondée sur la séparation des pouvoirs des églises et de l'Etat. L'exercice de la religion est du domaine de la sphère privée. Le Ministre de l'Intérieur est aussi ministre « des cultes ». Il se doit d'être le garant de la neutralité de l'Etat et du respect de la sphère privée des citoyens.* » ¹

L'année 1994 avait été marquée par une recrudescence d'incidents dus au port du voile islamique, ce qui avait amené le Conseil d'Etat à préciser que « *cette liberté ne saurait permettre aux élèves d'arborer des signes d'appartenance religieuse qui, par leur nature, par les conditions dans lesquelles ils seraient portés individuellement ou collectivement ou par leur caractère ostentatoire ou revendicatif constitueraient un acte de pression, de provocation, de prosélytisme ou de propagande, porteraient atteinte à la dignité ou à la liberté de l'élève ou d'autres membres de la communauté éducative, compromettraient leur santé ou leur sécurité, perturberaient le déroulement des activités d'enseignement et le rôle éducatif des enseignants, enfin troubleraient l'ordre dans l'établissement ou le fonctionnement normal du service public* » ²

1-Commission Nationale Consultative des droits de l'homme 1995. La lutte contre le racisme et la xénophobie, exclusion et droits de l'homme. La Documentation française 1996, p 201

2-Commission Nationale Consultative des droits de l'homme 1995. La lutte contre le racisme et la xénophobie, exclusion et droits de l'homme. La Documentation française 1996 P. 179

- Le 10 mars 1995, le Tribunal Administratif de Lyon précise que le refus d'ôter le foulard durant les cours d'éducation physique et la participation du père à des manifestations à l'entrée du collège justifient le rejet d'une requête en annulation de la décision d'exclusion d'élève du Collège Xavier Bichat de Nantua.

Un rapport des activités propres à la Commission Consultative des Droits de l'Homme.

Elle effectue des réunions plénières au cours desquelles elle examine des projets :
« La Commission a adopté (à l'unanimité moins une voix) l'avis concernant l'accueil en France des Algériens menacés dans leur vie, ou dans leur liberté »¹ Ainsi, des journalistes algériens ont bénéficié de ces dispositions comme AbdelKader FERCHICHE, réfugié à Montélimar et qui résume la situation des exilés ainsi :
*« Nous sommes comme des oiseaux sans ailes. Des oiseaux à la recherche d'un nid pour s'abriter. Notre élan vital a été brusquement interrompu, il faut réapprendre à vivre, à ne plus avoir peur, à marcher fièrement, à faire grandir nos enfants, loin du pays où ils ont vu la lumière, mais dans la paix. En France, le 31 mars 1995. »*²

La réunion plénière du 14 septembre 1995, à laquelle assistait Eric RAOULT, alors, Ministre de l'intégration et de la lutte contre l'exclusion, avait pour thème : la lutte contre l'exclusion, ce mal qui gangrène notre société. Il précisait :
*« L'école est le premier lieu de respect des autres et de soi-même, surtout lorsque la famille a perdu ses repères. C'est dans les classes d'aujourd'hui que siègent les citoyens de demain ».*³ Les immigrés sont souvent en situation de précarité, ce qui a pour effet *« que le racisme se développe sur le terrain de la pauvreté est indéniable, mais ce serait se leurrer que de prétendre résoudre l'ensemble des questions afférentes aux chocs des cultures par une action sur les seuls paramètres financiers. »*⁴

La prévention du racisme par l'éducation et la formation ont été choisies comme thème principal de l'année 1996 par la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme. Dans un milieu scolaire très hétérogène, il existe un risque permanent de voir se développer des comportements racistes, ou xénophobes qui suscitent des manifestations de violence. Des actions sont mises en place dans le but d'améliorer les relations avec « l'autre » et qui sont publiés au Bulletin Officiel de l'Education Nationale, leur succès dépend de l'accueil que leur font les chefs

1-Commission Nationale Consultative des droits de l'homme 1995. La lutte contre le racisme et la xénophobie, exclusion et droits de l'homme. La Documentation française 1996, p 389.

2-A. FERCHICHE. « Chroniques d'un Algérien naïf ». P. Collin, 1995, p 187.

3-Commission Nationale Consultative des droits de l'homme 1995. La lutte contre le racisme et la xénophobie, exclusion et droits de l'homme. La Documentation française 1996, p 399.

4-P TAPERNOUX « Les enseignants face aux racismes » Anthropos 1997 P. 210

d'établissements et les enseignants :

- Semaine nationale d'éducation contre le racisme, 18 au 23 mars (B.O. n° 10 du 7 mars 1996), les activités et les projets sont mis en place par la Ligue de l'Enseignement, la Ligue des Droits de l'Homme, SOS Racisme, le MRAP, la LYCRA, les Clubs UNESCO.
- Quinzaine de l'Ecole Publique, 6 au 19 mai (B.O. n° 10 du 7 mars 1996) avec le concours de la Ligue de l'Enseignement sur le thème « Le sport, école de fraternité ».
- Journée nationale des Droits de l'Enfant, 20 novembre (B.O. n° 37 du 17 octobre 1996) qui a pour objet, la protection de l'enfant contre toute forme de discrimination.
- Médaille René CASSIN, année 1996-1997 (B.O. n° 37 du 17 octobre 1996) pour récompenser une action exemplaire en faveur des droits de l'homme.
- Concours national de la résistance et de la déportation (B.O. n° 36 du 10 octobre 1996) pour sensibiliser les enfants à cette époque tragique de la haine raciale.
- Partenariat éducatif Nord-Sud (B.O. n° 27 du 4 juillet 1996) qui a pour objectif de faire connaître aux élèves d'autres cultures et de les sensibiliser à la solidarité entre les hommes.
- Journée mondiale du refus de la misère, 17 octobre 1996 (B.O. n° 27 du 4 juillet 1996) présente des activités éducatives sur le thème de l'exclusion.

Les actions ponctuelles en milieu scolaire sont intéressantes, mais il faut qu'elles soient complétées par un suivi; c'est ainsi que depuis les années 1995-1996, l'Instruction Civique a été remise à l'honneur et prend place au milieu des activités de base (B.O. n° 5 du 9 mars 1995).

Beaucoup de publications qui ont trait à l'éducation ont pour thème l'altérité, la lutte contre le racisme comme; « Migrants-formation », n° 102, septembre 1996, qui parle « d'Identités et Cultures à l'école ». « Ethique et éducation » CRDP Dijon, 1996, etc. Cette intense activité déployée par la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme aboutit à une prise de conscience plus approfondie des actions xénophobes et, par conséquent, à des actions plus efficaces de lutte contre ces tendances. De nombreuses associations, participent, dans des domaines très divers, à la « Lutte contre le racisme et la xénophobie. »

*** le MRAP** a plus d'un demi-siècle d'existence (initialement Mouvement contre le racisme, l'antisémitisme et pour la paix), son nom a été transformé en Mouvement contre le racisme, et pour l'amitié entre les peuples, mais son combat est resté le même. Le racisme peut prendre des formes différentes actuellement, suivant la période et le contexte, mais aussi une intensité différente suivant les publics, il n'en demeure pas moins que c'est la même construction mentale et idéologique qui le fait exister. Le MRAP n'est pas une association caritative qui prend en main les misères matérielles des immigrés, mais une association qui réunit des personnes victimes ou non de racisme. La xénophobie est un fait social, c'est la négation des valeurs, une atteinte à la dignité de l'homme, aux principes d'égalité, de fraternité et de solidarité qui sont les fondements d'une société démocratique. Le MRAP a une dimension internationale, c'est l'amitié entre les peuples, il constate que cette dite amitié met en évidence que les intérêts des peuples ne coïncident pas avec les intérêts des Etats. Il a été l'un des « pères fondateurs » de la loi de 1992 contre le racisme en France, et c'était une lutte qu'il avait menée pendant treize ans.

En collaboration avec la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme, le MRAP s'est doté d'un statut d'organisme d'éducation populaire. Lors de son dernier congrès, le MRAP a décidé de développer son secteur « Education du citoyen », et il répond à la demande des établissements scolaires, M.J.C et Foyers de jeunes travailleurs. Il intervient par la production, la diffusion de matériel pédagogique, des expositions circulent, elles ont pour thème : « Les préjugés et stéréotypes racistes, l'esclavage hier et aujourd'hui 1945-1995 » Il intervient sur des thèmes choisis par les enseignants. Le type d'intervention est ponctuel, il mériterait d'être approfondi par une éducation à la citoyenneté dans le respect de l'autre. *« L'action du MRAP est double :-dénonciation et intervention dans tous les cas de discrimination à l'école - action pédagogique afin de prévenir les actes et comportements racistes. »*¹

* le MRAP pour éradiquer le racisme, quel qu'il soit, pense qu'il convient de s'attaquer aux causes et non à ses seules manifestations dont les victimes sont les musulmans ; il faut donc prévenir avant d'avoir à guérir. Il convient de se montrer solidaire des exclus qui ne sont pas responsables de notre société en crise. Il est urgent d'exiger qu'il n'y ait plus de discriminations au niveau du logement et des offres d'emploi.

Ce mouvement est consulté par l'ONU et siège à la sous-commission des Droits de l'Homme à Genève et à New York, il est membre du Conseil National pour l'inté-

1-Commission Nationale Consultative des droits de l'homme 1995. La lutte contre le racisme et la xénophobie, exclusion et droits de l'homme. La Documentation française 1996, p 92

gration des populations immigrées. Il est présent dans 300 villes de France et a des correspondants en Angleterre, Belgique, Japon, etc.

La société française a toujours été, est et sera une société plurielle, mais pas plurielle au sens des uns à côté des autres, c'est à dire d'une juxtaposition d'ethnies mais dans l'objectif d'une société des uns avec les autres., c'est à dire d'une communauté.

*** La LICRA** (Ligue Internationale Contre le Racisme et l'Antisémitisme). Elle a été créée en 1927, elle est « *fidèle aux valeurs républicaines et aux modèles d'action-alerter, éduquer, prévoir, réprimer-la LICRA assure simultanément une action pédagogique dans les écoles et hors du milieu scolaire, une action d'information auprès des autorités et vers le public, une action juridique contre les négationnistes, les auteurs de crime contre l'humanité.* » ¹

Elle est membre de la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme, son but est d'accepter « les autres » avec leurs différences. La LICRA a des moyens financiers qui lui permettent d'assurer l'assistance juridique, des colloques, des expositions, des conférences, des débats, et l'envoi de brochures, de vidéo et de documents. Elle s'est rapprochée des Français d'origine maghrébine en intégrant, par sa section de Draguignan la Fédération des Associations des Harkis. La LICRA est neutre, elle est souvent sollicitée par le MRAP avec qui elle organise la semaine de l'Education contre le racisme, la Journée des Droits de l'Homme le 21 mars. Il y a environ 80 sections en France. Sa grande spécialité a été et reste l'action juridique. Son collectif d'avocats nombreux et puissants a fait sa réputation. La LICRA avec la Ligue des Droits de l'Homme est l'association la plus ancienne, elle défend les valeurs républicaines la citoyenneté, la laïcité, etc. Depuis 1995, la LICRA possède un numéro vert « à la disposition des personnes qui seraient inquiétées par le Front National ». Elle a mené une action pour la Bosnie, le Rwanda, la Tchétchénie. Elle a réalisé un premier festival vidéo-fraternité à Paris, au Forum des Halles, organisation d'un colloque à l'arche de la Défense sur le thème « juifs et chrétiens : l'enseignement de l'estime ».

Elle bénéficie depuis deux ans du statut d'O.N.G. auprès du Conseil de l'Europe. Mais son action juridique est très importante, sur le plan législatif, elle a proposé au Ministre de la Justice, un projet de loi qui renforcerait la loi anti-raciste. Elle est présente auprès des associations américaines.

1-Commission Nationale Consultative des droits de l'homme 1995. La lutte contre le racisme et la xénophobie, exclusion et droits de l'homme. La Documentation française 1996 p 62

Elle a une action juridique importante mais aussi une action pédagogique avec des interventions dans les établissements scolaires. Ses membres sont bénévoles, mais ils bénéficient d'une formation spécifique. Elle organise des concours scolaires comme dans les collèges et les lycées de la Région Aquitaine. Des voyages à AUSCHWITZ sont organisés, suivis d'expositions :

- sur le camp d'internement du Loiret,
- sur les Droits de l'Homme et les Droits de l'Enfant,
- sur la valeur de la mémoire : l'holocauste 1933-1945,
- sur le « Temps des Rafles ».

Elle a expédié dans les écoles 5 000 exemplaires des « Clés de l'actualité » édités à l'occasion de la semaine Nationale de l'Education contre le Racisme.

La LICRA, forte de son expérience dans les milieux scolaires français, participe à la campagne européenne d'action pour la tolérance : les modalités avaient été arrêtées en octobre 1993, au sommet de Vienne des chefs d'Etat et de Gouvernement des pays membre du Conseil de l'Europe. Cette campagne a commencé le 10 décembre 1994 et doit durer trois ans.

Elle a engagé des procédures contre les journaux « Présent », « Minute » « National Hebdo » et « Rivarol ». Elle a entrepris une action contre le dictionnaire Bordas qui donnait des définitions du mot juif qui étaient fantaisistes.

La LICRA s'est mobilisée à la suite de l'affaire du jeune Marocain jeté dans la Seine par un skinhead au cours d'une manifestation du Front National.

La LICRA est une association apolitique qui s'adapte aux nouvelles réalités de notre société et essaie d'apporter des solutions spécifiques aux manifestations polymorphes du racisme.

*** Le GITSI** ou Groupe d'Information et de Soutien aux Travailleurs Immigrés a été fondé en 1972, association de travailleurs sociaux et de juristes décidés à défendre les droits des immigrés en France et à fournir aux autres organisations engagées sur ce terrain les informations et les analyses juridiques nécessaires aux actions qui sont menées.

Il réunit les informations économiques et sociales des travailleurs immigrés et de leurs familles ; il les informe de leurs droits et peut soutenir les actions qu'ils mènent pour l'obtention du respect de tout droit. Il assure des consultations juridiques, donne des informations sur la législation actuelle, la jurisprudence et les circulaires administratives.

Des stages de formation sont prévus pour ceux qui sont amenés à être en contact avec les étrangers. Il participe à des réunions et à des actions avec les autres associations.

Il informe les étrangers par :-des notes d'actualités qui sont les décrets et les lois récemment parus. Ses correspondants se trouvent en France et à l'étranger, ils sont au nombre de 800,

-des guides juridiques tirés à 4000 exemplaires par les Editions La Découverte,

-la revue « Plein Droit » est une publication trimestrielle, tirée à 1 500 exemplaires qui est une étude sur la situation et le devenir de l'immigration.

Il a procédé à une étude sur les lois PASQUA qui :

- renforcent le dispositif répressif,
- restreignent le droit de séjour,
- limitent les catégories d'étrangers protégés contre la loi d'expulsion,
- entravent les possibilités de droit d'asile,
- suppriment les droits sociaux pour les étrangers en situation irrégulière,
- réforment le code de la nationalité.

Ces nouveaux dispositifs fonctionnent comme un facteur d'exclusion.

Le GITSI n'est donc pas une association caritative mais, avec d'autres organisations, mène des actions quotidiennes à caractère soit juridique, soit administratif.

S.O.S. Racisme est un mouvement né en 1980, à la suite des actions menées par le Front National, entre autres la campagne d'affiches sur lesquelles on pouvait lire « 3 millions d'immigrés = 3 millions de chômeurs ». Il comprend 350 comités nationaux et une centaine de commissions juridiques. Il participe à la « Semaine d'Education » établie à partir de 1987 dans les collèges et les lycées, au cours de laquelle il essaie d'expliquer aux élèves la pédagogie de l'altérité et, par conséquent, la lutte antiraciste.

Harlem DESIR en a été le premier président et il n'avait que 25 ans, ce qui lui a permis de comprendre les jeunes et d'avoir les mêmes convictions qu'eux. Il fait de la prévention contre le Sida, la drogue et motive les jeunes qui sont victimes de racisme et donc de l'exclusion, à prendre une part active à la vie associative, pour éviter une ghettoïsation dans les quartiers défavorisés. Actuellement, 350 comités nationaux ont été créés, dirigés par des bénévoles, un conseil national dans lequel 250 villes sont représentées, un bureau national siégeant une fois par semaine et

dont les membres sont des jeunes de banlieue, des étudiants et des travailleurs. Certaines villes comme Marseille, Dreux, demandent une présence plus effective, ce qui donne lieu à la création de « Maison des potes ». Son intervention se situe au niveau juridique. Des structures nationales ont été créées en Europe, au Brésil, au Canada, au Sénégal, etc.

Son but est l'intégration, et non l'assimilation. Les jeunes immigrés sont issus de cultures différentes, mais ils ont un avenir commun ; la France ne saurait être une juxtaposition de communautés.

Les initiatives de S.O.S. Racisme sont toujours précédées par des assises et des rencontres ; ainsi, cette organisation a été la première à solliciter un Ministère de l'Intégration, un Ministère de la Ville. Il est évident que, il y a 40 ans, on pensait assimilation et pas autre chose, sinon on rentrait dans son pays. Sa caractéristique est de pouvoir mobiliser énormément de jeunes dans la rue pour protester contre une action xénophobe. Son efficacité n'est plus à prouver : à la suite de la « Marche des jeunes Beurs », la carte de séjour de dix ans a été accordée par le gouvernement. Cette association a aussi manifesté contre la loi PASQUA et donc la réforme du code de la nationalité. Les problèmes d'exclusion sont dus au chômage et aux problèmes sociaux et « le bouc émissaire » choisi pour expliquer ces difficultés est l'immigration maghrébine. *« Il est urgent que les pouvoirs publics se dotent d'un discours clair et prennent des mesures fortes, si l'on ne veut pas que la dégradation de la situation ne conduise à une crise grave de société... C'est pourquoi, nous avons impulsé un processus baptisé « Etats généraux des quartiers ». Réalisés en collaboration avec la Fédération des Maisons des Potes, ces Etats généraux se sont tenus les 3 et 4 février à Saint-Denis... Cette initiative a permis une expression forte des réalités de terrain alors que le gouvernement a présenté un « pacte de relance pour la ville... Notre dispositif n'était pas de répondre au dispositif gouvernemental, mais d'initier à la construction d'un réseau d'acteurs de terrain, porteurs de revendications, de propositions, et de perspectives »*¹

L'ECRI. Le Conseil de l'Europe, né en 1949, est la seule organisation internationale qui sauvegarde et développe les Droits de l'homme. La promotion de la tolérance et du respect de l'autre est l'objet de l'ECRI, commission du Conseil de l'Europe créée il y a un peu plus de deux ans, c'est la première instance permanente qui a été mise en place par un sommet de chefs d'Etats.

Elle est chargée d'examiner l'efficacité de l'ensemble des mesures juridiques, politiques et sociales prises par les différents Etats pour lutter contre le racisme, la

¹-Commission Nationale Consultative des droits de l'homme 1996. La lutte contre le racisme et la xénophobie, exclusion et droits de l'homme. La Documentation française 1997, p 99

xénophobie et l'intolérance.

L'ECRI est composé de personnalités aptes à évaluer les questions relatives au non-respect de l'altérité, elle est composée de juristes, de chercheurs, de scientifiques, de psychologues, de sociologues, de journalistes, des personnalités du domaine politique, de l'éducation. L'hétérogénéité de ses membres est dans la ligne de ses conceptions philosophiques. Cette organisation a d'abord procédé à un état des lieux, et ensuite elle a établi un inventaire des normes antiracistes, qui lui permet d'arriver aux conclusions suivantes : pour lutter contre le racisme et la xénophobie, c'est la voie pénale qui est privilégiée par l'ensemble des pays du Conseil de l'Europe. Elle préconise l'adoption d'une loi cadre sur la discrimination qui sont du domaine pénal, civil et administratif, mais peu de pays ont une loi spécifique contre le racisme : L'Autriche, la Belgique, la France, les Pays Bas, la Suède et le Royaume Uni. Mais ces lois, bien qu'existantes, ne présentent pas un caractère d'efficacité important : les procès sont rares et les poursuites judiciaires n'aboutissent généralement pas, les procédures sont chères, l'ECRI souhaite le bénéfice de l'assistance judiciaire pour les victimes de délits racistes, ce qui permettrait la stricte application de la législation.

L'ECRI, dans son programme d'activités, a donné la priorité à « *une approche « pays par pays »* ». *Cette approche consiste à effectuer une analyse approfondie de la situation dans chacun des pays membres en vue d'élaborer des propositions spécifiques. Il s'agit de fournir aide et assistance aux gouvernements en leur proposant des formules pour faciliter la solution des problèmes qui se posent ou combler les lacunes qui peuvent être constatées dans leur pays* »¹. Il y a trois conventions :

- La Charte sociale européenne créée en 1961, qui comprend une vingtaine de droits fondamentaux du domaine social et économique.
- La Convention cadre pour la protection des minorités nationales, fondée en 1995, la France y est farouchement opposée, elle ne trouve pas de lien entre les minorités et le racisme.
- La Convention européenne des Droits de l'Homme créée en 1950 à Rome et ratifiée par l'ensemble des Etats membres du Conseil de l'Europe, soit trente deux Etats sur trente neuf. Son sigle est CEDH. Elle a pour objet de définir un certain nombre de droits fondamentaux et d'instituer un mécanisme de contrôle et de sanction propre à assurer le respect de ces droits par les Etats signataires. Elle est composée de personnes (un membre par Etat) siégeant à titre personnel et élues pour six par le Comité des ministres sur une liste dressée par le bureau de l'as-

1- Commission Nationale Consultative des droits de l'homme 1996. La lutte contre le racisme et la xénophobie, exclusion et droits de l'homme. La Documentation française 1997 p 165.

semblée consultative. Elle comprend des droits garantis, complétés par des protocoles additionnels, qui traitent des droits, des libertés pour les individus, et des obligations et des interdictions pour les états signataires. S'il y a des litiges auprès d'un Etat et qu'il ait accepté l'arbitrage de la Cour Européenne, cette dernière peut être saisie dans les trois mois. A l'inverse, un Etat dont la victime est un de ses ressortissants peut saisir à son tour la Cour Européenne. Ce n'est qu'au bout de vingt-trois ans que la France a ratifié la Convention (décembre 1993), mais la France a émis des réserves, notamment en refusant aux particuliers le droit de saisir la Cour. Ce n'est qu'en 1981 que la France a accepté le droit de requête individuel. L'ECRI veut actuellement renforcer la protection offerte par le Conseil de l'Europe des Droits de l'Homme contre « *la discrimination raciale, au moyen d'un protocole additionnel qui contiendrait une clause générale de protection contre la discrimination raciale... Elle a élaboré un rapport sur la question.* »¹ Mais les Etats sont réticents à reconnaître des droits additionnels qui poseraient des problèmes de contrôle sur les actes xénophobes ou non, aussi bien sur le plan politique, mais aussi sur le plan social et économique.

L'ECRI rencontre peu d'enthousiasme dans sa proposition de la part de tous les Etats membres, mais malgré tout, elle est importante, car elle amènerait l'existence d'une jurisprudence qui serait une garantie pour la non-discrimination, au niveau de l'Europe.

Différentes personnalités ont des actions déterminantes contre le racisme et la xénophobie, qui permettent d'attirer l'action des autochtones :

Jacques BERQUE : Membre de l'Académie de Langue Arabe du Caire, Professeur honoraire au Collège de France. Il avait été chargé en 1985 de faire un rapport au Ministre de l'Education Nationale sur « l'immigration à l'École de la République » parce que les « *Maghrébins qui forment les gros bataillons, bien que procédant aussi de nations qualifiées diversement ; ils portent tous ensemble l'étiquette péjorative « d'Arabes » et subissent le discrédit, mêlé d'inquiétude que l'Islam, si longtemps méprisé, soulève aujourd'hui chez beaucoup !...* »²

Il a permis au public francophone de découvrir le Coran dans le souffle de ses origines ouvrant les perspectives d'un Islam éclairé où foi et raison auraient toutes deux leur place. A notre époque où l'intégrisme se traduit par la violence, cette œuvre de traduction qui a demandé seize années de travail à son auteur est importante parce que « *Dans les versets coraniques, on constate que le dialogue est toujours privilégié, la tolérance toujours mise en avant... Aujourd'hui, l'Islam vit des*

1-Commission Nationale Consultative des droits de l'homme 1996. La lutte contre le racisme et la xénophobie, exclusion et droits de l'homme. La Documentation française 1997 p

2-J. BERQUE « L'immigration à l'École de la République. Rapport au Ministre de l'Education Nationale », 1985, p. 5.

mutations et des difficultés ». ¹. Jacques BERQUE arrive aux conclusions suivantes : « *Est-ce que l'effort d'adéquation à l'avenir, qui leur incombe à toutes, les religions abrahamiques, sont-elles en passe de l'accomplir ?* » ²

Albert JACQUARD a dirigé le Service de Génétique de l'Institut Nationale d'Etudes Démographiques et enseigne dans diverses universités parisiennes. Il milite sans répit pour une révolution des consciences et mène depuis quelques années une véritable croisade en faveur des plus démunis aux côtés de l'abbé Pierre.

Il est co-président avec Léon SCHWARZENBERG et Monseigneur Jacques GAILLOT de l'Association « Droits Devants » qui a été fondée le 18 décembre 1994 pour lutter pour le respect des droits des plus défavorisés. Son postulat est le suivant : « *On ne peut pas laisser dire que certaines races sont supérieures à d'autres. L'éducation consiste non pas à lutter contre une idéologie, mais à lutter contre le mensonge et surtout à lutter contre le mépris. Finalement, il s'agit de construire un monde de l'échange. C'est à cela que nous devons parvenir. Nous devons évidemment construire des échanges avec l'autre quel qu'il soit* ». ³

Christian DELORME, prêtre à Lyon. Il est membre du Haut Conseil à l'Intégration. Il est aussi chargé des relations avec l'Islam pour le diocèse de Lyon. Son credo est : « *Valorisons nos ressemblances et prenons nos différences comme des enrichissements* ». Il milite depuis plus de vingt ans pour l'immigration, la lutte antiraciste, la compréhension des Maghrébins et le refus de l'exclusion. « *Vivons égaux avec nos différences* ». Selon Christian DELORME, (Émission « Connaître l'Islam », 20.07.97).

Il pense que le rôle d'un Ministre de l'Intégration serait d'abord de valoriser les grandes capacités de tolérance, de vie ensemble de la société française, capacités qui devraient être partagées par les autochtones et les immigrés. La société française a des possibilités exceptionnelles de vivre son pluralisme, il faut les valoriser.

L'abbé PIERRE, après une carrière politique qui dura six ans, est battu aux législatives de 1951, il se consacre à plein temps à la Communauté d'Emmaüs qu'il avait fondée en 1949.

¹ -Docteur Daïl BOUBAKEUR, in « 1995 : la lutte contre le racisme et la xénophobie. Exclusion et Droits de l'Homme ». La Documentation Française, 1996, p. 152.

²-Jacques BERQUE, « Le Coran, essai de traduction ». Edition revue et corrigée, Albin Michel 1995 p. 795.

³-Albert JACQUARD, « Les entretiens ». Nathan, Acte VII, 1996, p. 63.

L'Abbé PIERRE a été à l'origine d'une loi, votée en 1954, interdisant toute expulsion pendant les mois d'hiver, de personnes insolvables.

De 1955 à 1984, 200 communautés d'Emmaüs se sont implantées dans trente pays pour aider les plus démunis. Le 18 décembre 1994, il devient le président de l'Association « Droits Devants » qui a défendu « Les Sans-Papiers ».

Beaucoup d'autres personnes militent dans l'ombre pour le respect de l'altérité ; il nous est difficile d'en énumérer toutes les actions. L'élaboration théorique nous a permis de comprendre la complexité des démarches nécessaires, des associations mobilisées et des personnalités motivées pour lutter contre la xénophobie et le racisme.

Notre société pluriculturelle, pour exister dans sa plénitude a besoin d'être formée démocratie, c'est un processus qui génère plusieurs étapes et qui commence par l'acquisition de l'autonomie et s'achemine vers la responsabilité de l'être, il *« faut commencer par l'École ; la société de demain se fera par l'école ou ne se fera pas. Cela sert à imputer la responsabilité des avatars politiques aux éducateurs qui négligeraient leur tâche, comme s'ils étaient en mesure d'assurer automatiquement la promotion des valeurs qu'il reviendrait de présenter. »*¹

L'analyse des pratiques scolaires qui va suivre va permettre de déterminer les moyens pour arriver à une pédagogie interculturelle, et à une réciprocité et un enrichissement des cultures, et penser que : *« Si apprendre, c'est apprendre quelque chose, c'est aussi apprendre dans un contexte donné et avec des interlocuteurs particuliers. Au nom sans doute de la volonté politique qui veut faire de l'École non le lieu de la mise en exergue des différenciations culturelles, mais celui de l'acquisition de la culture nationale dans ses dimensions les plus diverses, on gomme certaines étapes du processus. »*²

L'enseignant devra donc, dans sa pédagogie, savoir gérer les différences sans aboutir à la folklorisation. Il doit vivre au jour le jour ses expériences pour aboutir à une généralisation des moyens employés.

1-Alain MOUGNIOTTE « L'École de la République. Pour une éducation à la démocratie. » PUL 1996 p. 72.73.

2-Patrick TAPERNOUX « Les enseignants face au racisme », Anthropos, 1997, p. 148.

B) Analyse des pratiques scolaires

- Généralités

La scolarisation précoce des enfants de deux ans, peut s'expliquer par les modifications physiologiques et psychologiques au cours de cette période importante dans l'évolution de la croissance de l'enfant. Elle s'accompagne d'une série de modifications somatiques, biologiques, psychologiques qui la caractérisent. Bien que personne ne puisse forcer le développement, étant donné qu'il est spécifique à chaque enfant, les adultes peuvent faire en sorte de le favoriser.

Donc, un petit immigré est d'autant plus « adaptable » à une nouvelle culture qu'il rentre 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* »¹. et « *l'homme que l'éducation doit réaliser en nous, ce n'est pas l'homme tel que la nature l'a fait, que le réclame son économie intérieure* »². 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* »³ pour s'adapter à la société à laquelle il appartient et à son environnement spécifique.

Nous pouvons dire que 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, comportements, 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 « *psychologie-kleenex : celle qui sollicite uniquement les émotions et la compassion, ou celle qu'on jette après usage* ».⁴

Le choc des deux cultures provoque un traumatisme important chez le jeune

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

2-Durkheim G. AVANZINI. « Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire ». Privat 1975 p. 159.

3-G. AVANZINI. « Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire ». Privat, 1975, p. 159

4-M. REY-VON ALLMEN. « Psychologie clinique et interrogations culturelles ». L'Harmattan/CIEMII, 1993, p. 44.

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, il faut leur permettre d'établir des liens entre ces deux univers qu'ils perçoivent comme anti-nomiques 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 les différents protagonistes* ». ¹

Bien que tous les enfants grandissent et se développent selon les mêmes critères, il existe de grandes différences dans les étapes de leur croissance et de leur développement et de l'âge auquel ils sont capables de faire certaines choses : un cadet dans une famille sera plus « dégourdi » que le frère aîné au même âge ; un enfant d'un milieu où la précarité règne sera plus autonome mais moins bien surveillé sur le plan physiologique « *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'école maternelle pourrait jouer un rôle préventif et éviter que de trop lourdes différences ne s'installent* »

². Donc on peut dire que l'Ecole Maternelle réduit les inégalités des chances devant l'enseignement pour les enfants nés dans un milieu défavorisé. Il est clair que les petits immigrés rencontrent beaucoup de difficultés dues à leur environnement, à leur scolarité antérieure et à leur adaptation plus ou moins facile, suivant l'âge qu'ils ont à leur arrivée en France. L'échec scolaire peut être évité par un meilleur apprentissage de la langue du pays d'accueil et des structures appropriées.

Ces éléments vont amener les enseignants à une pédagogie interculturelle, une remise en question de notre système éducatif et de son fonctionnement. Tout le personnel dans une école maternelle est concerné par le fait qu'il ne faut pas « marginaliser » les enfants étrangers par un excès de paternalisme. Son comportement doit être une démarche empreinte de beaucoup de psychologie, l'esprit de recherche est indispensable pour une bonne adaptation à ces différentes cultures. Nous savons par expérience que la richesse ou la pauvreté du milieu explique 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'activité 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 inséparable du jeu,

1-M. REY-VON ALLMEN. « Psychologie clinique et interrogations culturelles ». L'Harmattan/CIEMII 1993 P. 74
2-P. AZEMAR. « La Maternelle, une école en jeu, l'enfant avant l'élève ». Janvier 1992, p. 41.

l'effort de la créativité. Il rassure, il apporte la sécurité, il renouvelle sans cesse cet épanouissement dans lequel nous avons reconnu l'expression même de la santé, c'est ce que pense PIAGET, 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. »

¹ 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 :

l'imitation différée se manifeste d'abord, selon PIAGET, en l'absence de tout modèle, les schèmes mobiles par la vitesse de fonctionnement sont intériorisés, il en résulte une image mentale. Elle joue un rôle important dans la genèse de la représentation. 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, cela suppose que l'enfant possède une aptitude nouvelle qui est tout à fait différente des mécanismes sensori-moteurs.

l'imitation représentative va, d'une part, s'employer à constituer des signifiants de plus en plus variés et complexes formant un système 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 corrobore le fait que l'Ecole 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 », où l'on retrouve l'écho des recherches actuelles sur le développement neurobiologique de l'enfant : avec J.P.CHANGEUX et son équipe, on connaît aujourd'hui l'importance de la

1-PIAGET et INHELDER. « La psychologie de l'enfant ». PUF, 1986, p. 42.

*période de deux à six ans, période de construction, pour tous les enfants, de leurs capacités à apprendre, pour peu qu'ils y rencontrent des situations diverses de résolution de problèmes, à la fois valorisantes et dédramatisées ».*¹

Il est possible d'affirmer que l'Ecole Maternelle peut, dès le départ, être un élément d'intégration important, en opposition à l'école primaire, au collège et au lycée, où la barrière de la langue est devenue 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

Nous pensons que 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 et en santé mentale, en force, en grâce, en intelligence, en esprit de conduite* ». ³. On peut dire que presque tous les enfants scolarisés en petite section de Maternelle ont la possibilité, sans distinction d'ethnies, de 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 grosses difficultés pour eux. Marcel RUFFO 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. La notion de prise en charge précoce sera aussi associée à cette intégration du futur citoyen* » ⁴

Sur le plan pratique, les grandes modifications neuro-physiologiques qui interviennent surtout de 0 à 2 ans et qui sont plus ou moins rapides selon l'enfant considéré, cette évolution organique est un élément important dans une scolarisation pré-élémentaire et permet d'établir une égalité en découvrant les difficultés 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 de l'échec scolaire.* » ⁵

Le corps médical, conscient de ces problèmes, assure une surveillance au niveau

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

2 -S. BOULOT et Danielle BOIZON-FRADET. « Les immigrés et l'Ecole ». L'Harmattan/CIEMI.1988, p. 56.

3-P. KERGOMARD. « L'Education Maternelle dans l'Ecole ». Nathan, 1938, p. 20.

4-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 ».

5-G.- P. AZEMAR « La Maternelle ». Autrement, 1992, p. 12

scolaire par le Service de P.M.I. (Protection Maternelle et Infantile), qui effectue, pendant l'année scolaire, un bilan de santé des enfants âgés de 2 ans et demi à 3 ans ; ce bilan est précédé de l'envoi d'un document confidentiel aux parents, qui doivent y répondre avec un maximum d'objectivité pour aider le médecin scolaire dans ses investigations et ses conclusions (doc. 15). Il comprend un examen cardiologique et pulmonaire, le contrôle de la taille, du poids, une analyse d'urine, auxquels s'ajoute un examen au niveau sensoriel : activité visuelle et auditive. En outre, un dessin du bonhomme est demandé à l'enfant, pour apprécier son degré de maturité, ce document restera dans son dossier médical. Après cet examen, un entretien a lieu à son sujet en présence de son institutrice, du médecin scolaire et de l'infirmière. Les conclusions sont consignées dans son carnet de santé et une note est transmise aux parents si une déficience est constatée (vue, audition, poids, retard quelconque). Cela vise à assurer aux enfants une égalité des chances dans les débuts très importants de leur vie scolaire. Cet examen complet est renouvelé entre 5 et 6 ans avant l'entrée en Ecole Primaire.

1) L'accueil

Il doit être le moins traumatisant possible. Les enfants immigrés qui vont à l'école pour la première fois, éprouvent un état de détresse incommensurable les premiers jours, d'autant plus que, comme nous l'avons vu antérieurement, pendant sa petite enfance le jeune maghrébin est très entouré par une nombreuse famille qui gravite autour de lui. *« Des usages se sont mis en place pour faciliter l'arrivée à l'école aux enfants dont c'est la première rentrée. D'autres, dans le même esprit, se sont établis pour faciliter la transition-on dit la liaison-entre l'école maternelle et l'école élémentaire. Ces usages ne sont pas, et de loin, l'essentiel de la liaison mais ils ont leur utilité pour éviter une trop grande appréhension aux enfants, qui tourne à l'angoisse chez certains. »*¹

Pour ma part, je faisais précéder la rentrée de l'enfant d'une visite de l'école lors de l'inscription, avec ses parents et lui-même ; parlant l'Arabe, il m'était facile d'entrer en relation avec eux, ce qui avait pour effet de mettre en confiance le jeune élève, qui ne se sentait pas exclu dans ce milieu puisque quelqu'un pouvait occasionnellement le rassurer en parlant sa langue. Tous les renseignements leur étaient fournis sur le règlement intérieur de l'école et les horaires. Les parents pouvaient poser les questions qui les préoccupaient, comme le respect de la religion dans le restaurant scolaire si leur enfant devait le fréquenter ; toutes garanties leur

1 -M. C. ROLLAND « Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle » Ellipses 1994 P. 25

étaient données à ce sujet. C'était aussi pour nous l'occasion de prendre conscience des inquiétudes que nous ne soupçonnions pas forcément et que nous pouvions prendre en compte pour rassurer les parents, afin d'éviter qu'ils s'alarment et transmettent leur angoisse à leurs enfants. *« Or les enfants de nationalité étrangère ont souvent à affronter des problèmes particulièrement difficiles : ils vivent dans des conditions matérielles très souvent défavorisées, notamment en ce qui concerne le logement ; ils connaissent encore mal le français qu'ils ne parlent généralement pas avec leurs parents. L'école leur cause donc une grosse inquiétude dans la mesure où les échanges y sont pour eux difficiles et où, dès le début, ils se sentent mal à l'aise dans le groupe... Mais ce qu'ils souhaitent avant tout, c'est justement d'être accueillis, associés aux autres, considérés à l'égal de l'autre ».*¹

J'ai remarqué que, tout naturellement, dès qu'ils rentraient à l'école, quel que soit leur âge, les enfants avaient tendance à se regrouper par ethnie dans leurs jeux, aussi bien que dans les différentes activités que propose la maîtresse (doc. 16), Linda et Samira ; toutes les deux algériennes, aiment jouer ensemble pendant la récréation, d'autres exemples le confirment, Sanae, une petite fille d'origine marocaine, qui n'a pas de coreligionnaire dans sa classe, n'arrive pas à s'intégrer à un groupe (doc. 17), au cours des activités libres ; de même que Hamina, qui est algérienne, elle aussi seule, parce qu'elle n'est pas de la même région que les deux autres, citées plus haut, elle ne parle pas le même dialecte, elle s'exerce à des jeux de construction sans vouloir parler aux autres enfants du même âge (doc. 18). La barrière de la langue les oblige à s'isoler ou à se rassembler suivant les possibilités que leur donne le groupe-classe : c'est ce que remarque H. BRULE : *« Parfois, ils essaient de se réunir entre eux, sinon en classe, du moins à la récréation »*.² Et ce n'est que plus tard, quand il y a un début d'intégration, que le petit immigré a tendance à se mêler aux autres élèves sans distinction de langue. Sur le document 19, nous revoyons notre petite algérienne Hamina, qui joue avec Kévin ; entre les documents 18 et 19, deux mois se sont écoulés.

Une adaptation réussie est l'affaire de tous : enfant, école et famille. Il faut savoir convaincre du bienfait de l'école des parents inquiets, pour que les enfants arrivent détendus le matin. Une adaptation heureuse peut laisser présager d'autres adaptations identiques pour l'avenir. Une certaine aisance et une certaine assurance de l'enfant sont favorables à la disponibilité que requièrent les apprentissages proposés à l'école.

1-H. BRULE. « Les moins de 4 ans à l'Ecole Maternelle ». Pédagogie de la section des Petits. A. Cotin, p. 42.

2-Ibidem. p. 42.

Scolarisation, intégration, accueil : les termes employés sont tout à fait différents, mais il est à noter que le troisième est le plus souvent utilisé, les manuels, livrets, documents officiels en usent et en abusent, si bien que les personnels concernés l'emploient aussi au détriment de celui de scolarisation.

- Cela signifie-t-il qu'il y a une bonne ou mauvaise réception des enfants immigrés ?

- Cela signifie-t-il que les types de problèmes posés sont si éloignés de la conception que l'on se fait de l'école ?

- Cela signifie-t-il que l'on doit repenser avec minutie l'organisation matérielle des classes ainsi que la répartition des temps d'activités ?

- Cela signifie-t-il que l'on doit définir un nouveau comportement ou une nouvelle attitude pédagogique ?

- Cela signifie-t-il qu'il y a des obstacles majeurs à une bonne adaptation ?

- Cela signifie-t-il que ce n'est pas tout à fait l'école, certains la pensent comme une garderie et vont même jusqu'à croire que la qualification des enseignants d'Ecole Maternelle est inférieure à celle de l'Ecole Primaire.

Nous allons essayer d'apporter des réponses à ces diverses interrogations.

L'organisation de la rentrée était échelonnée sur trois jours dans notre école, ce qui facilitait une intégration progressive. Ainsi, les adultes seront entièrement disponibles et se mettront au service des parents et des enfants et tous sont dans le plus grand calme, ATSEM et instituteurs se consacrent entièrement à l'accueil. Il nous semble indispensable de donner la priorité aux nouveaux arrivants, et surtout aux non-francophones, car ce sont eux qui ont le plus gros effort d'adaptation à fournir ; durant cette période d'habitation, le personnel de l'école est entièrement à la disposition du jeune enfant, car, pour celui-ci, c'est un bouleversement, un saut dans l'inconnu. « *D'après le témoignage des enseignantes, on observe, pour 80 % des enfants, diverses réactions « difficiles » au cours des premiers jours d'école : pleurs à l'arrivée, qui s'apaisent mais peuvent se manifester plus tard de façon imprévisible, refus de contact et, en classe, absence de toute activité. Au début, toutes ces manifestations négatives ont tendance à se cumuler, mais après quatre à six semaines de scolarisation régulière, elles s'atténuent et tendent à disparaître* » ¹. En conclusion, en ce qui concerne l'accueil des jeunes immigrés, plus l'enfant est jeune à son entrée à l'école maternelle, plus son intégration sera rapide car nous savons que nos petits : « *font souvent preuve d'une plasticité supérieure à celle de leurs aînés, et la réussite de leurs apprentissages sociaux dépendra en conséquence, plus encore des conditions que l'on offre* » ².

1-B ZAZZO. « L'Ecole Maternelle à deux ans oui ou non ». Editions Stock, L. PERNOUD 1996 p. 50.

2-Ibidem P. 50

2) La communication.

La communication sociale est un facteur majeur de construction de l'individu, l'homme est un être communiquant. Le risque qui guette l'homme dans son développement est le tarissement de la communication, les gens paisibles et heureux sont les gens qui savent communiquer. Cette période de 2 à 6 ans est une période de multiplication des rapports sociaux, il y a une nécessité de plus en plus forte de communiquer. *« C'est à l'école que l'enfant apprend à se socialiser en prenant conscience de lui. Pour accéder à la citoyenneté, il faut aussi prendre conscience de son environnement... L'enfant a donc des droits et des devoirs, ce qui en fait un citoyen. A partir de là, nous avons pensé qu'il fallait lui donner le moyen d'élargir cette citoyenneté. La réflexion est partie de la communication, de la relation à l'autre »*¹

C'est la mission essentielle qui incombe à notre école. *« Ce n'est surtout pas au moment où l'exclusion progresse sur le fond d'une crise économique, où l'intégration culturelle des vagues successives de l'émigration semble s'essouffler, où les structures de socialisation paraissent se déliter, que l'école doit renoncer à éduquer »*.²

- Communication non-verbale

Chez l'enfant immigré, c'est la communication non verbale qui est au début de la socialisation.

L'acquisition du langage lui-même est le résultat de l'imitation. Il y a une période où l'enfant comprend mais ne sait pas parler. Cette période est une période de multiplication des rapports sociaux, il y a une nécessité de plus en plus de communiquer. Ce sont à la fois les effets et le produit de cette nécessité de communication. C'est la période d'incubation imitative, d'imprégnation tonique et posturale par le langage que parle l'entourage qui précède celle où il est capable de reproduire les sons déjà entendus. On peut très bien comprendre les travaux d'Hubert MONTAGNER sur la communication chez l'enfant jeune ; *« Le film est l'observation en continu de jeunes enfants placés en activités libres, organisant leur jeu en dehors de toute intervention de l'adulte, nous ont permis de découvrir la manière dont s'établit et se développe une communication où le langage n'apparaît pas »*³. Plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'un immigré, les échanges se fondent beaucoup

1-A. ROCHEFORT-TURQUIN. Compte-rendu de la Table Ronde du vendredi 14 janvier 1994 au Salon du Monde Enseignant. « Bien vivre ensemble à l'Ecole Maternelle : de l'activité à la citoyenneté ».
2-P. MERIEU. Compte-rendu de la Table Ronde du vendredi 14 janvier 1994 au Salon du Monde Enseignant. « Bien vivre ensemble à l'Ecole Maternelle : de l'activité à la citoyenneté ».
3-H. MONTAGNER. « L'enfant et la communication ». Stock. L. PERNOUD. 1991, p. 9.

sur des actes ritualisés. Ils prennent valeur de communication et comment ils perdent leurs effets par l'apparition du langage, c'est un moment essentiel dans le développement de l'élève de Maternelle.

L'enfant utilise des signes, des mimiques qui lui permettent de s'intégrer au milieu dans lequel il est placé avec d'autres enfants : crèche ou école maternelle, mais c'est ce dernier lieu qui fait l'objet de notre propos. Ce langage est universel et il permet à tous les enfants de communiquer entre eux sans distinction d'ethnie ; le deuxième avantage est que « *Le système des signes collectifs tout d'abord ne crée pas la fonction symbolique mais la développe naturellement en des proportions qu'ignorait l'individu à lui seul* ».¹

Le mouvement se manifeste dans l'imitation des gestes et de la parole, d'où naît la représentation par laquelle débute l'intelligence théorique. Mais les représentations ainsi formées manquent encore de moyens d'expression, jusqu'au moment où l'enfant dispose d'un langage suffisant pour les traduire. En attendant, il les exprime encore par des gestes dans ses jeux de faire-semblant et de fictions, où le mouvement et la représentation de lui-même ou n'importe quel objet sert, se substitue à n'importe quel autre. « *La tâche essentielle de l'école maternelle paraît bien être de faire en sorte que le langage s'ancre sur les activités quotidiennes, se fortifie, devienne un instrument facile à manier-si l'on ose dire manier pour le langage -pour lui-même à l'oral, et pour permettre d'aborder la lecture et l'écriture. C'est un domaine vaste et délicat puisque l'école maternelle a affaire à des enfants chez qui le langage est en cours de formation : l'interférence de l'adulte doit y être prudente et réfléchie. Et c'est aussi une tâche de longue haleine.* »²

J'avais noté quelques échanges très explicites, les acteurs n'ont pas plus de deux ans et six mois, ce sont donc des élèves de Petite Section, dont j'avais la charge puisque l'école dont j'assurais la direction, avait moins de 10 classes ; donc, selon la législation en vigueur, actuellement, je n'avais pas de décharge. Au début de l'année scolaire, je m'étais intéressée, plus particulièrement, à la socialisation des enfants de deux ans, et pour ce dossier, je devais faire des photos, je les avais, donc, familiarisés avec un appareil photo, ce qui m'a permis, ensuite de l'utiliser, sans qu'ils modifient leur comportement.

Au cours du premier trimestre, chaque année, j'étais été témoin d'échanges sans aucune communication verbale proprement dite, j'avais observé leurs gestes et leurs attitudes, avec la petite section, nous avons manipulé de nombreuses fois les

1 --J. PIAGET. « La psychologie de l'intelligence. » A. Colin. 1947, p. 189

2-M. C. ROLLAND « Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle » Ellipses 1994 P. 107

appareils photos, ils s'y sont habitués ce qui m'a permis, plus tard, de les photographier sans qu'ils soient traumatisés.

- Dans le document 20, Linda et Samira sont en pleine communication (non-verbale), un des enfants avance la main en « pronation », c'est une demande qui s'opposera systématiquement à un refus.
- Dans le document 21, Samira ouvre brusquement et largement la bouche, en émettant « *une vocalisation aiguë, très forte* »¹ elle est en état de conflit, les deux enfants se disputent pour un seau.
- Le geste d'offrande, est, sans aucun doute, une recherche d'apaisement et fait cesser immédiatement les pleurs du petit Christophe, même si ce dernier a été agressé récemment. Le geste d'offrande peut avoir lieu symboliquement sans rien donner ; il n'y a que le geste. (doc 22).
- Un enfant qui se dandine et balance le haut du corps, manifeste le désir de s'intégrer au groupe après s'être isolé, les enfants sourient en réponse à cette mimique, c'est « *le rétablissement de la communication non-agressive, entre deux ou plusieurs enfants* ».²
- Le tournoiement a lieu après une agression et face aux agressés.
- Fléchir les jambes et tourner le dos est une invitation à l'imitation.
- Le baiser ou la caresse est un geste d'apaisement ; c'est en général le leader qui en est l'auteur, envers l'opprimé. Se tenir par le cou veut dire la même chose. C'est bien le cas de Kévin (petit algérien : père musulman, mère française) qui est un « leader » et câline Kelly qui pleure (doc. 24).

Les exemples sont multiples et très utiles car ils peuvent permettre à l'enseignant de Maternelle de déterminer les profils de comportement et d'agir en conséquence pour limiter l'agressivité et faire sortir de leur isolement, certains enfants, surtout les non-francophones qui, au début de leur scolarisation, sont aussi dépayés à l'école que dans leur nouvel environnement quand ils viennent d'arriver d'Afrique du Nord. L'instituteur pourra déterminer les « leaders », les « dominants », « les dominés » de sa classe et essaiera d'ajuster sa pédagogie, de ménager certaines susceptibilités, d'éviter les « escalades » pour empêcher certains comportements pernecieux, pour l'enfant lui-même ou pour l'ensemble de la collectivité.

« Quelle que soit la perspective adoptée dans l'étude de l'acquisition du langage proprement dite - perspective empiriste ou nativiste - force est de prendre en

1-H. MONTAGNER. « L'enfant et la communication », Stock/L. PERNOUD. 1991, p. 82

2-Idem. p. 99.

compte le rôle ou la signification du système de communication pré-verbale dont dispose l'enfant. Nous devons nous demander quelle est la nature de ce système et nous demander en même temps si celle-ci ne favorise pas le passage de la communication préverbale à la communication par le langage ».¹

- Communication verbale.

Le stade sensori-moteur, qui va de 0 à 2 ans, est très important aussi parce que c'est la période la plus marquante pour l'acquisition du langage. PIAGET, attribue une plus grande importance au développement de la pensée logique à celui du langage. La conception du rapport pensée-langage se sépare nettement dans PIAGET : *« Le langage est donc une condition nécessaire mais non suffisante de la construction des opérations logiques. »* ² et WALLON : *« Mais le pas que le langage fait franchir à la pensée, et réciproquement d'ailleurs l'effort qu'il exige d'elle, peuvent être rendus sensibles par le recul qu'elle subit s'il tend à s'abolir. »* ²

A partir de 6 mois, il y a une période de lallation commune à tous les enfants, quelle que soit leur ethnie ; les sons sont très nombreux, mais se raréfient au fur et à mesure de leur croissance et s'appauvrissent, pour arriver à des phonèmes spécifiques à leur langue maternelle ; c'est ce qu'explique Jean PIAGET avec l'aide de Bâbel INHELDER : le langage *« débute après une phase de lallation spontanée (commune aux enfants de toutes les cultures de 6 à 10-11 mois) et une phase de différenciation de phonèmes par imitation (dès 11-12 mois), par un stade situé au terme de la période sensori-motrice et qu'on a souvent défini comme celui des « mots-phrases »* ³. Nous retrouvons cette même idée chez Hélène TROCME-FABRE : *« Il faudra entre cinq et sept ans à l'enfant pour être en mesure de gérer sa langue. Les recherches sur l'acquisition du langage chez l'homme nous révèlent que les nouveaux-nés perçoivent et imitent des sons qui n'existent pas dans leur langue maternelle, puis perdent-dès trois mois-cette capacité perceptive très large pour se réduire aux fréquences, rythmes et intonations de la langue maternelle. Le petit d'homme organisera son langage autour des concepts et des catégories qu'il rencontre dans son exploration du monde ».* ⁴

« Apprendre à parler, c'est apprendre à penser », disait Pauline KERGOMARD, notre première inspectrice, en restituant au langage sa fonction primordiale. Tout d'abord, l'abstraction « langage » recouvre des faits multiples et le premier est la traduction obligatoire dans une « langue » construite par la société, offerte directe

1 -J. S. BRUNER ; « Le développement de l'enfant. Savoir faire et savoir dire ». PUF. 1991, p. 157.

2-J. PIAGET « Six études de psychologie » Folio essais 1993 P. 133

3-H. WALLON « L'évolution psychologique de l'enfant » 1994 P. 158

4-J. PIAGET et B. INHELDER. « Psychologie de l'enfant ». PUF, 1986, p. 67.

5 —H. TROCME-FABRE. « J'apprends, donc je suis ». Les éditions d'Organisation 1989, p. 51.

ment à l'enfant par l'entourage familial et cette langue reflète toutes les caractéristiques culturelles. Elle peut être le dialecte provincial, le patois du village ou l'argot du quartier, elle porte toujours la marque du niveau de pensée du milieu socio-familial, du mode des échanges verbaux qui s'y effectuent. Ce mode d'expression peut maintenir l'enfant dans un sous-développement linguistique provoquant des retards dans la conceptualisation, bien qu'elles suffisent aux premières démarches de la pensée et à la communication dans le milieu où il est en usage.

A la limite, les études de MALSON « Les enfants sauvages, mythe et réalité » prouveraient que les individus à qui manquent les années d'initiation du langage de la première enfance sont incapables de dominer une langue lorsqu'ils sont en mesure d'en apprendre les rudiments. « L'enfant sauvage de l'Aveyron », a été trouvé en 1800. Il marchait à quatre pattes et ne parlait pas. Il fut capturé près de Rodez. Victor, tel était son prénom, n'a jamais parlé. ITARD, l'assistant du Docteur PINEL est persuadé que l'éducation peut tout, il se dit qu'il arrivera à le faire parler, mais en vain. Cela corrobore le fait qu'aborder très jeune l'apprentissage du français, pour les enfants non francophones au cours d'une préscolarisation, augmente leurs chances de n'être pas en situation d'échec. La précocité du changement du milieu linguistique avec la fréquentation de l'École Maternelle laisse l'espoir, la certitude même, à la limite, de solides compensations et de larges récupérations avant qu'il soit trop tard pour les enfants issus de milieu utilisant une langue minoritaire. Nous retrouvons cette même idée chez Charles GARDOU et Jean PIERREUSE : « *L'enfant d'immigré est en danger : préoccupés par sa santé physique et mentale, nous nous intéressons à la période comprise entre trois et six ans, correspondant au niveau de l'insertion sociale à l'école. Si nous nous centrons sur l'école maternelle, c'est parce que nous estimons qu'elle est actuellement la structure éducative la plus ouverte, mais pour nous, toute action délimitée à son niveau impose sa prolongation dans le cycle primaire* ». ¹

Ce critère nous place devant de lourdes responsabilités, bien que les déficiences se révèlent principalement au travers de la langue écrite, c'est-à-dire après l'intervention de l'enseignement pré-scolaire. A l'École Maternelle, les enfants sont très loin de dominer la langue. Il arrive un tout petit balbutiant, maladroit dans l'acte de la parole, dans l'usage de ce « petit langage » dont beaucoup de mots, porte la marque de son invention ou défigurés par lui, ne sont signifiants qu'à l'intérieur du cercle familial. Le voici répétant obstinément quelques syllabes, le doigt tendu, cherchant désespérément à se faire comprendre. Les cris, les trépignements, les pleurs ne déclenchent pas davantage la réaction attendue. Si l'institutrice pronon-

1-C. GARDOU et J. PIERREUSE. « Enfants défavorisés, enfants d'immigrés : pour échapper au ghetto ». UNAPEC 1988 p. 140.

ce la phrase qui traduit son désir ou son besoin, les pleurs cessent, le visage s'éclaire, il manifeste son accord : elle a compris une phrase qu'il ne pouvait pas formuler. La communication s'établit alors entre l'enfant et l'adulte et place le premier en situation de confiance. Ce petit drame de l'échange verbal est beaucoup plus accentué quand le français n'est pas la langue maternelle du jeune enfant, donc pour le jeune immigré.

« A l'école maternelle, le langage a une priorité absolue sur la langue pendant un assez long temps. On peut évidemment être gêné par cette distinction de commodité entre langage et langue-le langage s'exprimant nécessairement dans une langue-mais aussi artificielle qu'elle soit, la distinction est utile : il faut pratiquer et développer le langage, donc la langue, avant de chercher à enseigner. »¹

Le premier apprentissage de l'école est celui d'une langue orale puis écrite, en même temps que l'action éducative. La communication entre les pensées se réalise grâce à la langue commune, au moyen de signes et d'un code de signes sonores, puis, plus tard, graphiques, dont les interlocuteurs doivent connaître l'usage, ce qui suppose certaines possibilités mentales. Le jeune enfant apprend à parler grâce à l'imprégnation de son milieu socio-culturel, et l'école maternelle participe à un apprentissage plus systématique si elle veut préparer par l'établissement d'une langue orale organisée, précise, correcte, c'est-à-dire conforme au code de communication, l'accès à la langue écrite, support solide de la science et de la culture, indispensable à leurs progrès. Laurence LENTIN précise que : *« Chaque individu acquiert une connaissance du monde et de lui-même à travers ce qu'il vit et grâce aux humains qui l'entourent. »*² On peut donc dire, en tenant compte de ce qui vient d'être établi, que la préscolarisation des enfants maghrébins est très importante pour une intégration réussie. *« Comme le langage se développe naturellement en ses prémices, du seul fait de l'interaction entre l'enfant et un adulte ou un autre enfant, la communication est inscrite dans la nature même de l'individu. Elle n'attend que l'autre pour s'actualiser. Le désir de l'enfant et un adulte disponible, cela décrirait assez bien ce qui est encore indispensable à l'école maternelle... »*³

- Interculturalité.

Ces réflexions nous conduisent à évaluer les inégalités des élèves devant l'acquisition d'une langue propre à véhiculer une pensée abstraite et discursive vers

1-M. C. ROLLAND « Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle » Ellipses 1994 P. 107

2-L. LENTIN. « La Maternelle, une école en jeu : l'enfant avant l'élève. Editions Autrement 1992 p 473 -

3-M. C. ROLLAND « Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle » Ellipses 1994 P. 113

laquelle doit tendre l'Ecole à tous ses niveaux. Nous pensons que : « *L'institution scolaire repose sur le principe de l'égalité et garantit à tous les enfants scolarisés en France, les mêmes conditions de prise en charge, sans discrimination d'ordre social ou ethnique* »¹. L'école maternelle, en effet, constitue un changement de milieu linguistique dont la caractéristique principale est certainement le souci de normalisation et d'adaptation à l'expression exacte de la pensée. De deux à trois ans, c'est l'âge où tout s'imprime durablement, c'est une étape importante sur la voie de la socialisation. Albert JACQUARD le confirme en ces termes : « *Le petit d'homme, à sa naissance, n'est qu'une promesse d'homme, et cette promesse ne pourra être tenue que grâce à l'intervention d'autres hommes.* »²

Le milieu social dont dépendent les enfants est très spécifique, nos écoles laïques sont ouvertes à des ethnies différentes et multiples. Il est évident que l'hétérogénéité des cultures est formatrice pour notre propre culture qui ne doit pas se scléroser et elle doit être prise en compte pour une pédagogie adaptée : « *Il est vrai que traiter les enfants de l'immigration en contribuant potentiels à notre identité culturelle, ce n'est ni les y fondre, ni les en dissocier en les bloquant sur leurs traits distinctifs. Les assumer cependant, ce n'est ni faire éclater l'école ni la culture française. C'est adopter un réalisme à l'échelle des transformations du monde présent* »³

Nous savons que l'enfant se développe grâce à l'éducation qu'il reçoit dans son milieu, à l'école et dans la vie en société. Les enfants étrangers rencontrent des difficultés dues à leur environnement et à leur adaptation, plus ou moins facile suivant la date de leur arrivée en France : « *Il ne fait pas bon différer des autres* »⁴. L'échec peut être évité par un meilleur apprentissage de la langue et des structures pédagogiques appropriées, en collaboration avec leur langue d'origine. Pour éviter le racisme dans nos établissements, il faut inviter nos élèves à s'ouvrir aux langues étrangères. A l'école maternelle, il faut créer un climat de confiance pour éviter les blocages, faire connaître les cultures étrangères : diapos, contes, livres d'histoire sur les pays d'origine. Il est possible d'organiser des journées de cultures étrangères pour les élèves : faire venir quelques mamans qui apporteraient à l'école la musique de leur pays ou feraient quelques gâteaux, j'avais remarqué que chaque fois que les enfants mangeaient quelque chose à l'école, ils appréciaient beaucoup, et surtout parce que ce n'était pas comme à la maison. On pourrait aussi leur proposer de danser sur de nouvelles musiques.

1-C. GARDOU et Jean PIERREUSE. « Enfants défavorisés, enfants d'immigrés : pour échapper au ghetto ». UNAPEC. 1988, p. 12.

2-A. JACQUARD in Laurence LENTIN. Texte tiré du livre : « La Maternelle, une école en jeu : l'enfant avant l'élève. Editions Autrement 1992 p. 23.

3-J. BERQUE. « L'immigration à l'école de la République ». CNDP, Paris, 1985, p. 50.

4-Idem p. 5.

Cela amène les enseignants à une « éducation interculturelle », à une remise en question de notre système d'éducation et de son fonctionnement. Tout le personnel, dans une école maternelle, est concerné par le fait qu'il ne faut pas « marginaliser » les enfants étrangers par un excès de paternalisme ; ils doivent être associés aux autres, considérés à l'égal des autres.

L'école peut être à l'origine d'une information sociale authentique et durable. L'esprit de recherche est indispensable à une bonne adaptation à ces différentes cultures. Dans ce cas, notre pédagogie doit s'adapter de trois façons :

- diversité dans le fonctionnement,
- aide apportée aux enfants immigrés, qui ont beaucoup plus de difficultés d'adaptation que les autres,
- amélioration des contenus éducatifs.

Nous sommes dans une période transitoire pour l'enseignement des élèves non-francophones. La formation des enseignants devrait être basée sur l'idée d'un système éducatif qui a à prendre en compte la pluralité des cultures, les problèmes migratoires et, surtout, l'influence des cultures étrangères en France. Notre culture doit savoir profiter de cet apport d'éléments, qui peuvent être très éducatifs s'ils s'intègrent bien et tout naturellement dans le contexte de la préscolarisation. Le but est que la formation ne laisse pas l'enseignant sans ressource devant les questions épineuses. La sociologie de l'éducation paraît indispensable à sa formation ainsi que quelques notions d'anthropologie. Par son humanisme, la France, depuis des décennies, est ouverte aux cultures étrangères ; ce n'est pas un pays « figé ». Dans celle du XXI^e siècle, c'est la culture islamo-méditerranéenne qui prédominera, c'est d'elle que dépendra une part de notre avenir.

En conclusion, la précocité de la scolarisation de l'enfant maghrébin est un gage d'intégration réussie. La mission de l'Ecole Maternelle est donc primordiale dans le cursus des élèves étrangers

« L'être humain est plongé dès sa naissance dans un milieu social qui agit sur lui au même titre que le milieu physique. Plus encore en un sens que le milieu physique, la société transforme l'individu en sa structure même, elle lui fournit un système tout construit de signes qui modifient sa pensée, elle lui propose des valeurs nouvelles et lui impose une suite indéfinie d'obligations »¹.

1-J. PIAGET. « La psychologie de l'intelligence ». A. Colin, 1962, p. 186

La présence d'autrui favorise la construction de l'enfant ; l'isolement de ce dernier provoque des carences et des perturbations décelées au cours d'hospitalisations prolongées dans la petite enfance. Les travaux de SPITZ sur l'hospitalisme ont mis en évidence les troubles comportementaux et psychosomatiques qu'entraînent chez l'enfant la séparation précoce avec la mère et la vie dans un milieu hospitalier ou une institution où les stimulations sociales sont pauvres. L'intervention de l'adulte est donc indispensable à l'enfant mais son importance diminue progressivement avec l'âge de ce dernier, parce qu'il s'achemine vers une autonomie de plus en plus grande.

3) Le Jeu.

Le jeu, c'est l'activité spontanée de l'enfant qui passe du jeu solitaire au jeu partagé, il peut être bruyant ou méditatif c'est le début de la collaboration, mais il y a encore, instabilité et discontinuité ; il n'y a pas véritablement de coopération. C'est la première manifestation d'une activité sociale, c'est le moment où selon la circulaire du 25 juillet 1978 concernant les immigrés : « *le souci premier de l'enseignant ne sera pas de faire parler l'enfant, mais de l'aider à se mettre en communication avec ses camarades par le jeu et l'action* »¹. A l'école maternelle la plupart des activités se vivent sur le mode ludique.

- Le jeu comme témoin du développement de l'enfant.

L'enfant est un être ludique par excellence, sans distinction de races. En fait, l'activité ludique se confond avec tous les comportements qui jalonnent son développement : avec l'acquisition des capacités fondamentales telles que marcher, parler, avec l'expression des potentialités physiques et psychiques auxquelles le milieu donne l'occasion de s'exercer, la poussée de la nature déterminant la forme que prend cet exercice, car c'est la nature qui est l'inspiratrice de l'activité de jeu, elle suggère répétition, l'imitation, l'exploration, la saisie, l'inventivité, la confusion du rêve et de la réalité. « *Le jeu, c'est le métier de l'enfant, sa vie, la forme nouvelle de son activité* »². Il est universel, c'est-à-dire qu'il s'étend aux domaines les plus importants de la vie psychique : non seulement l'orientation intellectuelle et l'imagination sont réveillés par lui, mais également les émotions plus profondes qui

1-S. BOULOT et Danièle BOYZON-FRADET. « Les immigrés et l'Ecole ». L'Harmattan/CIEMI 1988 p. 68

2-J. VIAL. « L'Ecole Maternelle ». PUF, 1989, p. 33.

s'emparent de tout son être lorsque l'enfant joue. L'activité dite de jeu, est donc la forme prise aux yeux de l'adulte par les exigences du développement de l'enfant en chacune de ses étapes. C'est ce que précise Pierre VAYER : « *Dans l'activité ludique, c'est-à-dire dans l'activité instinctive et spontanée de l'enfant, on retrouve ces trois données essentielles qui conditionnent le développement de l'enfant : son moi, le monde des objets et le monde des autres personnes* »¹. C'est donc une activité libre, très formatrice pour les enfants qui n'ont pas le français comme langue maternelle, car elle se distingue « *de toutes les autres activités par des échanges entre enfants...* »²

L'activité ludique, c'est l'activité exploratoire et dynamique que l'enfant se donne : activité qui n'est pas activité de délassement, ni activité de fuite de soi. Elle est de tous les instants. Elle se développe dans les endroits les plus divers sous des formes multiples. Elle occupe une place importante dans la vie de l'enfant. ROEBEL croit à son efficacité pour lui dès lors qu'elle est volontaire et motivée par le jeu, « *idée merveilleuse, juste et féconde... « On ne doit pas regarder le jeu comme chose frivole. » « Toute la vie de l'homme, quelle que soit [...] à sa source dans cette époque de l'enfant. », par le jeu il (l'enfant) s'épanouit en joie et pour la joie* »³. Elle représente un déploiement d'énergie physique et mentale qui n'a pas pour but immédiat l'utilité et souvent, n'a pas d'autre finalité qu'elle même, et son unique raison d'être est, pour celui qui joue, la recherche du plaisir.

En effet, le jeu est construction de sa personne pour le plaisir qu'il procure et que l'enfant aime se donner. L'activité ludique est celle par laquelle il se fait : il se construit en se donnant des rôles qu'il va tenir un court instant ou plus longtemps selon les circonstances de jeu et, surtout, selon les relations qu'il aura établies avec ceux qui jouent avec lui. « *Le rôle de l'imitation est considérable dans le développement du jeu : c'est une des sources majeures du développement que de repérer ce que font les autres et de s'essayer à en faire autant. Le groupe génère des émulations profitables à tous ; il y a des enfants leaders, il y a des leaders fortuits, il y a même des pédagogues parmi les enfants qui « montrent » aux autres, et il est fréquent de constater que cet enseignement est très bien compris et assimilé par les élèves improvisés.* »⁴. Cela est important dans le jeu pour les enfants qui ont des difficultés d'intégration, comme les non-francophones ; le plaisir n'est réel et profond que si la relation à autrui est efficace, car c'est grâce à la qualité de la relation que, souvent, le jeu se transforme et s'enrichit.

1-P. VAYER. « Le dialogue corporel ». L'action éducative chez l'enfant de 2 à 5 ans. Doin 1975 p. 23.

2- J. VIAL. « L'École Maternelle ». PUF., 1983, p. 57.

3-Idem p. 19.

4-M. C. ROLLAND « Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle » Ellipses 1994 P. 93

Quelques remarques mettent en évidence le fait que le jeu est une méthode naturelle et surtout universelle, sans notion de race, qu'emploie la nature pour assurer le développement de l'enfant. Activité de jeu, santé, développement représentent dans sa vie trois aspects confondus dans la même réalité biologique et psychique.

1) Il est important de savoir que personne n'a besoin d'apprendre à jouer à son enfant. Un bébé de quelques semaines, s'essaie dans les comportements majeurs du comportement humain :

- comportement moteur : il bouge ses bras, ses jambes ;
- adaptation : il regarde sa main qu'il ferme et qu'il tourne
- langage : il gazouille et fait des « areu... areu »
- social : vis à vis de sa mère, il a des manifestations de cris

ou gazouillis différents.

2) Le jeu est l'expression spontanée de comportements primitifs. Il présente plusieurs aspects :

- Le jeu impulsif : c'est une espèce de soupape d'exubérance, décharge d'énergie, c'est ce que nous retrouvons chez les animaux, les chats qui sautent, bondissent, marchent de côté. On peut associer à ce type de jeu chez l'enfant le jeu de cache-cache, qui recrée des gestes de guet et de la fuite. Cette forme de jeu, issue d'une grande liberté, favorise les contacts entre les enfants. « *Une caractéristique fondamentale distingue le jeu humain du jeu animal qui est essentiellement un jeu d'exercice des capacités et d'apprentissage social...* » 'Il n'y a donc pas, ici, d'apprentissage proprement dit, l'intégration des enfants parleurs, timides ou non francophones se fait naturellement sans heurts. « *Car le jeu a aussi une fonction d'accommodation des schèmes existants, à la réalité, facilitant aussi l'intégration de données nouvelles* ». ²

- Le jeu agressif : les enfants, comme l'animal, feignent de se battre sans intention sérieuse. Ces jeux accompagneront le développement à tous les stades et sont encore très présents dans l'adolescence. Cette forme de jeu avait souvent la faveur des enfants maghrébins. Plusieurs paramètres entrent en cause :

- d'abord, ceux d'Afrique du Nord je parle des garçons ont un sens de leur supériorité par rapport aux filles, qui est exacerbée au cours de leur enfance ; et ils aiment montrer qu'ils sont « costauds » ;

- ensuite, ils ont accès aux films télévisés quels qu'ils soient beaucoup

1-C. TOURETTE et Michel GUIDETTI. « Introduction à la psychologie du développement du bébé à l'adolescent ». A. Colin, 1994, p. 104.

2-Ibidem

plus facilement que les enfants français, surtout les films de violence ;

- enfin, ils jouent souvent sans surveillance en bas de leurs immeubles et personne n'est là pour endiguer leur agressivité naissante.

3) Les étapes de l'intérêt pour certains jeux font partie du processus même de croissance : les bacs à sable intéressent très tôt les enfants. Celui qui, à cette période de son développement, est très « mobile », peut rester assis dans le sable et manipuler un certain temps un seau, une pelle : il met en action différentes expériences : visuelles, tactiles, motrices et même langagières (doc.25). Après deux ans, son jeu est plus élaboré ; il ajoute des pierres au sable, il emplit son seau et le balance, il jette du sable parfois à son voisin. Le jeu est formateur : *« D'où l'affirmation que l'activité créatrice motivée et enjouée, donne à la fois confiance en soi et conscience de soi : jouer, c'est faire et, en faisant se faire »*.¹

Nous avons remarqué que, chez tous les enfants, aussi bien européens qu'africains, dans le jeu certaines activités motrices, déambulatoires, gesticulatoires, communes à eux et aux animaux ne sont pas vraiment des jeux mais plutôt dépense ou libération d'énergie, besoin de mouvement.

Dans les jeux, l'énergie est canalisée, mobilisée pour que l'activité ludique s'instaure, se développe, réussisse. L'enfant utilise un matériau d'une richesse infinie : le réel, il en dispose à sa guise, le transforme selon les nécessités du jeu, en fonction de sa propre fantaisie. Le corps s'approprie d'une façon sensorielle et kinésique les matières qui l'entourent. Les jeux *« permettent à l'enfant d'assimiler le réel... Ils seront rendus possibles parce que le développement cognitif aura permis l'intériorisation des actions »*.²

Les petits immigrés, parfois, ont beaucoup moins de jouets que les petits français ; aussi ont-ils une imagination débordante en ce qui concerne les objets qu'ils utilisent pour jouer : les caisses ou les différents boîtages les amènent à des constructions multiples : camions, tracteurs, et... je me rappelle, avoir vu en Algérie, des enfants, dans une espèce de caisse avec roulements à billes et une barre transversale avec une ficelle servant de direction ; ils dévalaient les rues en pente avec une joie indicible devant les petits français qui s'extasiaient, mais ne savaient pas en faire autant : ils appelaient ce véhicule « carrossa ».

1-Jean VIAL. « L'Ecole Maternelle ». PUF, 1989, p. 19.

2-Nicole Du SAUSSOIS, Marie-Bernadette DUTILLEUL, Hélène GILABERT. « Les enfants de 2 à 4 ans à l'école maternelle ». A. Colin. Burrelier, 1983, p. 166.

Les objets servent de support à une activité purement représentative ou symbolique (un simple morceau de bois se transforme en pistolet). Ainsi, dans la cour de récréation, malgré les jeux collectifs divers qui leur étaient proposés, vélos, seaux, pelles, toboggan, balançoires, maisonnettes, j'ai souvent vu les maghrébines s'isoler pour s'asseoir par terre et distribuer des feuilles d'arbre, matérialisant des assiettes ; les petites branches sectionnées étaient des fourchettes et des couteaux, et ces genres de jeux les occupent longtemps, sans les lasser.

Cette transformation du réel, cette disponibilité vis à vis de l'objet est aussi vis à vis de l'autre, n'est-elle pas fondamentale pour que le jeu vive en deçà et au-delà de l'enfant ? Nous serions tentées de dire que le jeu dépasse l'enfant : lorsqu'il invente un jeu, il met d'abord en présence, puis en relation, des objets sans lien apparent. Le point de départ n'est pas bien défini ; le début du jeu est balbutiant ; l'enfant essaie, expérimente, puis organise et, soudain, le jeu a trouvé son rythme : il s'entretient alors de lui-même, il atteint une sorte d'absolu. L'enfant poursuit le jeu à loisir et, lorsqu'il décide de le faire cesser, il n'en reste rien qu'un ensemble d'objets sans intérêt, par exemple les feuilles d'arbre et les petites branches dont on a parlé précédemment.

Dans l'activité ludique, l'enfant ne mesure pas sa peine, il se donne sans compter : j'avais dans ma classe, une certaine année, un petit marocain, qui s'appelle Meidy ; il était « amorphe » pendant les différentes activités au cours de la matinée ; je soupçonnais les parents de le coucher à des heures plus que tardives mais, dès qu'il arrivait à la récréation, il avait une énergie étonnante ; proposant, dirigeant, c'était tout à fait une autre personnalité ; il s'épanouissait pour retomber dans sa torpeur après la récréation. Dans le jeu, l'enfant fait un effort, il s'impose des règles, qu'il va tour à tour suivre ou transgresser selon sa fantaisie. Tout changement dans les conventions amène un nouveau jeu.

- L'attitude ludique.

On distingue trois notions fondamentales :

* ***l'incertitude***, qui tiendrait à la marge d'indétermination qui s'introduit dans le comportement et le rend imprévisible. C'est pour cela que les surveillances des récréations doivent être vraiment effectives, pour éviter tout dérapage des élèves

vers une agressivité dangereuse. Plus l'enfant est jeune, plus les séquences de jeu sont courtes et mouvantes. Jouer, ce n'est pas savoir où l'on va, même si, apparemment, on a préparé soigneusement son itinéraire et calculé ses effets.

* **La dualité**; en fait, tout se passe comme si le jouant se dédoublait, se voyait, en train de faire ce qu'il fait, avec l'assurance qu'il ne s'agit que d'un jeu. Il le fait en jouant, il joue en le faisant. L'intervalle qui sépare l'acteur de son acte fonde la duplicité du joueur qui sait qu'il joue.

* **L'illusion** pour jouer; il faut entrer dans le jeu, il faut savoir que c'est un jeu. Il y a donc, de la part de celui qui se met à jouer, une compréhension préalable du jeu. Cette convention première nous semble fondamentale; l'enfant comprend et l'admet implicitement. Cette démarche est très importante pour les enfants non-francophones car elle intervient sans heurt dans l'apprentissage du langage. Dans le jeu, il y a forcément une imitation dite « différée », *« qui introduira les premiers jalons de la représentation, supposant dans l'apparition de l'intériorisation de l'action et de l'image mentale. L'enfant alors a à sa disposition les instruments de la fonction sémiotique qui vont lui permettre de se détacher de l'action pour amener progressivement sa pensée à élaborer sur un plan conceptuel, et pour cela, on a vu l'importance de l'acquisition du langage »*.¹

En fait, nous sommes amenées à reconnaître que ce qui importe, ce ne sont pas les jeux joués de telle ou telle façon, mais le jeu que l'enfant joue quand il pratique une activité ludique. Le jeu est formateur parce qu'il y a obligatoirement échange entre le « jouant » et les « autres » et, dans le cas d'ethnies différentes, c'est un plus pour l'intégration.

- Jeux et communication.

PIAGET définit trois types de structures ludiques, qui correspondent aux différents stades de développement de l'enfant.

Les jeux d'exercice : ils apparaissent les premiers dans l'activité ludique du jeune enfant, ils n'ont pas de but précis, l'enfant joue pour jouer, c'est le type de jeu le plus facilement abordable pour le petit immigré, il n'y a pratiquement que très peu d'échanges verbaux, sauf quand il faut respecter un ordre de passage pour glisser

1-B. GOLSE. « Le développement affectif et intellectuel de l'enfant ». Masson, 1994, p. 278.

par exemple sur le toboggan. Dans cette forme de jeux, « *les enfants s'imitent aussi souvent les uns les autres. Cette imitation peut avoir une fonction d'entraînement, d'organisation de l'activité* »¹. Dans ces premiers jeux, les enfants s'épanouissent véritablement, sans aucune contrainte, surtout les petits maghrébins, qui ne sont pas arrêtés ici par la barrière du langage. C'est le cas de Sanae, une petite marocaine de 2 ans et 3 mois (doc. 26) qui apprécie la glissade sur le toboggan.

Les jeux symboliques ou jeux de fiction : ils apparaissent vers 2 ou 3 ans et durent jusqu'à l'âge de 6 ans. « *Les jeux symboliques sans objet sont le propre des plus petits, mis à part sans doute les jouets-fétiches que sont la poupée, la peluche, voire le chiffon importé de la maison et qui accompagne au titre de présence tutélaire, et non en tant que jouet, les premières semaines de l'école-mais les objets arrivent très tôt.* »²

PIAGET définit la notion de symbole comme ayant un lien de ressemblance entre le « signifiant » et le « signifié ». « *Les fonctions de ce nouveau type de jeu sont importantes : communication, reproduction du réel (permet une meilleure connaissance des choses, donc facilite l'assimilation), transformation du réel (fonction accommodatrice : l'enfant reproduit le réel en le modifiant pour mieux l'assimiler)* »³. C'est ainsi que, lorsque l'enfant fait semblant de manger, la part du jeu qui entre dans cette conduite ne tient pas à la précision avec laquelle elle reproduirait un modèle : l'enfant fait tout, sauf précisément manger (doc. 27) : Benali et Ismahen évoluent dans ce genre d'activité en compagnie de Jessica. J'ai souvent remarqué que les enfants maghrébins sont très attirés par les jeux de fiction, leur maturité est-elle plus importante que celle de leurs petits camarades français, et, de ce fait, leurs facilités d'observation et de reproduction sont-elles plus grandes, parce qu'ils aiment énormément se mettre « dans la peau des adultes ». On peut dire que le propre du jeu symbolique n'est pas vraiment imitation, c'est une représentation pure. La conduite dite de « représentation » paraît ici plus fondamentale que celle de la reproduction. L'enfant qui fait semblant de dormir ne cherche pas à reproduire un modèle ou, s'il le cherche c'est en le jouant, tel est le propre du jeu symbolique qui est la représentation. On peut dire que le « *jeu symbolique marque l'apogée du jeu enfantin* ».⁴

Les jeux de règles vont remplacer progressivement les deux autres catégories de

1-J. F. VEZIN. « Psychologie de l'enfant. L'enfant capable ». L'Harmattan, 1994, p. 182.

2-M. C. ROLLAND « Enseigner à l'école maternelle » Ellipses 1994 P. 96

3-C. TOURETTE, M. GUIDETTI. « Introduction à la psychologie du développement, du bébé à l'adolescent ». A. Colin, 1994, p. 105.

4 -J. PIAGET et B. INHELDER « La psychologie de l'enfant » PUF 1986 P. 46

jeux vers 5 ou 6 ans.

« *La place prise par les activités de fiction s'atténue parce que l'enfant est mieux adapté à la réalité extérieure et s'exprime sans peine avec le langage. La socialisation s'intensifie...* »¹ Cette forme de jeu, très élaborée, peut être un élément constructif de l'intégration des jeunes non francophones dans le monde scolaire. Cette forme de jeu possède des règles qui croissent rapidement au point qu'elles en viennent à constituer chez l'adolescent, puis chez l'adulte, la forme essentielle du jeu.

Ces classifications, que nous pouvons résumer sous forme de « gradients de croissance »² (doc. 28) nous amènent à comprendre que, l'enfant construit des représentations psychologiques simplifiées de ses propres activités et que le passage d'un stade à l'autre dans l'évolution génétique est caractérisé par l'intégration de certaines fonctions par des structures nouvelles. Si, dans les conduites ludiques, l'objet tient un rôle primordial, très vite « l'Autre » devient un élément de jeu. L'enfant, qui, pendant un certain temps, a joué à côté d'autrui va soudain jouer avec lui. Il y a relation et ce phénomène est très important pour une intégration réussie du jeune immigré, qui a tendance à s'isoler, faute de moyen de communiquer ; sa vie relationnelle va brusquement changer, il y a un épanouissement spectaculaire qui va se répercuter dans les activités en classe. Le jeu qui a été d'abord expression de soi devient communication avec autrui, pour autrui et par autrui. Cet enrichissement amène l'enfant à grandir sans cesse. Jean VIAL, en parlant de FROEBEL, dit : « *Nul n'a mieux que lui établi la liaison fondamentale de jeu, de la joie avec le jeu, nul mieux que lui démontre la nécessité de cette double chance, l'action libre et le jeu éducateur, créateur* ». »³

En effet, le plaisir n'est réel et profond que si la relation à autrui est efficace, car c'est par la qualité de la relation que souvent le jeu se transforme et s'enrichit. Dans cette communication au sein de l'activité ludique, les codes varieront ; ils seront tout à tour, comme nous l'avons vu précédemment, gestuels ou verbaux, il y aura échange, compréhension, connivence. Nous nous rappelons avec émotion nos premiers jeux, qui ont celé des amitiés enfantines souvent profondes et durables. On entend souvent dire avec un brin de nostalgie : « c'est un ami d'enfance ». C'est aussi de la non-relation que le jeu se meurt dans un groupe. On ne peut pas nier la valeur du jeu libre, surtout pour les enfants non-francophones, dont le mutisme est révélateur de leur inadaptation à la société française.

1-C. TOURETTE, M. GUIDETTI. « Introduction à la psychologie du développement ». A. Colin 1994 p. 105.

2-GESELL. « L'enfant de 5 à 10 ans ». PUF, 1972, p. 382.

3-J. VIAL. « L'école maternelle ». PUF, 1989, p. 21.

On peut se poser une question : « *le silence est-il un art de dire ou un refus de dire, un moyen de révolte ? Car on peut, sans parler, se dire beaucoup de choses ! Est-ce un message d'alerte pour informer d'une situation intolérable, d'une image sociale de soi et de ses proches féroce dévalorisée parce que la parole habituelle n'a pas d'écho dans la société ?... Pour l'enfant de migrants, partagé entre le monde familial et le monde scolaire, représente-t-il un compromis pour échapper au « se taire ou trahir* ». ¹

Dans l'école maternelle où j'exerçais, j'ai pu faire quelques remarques sur l'activité ludique chez le jeune enfant.

1) Le jeu récréatif épanouit ses forces créatrices. Au cours de la récréation, il choisit son jeu (jeu de comportement ou jeu d'imagination). C'est dans l'activité ludique libre qu'il confond d'une manière naturelle l'imagination et la réalité, qu'il improvise à tout instant, qu'il transforme en jeu son moi et l'univers ambiant, qu'il exploite à fond cette audace, cet élan, ce courage créateur dont il ne retrouvera qu'une partie à l'âge adulte.

2) L'enfant choisit très librement le groupe de jeu auquel il s'intègre. La construction spontanée du jeu de groupe laisse jouer chacun à sa manière, tenir son rôle propre et le nuancer. J'ai souvent remarqué que les petits maghrébins avaient tendance à jouer ensemble et, au cours de l'année scolaire, ils s'intégraient petit à petit à d'autres groupes ; pour moi, c'est un premier signe d'une intégration réussie. Ainsi se trouve satisfait le besoin ludique individuel normal et parfois même celui de l'enfant au besoin ludique anormalement élevé, qui trouvera peut-être dans l'organisation des jeux spontanés d'un groupe une issue sociale à son besoin ludique.

3) L'activité de jeu est très importante, parce que le jeu libre est de plus auto-régulateur. L'enfant est d'autant plus prêt au travail scolaire qu'il y aura plus de jeux libres lui permettant de décharger son élan ludique et, surtout, de s'adapter plus facilement au milieu.

4) La récréation est un moment très important pour tous les enfants, et surtout pour les petits immigrés. Elle n'est pas un temps de repos pour l'enseignant, qui doit :

1-Z. K.S. DAHOUN. « Les couleurs du silence. Le mutisme des enfants de migrants ». Calman Lévy 1995 p. 25.

- observer ; c'est un moment privilégié, où il va apprendre à connaître ses élèves en toute liberté et essayer de pallier le moment de solitude qu'éprouve l'enfant « déraciné » à l'arrivée en France, ce qui risque d'être traumatisant ;

- protéger celui qui est opprimé, malmené, ou physiquement faible ;

- observer dans les jeux la manifestation des intérêts spontanés, les exploiter et leur donner satisfaction dans la phase de travail. L'enseignant doit donc rechercher une coordination entre l'enseignement et la récréation ;

- savoir créer une harmonie entre l'activité ludique et l'activité de travail, afin qu'elles puissent se confondre dans une même activité créatrice. *« Axée sur les besoins affectifs, moteurs et cognitifs de cet âge de l'enfance, attentive à ses potentialités, l'école maternelle s'attache à exercer toutes les capacités des enfants au fur et à mesure qu'elles apparaissent en chacun d'eux. Elle se place pour cela sur le terrain de leurs intérêts et non d'un programme d'étude préétabli, part des procédures qui leur sont propres pour, progressivement, les amener à les dépasser... Les jeunes enfants ont besoin pour bien se développer d'agir par eux-mêmes ».*¹

En conclusion, l'activité ludique est très importante car elle intervient dans le développement de la personnalité de l'enfant et lui permet une facile intégration dans la société de « la petite école » sans gros efforts langagiers, ce qui est un point à ne pas négliger pour les enfants non-francophones, et qui augure, pour plus tard, une adaptation plus facile à l'école élémentaire.

4) La Psychomotricité.

La motricité, qui fait que l'enfant se meut peu ou prou dès sa naissance, est formatrice en elle-même. Elle a une valeur indéniable, elle est un modèle de la démarche mentale et son développement est analogue, quels que soient la race ou le milieu social de l'enfant. La pensée est un mouvement. L'enfant commence par une pensée primitive faite d'une conscience confuse de sa bouche, de ses mains, de ses pieds, puis l'adolescent, par le mouvement corporel de plus en plus autonome et de plus en plus intériorisé, atteint progressivement le niveau de la pensée abstraite, dans laquelle le mouvement est devenu symbolique.

1-G.P. AZEMAR. « La maternelle, un école en jeu : l'enfant avant l'élève ». Autrement, 1992, p. 184.

La résolution de problèmes posés par les situations motrices sert de matrice à la résolution de problèmes posés par les situations de plus en plus abstraites, où la représentation du mouvement remplace le mouvement lui-même.

Baser une éducation sur une étude et un exercice de psychomotricité enfantine, c'est donc adopter un état d'esprit qui consiste à faire de la motricité la cause du développement. C'est faire du corps pensant un lien et un instrument d'information (par le sens) et d'exécution (par les actes).

Au sens strict, il n'y a pas de motricité « pure » de tout élément mental, subjectif et, inversement, il n'y a pas de pensée « pure » de tout élément corporel objectif. L'abord psychomoteur de l'éducation est une prise de conscience de la réalité psychosomatique de l'homme. Le fait que nous disposions de deux termes accolés pour désigner cette unité, prouve que nous avons encore à lutter contre une mentalité dualiste, qui nous imprègne profondément et inconsciemment encore, malgré l'effort conscient de dépassement d'une éducation morcelante vers une éducation totalisante.

Au cours du développement de l'enfant, la fonction tonique apparaît plus précoce que la fonction cinétique. Mais les centres nerveux dont elles dépendent n'arrivent pas tous en même temps à maturation. Aussi leur équilibre fonctionnel varie-t-il avec l'âge. A chaque âge, les possibilités fonctionnelles entrent en rapport avec les circonstances extérieures; c'est ainsi que l'École Maternelle joue un rôle très important dans le développement psychomoteur de l'enfant. Ce jeu d'interaction est formateur, mais il y a d'autant plus d'interactions que l'enfant a pu se développer sur le plan psychomoteur. Pour la construction de son intelligence, il faut envisager une double utilisation sociale et cognitive, le cognitif dépend du psychomoteur.

En conclusion, avant de se constituer en fonction autonome, le mouvement, par la plasticité fondamentale de sa composante tonique et posturale, participe à l'élaboration et au développement de toutes les fonctions mentales : intelligence, langage, affectivité, conscience. *« De la naissance à 9 ou 10 ans, la motricité se transforme considérablement. Toutes ces transformations sont plus qualitatives que quantitatives. C'est surtout la forme des mouvements qui évolue en raison, d'une part, des changements de rapports de longueurs entre les segments, d'autre part,*

*des modifications dans les procédures de guidage et de contrôle. Ainsi, la qualité des mouvements tend à refléter les effets de la croissance somatique et du développement neuro-psychique. La quantité de mouvements, en première approximation, reste constante tout au long de l'enfance ».*¹

- Schéma corporel. Chez les musulmans, le dualisme âme et corps dans la religion est exacerbé. La volonté éclairée par la raison peut choisir le salut de l'âme-principe spirituel, pur, immortel, dont la vraie patrie est le ciel-au détriment du corps-réalité matérielle, impure, passagère. Les artistes musulmans n'ont pas le droit de faire du figuratif parce qu'ils seront damnés ; représenter l'homme est un sacrilège d'une extrême gravité ; on ne peut pas égaler Dieu, qui a fait des hommes uniques. *« Le dieu de l'Islam n'est jamais représenté » sous des formes humaines (pas de dieu père, berger ou époux). L'art religieux, d'une extrême richesse, bannit toute iconographie pour représenter Dieu et ses prophètes et se sert abondamment de la calligraphie pour l'évoquer.* »² Cela a pour conséquence que le jeune maghrébin arrivant à l'Ecole Maternelle n'est pas sensible à son schéma corporel, à la découverte de son corps. Certains parents d'Afrique du Nord n'aiment même pas avoir de photos chez eux. Au cours de fiançailles, en Algérie, tout récemment, *« La famille de la fiancée avait amené un jeune imam. Ses penchants se révélèrent dès lors qu'il refusa poliment mais énergiquement qu'on le photographie. Pour les intégristes, toute représentation de l'image humaine, que ce soit en film, dessin ou photo, est totalement taboue.* »³. Par contre, la calligraphie est l'expression de la pensée divine, dans une Mosquée les versets du Coran écrits sur les murs font le tour de la salle de prières et remplacent l'image du Christ des Eglises. Il est courant de voir, dans des reportages télévisés, les Maghrébins se cacher le visage ou tourner brusquement le dos en la présence de photographes. Il y a quelques années, en Algérie, il était très rare de voir des petites musulmanes avoir comme cadeau des poupées. L'enfant doit, en effet, intégrer deux notions essentielles : le permis et l'interdit, ce qui exclut tout apprentissage d'un choix personnel : il grandit ainsi dans des sentiments de crainte et de honte. Il doit obéir, en silence, à tous les ordres donnés par les adultes et apprendre, très tôt, les habitudes domestiques et les gestes à faire ou à éviter, les formules à prononcer pour attirer les bénédictions ou pour écarter les influences maléfiques.

La notion de schéma corporel recouvre des phénomènes psycho-physiologiques extrêmement complexes, qui rendent vaine toute tentative de définition sommaire.

1-G. AZEMAR. Article tiré de « Eléments de Neurobiologie ». L'ontogénèse de comportement. INSEP Paris, p. 303.

2-P. TAPERNOUX « Les enseignants face aux racismes » Anthropol 1997 P. 87-88

3-A. FERCHICHE " Chronique d'un Algérien naïf " P. Colin 1995 P. 52.

Les très nombreuses publications consacrées à ce sujet ont contribué à le charger d'ambiguïté.

Liliane LURÇAT précise que : « *Une telle conception du schéma en fait le résultat d'une activité dont les fondements échappent pour une bonne part aux investigations des psychologues : «... les synthèses élémentaires intersensorielles et interposturales commencent avec les premiers gestes de l'enfant... La réalité devant laquelle nous nous trouvons est déjà le produit de combinaisons primaires et les sensibilités kinesthésiques qui répondent aux déplacements de notre corps sont déjà étroitement unies à l'espace ambiant où nous localisons l'existence des objets et où se déploient nos actes* ». ¹

Selon PIAGET, après les stades impulsifs consécutifs à la naissance, le stade émotif où le mouvement se transforme en expression et en mimétisme, vient le stade sensori-moteur, où s'organise le mouvement cinétique dirigé vers le monde extérieur. C'est cette période qui arrive en dernier dans le développement du jeune enfant qui préoccupe le plus un enseignant de maternelle en vue de l'acquisition du schéma corporel, qui est indispensable pour la réalisation complète de sa personnalité : « *Le mouvement n'intervient pas seulement dans le développement psychique de l'enfant et de ses relations avec autrui, il influence aussi son comportement habituel. Il est un facteur important de son tempérament* ». ²

- Le schéma corporel est une donnée gnosique constamment présente, qui permet la conscience immédiate de notre corps comme entité statique et dynamique.
- Nous percevons notre corps comme un objet particulier, comme un tout et un ensemble d'éléments. Cette perception est topographique et peu à peu structurante, ce qui permet de mobiliser tout ou partie de notre corps. Elle est, en même temps, perception de l'environnement matériel et humain habité par le corps : l'espace, les objets et les autres personnes.
- Dans le schéma corporel, il y a perception de durée, celle où le corps se trouve engagé, entre un passé immédiat qui est la sensation du corps, elle-même et son actualisation (qui représente le futur immédiat).
- La perception de notre corps est, bien entendu, fonction de l'intégrité de nos sens : vue, ouïe, toucher, etc., comme aussi les différences sensibilités : intéro, hétéro et proprioceptives. C'est pourquoi le schéma corporel bénéficie dans sa genèse à la fois de la maturation et de l'expérience.

1-L. LURÇAT. « L'enfant et l'espace. Le rôle du corps ». PUF, 1976, p. 35.

2-G. PY. « L'enfant et l'école maternelle : les enjeux ». A. Colin, 1993, p. 99.

- La perception de notre corps se double d'une représentation consciente et inconsciente.
- Toute une orientation actuelle de la rééducation psycho-motrice insiste sur cet aspect de représentation, liant constamment, dans son action éducative, fonctions mentales et motricité.
- La perception, enfin, doit toujours être moteur d'action. C'est une projection de la personne, et aucune perception n'est neutre par rapport à notre personnalité.
- Enfin, le corps est un objet, mais un objet privilégié puisque nous sommes à la fois sujet et objet de notre connaissance. Les phénomènes du membre fantôme, les mutilés souffrent souvent du membre qu'ils ont perdu montrent l'importance du psychique dans la sensation que nous avons de notre corps. La psychanalyse et les psychothérapies, utilisant des techniques comme la relaxation, font état d'une image du corps fantasmique, reflet de désirs inconscients et de la puissance en chacun de nous des instances structurantes de la personnalité à partir des potentialités d'un corps sexué.
- On peut dire qu'il n'y a pas de perception ou représentation du corps en dehors de l'affectivité.

- En conclusion, ce vécu corporel sera plus ou moins riche, en fonction des relations établies avec l'entourage. Cela nous amène à dire que les enfants scolarisés très tôt augmentent leur capacité d'adaptation ; donc les immigrés sont très concernés et la barrière de la langue n'entre pas en ligne de compte pour le développement motriciel : la motricité, au contraire, sera un facteur de développement beaucoup plus important pour eux que pour les français, car les élèves veulent souvent montrer « qu'ils savent faire » et, les consignes une fois comprises, j'ai toujours remarqué qu'ils essayaient « d'exceller ». Il faut dire que, pour les non-francophones, le schéma corporel a un aspect de très grande nouveauté puisque, chez eux, il n'est pas valorisé et le refus de la préhension du corps est telle que, même dans la représentation de Dieu, dans la religion musulmane, il n'y a pas d'effigie, pas d'imagerie, comme dans les deux autres religions monothéistes.

- L'éducation psycho-motrice. Comme il s'ensuit, à partir de ces aperçus théoriques, l'éducation corporelle n'est pas seulement l'éducation du corps. L'évolution des aptitudes enfantines se fait par des passages successifs des modes d'intégration dits inférieurs à des modes d'intégration dits supérieurs. Le corps est plus qu'un instrument de connaissance et d'exécution : c'est un agent de connaissance.

ce ; « ...le mouvement doit être une préoccupation de l'école maternelle et qu'il peut être une entrée utile pour classifier le travail et déployer en un éventail bien construit des activités qui au premier abord semblent éparées. » ¹

La pédagogie doit se donner pour but de faire passer l'enfant d'une conduite impulsive, anarchique ou inhibée, à des conduites organisées. Il s'agit que l'enfant vive son corps, connaisse son corps pour mieux « l'habiter », de façon à répondre adéquatement aux sollicitations du milieu et aux problèmes de toutes sortes qui se posent à lui, tel le mutisme que nous retrouvons chez les enfants de migrants, plus particulièrement : « Communiquer avec un enfant silencieux, c'est apprendre à l'écouter se taire en étant attentif aux signes non verbaux accompagnateurs de son silence, car tout ce qui n'est pas dit en mots, se joue sur le visage et le corps de l'enfant ; se joue aussi sur le visage, le corps et les paroles des autres ».²

Conscient de cet état de fait, nous apportons un soin particulier à cette séquence très importante pour le développement de l'enfant, quel qu'il soit, mais surtout pour faciliter la socialisation du petit maghrébin : c'est une chance à ne pas négliger pour une intégration réussie.

Nous allons essayer d'inventorier le matériel utilisé. Le mouvement corporel d'un enfant dans l'espace n'est jamais si bien motivé que par l'utilisation d'un matériel : par exemple, l'apprentissage du schéma corporel se fera à l'aide du miroir. Nous voyons, dans le document 29, Djamil, 3 ans, qui fait connaissance avec elle-même, je l'avais observée : elle est restée vingt minutes à faire des grimaces, des gestes, sans s'occuper de ce qui se passait autour d'elle : c'était vraiment pour elle une grande découverte. Afin que les enfants renouvellent fréquemment cette expérience constructive de leur psychisme, j'avais fait installer des miroirs un peu partout dans les classes, la salle de jeux et surtout dans la salle de motricité, par excellence, ils sont tous de taille respectable, de façon à ne pas donner une image tronquée du schéma corporel. Liliane LURÇAT précise que « le miroir permet de donner au corps propre son image extéroceptive... Ce procédé s'ajoute à l'expérience qu'il a du miroir comme pouvant refléter autrui. C'est bien parce que l'enfant a associé l'autre à son reflet qu'il peut associer son propre reflet à lui-même par un effet d'analogie, il en déduit en quelque sorte la liaison qu'il fait de son reflet à lui-même. La encore, des étapes apparaissent. L'enfant s'identifie globalement à son reflet. Puis, progressivement, il identifie des détails plus fins et il arrive à porter

1-M. C. ROLLAND « Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle » Ellipses 1994 P. 186

2-Z. K.S. DAHOUN. « Les couleurs du silence. Le mutisme des enfants de migrants ». Calman-Levy 1995 p.24.

*automatiquement la main sur la partie du corps qui attire son attention au miroir»*¹. Les sources d'information du corps sont au nombre de trois :

la sensibilité extéroceptive qui recueille par ses récepteurs, c'est à dire les organes des sens les informations extérieurs ;

la sensibilité intéroceptive, spécialisée, aux viscères et à la vie végétative ;

la sensibilité proprioceptive, elle informe sur les attitudes, les mouvements et l'équilibre.

Ces systèmes fonctionnent différemment de la naissance à quatre mois. A partir de ce moment, il y a une unification du moi extéroceptif et du moi proprioceptif sans pour cela que la préhension du schéma corporel soit acquise.

Je m'étais aperçue tout au cours de l'année scolaire, chez les enfants de la section des petits, de la constante évolution de la notion de schéma corporel : tous les 20 de chaque mois, je leur donnais une feuille et je précisais comme consigne « dessine-toi » : chez les petits immigrés, j'avais remarqué que l'évolution était beaucoup plus lente :

- en septembre et octobre, je n'obtenais qu'un simple gribouillage ;
- en décembre, une bulle apparaissait, j'ai assimilé ce schéma à une réminiscence prénatale : la poche foétale ;
- en janvier, commençait à se dessiner le bonhomme têtard ;
- en février-mars apparaissaient deux ronds : celui de la tête et du ventre ainsi que quatre traits préfigurant les bras et les jambes.

Cette observation a été pratiquée dans la section des petits (2 à 3 ans), mais j'avais remarqué que les petits français, en majorité, arrivent à ce résultat deux ou trois mois auparavant : l'environnement culturel du petit Maghrébin a une influence très importante dans ce cas, comme nous l'avons précisé antérieurement, au sujet de la non-représentation du corps humain, dans la religion musulmane.

Dans cette même quête du schéma corporel, la manipulation des photos d'identité, le matin, pour vérifier les absences laissait l'enfant d'abord perplexe, puis curieux ; ensuite, il observait ; mais il mettait plus d'un mois à se reconnaître. Pourtant, il manipulait ces photos quotidiennement pour matérialiser l'appel du matin ; ainsi, ils apprenaient à se connaître ; cette séquence leur permettait de faire attention à l'autre, c'est une démarche importante à cet âge-là, puisque nous savons par PIAGET que c'est une période teintée de narcissisme. Ils arrivent même, après deux mois de cet appel concret, à remarquer ceux qui sont absents,

1-L. LURÇAT. « L'enfant et l'espace », PUF, 1976, p. 32-33

et essayent de retrouver leur prénom et parfois de trouver un motif de leur absence : Ben Ali m'avait dit, en remarquant que Sliman était absent : « il a été au bain avec sa maman ». Cet apport est important pour la construction du « moi » d'un enfant et même indispensable, surtout pour le petit musulman, puisqu'il n'a pas souvent eu l'occasion de se familiariser, chez lui, avec le schéma corporel.

Nous pouvons continuer l'apprentissage du schéma corporel dans de nombreuses activités en Maternelle : comptine mimée qui fait prendre conscience des différentes parties du corps, ou du visage, diapositives sur la toilette du bébé, etc., afin d'obtenir la démarche psychique, qui est aidée en cela par l'apport du langage : on note, à partir de ces différents exercices, l'apparition de « moi », « tu », et « je ». *« Deux coïncidences mériteraient entre toutes un examen approfondi : l'identification coïncide à peu près à l'emploi du prénom et à la disparition des réponses en écho (à peu près, c'est-à-dire dans une marge de quinze jours) ; l'identification sur la photo et sur l'écran coïncide à peu près avec l'apparition du couple moi - tu et même très exactement avec cette période d'emploi successif du moi. Deux crises importantes du développement de la conscience semblent donc se marquer ici par la concordance des réactions verbales et perceptives »*. 1

Actuellement, on part d'une hypothèse tout à fait novatrice, à savoir que la perception n'est pas un comportement, mais un apprentissage progressif, une vérification d'hypothèses perceptives successives, qui s'expriment sur un axe qui va du geste à la parole. Il faut savoir faire un détour avant d'aborder l'éducation psychomotrice. Il faut s'interroger sur les problèmes de la signification, c'est-à-dire s'adresser à la fonction symbolique qui s'applique à des niveaux divers.

Il est important, pour un enseignant, qu'il sache clairement à quel niveau de symbolisation et donc de signification il fait appel quand il pose un problème de déchiffrage, de décodage d'une situation à un enfant : s'agit-il d'un indice, de simulacre, de signal, de signe ou de symbole ? Il y a forcément rétrécissement progressif du réel jusqu'au signe totalement abstrait et conventionnel (ainsi que l'enrichissement progressif du symbole au sens moral du terme). C'est sous ces deux aspects de l'apprentissage perceptif et de l'exercice de la fonction symbolique que vont être abordés maintenant des exercices à point de départ psycho-moteur, où le langage ainsi que les problèmes du temps et de l'espace sont intimement liés. Le mouve-

1-R. ZAZZO. « Conduite et conscience. Psychologie de l'enfant et méthode génétique ». Delachaux et Niestlé 1962, p. 173-174.

ment corporel d'un enfant se réalise pleinement avec l'utilisation d'un matériel qui va le solliciter, le motiver. L'observation du Document 30 montre Samira et Hamina très attentives à la gestuelle ; Arnaud-Louis, Kévin et Cédric s'en moquent complètement et s'amusent. Au début de mon propos, je remarquais que, pendant leur enfance, les petits immigrés étaient très familiarisés avec la musique et la danse grâce à leurs mères et faisaient par conséquent d'excellents élèves en psychomotricité, nous pouvions le vérifier journallement dans nos classes.

- Le matériel.

J'avais établi une liste d'objets très hétéroclites (doc. 31), mais ils avaient l'avantage d'offrir un maximum de possibilités d'utilisation en psycho-motricité et surtout de présenter un investissement financier minimum pour le budget d'une école et ils se rencontrent un peu partout, donc de ne pas être étranger à l'enfant, ce qui lui permettait de faire très vite des « trouvailles » qu'il me proposait. Ce sont les petits immigrés qui, en cela, ont le plus d'imagination et deviennent des « leaders » au cours de la séquence.

Pour la compréhension de notre propos, nous pouvons prendre comme exemple un type de leçon qui pouvait s'appliquer à une section de petits, comme à une section de grands : selon l'âge des enfants on se contentera d'un niveau d'abstraction moindre cela est d'autant plus vrai que les conduites d'imitation d'un enfant à l'autre, dans un groupe, masquent les conduites spontanées d'obstruction. Il est bien entendu que la leçon n'était jamais immuable puisque chaque situation de départ est exploitée par un enseignant différent dans un cadre différent, pour un groupe d'enfants différents.

Situation : prenons un exemple précis et très simple : l'institutrice avait « perché » les balles et les ballons dans la salle de jeux hors de la portée directe des enfants : les uns sur les armoires, d'autres sur des bahuts, d'autres suspendus dans les filets à des hauteurs diverses. Il fallait, par n'importe quel moyen, essayer d'atteindre les balles et les ballons : autour de la salle, il y a des tables et des chaises.

Exploration immédiate de la situation : un temps d'observation de la situation était ménagé par l'institutrice, plus ou moins long, suivant l'âge des enfants. Il s'ensuivait une verbalisation plus ou moins abondante et plus ou moins correcte, qui faisait l'objet d'un langage occasionnel. Si les enfants étaient suffisamment grands, le temps d'observation débouchait sur un temps de projet, au cours duquel on explo-

re les possibilités matérielles offertes par le milieu pour la résolution de cet exercice-problème ; l'enfant maghrébin, lui, ne verbalisera pas pour résoudre cette situation : il passera tout de suite à l'action, c'est-à-dire à la gestuelle, mais ses camarades commenteront. Pendant cette étape, qui a son importance, les autres enfants proposeront leurs solutions (monter sur une chaise, mettre une chaise sur la table, et essayer de monter dessus, aller chercher un escabeau, etc.), c'est-à-dire qu'ils faisaient des hypothèses. On passe aux vérifications par l'action, mais tout le monde ne participait pas à la fois ; un groupe était spectateur et commentait et l'autre agissait. Le vécu corporel était tout à fait motivé : pour les plus jeunes ou ceux qui n'ont pas proposé de solutions anticipatoires, il s'agissait de donner une réponse motrice au problème. Pour les plus grands ou les plus avancés, il s'agissait de vérifier une hypothèse et de passer au crible du vécu physique les appréciations de distances, de hauteurs, d'empilements possibles. L'exercice était un exercice vécu de structuration de l'espace, au niveau d'abstraction où chaque enfant peut le vivre. Certaines solutions étaient plus rapides que d'autres, c'est ce que nous avons vu plus haut. Les spectateurs appréciaient, stimulés par les questions de l'institutrice, et l'exercice vécu était un exercice de structuration du temps.

Exploration ultérieure de la situation : le langage : de retour en classe, on se remémorait ce qui s'était passé, c'est-à-dire que nous allions cultiver l'attitude de récit, sans favoriser ceux qui d'ordinaire racontaient volontiers ce qu'ils avaient fait en dehors de l'école, puisque tous avaient vécu récemment ce qu'il s'agissait de réactualiser. Parlant l'Arabe, j'essayais d'établir à ce moment-là le contact avec le petit maghrébin pour qu'il puisse avoir, lui aussi, la chance de s'exprimer sur ce qu'il venait de vivre, car j'étais tout à fait en accord avec Zerdalia DAHOUN : « *J'aurai sans doute trouvé agréable en entrant dans la classe, d'entendre la maîtresse m'adresser la parole en arabe ou me nommer sans accent étranger, sans déformer mon nom. Je lui aurais fait confiance* ». ¹

Selon les niveaux de la langue de la classe, il peut s'agir :

- d'affiner le vocabulaire pour les moins expérimentés, c'est-à-dire les non-francophones (exemple : différence entre échelle, escabeau, escalier), tout en donnant la notion d'objet, qui sert à s'élever, à monter, à être plus grand.

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

- de faire des exercices structuraux très importants dans l'acquisition d'une langue, pour les nuances et les modifications qu'ils apportent dans la phrase.
- d'employer des mots-outils déterminant bien la position de l'objet ; cela donne une notion de spatialisation très déterminante pour le jeune enfant de Maternelle (sur la table, sous le ballon, sur le placard, contre le mur. Tous ces petits mots sont très constructeurs aussi bien pour l'enfant non-francophone que pour le petit français qui utilise encore, parfois, au début de sa scolarité, le « mot-phrase ».
- de faire, enfin, des exercices syntaxiques, de construction de phrases (Samira est montée sur l'escabeau, Kévin a poussé la table, Linda a eu peur de monter sur la chaise, etc.). Cela, manifestement, est une préparation au récit, aux petites histoires à raconter qui sera indispensable pour l'Ecole Primaire. Ces exercices syntaxiques relatent un vécu du groupe classe, il y a donc homogénéité dans les informations, ce qui facilitera la démarche des plus timides ou des non-francophones.

Pour compléter l'exercice, l'institutrice peut, à partir de la petite section, faire un dessin très rudimentaire, (vu que la petite section n'est pas très apte à appréhender et représenter les formes). Ce dessin sera plus élaboré pour les grandes sections et, dans les deux cas, il va expliquer les situations vécues qu'elle aura fait interpréter par notre petite figurine articulée en bois et que les enfants auront, à leur tour, manipulée. L'étape suivante est le dessin au tableau avec les couleurs mais, très schématiquement, les consignes données au cours de l'exercice (doc. 32). Des étiquettes représentant les actions seront proposées aux enfants, pour que chacun d'eux puisse participer au jeu de décodage. Les enfants pourront « lire » les étiquettes, les trier : celles qui concernent la table, celles qui ont rapport avec l'escabeau ou l'échelle. La participation peut concerner l'ensemble des enfants sans distinction de langue, puisque l'exercice est surtout visuel.

Ensuite, nous passons à la topologie : nous utilisons ce jeu de décodage, qui a eu lieu initialement dans la salle de jeux pour des exercices de topologie : l'institutrice fait un grand plan, qui est mis sur le sol, et les enfants essaient de dessiner, avec des feutres, le parcours qui a été exécuté dans la salle de jeux. Enfin, cet exercice peut donner lieu à la fabrication d'une maquette. Il va sans dire que les chemine-ments sont corporellement vécus plusieurs fois et que les fléchages se font dans

la salle de jeux même, le papier étant posé sur le sol. Cet exercice va permettre d'aborder la structuration temporelle de l'espace. Nous pouvons le valoriser en l'envoyant à une autre classe, qui s'efforcera, à son tour, de le décoder. Le message dessiné est interprété par les destinataires, des émissaires viennent expliquer ce qu'ils ont compris. Il y a donc provocation de dialogues entre enfants, ce qui est important pour les non-francophones. Si les messages dessinés ne sont pas explicites, on se remet à l'ouvrage et on les modifie. Et, naturellement, cet exercice très complet fait passer l'enfant de l'objet réel (escabeau) à son dessin figuratif, puis à son schéma, qui est plus stylisé ; il y a un cheminement vers l'abstraction.

L'une ou l'autre des activités ci-dessus peuvent faire l'objet de la rédaction d'un message par idéogramme (doc. 33). C'est à ce moment-là qu'une ambiguïté peut naître entre les signes utilisés et les objets dessinés. On peut se poser la question : les enfants sont-ils capables de reconnaître les dessins figuratifs des objets et, surtout, de ne pas les confondre ? Il faudra, pour cela, passer d'une étape à l'autre, sans précipitation ; ensuite, quelques minutes d'investigation vont nous rassurer. Ce moment est crucial pour les jeunes maghrébins ; ils sont, si l'on peut dire, devant une correspondance terme à terme ; ils vont devoir nommer les objets sans les confondre ; il y a donc là un apprentissage de la langue du pays d'accueil, avec une certaine motivation.

En conclusion, on peut dire que, à chaque instant, on passe d'un langage à un autre, on affine le geste pour réussir et on précise le langage pour exprimer l'action et transmettre l'idée. Un réseau de langage divers va s'établir à partir du mouvement motivé. Chaque enfant peut trouver à s'exprimer dans le langage et au niveau d'abstraction dont il est capable.

Le vécu spontané et créatif, traite comme point de départ d'une éducation globale, peut contribuer à la fois :

- à la prise de conscience de soi, pour une série d'exercices perceptivo-moteurs.
- à la maîtrise de soi, par engagement corporel total dans un problème à résoudre.
- à des attitudes d'observation et d'analyse, donc des attitudes de lecteur d'indices, de codage et décodage, qui sont à la base non seulement de la lecture mais de toutes les activités intellectuelles, parce que constituant un entraînement à la fonction symbolique.
- à des attitudes logiques, les enfants prennent conscience des détails inutiles et des indices pertinents indispensables à la compréhension.

- à des attitudes de communication, d'information, qui sont à la base du goût de lire pour plus tard, qui est complété par le goût de déchiffrer, de comprendre et d'apprendre en général. L'enseignement de la psychomotricité, en général, est valorisante pour l'enfant dans la construction de son développement émotionnel et cognitif. « *La motricité, la troisième modalité sensorielle dont le développement sera suivi en parallèle avec celui de l'audition et de la vision, intervient très tôt dans le développement de l'embryon. La motricité est indissociable de toute sensorialité et de toute réalité cognitive et mnémonique. Pour Marcel JOUSSE, c'est le geste et la mémoire qui font l'homme. Pour Georges BRUNON... le geste est véhicule. Il est porteur de créativité, moyen, voie* ».1

C'est à l'Ecole Maternelle que revient le rôle primordial de mise en place de ces attitudes, redonnant au corps et au mouvement de l'enfance la place centrale qu'ils doivent avoir et garder longtemps pour que les apprentissages scolaires ultérieurs ne s'établissent pas sur le sable. « *Les dernières instructions lui assignent trois objectifs essentiels « scolariser, socialiser, faire apprendre et exercer* ».2. Les deux premiers objectifs sont primordiaux pour nos enfants de migrants : la préscolarisation « *joue un rôle fondamental sur les chances de scolarité normale, tant dans le premier que dans le second degré... Pour les enfants étrangers, elle joue un rôle capital, les familles étrangères d'ailleurs en ont pris conscience, puisque pour les enfants nés en France, la fréquentation de l'école maternelle est identique à celle des Français, voire supérieure pour les Maghrébins* ».3

Il est souhaitable que, après cette activité intense, l'enfant prenne un temps de repos, d'apaisement.

Pourquoi faire un travail sur le corps dans un but d'apaisement ? Nous sommes pris, adultes et enfants, dans un tourbillon d'activités de toutes sortes, provoquant à certains moments un éparpillement de nos intérêts, une fatigue excessive, une excitation entraînant un manque d'attention. Cela est évident chez les petits immigrés ; leurs parents ne sont pas assez vigilants et l'enfant regarde souvent la télévision, jusqu'à des heures très tardives. Cette fatigue accumulée par un manque d'heures de sommeil provoque inévitablement un manque d'attention et de concentration qui va être en partie la cause des échecs futurs de ces enfants.

Un travail de relaxation après une séquence de motricité ramène le calme (extérieur et intérieur), il faut savoir « *tenir compte de la fragilité et fatigabilité de l'enfant,*

1-H. TROCME-FABRE. « J'apprends, donc je suis ». Les éditions d'organisation, 1989, p. 53.

2-S. BOULOT et Danielle BOYZON-FRADET. « Les immigrés et l'école ». L'Harmattan/CIEMI, 1988, p. 54.

3-Idem p 23.

*de la vulnérabilité de son système nerveux ».*¹ De plus, il apporte un enrichissement du schéma corporel, or, cet apprentissage intervient dans la construction de la personnalité. Lorsqu'il y a eu méconnaissance de ce schéma corporel, des perturbations importantes apparaissent chez l'individu, pouvant aller jusqu'à une désorganisation profonde de certaines activités mentales.

Le corps est le premier objet à notre disposition, apprenons à le connaître, pas seulement par une description anatomique (nous avons deux pieds constitués de nombreux muscles, etc.), mais aussi par des sensations internes. Prenons un exemple : comment puis-je sentir mon pied ? Tout d'abord, est-ce que je le sens ? Est-ce que je ne le sens pas ? etc. En le massant, en faisant rouler la balle sous le pied, je vais éveiller des sensations qui vont s'inscrire dans mon schéma corporel, si je répète l'expérience de nombreuses fois, j'aurai petit à petit conscience que mes pieds existent, j'aurai une image de mes pieds. Et il en est ainsi pour toutes les parties de mon corps, je constituerai pas à pas une « image du moi », réelle, consciente. J'ai souvent remarqué qu'un grand nombre d'adultes n'ont pas une image réelle de leur moi, « ils ne sont pas bien dans leur peau », dit-on.

Il m'est arrivé parfois de dire que cet élève était « mou », c'est à son attitude mentale que je pense : il réagit lentement. Regardons la tonicité de ses membres : tout en lui laisse aussi apparaître un relâchement. Le tonus donné à la musculature paraît juste suffisant pour qu'il puisse se tenir debout.

Si nous pensons à quelqu'un de « dur », c'est le contraire ; attitude mentale qui ne se laisse pas fléchir, musculature ferme, l'individu est, dit-on, « tonique ».

Le juste milieu serait un peu plus au « mou », un peu moins de « dur ». Apprenons les moyens d'utiliser des mécanismes régulateurs ; nous obtiendrons un équilibre meilleur du psychisme et, par là même, de l'image du moi, donc de l'individu.

La juste utilisation de ce tonus donnera un enfant équilibré, prêt à tout moment à se mobiliser et à diriger ses efforts vers une demande formulée par l'adulte dans un but précis, par exemple de travail scolaire.

Se prendre en charge corporellement par ce senti intérieur, c'est rendre le corps capable d'élaborer des défenses, d'envoyer des messages à la conscience pour que celle-ci soit capable de les comprendre.

1-J. VIAL. « L'Ecole Maternelle ». PUF, 1989, p. 60.

Cette activité centrée sur le corps, sur le senti, va aider l'enfant à prendre conscience qu'il existe en tant qu'individu et non par rapport à quelqu'un. Le « moi » se développe pour prouver aux autres et à lui-même qu'il existe et qu'il a le droit d'exister. Le moi se pose en s'opposant. Tout ce travail est constructif et complète assurément le travail en psycho-motricité. Il amène l'enfant à mieux se connaître.

5) Les sciences d'observation.

*« L'école a un rôle irremplaçable d'initiation au monde et à la culture. L'enfant découvre le monde proche, celui de la vie et des objets. Il pose des questions et cherche des réponses. Il apprend à conduire ses actions, à en prévoir les résultats, à anticiper les événements et à les expliquer par la parole ou un codage ».*¹

Premières définitions.

Nous allons aborder le domaine des sciences d'observation : le milieu scolaire va permettre à l'enfant de passer de la connaissance spontanée à l'observation dirigée. Le problème de l'observation est essentiel dans le développement cognitif de l'enfant

Il nous semble utile, pour une réflexion plus juste, de nous interroger sur ce qu'est la connaissance pour le petit enfant, sur ce que peut être pour lui l'observation. Cela nous conduira à examiner dans ses objectifs et dans ses modalités l'action pédagogique qui va être menée dans ce domaine. Mais bien que notre propos se situe sur le plan pédagogique, il est nécessaire de nous référer aux notions psychologiques, fondements de la réflexion et de l'action pédagogiques.

- La connaissance, c'est à la fois une première approche de l'objet, tout simplement une première imprégnation à son existence, c'est-à-dire oublier le degré d'exactitude, de précision de la connaissance (impression, intuition, sensation, perception, compréhension, faculté d'expliquer), aussi la somme des connaissances, ou bien la fonction, le mécanisme intellectuel mis en œuvre.

- L'observation : c'est l'action de regarder avec attention, d'examiner avec précision, afin de mieux connaître. Il est bien évident que, pour l'enfant, la connaissance et l'observation sont liées à des facteurs d'évolution qu'il ne faut pas ignorer. Par conséquent, il faut savoir quelles sont les possibilités de l'enfant (et ses limites) et se demander quel peut être le contenu de la connaissance spontanée (en un premier bilan d'acquisitions possibles) et quel pourrait être le contenu de la connaissance après une observation dirigée vers un meilleur développement cognitif de l'enfant et en quoi consiste l'observation elle-même.

La connaissance spontanée

- Possibilités de l'enfant-Limites : rappelons schématiquement que toute impression subie par le corps (par tout organe sensoriel) produit une sensation, état de conscience premier, qui s'interprète ensuite en perception, état de conscience plus approfondi. Pour l'enfant, le monde apparaît comme un ensemble très confus, dont il ne voit certains éléments, certains détails, que par hasard. « *L'enfant ayant de très faibles capacités d'attention, un seuil de distraction très bas, et un appareil inhibiteur très peu développé, tout l'attire, mais presque rien ne retient son attention.* »¹

De plus, l'enfant voit ce qui l'intéresse, ce qui lui plaît, ce qui l'attire et sa vision de son environnement est très subjective, toute empreinte d'affectivité. Selon PIAGET, sa préhension du monde est syncrétique, il voit globalement et il ne saisit pas les détails, les liaisons entre les choses et les événements ne sont pas perçus, il y a « juxtaposition ». L'enfant ne peut considérer plusieurs aspects d'une situation, sa pensée est égocentrique. A mesure qu'il connaît les êtres et les choses, il apprend à se situer par rapport aux objets, par rapport à l'espace, et à mieux connaître le monde. De même, à mesure que son langage se développe, s'enrichit, se précise, sa connaissance du monde se rapproche du réel, sans l'atteindre toujours. « *Se détacher de soi pour ne considérer que l'objet, c'est [...] une attitude assurément nouvelle* »². C'est seulement dans la section des grands que les activités systématiques de vision, pesée, superposition, peuvent être entreprises. D'ailleurs, même à 5-6 ans, ces activités restent malaisées.

- Contenu de cette connaissance spontanée : si nous dressions un bilan de ce que l'enfant peut connaître spontanément. Il suffit pour cela de l'observer, de l'écouter,

1-L. BATES et F. ILG « L'enfant de deux ans » PUF 1979 P. 50

2-J. VIAL. « L'école maternelle ». PUF, 1983, p. 63

de le regarder vivre et de parvenir à décoder l'acquis. Il s'agit avant tout d'un acquis vécu, d'ordre sensoriel, auditif, visuel, en liaison avec le monde qui l'entoure, dans lequel il est : « *C'est dans l'abordage des objets concrets, complexes, que se manifeste la synthèse sensorielle* ». ¹

Cette connaissance s'exerce spontanément, c'est-à-dire directement, immédiatement dans le milieu dans lequel vit l'enfant. Or il ne faut pas oublier que les enfants maghrébins ont un héritage culturel qui n'est pas le même que celui du petit français : « *A la maison, ils incorporent en même temps que le lait et le bain de langage maternel, les normes sociales de comportement de leurs parents : les interdits, les croyances, une manière d'être, de parler, de dormir, de manger, objets transmis par les ascendants et reconduits de génération en génération* ». ² Cette connaissance est donc fonction de ce milieu, de ce qu'il offre : il y a « *ces visions du monde différentes que les enfants héritent de leur milieu familial. Ils utilisent la notion Wébérienne d'éthos, puis la notion plus large d'habitus, pour désigner la manière dont chaque groupe social lit et évalue la réalité* ». ³

- Le milieu familial et l'environnement : c'est d'abord le milieu familial, milieu socio-culturel dont l'importance est capitale pour l'enfant. C'est aussi l'environnement aux multiples sollicitations. C'est également la rue, la télévision, dont il serait vain de nier l'influence ; c'est enfin le milieu scolaire, celui de l'École Maternelle. Revenons sur ces milieux différenciés qui sont étroitement liés dans la réalité et sont, pour l'enfant, « le monde », celui des hommes et des objets, de la nature et des animaux.

1) Le milieu familial : milieu socio-culturel (plutôt que socio-économique) parce qu'il joue un rôle déterminant dans la connaissance, qui se fait par imprégnation, par empreinte. « *De sa naissance à la vie adulte, l'être humain est objet de pressions sociales, c'est entendu, mais ces pressions sont de types extrêmement différents les uns des autres et dont la succession obéit à des lois* ». ⁴

2) L'environnement : tout milieu qui n'est ni familial, ni scolaire, prend pour l'enfant de plus en plus d'importance, surtout lorsque le milieu familial est défaillant. « *Les héritiers vont donc voir reconnus et transformés en avantages scolaires les savoirs, savoir-être, savoir-être qu'ils tirent de leur milieu familial, alors que les élèves*

1-J. VIAL. « L'école maternelle ». PUF, 1983, P. 62

2-Z. K.S. DAHOUN. « Les couleurs du silence. Le mutisme des enfants de migrants ». Calman-Levy, 1995, p. 69.

3- M. DURU-BELLAT et A. HENRIOT-VAN ZANTEN. « Sociologie de l'école ». A. Colin, 1992, P. 68.

4-J. PIAGET « La psychologie de l'intelligence » A. Colin 1962 P. 187

*issus de milieux sociaux éloignés de l'institution scolaire ont tout à apprendre, et doivent réaliser pour réussir, un véritable processus d'acculturation ».*¹

La rue représente toujours un grand attrait et, dès tout petits, les immigrés y sont une grande partie de la journée, pendant les vacances et même le soir très tard. Le spectacle de la rue fait penser à une sorte de mise en liberté gigantesque d'une multitude de milieux familiaux, ou bien un énorme ensemble d'individus qui s'ignorent mais pourtant donnent chacun l'impression d'être un maillon d'un immense rouage. Spectacle humain ou inhumain, la rue (d'une très grande ville ou même d'une petite) éclate de vie, et l'enfant y voit tous les types de relations humaines, il en reçoit des sollicitations, il y voit des événements, il éprouve exaltation ou inquiétude ou curiosité. C'est ce qui se passe pour les jeunes maghrébins qui ne peuvent s'amuser dans un jardin tranquillement, mais qui subissent les pressions de la rue dans ces espèces de « cité ghetto » où « *les conditions de vie sont à peine imaginables* ». ²

« L'école parallèle », ainsi dénommée parce que ce n'est pas un système adapté à l'éducation, mais il produit cependant un élément de connaissance. C'est le cas de la télévision qui informe, forme, enseigne, éduque : reportages, relations de voyages, d'expériences, d'essais et surtout les événements actuels du monde entier. Le petit maghrébin est un gros consommateur de télévision, il regarde même les émissions qui ne lui sont pas destinées, et c'est par l'image (plus motivante que la parole) que son attention est retenue. Au « Symposium sur la Paix », à Romans, le 13 novembre 1993, Liliane LURÇAT a confirmé qu'un enfant de sept ans qui regarde la télévision régulièrement a assisté à environ 8 000 meurtres. Il m'arrive souvent en classe, quand je trouve un enfant très « sommeilleux » dans la matinée de l'écouter et il reproduit souvent les « spots publicitaires » qu'il a entendus à la télévision, ce qui me permet de déterminer l'heure à laquelle il s'est couché, parce que les parents immigrés ne savent pas du tout faire respecter les horaires par leurs enfants, surtout pour le « coucher », il m'arrivait parfois de leur en faire le reproche et ils me répondaient tout naturellement : « mais il ne veut pas ». La télévision peut apporter des sollicitations bénéfiques, mais elle peut aussi, chez certains, laisser s'installer une sorte de passivité devant l'abondance d'images, passivité qui peut devenir ultérieurement préjudiciable, c'est presque un état d'hypnose. Les bénéfices que peut retirer l'enfant de la télévision sont de nature « sauvage », c'est en ce sens qu'ils procèdent de la connaissance spontanée.

1-M. DURU-BELLAT et Agnès HENRIOT VAN ZANTEN. « Sociologie de l'école ». A. Colin, 1992, p. 69.

2-C. GARDOU et J. PIERREUSE. « Enfants défavorisés, enfants d'immigrés : pour échapper au ghetto ». UNAPEC, 1988, p. 86

- Le milieu scolaire : l'École Maternelle : il utilise les premières acquisitions sur les mêmes intérêts ou les intérêts de même type, il permet encore la connaissance spontanée et amène progressivement l'enfant à « une observation dirigée » pour une meilleure connaissance. Le milieu scolaire existe donc pour y mener une action éducative, il est fait pour l'enfant, qui évolue comme nulle part ailleurs (il est dans un domaine créé pour lui, il s'y sent chez lui, et se trouve intégré dans un système relationnel qui le place en contact avec ses camarades et avec un adulte vis à vis duquel il est encore en position de dépendance, mais selon une formule différente de celle qui régit les rapports parents-enfants. Le milieu scolaire donne à l'enfant les moyens de s'adapter au monde et à la vie collective, en les lui faisant mieux connaître. L'École exploite les notions d'environnement et de situation. *« L'École m'a donc permis de découvrir qu'il existait, parallèlement au monde des parents qui m'était cher, un autre langage et d'autres mœurs, mais cela n'a pas entraîné une obligation de choix entre les deux. Je changeais de langage et de comportement selon les lieux et les circonstances. Je composais avec les deux mondes. A vrai dire, j'étais gourmande, et les deux me nourrissaient. »*¹. On peut dire qu'à l'école les enfants de migrants oscillent entre deux cultures, la culture européenne et la culture maghrébine, ils s'adaptent facilement à cet état de fait, ce qui explique que leur observation spontanée peut être absolument différente des français car elle est spécifique à leur adaptation à ces deux milieux différents.

L'environnement : cette notion prend de nos jours une importance sans cesse grandissante ; il est essentiel de se préoccuper de la manière dont l'enfant le perçoit. Il semble qu'il en ait une perception globale, confuse. Pour lui, l'environnement est le milieu tout proche, immédiat, actuel dans lequel il se trouve aux différents moments de la journée-moments les plus facilement « observables » de sa vie ; c'est le quartier, ou la ville, ou la rue, c'est aussi et surtout la maison, mais aussi l'école et, plus particulièrement, sa classe. Ce n'est pas encore, comme pour l'adulte aujourd'hui, le cadre vivant qu'offrent la nature et ce que l'homme y construit, cet ensemble d'éléments plus ou moins ordonnés, plus ou moins harmonieux, ayant entre eux un certain nombre de relations définies et formant un tout, chaque environnement considéré étant parfaitement original et unique et, de ce fait, se distinguant aisément de n'importe quel autre. On peut dire que l'enfant, s'il a une perception globale et confuse de l'environnement, en a également une perception étroite et pauvre. Il appartient à l'institutrice d'enrichir et d'élargir cette préhension, en même

1-Z. K.S. DAHOUN ; « Les couleurs du silence. Le mutisme des enfants de migrants ». Calman-Levy, 1995, p. 41.

temps que de la rendre plus précise et plus exacte. Découvrir, révéler ou bien créer l'environnement et le respecter, l'apprécier, l'admirer, c'est aussi un art de vivre, surtout que les petits maghrébins, comme tous les enfants qui demeurent dans des H.L.M., ne sont pas dans un contexte qui leur permet d'être respectueux de leur environnement : « *Sans exagérer, il s'agit bien de bidonvilles à étages. Crasse, puanteur, cages d'escaliers sombres, ascenseurs constamment détériorés* ».¹

La situation : la notion de situation n'est pas moins importante que celle d'environnement. Elles sont d'ailleurs liées de façon logique, toute situation s'insérant dans un environnement. Les municipalités ont conscience de cet état de fait et, dans la mesure de leurs possibilités et des crédits qui leur sont alloués, favorisent des actions dans ce sens. (doc. 34). L'institutrice intervient dès le départ lorsqu'elle choisit d'exploiter une situation, soit qu'elle la propose elle-même, soit qu'elle la découvre, ou qu'elle la révèle, soit qu'elle la retienne si elle est proposée par les enfants. Dans le document 35, nous voyons ceux-ci en pleine activité de jardinage, ce sont deux élèves de la section des petits, qui n'avaient pas envie de communiquer ; les échanges étaient difficiles, Cindy à cause de sa timidité, et Benali, petit algérien, parce que non-francophone. Ils sont tous les deux très à l'aise dans cette activité ; ils vivent ce qu'il font avec intensité. L'Ecole Maternelle doit faire découvrir « le monde proche, celui de la vie des objets et elle l'amènera « *à le connaître et à le respecter* ».² C'est ainsi que ces petits immigrés, qui, dans leur cité, ne respectent rien, sont amenés ici à prendre en charge le parterre de fleurs qu'ils ont planté et ils sont très vigilants dans ce sens.

L'institutrice joue alors le rôle de « révélateur », elle met en lumière une situation qui est, comme toute information, quelque chose qui étonne, qu'on a envie de mieux connaître et surtout dont on a envie de parler. A un deuxième stade, la maîtresse joue un rôle « d'ordinateur » : classant les éléments d'observation des conduites enfantines, elle met en œuvre les moyens pédagogiques nécessaires.

Environnement et situation, ce sont deux notions habituelles pour les adultes, qu'il est aisé de présenter aux enfants, liens naturels entre l'école et la vie. Le milieu scolaire enrichit, précise, prolonge l'acquis spontané en proposant des possibilités nouvelles ou simplement renouvelées, de connaissance spontanée, par des sollicitations, des stimulations et des provocations. Le milieu scolaire offre également des possibilités d'observation dirigée, comme la plantation des fleurs dans l'école,

1-C. GARDOU et Jean PIERREUSE. « Enfants défavorisés, enfants d'immigrés : pour échapper au ghetto ». UNAPEL, 1988, P. 86.

2-Bulletin Officiel n° 5 du 9 mars 1995, p. 15.

dont nous avons parlé plus haut, l'arrosage, etc.

Les intérêts de l'enfant : il est intéressé par un domaine immense puisqu'il s'agit de l'homme et de la nature et de l'univers tout entier. La végétation intéresse l'enfant, souvent il s'entoure de clichés qu'ils expriment à sa façon, ainsi pour lui, il attribue une sensibilité aux plantes, : « il ne faut pas arracher les feuilles, parce que ça fait mal à l'arbre ». Cependant, ils ne s'identifient pas à elle comme ils s'identifient aux hommes et aux animaux, « je suis le loup » ; ils se sentent à l'aise dans l'imitation ; l'imitation n'existe que chez l'être humain, car elle implique une amorce de découplement, cela suppose qu'il fasse cet effort d'appropriation du modèle différencié. Donc, cela a pour conséquence, qu'ils ne sont pas prisonnier du temps présent, puisqu'il peut évoquer quelque chose qui n'est pas dans le temps et dans l'espace présent. Nous savons que l'enfant, souvent, se plaît à se rapprocher du monde animal et aime tout autant les animaux de légende (les tortues Ninja, à leur époque ont un franc succès) que les animaux préhistoriques et même les animaux actuels de notre planète, pour lesquels ils manifestent une certaine curiosité. A la fin du 2ème trimestre, une certaine année, un jour de pluie, un scorpion aventureux avait élu domicile dans la salle de jeux, les enfants qui faisaient cercle autour, avaient attiré notre attention : ils étaient tous accroupis autour et regardaient sans bouger ; c'était une bête qu'ils n'avaient pas encore rencontrée, heureusement d'ailleurs.

L'enfant porte un intérêt certain aux éléments naturels en particulier, donc l'enseignant doit savoir profiter de ces dispositions et les amener à une facile « *découverte du monde de la matière* :

- *découverte de quelques propriétés de matériaux naturels (bois, verre, pierre...)* ;
- *première approche de l'existence de l'air (vent...)* ;
- *première approche de l'eau (liquide, pluie, neige et glace) »*.¹

Ce matériel nous est fourni sans aucun investissement onéreux, il peut être rencontré journallement par tous les enfants ; il suffit de leur apprendre à ne pas rester indifférents à leur environnement, donc à savoir regarder autour d'eux.

L'eau c'est un élément très apprécié par les enfants. Quel est celui qui n'a pas sauté avec plaisir dans une flaque d'eau les jours de pluie ? Dans cet ordre d'idées, nous avons, dès septembre 1993, entrepris avec l'équipe pédagogique de l'école, de monter un projet éducatif sur « l'eau, source de vie », projet européen sur l'eau

et l'environnement et qui s'intitule « Eco-Ecole », et qui est détaillé dans le document 36.

Dans le cadre d'une observation plus approfondie sur l'eau qui nous est si généreusement donnée par la nature, les enseignants ont manifesté le désir d'organiser une exposition, que nous avons louée à la MJC de Bourg-les-Valence (26) (doc.37), et qui se divisait en deux parties :

- du matériel pour les différentes expériences à faire réaliser par les enfants qui étaient très intéressés ; et j'ai découvert que ceux qui d'habitude étaient silencieux, devenaient très actifs, dont Sanae, petite marocaine, que rien n'intéresse d'habitude, essayait de se faufiler au milieu des autres pour participer à toutes les expériences proposées avec un air de jubilation évident, voulait absolument montrer à ses petits camarades ce qu'elle faisait quand elle participait à l'expérience des vases communicants ;
- des posters qui complétaient leur information sur l'importance de l'eau, élément vital de notre corps.

Le feu il est important de mettre en garde les enfants sur les dangers qui les entourent, d'autant plus chez les maghrébins où il y a très peu d'interdits parce que les mamans souvent démissionnent sans voir les conséquences qui peuvent suivre ; je crois que l'observation et la mise en garde doivent être efficaces ; ainsi, il y a trois ans et demi, un petit marocain de notre école, un dénommé Yassine, jouait avec le briquet de son père et a mis le feu aux rideaux : il n'y a eu aucune victime, mais deux appartements H.L.M. ont été complètement détruits à Crest.

La terre, la manipulation dans le jardin, l'utilisation dans les ateliers en tant qu'argile, elle passe par différents états : - elle est d'abord poussière, quand les enfants étaient dans la cour de récréation, ils la manipulaient et la passaient d'une main dans l'autre, pendant un moment, si on les interrogeait, ils répondaient qu'ils faisaient de la « doux » ;

- elle est malléable, quand il s'agit de l'argile, lorsqu'elle est humidifiée, les petits commencent à faire des colombins, les plus grands en sont au stade des vases ou des plats ;

- elle durcit quand on fait cuire les réalisations faites par les enfants.

L'air qui gonfle le ballon, le fait s'élever dans le ciel, le vent qui fait tourbillonner les feuilles d'arbre.

L'homme : personnage inconnu de l'enfant maghrébin puisque sa représentation est interdite par la religion. Pourtant, cette approche est très importante chez le tout petit, pour un bon développement psycho- somatique, ce qui lui permettra d'avoir une bonne latéralisation.

L'homme est très vite considéré en tant qu'individu remplissant une fonction, exerçant une activité et cette activité est aisément reconnue, fidèlement imitée, surtout lorsqu'elle est assortie d'objets, d'attributs, d'outils, de vêtements, de symboles (beaucoup d'enfants « veulent faire pompiers » parce qu'il y a le casque et surtout le camion avec son avertisseur, qu'ils aiment reproduire. Mais, après cette amorce de découplément que traverse l'enfant dans sa période d'imitation de l'homme, son intelligence reste marquée par un réalisme dynamique, le corps est inclus dans les constructions qu'il va réaliser : par exemple, un enfant s'amuse à faire tomber des playmobiles avec une balle, il se sert de sa main pour lancer sa balle, mais il l'accompagne et sa main et la balle font tomber les playmobiles. Il doit donc connaître « les possibilités de son corps. Nous devons l'amener à la « découverte du monde vivant :

- découverte de son corps dans sa globalité et ses différentes parties ;
- observation des caractéristiques du vivant (naissance, croissance, développement, vieillissement et mort) ;
- première approche des grandes fonctions du vivant (croissance, locomotion, nutrition, reproduction par l'observation dans des milieux divers (dans la classe ou lors des sorties dans l'environnement proche : étang, haie, parc animalier...) grâce à des documents audio-visuels. » 'diapositives sur la toilette du bébé, etc..

En outre, l'enfant vit dans le monde des hommes et des objets, dont il devient très tôt familier (jouets, outils, ustensiles de cuisine, etc. avec le désir, grâce à eux, de s'en servir, avant d'en comprendre le mécanisme. Partant de ce qu'il a appris à connaître spontanément, le milieu scolaire lui fournit différents moyens pour lui permettre d'organiser ses premières expériences perceptives.

L'observation dirigée

Généralités : observer, c'est d'abord percevoir. Pour l'adulte l'acte d'observation est complexe, fait de différentes composantes indissociables : grâce à un acquis cognitif mettant en jeu la mémoire, le raisonnement, les perceptions sont adaptées, corrigées, réajustées, comparées et l'objet d'observation est considéré en tant que système de relations (relations propres de l'objet d'observation avec tous autres objets). Cet acte d'observation, qui est une synthèse de nombreuses opérations mentales, n'est possible que si l'individu est capable d'objectivité, d'attention volontaire soutenue, s'il peut se référer à un acquis cognitif et se servir d'une organisation mentale suffisante.

Pour le jeune enfant, une attention volontaire soutenue et prolongée n'est pas possible. En petite section, il est souhaitable par exemple, que les séquences ne durent pas plus de vingt minutes. L'organisation mentale est insuffisante ou incomplète, ou peu assurée quant aux notions d'espace, de temps, aux rapports de causalité. L'acquis cognitif est très variable selon les enfants, il varie avec leur environnement immédiat : enfant vivant en H.L.M. a des connaissances différentes de celles de l'enfant vivant dans la campagne ; il varie aussi avec les mœurs et les coutumes : un enfant maghrébin a une vie familiale différente de celle du petit européen ; donc certains éléments de connaissance vont différer chez l'un et l'autre. Il faudra alors tenir compte de cet acquis cognitif spécifique à chacun, pour chaque activité d'éveil.

Chez le jeune enfant, la préhension du réel est gênée par l'égoцентризм et par l'imaginaire. Cependant, il faut noter une certaine évolution dans le mode de préhension du réel entre 3 et 6 ans environ : évolution dans le sens d'une démarche plus objective et plus analytique. C'est la période de développement que PIAGET désigne comme « intelligence intuitive », qui se marque par des progrès dans les performances intellectuelles, grâce au développement du langage, qui permet de prendre du recul par rapport à la réalité. Malgré tout le travail intellectuel, l'enfant est tributaire, à cette époque, des caractères concrets et sensoriels de la réalité, il y a un certain attachement, toujours, à la réalité dans cette dimension sensorielle, c'est ce qui permet de comprendre le qualificatif d'intuitif, c'est une certaine attention aux choses, telles qu'elles apparaissent. L'attention du jeune enfant se dirigeant plutôt sur des ensembles que sur des détails qui, par hasard, peuvent être vus rapidement à l'école maternelle, l'observation ne peut être concentrée sur un objet très restreint.

L'école maternelle, dans la mesure où elle est pour l'enfant un milieu riche, stimulant, peut, à certains égards, sinon accélérer l'évolution de l'intelligence, tout au moins favoriser le développement des capacités d'observation objective, analytique et surtout relationnelle (ce qui est très important pour le petit immigré pour faciliter son intégration) dans la mesure aussi où elle permet à ses facultés d'observation de s'exercer.

- L'observation à l'école maternelle : il ne s'agit pas d'une observation au sens courant du terme, puisque l'enfant, nous l'avons vu, n'en est pas capable. Il s'agit d'une connaissance qui se fait à travers lui-même, connaissance liée à la vie de l'enfant et qui s'acquiert, le plus souvent, au moyen d'une action. Il faut éviter de heurter sa sensibilité et penser à la pluriculturalité dans le choix de sujets d'observation : éviter de parler de fêtes religieuses catholiques si on n'a pas l'intention d'aborder le sujet des réjouissances dans le monde arabe. Le langage sera simple pour être accessible à tous, afin que les non-francophones ne se sentent pas « lâchés » en cours de route. *« Il ne s'agit pas de tout voir. Il s'agit de regarder avec beaucoup de concentration. L'observation, avant de rapporter des impressions ou des connaissances ou la matière à interrogation, est d'abord un exercice il s'agit de tenir ses sens et son attention fermement dirigés vers ce que l'on veut observer. »*

¹ Il faut savoir susciter un élan vers les choses ; il faut penser que ce jeune élève a dû passer de longs moments devant la télévision, en spectateur passif, dans un état proche de l'endormissement souvent, et qu'il est difficile pour l'enseignant de retenir son attention, qui peut être très fugitive ; il faut apprendre à respecter les objets, à les découvrir, à les situer dans une continuité, dans un ensemble : c'est un essai, un début de classification, activité antérieure à la connaissance de l'environnement proprement dit, et qui consiste donc à considérer des ensembles auxquels elles appartiennent.

La toute première connaissance est donc à la fois pragmatique, fonctionnelle ; on peut dire aussi qu'elle est relationnelle, puisque des relations existent entre les éléments. La connaissance est progressive et doit être menée au rythme particulier qui convient à chacun de ses objets. Dans une optique aussi globale de la connaissance, l'attitude d'observation stricte ne peut se concevoir. Aussi faut-il considérer qu'à l'école maternelle l'enfant n'observe pas l'objet, il le vit, il l'intègre, il participe à cet objet.

Le souci constant de l'institutrice doit être de bien choisir ces moments de regard sur l'environnement proche et sur l'environnement plus large, en fonction de l'intérêt des enfants, selon les motivations qui se révèlent, faisant ressortir le désir et le besoin d'insertion dans le monde actuel, de contact avec le milieu naturel, avec le monde des objets concrets, techniques, que l'on connaît d'abord par leur fonction. Ce sont des moments de regard en commun, les enfants et l'institutrice, les uns découvrant le monde, l'autre le redécouvrant. Ensemble, ils manifestent pour le vécu présent un même attrait, une même curiosité.

En effet, la connaissance du monde, c'est la connaissance du milieu environnant, du milieu naturel, du milieu technique (les objets, les techniques), mais aussi du milieu social (connaissance des autres, en même temps connaissance de soi, modes de relations).

Les trois sources de la connaissance indiquées par WALLON (L'évolution psychologique de l'enfant) : « *L'expérience immédiate, le vocabulaire et la tradition magistrale* » apparaissent, certes, dans tout le cheminement vers la connaissance objective. Cependant, l'école maternelle y ajoute une volonté délibérée d'insertion dans le monde, d'une connaissance spontanée, intuitive, parfois inconsciente, imparfaite, affective, essentiellement subjective ; il s'agit de parvenir non pas à une acquisition plus précoce, mais à une connaissance plus diversifiée, plus organisée, plus exacte, plus affirmée, mieux adaptée à la réalité, par un contact motivé, toujours ressenti ou vécu, non imposé artificiellement de l'extérieur, cela afin que l'enfant prenne progressivement, sans heurt, sa place dans le monde actuel et plus particulièrement, pour le petit immigré, sa place dans le « pays d'accueil », et soit mieux armé pour sa vie d'homme ; c'est l'objectif primordial de l'école maternelle.

6) Le langage et l'expression poétique

« *Faire parler les plus petits ! Faire parler ceux qui ne savent pas parler ! C'est une œuvre si difficile qu'il faut n'y avoir jamais réfléchi pour oser l'entreprendre sans études préalables* ». ¹ C'est ce que notre première inspectrice affirmait déjà en 1938 ; avec un acharnement passionné, elle a recherché une méthode humaine d'éducation, fustigeant tout système stérilisant. « *Il s'agit d'apprendre à l'enfant à établir des relations avec les autres, et à devenir sociables* » ²

1-P. KERGORMARD ; « L'éducation maternelle dans l'école ». Nathan, 1938, p. 190.

2-« L'école maternelle, son rôle et ses missions ». CNDP, 1986, p. 52.

Dans les instructions officielles, on relève ce qui suit : « *Le langage (en tant que capacité spécifique de l'espèce humaine) « ne s'enseigne pas, on le sait, mais il se construit par un effort personnel et permanent de l'enfant qui discrimine dans « les modèles » adultes, les mots nécessaires à l'expression de ses désirs ou manifestant ses options.* » ¹ Ainsi, les critères de son choix sont dirigés par un souci d'efficacité, il réemploie les termes qui lui ont permis de mieux traduire ses émotions, ses besoins, ses pensées.

En règle générale, l'enfant qui entre à l'école maternelle se trouve devant deux difficultés : la mauvaise compréhension du langage socialisé, mais aussi la désagréable situation de se trouver sans cesse « incompris » dans le sens propre du terme. En effet, il a envie de dire quelque chose, il essaie de le dire, mais l'adulte ne comprend pas. Quant à celui-ci, le fait de ne pas toujours comprendre, l'isole dans son statut d'adulte. Donc, « *un pas reste à franchir dans la communication sociale, au contact des personnes extérieures à la famille... Pour ceux qui viennent des familles non francophones et n'ont jamais eu, ou si peu, l'occasion d'avoir des contacts en dehors de leur milieu, le pas à franchir sera beaucoup plus grand, mais parfois spectaculaire.* » ²

Difficultés de l'enfant à communiquer.

Sans doute certains élèves ne parviendront-ils pas, ou très peu, à parler au cours des premiers mois d'école maternelle. C'est pourquoi l'enseignant aura pour premier objectif de toujours s'assurer que l'enfant comprend ce qu'on lui dit et a lui-même le désir de se faire comprendre. Il ne faut pas oublier que la seule raison d'être du langage est la communication et qu'il n'y aura pas d'apparition du langage sans désir de communiquer ; aussi les maîtres devront-ils être très attentifs aux moyens de communication employés par les enfants, qu'ils soient verbaux ou non : gestes, regards, mimiques, bouderies ou sourires devront être perçus et favorisés.

L'enseignant doit faire face à des difficultés que nous allons essayer d'analyser :

a) *Le monologue* : il n'a pas de fonction sociale, il sert à renforcer ou à supplanter l'action. L'enfant verbalise, c'est-à-dire commente à son seul usage ce qu'il est en train de faire. Le monologue régresse avec l'âge.

1-G. Py « L'enfant et l'école maternelle : les enjeux » A. Colin 1993 P. 50

2-Idem P. 45

b) Le mutisme : à la rentrée, et même quelques jours plus tard, parfois pendant deux ou trois mois, certains ne parlent pas ; cette situation est fréquente pour les enfants maghrébins : *« ceux qui souffrent de mutisme électif. Ils parlent normalement chez eux dans leur langue maternelle. Par conséquent, ils possèdent les outils du langage et un langage approprié à leur âge. Mais, fait étonnant, ayant la capacité de parler, ils ne l'utilisent pas pour communiquer avec autrui à l'extérieur de la maison, et en particulier à l'école. Ils peuvent garder le silence pendant des mois... »*.¹ A la rentrée scolaire de septembre 1994, une petite marocaine de 2 ans et 3 mois est arrivée en section des Petits. Elle était très sage, même trop sage, je n'entendais pas un son sortir de sa bouche ni en Arabe, ni en Français, pourtant j'essayais de multiplier les occasions d'échanges, mais il n'y avait aucun résultat et au cours des nombreuses rencontres avec la mère, celle-ci me soutenait qu'elle parlait beaucoup à la maison. Enfin, au début de février, je la rencontre à nouveau et lui dis : Sanae ne participe à aucun atelier, elle semble malheureuse, je pense « qu'elle n'est pas mûre pour l'école », il faudrait la garder quelque temps et ensuite la scolariser à nouveau ; j'étais ennuyée d'être en échec vis à vis de cette petite, et je dis nous essayons encore une semaine et puis nous verrons, l'enfant nous écoutait, cette rencontre se passait un mardi. Le jeudi, la Mère la ramène à l'école et celle-ci s'est mise à parler d'emblée le français, et couramment ; je suis restée stupéfaite. Il y avait un blocage et je pense que, nous écoutant, elle a compris qu'elle allait être obligée de rester à la maison si elle ne parlait pas ; elle devait cependant se plaire à l'école, bien qu'elle « ne participait pas », elle a donc pris, enfin, la décision de parler.

Après des années d'expérience d'école maternelle, je suis persuadée que : *«...pour comprendre les enfants et pour pouvoir communiquer avec eux, il faut connaître leur culture »*.² Il faut aussi parler souvent individuellement à l'enfant, en associant le geste ou l'objet, commenter ses gestes, le questionner sur ses projets, ses préférences, sans excès d'exigence, ni impatience ; j'ajouterai un plus, qui me permettait dans ma classe, d'arriver à une communication normale avec les non-francophones : pour faciliter l'approche de notre langue, je pratiquais le bilinguisme quand je sentais qu'il y avait incompréhension totale, mais d'une certaine façon pour ne pas perturber les petits français : c'est-à-dire que je parlais l'Arabe à voix basse en me plaçant à côté des petits maghrébins et je répétais la même consigne en français à voix haute avec les mêmes gestes pour les deux langues, cette pratique m'a donné d'excellents résultats puisque les petits immigrés sortaient en particu-

1-Z. K.S. DAHOUN. « Les couleurs du silence, le mutisme des enfants de migrants ». Calman-Lévy 1995, p 24.

2-T. BOISON. « Compte-rendu de la Table Ronde : Bien vivre à l'école maternelle de la civilité à la citoyenneté ». 14.01.94.

lier de la section des Petits en parlant couramment le français. Dans ce cas précis, notre but était atteint puisque : « *Il s'agit d'apprendre à l'enfant à établir des relations avec les autres et à devenir sociable* ». ¹

c) *Le langage égocentrique* : l'enfant, chez lui, parfois malgré l'indigence de son langage, est compris par sa famille, qui lui répond avec ses propres termes, cultivant ainsi la pauvreté de son langage. Il aura donc l'impression, à l'école, comme à la maison, d'être compris et aura du mal à changer. Tel est le cas précis d'un petit marocain, Azzedine, né le 28.05.92, qui était le troisième d'une fratrie de quatre, il usait de mots inventés par lui, qui ne s'apparentaient ni à l'Arabe, ni au Français, c'était une sorte de « *jokers* » que la mère comprenait.

Pendant un trimestre, il les a utilisés, mais ils étaient incompréhensibles pour moi, jusqu'au jour où j'avais eu une entrevue avec la mère pour lui faire part de mes difficultés de compréhension vis à vis de son fils et nous avons décidé d'avoir une attitude similaire, c'est-à-dire de refuser de le comprendre quand il employait des mots qu'il était seul à connaître et j'avais constaté qu'au deuxième trimestre il avait fait d'énormes progrès et employait des mots « justes » mais encore, malheureusement peu nombreux, pour s'exprimer maintenant.

« *Entre 7, 8, 9 mois et 24 ou 30 mois s'accomplit la métamorphose progressive, (lente, rapide, régulière ou par bonds) du gazouillis (non ou peu différencié) en mots, qui deviennent presque tout de suite ce qu'on a pu nommer mots-phrases - stade ou l'intonation joue un rôle capital -*

- *Nounours ! (= je veux le nounours qui est sur la table).*

- *Nounours ? (- où est le nounours ? Je ne le vois pas !)* » ²

d) *Prononciation difficile* : il est parfois difficile de comprendre le jeune enfant, ce qui engendre chez lui un état d'irritabilité constante, qui peut aboutir ensuite au mutisme complet. L'enseignant doit faire des efforts pour essayer d'entrer en communication avec lui car cela existe souvent chez le petit immigré ; dans ce cas précis, la meilleure des solutions c'est un échange par gestes, parce que l'enfant sent qu'il y a un effort de la part de l'adulte, donc, il n'y a pas une situation de blocage : « *Il ne faut pas voir les autres comme des êtres à qui il manquerait quelque chose, mais il faut les prendre tel qu'ils sont et communiquer avec eux, c'est la seule façon*

1-« L'Ecole Maternelle, son rôle et ses missions ». CNDP, 1986, p. 52.

2-L. LENTIN. « Apprendre à parler ». Tome 1. ESF ; 1987, p. 49.

*de les aider à grandir, à se développer ».*¹

Il faut être conscient du fait que « *L'entrée de jeunes enfants étrangers à l'école maternelle représente un arrachement au milieu familial qui peut être particulièrement éprouvant...* ».²

e) *Mots impropres et inventions.* Les enfants ont tendance à utiliser des mots improprement parce qu'ils n'en ont pas compris la signification. Il y a aussi les mots inventés, qui sont parfois dus au fait qu'ils n'ont pas bien entendu le mot juste, à cause du débit souvent accéléré des adultes. Au mois de Mai, nous parlions du jardin, des plantations, des outils, etc. : Sliman me parlait de la « bouillette » (pour brouette); les liaisons, souvent induisent les jeunes enfants en erreur; par exemple, nous avions une leçon de langage sur les oiseaux, les nids, etc., Faouzi me dit : « Il y a des nœufs dans le nid » (un œuf, des nœufs). L'enseignant de Maternelle doit surveiller son élocution et surtout bien articuler parce que « *celui qui parle est le premier à l'écoute. Le locuteur est en même temps le premier informé de son langage. Il bénéficie avant tout autre de ce qu'il a formulé.* »³

L'enfant peut aussi être imagitatif : « Je veux mon « doudou » : phrase entendue à la précédente rentrée ; après une recherche laborieuse, j'avais trouvé que c'était le mouchoir qu'il tenait dans sa main en suçant son pouce et qui était pour lui le précieux « objet transitionnel ».

f) *Intonation, interjection ou mimique.* L'intonation dont les enfants se servent dans les mots-phrases, l'interjection et la mimique suppléent au langage par manque de vocabulaire : « *A l'aide d'une prononciation défectueuse, d'un vocabulaire rudimentaire, de formes grammaticales peu différenciées, l'enfant peut déjà se faire comprendre de sa mère et de son entourage le plus proche. On pourra dire un peu rapidement et grossièrement que gestes, mimiques, initiation, silences (ainsi que la coopération bienveillante et efficace de ses adultes), lui tiennent lieu de syntaxe...* »⁴

Activités et attitudes.

Bain de langage. « *Comme le soulignent les Instructions Officielles, l'enfant acquiert le langage par imitation des adultes et de son entourage.* »⁵ C'est là où les

1-C. HADJI. Cours de licence « Psychologie de l'enfant et de l'adolescent ». 20.03.93, p. 70.

2-S. BOULOT et D. BOYZON-FRADET. « Les Immigrés et l'Ecole ». L'Harmattan/CIEMI, 1988, p. 68.

3-A. TOMATIS. « L'oreille et le langage ». Point, 1991, p. 72.

4-L. LENTIN. « Apprendre à parler ». Tome 1. ESF, 1987, p. 65.

5 — H. du SAUSSOIS, M.B. DUTILLEUL, H. GILABERT. « Les enfants de 2 à 4 ans à l'école maternelle ».

petits immigrés subissent un sérieux traumatisme parce qu'ils sont en présence de deux langues dans leur entourage : l'Arabe à la maison, et le Français à l'école, il n'y a pas de choix à faire pour lui, c'est une situation imposée. *« J'ai longtemps ressenti un écart entre les deux langues. On n'est pas le même et on ne dit pas les choses de la même façon dans deux langues différentes. Une langue n'est pas seulement un moyen de communication, c'est à dire un moyen de chercher à rencontrer autrui à travers cet ensemble de signes et de symboles verbaux codifiés qu'on appelle le « langage ». »*.¹

L'institutrice devrait continuellement avoir à l'esprit cette évidence : elle doit donc être à la hauteur pour aplanir les difficultés et se comporter en tant que modèle : de ce fait, son langage est correct, simple, les phrases courtes, pour que l'enfant qui, tout petit, a très peu de mémoire ne perde pas en cours de route, le « fil » de la conversation ; le débit doit être ni trop rapide, ni trop lent et peut comporter des mimiques, des intonations afin qu'il soit moins pesant, n'oublions pas que l'extrême jeunesse de nos interlocuteurs les empêche d'être attentifs longtemps. *« Ce qui est à soutenir, c'est justement la structuration lente de l'individuation dans le plaisir du langage, des échanges entre l'enfant et ceux qui sont à la fois ses parents et ses éducateurs. »*²

a) Activités de langage séquentielles

Le langage est indissociable de toutes les activités proposées, l'adulte doit être à l'écoute de chacun des petits. Toutes les séquences de la journée sont des thèmes de langage : - à l'arrivée, la maîtresse profite de ce moment privilégié pour établir des contacts personnalisés et individualisés avec l'enfant et sa famille, elle s'intéresse aux événements familiaux : naissance du petit frère, visite des grands parents, les fêtes : les petits musulmans arrivent à l'école avec les paumes des mains passées au henné, signe de grandes réjouissances, ce qui permet aux parents des petits immigrés d'être plus loquaces et d'établir des relations plus faciles avec l'enseignant.

- Le déshabillage ou l'habillage, par une exploitation sur un thème précis : la couleur du vêtement qui permet de ne pas confondre avec celui du camarade, une fermeture éclair qui casse, un manteau neuf, un mouchoir perdu, une hésitation pour accrocher ses affaires au bon endroit.

1-Z. K.S. DAHOUN. « Les couleurs du silence, le mutisme des enfants de migrants ». Calman-Lévy 1995, p. 15.
2-F. DOLTO. « La cause des enfants ». Le livre de poche. R. Laffont, 1985, p. 329.

- L'appel, on cherche sa petite photo d'identité, et on essaie de trouver l'étiquette de son nom pour l'accrocher à côté du panneau prévu à cet effet et on va essayer de nommer les absents, parmi l'ensemble des photos qui restent, et d'imaginer le motif de leur absence

- La récréation, moment difficile pour les petits qui souffrent d'agoraphobie dans cet espace immense pour eux, qui provoque un certain traumatisme, souvent ceux de petites sections pleurent quand ils voient les préparatifs pour se rendre dans la cour : habillage et distribution du goûter. J'ai ressenti cette sensation à l'inverse, quand je suis retournée, en 1979, passer quelques jours de vacances en Algérie. Je suis allée revoir mon école primaire et j'ai trouvé que la cour de récréation, que je voyais si grande quand j'avais six ans, avait plutôt l'aspect d'un « mouchoir de poche ». L'enfant, au moment de la récréation, ressent la peur de l'abandon ; mais c'est un instant privilégié pour l'enseignant qui peut observer ses élèves : il va remarquer que les maghrébins se regroupent pour jouer, même si les âges sont différents ; les français se sentent à l'aise avec les enfants de leur âge. Cet instant précis va nous aider à déterminer dans les classes : les leaders, donc dominants, et les dominés, ce qui nous permettra de canaliser les tendances agressives et de solliciter les plus timides.

b) Activités collectives de langage.

Au début de l'année, l'enfant, séparé de son milieu et surtout de sa maman, a du mal à s'exprimer. Il va être difficile de le faire parler ; donc, les séquences de langage doivent être très motivantes pour lui donner envie de parler. La conquête du langage est un des objectifs de l'école maternelle. Il faut donc s'évertuer à « faire parler les enfants », mais en ayant bien à l'esprit qu'il existe deux sortes de langage enfantin :

- *le langage expression* qui suit les contes. et permet aux enfants sans exigences de chronologie de s'exprimer sur des faits avec un vocabulaire riche et précis et une syntaxe correcte.
- *le langage communication* sert à s'exprimer mais aussi à communiquer, il faut donc créer des situations de communication. et faire vivre à l'enfant des activités réelles qui l'intéresse et qui lui permet d'échanger, de confronter des idées et des expériences, bref de communiquer ; Et lorsque l'enfant n'est plus dans son milieu familial, il prend vite conscience que le langage économique (mimiques, gestes,

mots plus ou moins bien prononcés, phrases plus ou moins bien construites, vocabulaire imprécis) ne suffit plus pour se faire comprendre des autres. Il va donc, avec l'école, améliorer la qualité de son langage. Le rôle de l'Ecole Maternelle est essentiel pour la préscolarisation mais aussi et surtout pour un début de socialisation, cela faisant l'objet des dernières instructions ministérielles. L'enseignement préélémentaire, du fait de sa mission de socialisation, est un élément important dans l'intégration des jeunes immigrés. L'enseignant devra s'attacher à l'acquisition du vocabulaire, qui se fera toujours en situation. L'enfant de maternelle ne possède, souvent, qu'un vocabulaire extrêmement restreint, ayant dû se contenter, jusqu'à présent, d'un langage implicite, compréhensible seulement par les quelques personnes de son entourage proche. On mesure l'angoisse de celui qui ne parvient plus à se faire comprendre des adultes habituellement si empressés, d'autant plus le petit maghrébin est placé dans un bain de langage qui ne correspond pas du tout au sien et à celui de sa famille. Une langue, ce n'est pas seulement un moyen de communication, c'est-à-dire un moyen de chercher à rencontrer autrui à travers cet ensemble de signes et de symboles verbaux codifiés. « *En parlant, nous transmettons à l'autre qui nous écoute tout un monde : notre manière d'être, de sentir, de penser, l'essentiel de nous-mêmes* »¹. A l'école maternelle, le langage a une priorité absolue sur la langue pendant assez longtemps.

Les moyens sont nombreux pour essayer de provoquer le désir de communiquer :

- * les diapositives comme les contes : permettent les premiers temps de pallier au mutisme parce que les petites histoires sont très simples : le personnage central, Gaston l'ourson, nous donnait la possibilité de travailler sur la réalité et les représentations de la réalité ; nous le retrouvions dans les bois, ou bien préparant un gâteau ; les thèmes abordés variaient suivant les saisons et surtout les centres d'intérêt choisis. Nous passions 5 à 6 diapositives par séquence, les histoires étaient très courtes au départ, l'attention des 2 à 3 ans étant très fugitive. Les Lundi et Jeudi, nous changions de série de diapositives : c'était l'imprégnation, c'est à dire que j'accompagnais la projection d'un commentaire ; les Mardi et Jeudi nous abordions le langage sur les mêmes séries de diapositives, donc les enfants étaient déjà familiarisés avec le sujet, les acquisitions les plus importantes trouvaient place à ce moment là car les enfants, à leur tour, commentaient. Il y avait chez eux un vécu retrouvé si les diapositives présentées étaient proches de leur activité journalière, ce qui le motivait davantage pour parler ; l'enseignant est vigilant, surtout pour les non-francophones : il favorise l'échange verbal individuel et il contrôle

1-Zerdalia K.S. DAHOUN. « Les couleurs du silence, le mutisme des enfants de migrants ». Calman-Lévy, 1995, p. 15.

l'adéquation du mot à l'objet

* situations créées : la maîtresse va créer des situations qui lui permettront de converser avec les petits : par exemple, la toilette de la poupée (doc. 38-39).

L'enfant se retrouve dans l'action, elle ne lui est plus étrangère, la préparation d'un gâteau ou d'une salade de fruits qui peuvent être complétés par un idéogramme qui donne des précisions sur la recette et permet de constituer un livre de cuisine qu'on peut emporter à « la maison ». Les réalisations culinaires doivent être dégustées dans les meilleurs délais, afin que les enfants ne soient pas déçus et surtout que à cet âge là, ils ont très peu de mémoire. Une réalisation culinaire dégustée le lendemain n'a aucun intérêt pour eux.

Les voyages sont importants pour les enfants des milieux défavorisés qui souvent, n'ont jamais pris le car ou le train ; c'est une occasion exceptionnelle pour eux. Les mamans s'intéressent aux préparatifs : habillement adéquat, pique-nique adapté ; la destination sera choisie avec soin pour permettre ensuite une exploitation langagière efficace ; c'est pour cela que la date programmée ne sera pas en Juin, le voyage ne clôture pas l'année, il n'est formateur que s'il apporte un plus aux apprentissages. Ainsi, nous avons effectué une visite au Parc de la Tête d'Or à Lyon, ce qui a permis à toute l'école maternelle de rencontrer les animaux sauvages (doc. 40), les animaux de la ferme, et d'être étonnés en voyant les plantes extraordinaires du jardin exotique.

Les élèves fêtaient leur anniversaire au cours de l'année, ce qui faisait l'objet d'une activité langagière souvent répétée, d'autant plus que, il y a quelques années, c'était moins courant. Les petits maghrébins apportaient gâteaux et boissons, comme les autres.

Le Carnaval est un thème de langage qui occupait tout le mois de février, comme toutes les fêtes, il était important pour l'enfant par excellence : préparation des déguisements : chapeaux, accessoires, (doc. 41- 42), et ensuite participation au défilé avec confettis, serpentins et musique. Toutes ces manifestations font partie de la vie du jeune écolier et apportent leurs lots de mots nouveaux qui enrichissent son vocabulaire par imprégnation.

Les différents coins : dans la classe : nous avons différents coins aménagés pour les moments d'occupations libres : coin-bibliothèque, coin-jeux, coin- cuisine ;

ils étaient organisés de façon à ce que l'enfant soit motivé pour parler, « *pour qu'il parle, il faut qu'il pense, pour qu'il pense, il faut qu'il vive* »¹. Toute manipulation en école maternelle est susceptible de produire du langage ; Dans ces activités libres, nous assistions à l'apparition d'une réelle communication verbale entre les enfants eux-mêmes. Dans le document 43, nous voyons Sanae, une petite marocaine qui, avec un petit camarade, prépare le repas, comme à la maison avec sa mère.

Atelier de découverte : on peut proposer un atelier original, parfois où serait offert un matériel particulier, inconnu des enfants et propre à aiguïser leur curiosité, donc à leur donner envie de parler. A l'école, nous avons eu la possibilité d'assister à une séquence intéressante sur la laine. Nous avons commencé par nous rendre à Die pour voir passer les moutons de la transhumance et, ensuite, nous avons fait venir un « intervenant ». C'était une dame qui possédait une cardeuse et un rouet. La séquence s'était terminée par la présentation des pulls que cette personne avait tricotés avec la laine de la même qualité que celle qui avait été filée devant nous. L'intervenante avait montré certaines plantes qui pouvaient servir comme teinture : le coquelicot, etc. (doc. 44 -45).

Comptines simples, chants et rondes facilitent énormément l'apprentissage de la langue. Ils devront être choisis avec minutie, ne pas être trop difficiles, être mimés, surtout pour les plus petits (doc. 46). L'institutrice ne doit pas se contenter de « l'à peu près », elle veillera à une bonne articulation, aux mots qui peuvent être écorchés, surtout chez les enfants non-francophones. Elle ne devra pas limiter l'excès d'élocution, à « reprendre » ceux qui prononcent mal, afin de ne pas les bloquer dans le dur effort pour s'exprimer verbalement. Les comptines, avec leurs résonances souvent répétées, constituent probablement le meilleur support pour amener les enfants à bien articuler. Comptines et formulettes sont à utiliser largement, notamment pour faire plaisir aux enfants, car ils aiment le répétitif, scandé par la voix de la maîtresse. Pour les non-francophones, les comptines leur permettent de bien suivre, donc de se retrouver, de s'y manifester. Il est bon de signaler, ce qui est important pour l'apprentissage de la langue, que dans les formulettes, ritournelles et comptines, c'est le rythme qui engendre le mot. La comptine, c'est le verbe-nombre, ce qu'on frappe sur ses genoux, ce qu'on rythme d'un doigt dans sa main. Les enfants aiment marquer structure rythmique et tempo, il est inutile de les en priver.

1-P. KERGOMARD in Jean VIAL. « L'Ecole Maternelle ». PUF, 1989, p. 67.

Jeux de reconnaissance des bruits, des odeurs, des couleurs, des qualités de la matière qui ont rapport avec le toucher ; les exercices sensoriels ne demandent pas de développement du langage. Les jeux de collin-maillard sont un très bon exercice pour reconnaître les objets, définir des saveurs, reconnaître des bruits.

Les spectacles : les enfants sont très intéressés par la musique, surtout les petits maghrébins, pour lesquels toutes les réunions de famille s'accompagnent de musique et de danse. Ainsi, nous avons eu un spectacle de flûte de Pan ; ils étaient émerveillés et surtout très étonnés quand le musicien a réussi à jouer un morceau en soufflant dans des bouteilles de bière plus ou moins remplies d'eau. L'exploitation langagière, après ce spectacle, a porté ses fruits. (doc.47).

Difficultés de réalisation

Dans l'école, l'équipe pédagogique est très consciente de l'acquisition du langage, qui est primordiale en Maternelle pour la socialisation de l'enfant, nous avons adopté comme projet d'école, la phrase de Pauline KERGOMARD : « *Apprendre à parler, c'est apprendre à penser* ». (doc. 48). Des investigations ont été menées afin d'arriver à dégager les objectifs qui pouvaient amener à une meilleure appropriation de la langue. Une étude pédagogique a été effectuée pour déterminer les moyens pour y parvenir et éradiquer, dans la mesure du possible, les situations d'échecs pour les élèves défavorisés ou les non-francophones. Après cette recherche, un budget a été établi en vue de l'achat d'un matériel susceptible d'améliorer les séquences langagières.

Les difficultés de réalisation sont nombreuses quand il s'agit de mettre en pratique des projets, le matériel est cher, comme les casques d'écoute avec leurs magnétophones avec plusieurs branchements, les castelets avec marionnettes (matériel très motivant pour faire parler l'enfant parce que, du fait qu'il est caché, il s'exprime plus facilement, surtout les plus timides et ceux qui ont des difficultés avec la langue française. Dans l'école, nous avons essayé de trouver des solutions à ces problèmes matériels, de faire des fêtes (doc. 49) qui rapportaient un peu d'argent pour compléter le matériel pédagogique.

L'hétérogénéité de nos classes ne nous facilitait pas la tâche ; c'est pour cela que « l'origine de « la pédagogie différenciée » est à chercher dans le double constat

d'une impossible gestion équitable de l'hétérogénéité... des conceptions atténuées en ont parfois été envisagées par exemple les groupes de niveau, dus à la judicieuse initiative de Joseph FONTANET. Aujourd'hui, elle bénéficie d'une faveur marquée, due dans doute à l'hétérogénéité croissante de la population scolaire, elle-même liée à la diversification de ses origines ethniques et à l'émergence, pour les enfants, d'un mode d'existence beaucoup plus ventilé qu'il y a quatre vingt ans ».¹

Il faut aussi lutter contre la passivité des enfants qui subissent, pendant des heures entières les émissions de télévision. Au Symposium sur la Paix du 13 novembre 1993 à Romans, Liliane LURÇAT disait qu'elles mettaient les enfants en « état d'hypnose », donc de grande passivité et cette passivité se retrouve en classe au cours des séquences de langage, elle est accrue après les week-end, et surtout chez les petits immigrés qui sont de grands consommateurs du petit écran.

« Au début de cette période, vers 3 ans, le langage est en pleine expansion et les progrès spectaculaires, en particulier dans la complexité croissante des phrases produites, si le développement phonologique est presque achevé le vocabulaire va augmenter de façon exponentielle et la syntaxe se développe rapidement en se complexifiant. »² C'est pour cela que nous essayons donc, dès la petite section, de donner à l'enfant les moyens d'une insertion facile, de lutter contre l'inégalité des chances (enfants non-francophones ou enfants défavorisés), d'arriver à une autonomie complète et d'aboutir enfin à la création de sa personnalité propre, tel est notre but. « L'école maternelle doit préparer les apprentissages fondamentaux et permettre à tous les élèves d'aborder l'école élémentaire avec des chances égales. »³

7) Le graphisme

L'enseignement préscolaire offre un maximum d'activités, auxquelles tous les enfants peuvent participer sans différence d'ethnies, les consignes étant accessibles à tous, car souvent gestuelles : « la maîtresse va montrer comment il faut faire ». « Il est primordial que chaque enfant puisse, dès son entrée à l'école maternelle, être confronté au plus grand nombre d'activités dans lesquelles il va mobili-

1-G. AVANZINI. « L'école d'hier à demain. Des illusions d'une politique à la politique des illusions ». Erès, 1991, p. 160.

2-C. TOURETTE, M. GUIDETTI. « Introduction à la psychologie du développement du bébé à l'adolescent ». A. Colin, 1994, p. 102.

3-S. RAYNA & F. LEEAEVERS & M. DELEAU « L'éducation préscolaire Quel objectifs pédagogiques » Nathan 1996 p. 103

*ser son corps et découvrir la fonctionnalité de chaque segment qui lui permettra de se déplacer, de s'arrêter, de se situer pour maîtriser petit à petit un espace de plus en plus réduit ».*¹

Nous pouvons dire avec certitude que, de 2 à 5 ans, c'est l'oral qui est prioritaire. Mais il est indispensable de se fixer des objectifs dans le domaine écrit. *« A l'école maternelle, l'enfant construit son aptitude à la symbolisation : signaux, pictogrammes, symboles, lettres, mots, sont les conventions aux moyen desquelles symbolisation et socialisation prennent corps ».*²

*« Au-delà d'un an, l'enfant imite non seulement des gestes et des comportements isolés, mais aussi des comportements de plus en plus élaborés : l'enfant commence à imiter des activités de l'adulte, par exemple balayer, ranger, utiliser un récipient pour transporter les objets ».*³ L'imitation est prépondérante chez l'enfant d'âge maternel et pour les petits maghrébins, le geste graphique doit être particulièrement surveillé dans les premiers moments d'apprentissage car l'enfant, jusqu'à maintenant, n'avait comme modèle que ses parents, écrivant de droite à gauche et commencent les cahiers par la fin, selon les critères européens.

Rôle de l'activité graphique

Pour qu'il y ait écriture, il faut un outil scripteur, une surface et un mouvement de bras et de la main pour tenir le crayon feutre ou tout autre élément. Les outils peuvent être nombreux, variés aussi bien pour l'activité graphique, que pour les ateliers (doc. 52). Ce qui permet aux élèves maghrébins, d'aborder l'écriture avec moins d'appréhension qu'à l'école coranique où le climat est différent, c'est ce que précise Zerdalia K.S. DAHOUN en ces termes : *« Cependant, mes démêlés d'enfance avec l'école ne s'arrêtèrent pas là : en même temps que l'école française et ce petit bourgeon de français qui commençait à pousser en moi, j'ai eu à affronter un autre beaucoup plus redoutable : l'école coranique et l'arabe classique. Là, je dus troquer mes cahiers et mes plumes Sergent-Major, la craie qui crissait sur le tableau noir, pour les tablettes de bois et des plumes de roseau taillé ».*⁴

Au début, c'est une activité non dirigée, qui peut être tout à fait ludique, puis elle devient plus organisée. L'enfant de 2 à 3 ans est à l'époque du tracé, qui provoque, chez lui, le plaisir *« d'écrire comme les grands »*. Il est heureux d'obtenir un résul-

1-CRDP. « Méthodes et contenus pour le graphisme à l'école maternelle ». 1994, p. 9.

2-A.M. IMBERT et N. WEINTRAUB. « Premières approches de l'écrit dès la maternelle ». Cahiers pédagogiques, octobre 1988, p. 25.

3-J. F. VEZIN. « Psychologie de l'enfant, l'enfant capable ». L'Harmattan, 1994, p. 181.

4-1-Zerdalia K. DAHOUN. « Les couleurs du silence. Le mutisme des enfants de migrants ». Calman-Lévy, 1995, p. 49.

tat. Cette activité lui permet de s'exprimer et de développer son activité psychomotricielle. L'enfant se situe dans l'espace : l'exercice graphique est commencé de gauche à droite, il a une certaine envergure, les outils scripteurs varient suivant l'effet à produire.

On parle de graphisme dès qu'il y a production de trait, d'empreinte, de signe, (figuratif ou non) laissant une trace sur un support quelconque. Le maître doit donc permettre à l'élève de construire ses capacités, tant sur ce qu'il a à exprimer, que sur la façon de le faire, au travers, à la fois de traces laissées, des traces produites, des traces construites, autant de situations indispensables à l'acquisition d'une totale aisance du geste, au cours desquelles le maître doit à la fois prendre en compte les ressources mobilisées chez l'enfant et, en même temps, observer l'action elle-même, c'est-à-dire regarder comment la tâche se réalise pour connaître les difficultés et les représentations de chacun. Le choix du prétexte à l'exercice graphique doit d'abord se faire en fonction de l'intérêt de la classe pour un thème, beaucoup plus qu'en fonction d'une progression, souci louable mais supposant souvent des prémisses arbitraires.

D'autre part, si nous voulons situer l'exercice graphique dans un plan d'éducation globale, il faut se garder d'analyser d'avance, et surtout à la place de l'enfant. Une institutrice qui choisit un exercice graphique ne devrait pas le faire en fonction de la difficulté du geste-car on peut toujours simplifier un geste à l'usage d'un enfant-mais de l'intérêt de toute la classe pour une situation globale connue, dont un détail peut être détaché et mis en vedette pour sa compréhension graphique, ce qui évitera de donner des consignes très compliquées aux enfants. Ainsi, l'exercice sera abordable par tous, même pour les petits maghrébins, qui ne risqueront pas d'être en situation d'échec, au cours de cette séquence.

Différents aspects de l'activité graphique

Tous les enfants de l'Ecole Maternelle doivent faire du graphisme, mais avec des difficultés différentes selon leur âge ou leur développement moteur et intellectuel. Il faut avoir présent à l'esprit que, pour obtenir un résultat appréciable dans ce domaine, on doit poursuivre régulièrement les exercices d'éducation graphique. Nous allons mettre en évidence les différents aspects de l'activité graphique qui participe activement au développement de l'enfant. Trois aspects fondamentaux apparaissent :

- aspect moteur,
- aspect perceptif,
- aspect sémantique.

1) Aspect moteur. Le geste graphique est d'abord moteur. Dès que l'enfant arrive au stade de la préhension, il faut qu'il puisse coordonner ses mouvements pour l'écriture ; il est donc, susceptible de faire des tracés, il prend d'abord un crayon à pleine main, il a des difficultés motrices, c'est là où on commence à apercevoir une prévalence latérale, c'est ce que précise Guy AZEMAR, : « *Ainsi, peut-on évoquer une relation entre le perfectionnement du mode de préhension et l'apparition d'une prévalence latérale* » ¹

Pour réaliser des tracés, le jeune enfant utilise le bras tout entier, l'épaule comprise. Il apprend lentement à faire agir le membre jusqu'au coude, puis à en restreindre le mouvement au poignet. Les doigts agissent plus tard encore. L'écriture demande une immobilisation et un soutien tonique pour les petits : ils appuient leur poitrine contre la table et penchent de plus en plus la tête. Cette position est très accentuée chez les petits immigrés. Nous avons vu, déjà, qu'ils sont souvent assis en tailleur sur des tapis chez eux et la petite table est souvent à hauteur de leur menton, ainsi, ils n'ont pas besoin de lever les bras ou la tête pour manger, ils font donc la même chose pour écrire.

Pour aider l'enfant à maîtriser ses gestes, il est important de faire travailler isolément les différentes parties du bras, en partant du bras tout entier, puis l'avant-bras, le poignet, la main, les doigts. Il est essentiel que l'enfant soit un observateur conscient des segments de son corps et réalise ce travail en le comprenant, en le dirigeant.

Divers jeux sont proposés, en motricité fine pour aider les enfants à se préparer à l'activité graphique ; ils ont pour but :

- le travail de l'épaule :
rotation verticale-> le moulin
élévation-> l'avion qui s'incline
- le travail du bras au poignet : suivant différents rythmes, suivant diverses intensités-> faire « bravo ».
- le travail du bras et de l'avant bras : mains creusées en forme de berceau

1-G. AZEMAR. « La psycho-pédagogie des activités physiques et sportives ». Privat, 1986, p. 397.

> « dodo, l'enfant do »

- rouler le rouleau -> le rouleau à pâtisserie pour le gâteau, il faut étaler la pâte
- le travail de l'épaule et du coude : geste glissant de droite et de gauche
-> faire semblant de repasser.
-> faire semblant de faire des ronds, des boucles, l'avant-bras les décrivent dans l'air.
- le travail du coude-> la locomotive,
pivotement vertical-> le chef d'orchestre
pivotement horizontal-> le menuisier qui scie, etc.

Cette préparation ludique va permettre de mettre à l'aise tous les enfants pour la préparation à l'activité graphique. Les non-francophones seront entraînés aussi bien que leurs camarades pour la réalisation de cette séquence car ils auront participé activement à tous ces jeux dont nous avons parlé. Au cours de ma carrière, aussi étrange que cela paraisse, j'ai eu beaucoup moins d'enfants gauchers parmi les immigrés que chez les autochtones.

2) *Aspect perceptif* : l'enfant va s'orienter vers une recherche et même une certaine recherche esthétique. Les lignes vont s'organiser dans le plan, il y a harmonisation dans le tracé et puis il va reproduire certains éléments, sous formes d'algorithmes, il va s'entraîner. Ces activités peuvent s'exercer sur différents supports, le papier, le tissu, le sable, etc.

Dans l'activité graphique, la perception joue un grand rôle qui met en évidence d'abord : a) le contrôle du mouvement main-œil, les enfants, surtout en petite section, ont des gestes saccadés, qu'ils doivent savoir maîtriser peu à peu. « *C'est souligner le rôle du dessin, il est à l'écriture ce que le parler est à la lecture* ». ¹

b) la capacité à reconnaître les formes, l'apprentissage de celles-ci se fera au début, à l'aide des gommettes, dès la petite section, ce qui permettra l'apprentissage de la minutie, de la propreté, sans avoir recours au tracé qui reste au départ, malhabile. Ce moyen très pratique d'apprentissage des formes reste accessible à tous les enfants, même les non-francophones, il n'y a pas besoin de beaucoup de consignes, ils pourront « visualiser » très vite la différence qui existe entre un rond et un carré. La notion de rectangle viendra plus tard, en section des grands.

c) la capacité à apprécier des orientations, ce qui est primordial chez le

jeune maghrébin, qui voit journallement toute sa famille écrire de droite à gauche, il est souvent confronté à la télévision d'Afrique du Nord (à CREST, tous les balcons des H.L.M. sont hérissés de paraboles) qui présentent des émissions culturelles dans lesquelles les enseignants écrivent en Arabe et s'orientent différemment de nous, quand ils manipulent un cahier ou un livre ce qui peut paraître très contradictoire dans l'esprit d'un enfant : Mohammed, un petit Algérien de 5 ans, m'avait dit un jour : « tu as vu maîtresse, à la télé, ils ne font pas comme nous pour écrire ».

d) la capacité à apprécier des directions, des trajectoires ; l'espace se découvre : coins, centre, haut, bas, gauche, droite, vertical, horizontal, intérieur, extérieur, loin, près. Cet apprentissage devra être minutieux, car ces différentes notions sont très voisines les unes des autres et ne sont pas évidentes pour un enfant étranger, mais elles ont un objectif d'apprentissage important, c'est le fait de maîtriser la fonction du mouvement dans l'espace. Pour faciliter l'acquisition de ces nouvelles notions, la maîtresse aura soin d'avoir une activité de support, c'est-à-dire qu'elle pourra faire appel à l'éducation physique à caractère esthétique, par exemple verbaliser toutes les formes de directions du ruban qui danse, en respectant les termes justes : positions et directions (spirale, cercle oblique, vertical...).

e) la capacité d'apprécier des rapports de grandeur : c'est une notion à acquérir qui est beaucoup plus abordable que les précédentes pour les non-francophones, car elle paraît plus évidente et puis, possédant la langue arabe, je peux apporter très facilement un complément d'informations. Cet exercice sera complété par des algorithmes : collier avec alternance de perles de grandeurs différentes. Cette dissemblance dans les dimensions est très vite visualisée par l'enfant, qui sera capable, sans beaucoup de directives, d'exécuter cet exercice avec un maximum de réussite, ce qui conviendra particulièrement à ceux dont le français est seulement pour eux la langue du « pays d'accueil », parce qu'ils risquent de « se noyer » facilement quand les consignes sont trop nombreuses.

3) *Aspect cognitif* : il faut : a) - associer à l'enfant différents outils avec différents supports, ce qui lui permettra de découvrir et d'explorer des nouveaux outils (éponges, pommes de terre) et des supports multiples : carton, papieranson, sachets de papier, etc.). On peut dire que l'enfant qui arrive à l'école maternelle doit être libre de découvrir le plaisir du geste par une simple confrontation avec la matière, ses limites, le pouvoir de s'adapter et petit à petit de maîtriser les différentes techniques proposées.

b)-organiser l'espace graphique, ainsi, toutes sortes de surfaces seront proposées aux enfants : des surfaces planes, obliques ou verticales, avec chevalets, le mur lui-même, le tableau qui permet, pour les plus petits, d'avoir des gestes de grande envergure et plein d'audace.

c)-maîtriser les situations topologiques : pour faciliter la tâche des enfants, surtout ceux qui ont un vocabulaire restreint comme les petits maghrébins, nous allons faire précéder l'exercice graphique d'un mouvement de tout le corps dans l'espace : - cheminements libres ou selon consignes en groupes.

- cheminements avec règles par couples,
- cheminements individuels, orientés, par rapport à des repères ou autour d'obstacles.

Après avoir vécu la situation, les enfants transcrivent sur papier, en mettant les mêmes obstacles (reproduits à échelle réduite) qu'ils ont trouvé dans la salle, ils les organisent tels qu'ils étaient dans l'espace où ils ont évolué. Il n'est pas nécessaire, comme ce serait le cas pour un exercice topologique strict, que les enfants reproduisent l'exactitude de la situation. Il leur est demandé d'en exprimer l'esprit, ce qui autorise chaque enfant à produire un tracé différent, mais répondant à une certaine consigne, par exemple : « circuler entre les tables ».

d) - maîtriser les situations de relations d'ordre : par exemple savoir maîtriser la forme d'une lettre :

- au centre d'un cercle est marqué le prénom de l'enfant,
- autour du nom et dans le cercle, une douzaine de lettres éparpillées, parmi lesquelles il y a des intrus ;
- l'enfant, par une flèche partant d'une lettre de son nom doit la retrouver dans les lettres éparpillées à l'intérieur du cercle ;
- la consigne est : identifie les lettres qui appartiennent à ton prénom, elles sont éparpillées... attention aux intrus.

4) Aspect sémantique : C'est un lien entre le langage et l'expression graphique, c'est le principe que nous utilisons en psycho-motricité, quand nous faisons des idéogrammes pour matérialiser nos déplacements (cf. chapitre de psycho-motricité), nous pouvons dire que les activités à l'école maternelle s'enchaînent. Nous sommes ici en présence, de symboles, porteurs de sens. Cette période est appelée idéographique, car l'enfant arrive aux symboles. Il n'est pas nécessaire quand

il l'aborde, qu'il possède un vocabulaire très étendu puisqu'il s'exprime par symboles ; les non-francophones pourront y accéder aussi bien que les petits français.

Pour l'accès au symbolisme, prenons comme exemple : le « paso-doble », musique très structurée, nous allons demander aux enfants :

1) au niveau 1, de découvrir les différents aspects de la musique proposée : corporel (marche, déplacements latéraux, mouvements tournant), temporel (changements de rythmes réguliers), spatial (occupation de l'espace par les déplacements de grande envergure) individuel et relationnel (danse individuelle ou par deux), c'est le 1er niveau.

2) au niveau 2, d'exécuter un dessin, qui va faire apparaître :

- l'enfant, ou tous les enfants.
- les phrases (les différents changements de rythme sont représentés par un graphisme différent)
- les formations : (dessins des évolutions par deux ou autres)

3) au niveau 3, de coder la danse entière, à l'aide de pictogrammes, pour la transmettre à lire à ses camarades qui vont juger de l'exactitude des déplacements.

- L'objectif d'apprentissage est de comprendre et de maîtriser la structure du rythme.

- Il est bien évident que ce travail ne peut être effectué qu'après de nombreuses séances de psychomotricité, pendant lesquelles l'enfant aura repéré l'aspect moteur, temporel et spatial qui caractérise le support proposé.

- Enfin, les enfants font des propositions pour chaque phrase et font une analyse critique de la « lecture des partitions » réalisée par eux :

- * « c'est la même musique,
- * on n'entend pas qu'il faut faire la ronde,
- * on dirait une farandole, mais pas une ronde. »

Il y a des rapports entre langage/expression graphique, expression graphique/connotation et ces rapports se retrouveront aussi dans le rapport écriture/lecture.

Nous venons de voir que, après chaque essai, une « lecture » attentive des réalisations s'impose, et elle se situe à plusieurs niveaux :

- appréciation de la difficulté générale pour les enfants,
- analyse de ce qui provoque les échecs (vocabulaire non assimilé par les non-

francophones, maîtrise motrice manuelle insuffisante pour les moins dégourdis, erreur spatio-temporelle en cours d'établissement, mémoire fluctuante qui perd la consigne en cours d'exercice ou enfant dont les automatismes moteurs viennent brouiller le tracé premier).

Attitude pédagogique

1) L'enseignant a un rôle prépondérant ; il est à la fois observateur, c'est-à-dire qu'il observe les réactions de l'enfant dans la pratique de l'exercice, et incitateur, car il va orienter sa recherche vers une solution gestuelle rentable, en particulier pour la future écriture, et favoriser une progressive diminution de l'ampleur du geste, donner aussi les occasions variées et répétées d'affermir ce geste et de le rendre régulier dans son rythme répétitif.

2) L'importance du climat de la classe intervient dans la réussite de l'exercice, c'est-à-dire qu'il doit être favorable à l'épanouissement de tous les enfants, sans aucune exception.

Pour cela, il faut que l'enseignant sache :

- Etablir une relation de confiance. Il ne crée pas l'apprentissage, il est là pour aider l'élève à comprendre, à reproduire, à créer, à formaliser, et à trouver lui-même des stratégies efficaces qui lui faciliteront la tâche.

- Donner aux enfants la possibilité de multiplier leurs essais : il est possible au départ que certains, surtout les non-francophones, n'aient pas assimilé les consignes : il y a des « balbutiements » dans les tracés, c'est-à-dire qu'il faut savoir accepter beaucoup de gribouillages, de tentatives maladroites, qu'il ne faut pas considérer comme autant d'échecs mais comme des étapes obligées ; admettre ensuite des évolutions spectaculaires, accompagnées de régressions, pour finir avec les débuts d'une organisation graphique, d'une structuration intérieure qui va servir de base aux futures acquisitions.

- Valoriser toutes les productions : la petite section peut paraître ingrate, vue sous l'angle des progrès graphiques, tant le travail d'affinement des productions et d'installation des acquis est lent, conjointement à l'important travail de socialisation et de communication qu'essaie de gérer le petit maghrébin. La valorisation des

sujets traités par un juste retour à l'utilisation ainsi que l'aspect ludique de la séance de graphisme suffisent à faire de celle-ci une séance réussie, facteur de progrès.

- Mener parallèlement une action éducative sur la propreté, le soin, en tant qu'objets de socialisation. Les activités qui concernent le graphisme peuvent être considérées comme « salissantes » à la maison, donc souvent interdites. A l'école, les consignes de propreté données, les enfants doivent pouvoir profiter pleinement du plaisir d'écrire.

- Respect de la loi de maturation de chacun. La progression des tracés chez les enfants de 2 ans 1/2 et 3 ans suit une évolution générale, classée par époques ou par stades psychomoteurs. Ces périodes sensibles d'acquisitions se succèdent jusqu'à l'apparition du bonhomme têtard, qui se transforme plus tard jusqu'à la complexification des tracés. Un contrôle plus complet intervient vers 3 ans, quand apparaît la double rotation, de sens positif, puis de sens négatif, dans un mouvement continu. Cette performance rend possible le tracé d'arabesques et des spirales et s'accroît spontanément vers 3 ans 1/2 par le contrôle simultané, et de plus en plus fin, de l'ampleur et de la courbure.

On peut dire que, à cet âge, l'enfant possède tout l'alphabet graphique spontané lui permettant de réaliser n'importe quel tracé. Mais il reste de nombreux problèmes de contrôle à résoudre encore : celui du sens de rotation (positif ou négatif) et celui du sens de translation (vers la droite ou vers la gauche et vers le haut ou vers le bas) de son tracé dans l'espace graphique. Ces problèmes de contrôle sont de deux ordres : kinesthésique, pour ce qui est du mouvement, et visuel, pour ce qui est du tracé. Ils se doublent du problème de l'anticipation visuelle de l'acte graphique, qui commence à être résolu à un âge variable, entre 3 et 4 ans : cette résolution apparaît quand l'enfant aligne des tracés horizontalement et fait volontairement des croix. Il faut donc être attentif à l'apparition de ces signes d'un contrôle anticipé du tracé par la vue et ne rien faire qui masquerait cette apparition spontanée, comme ce pourrait être le cas pour des « modèles » en pointillé à marquer plus nettement (« à repasser »), ou des repères à inclure dans un tracé imposé. Certes, ces techniques peuvent être utiles pour obtenir un résultat attendu, mais en aucun cas elles ne sont favorables à l'étude du niveau graphique d'un enfant, qui doit être le seul guide des étapes d'une éducation du geste.

L'enseignant doit penser au développement spécifique de chaque enfant ; en cela, il faut rejoindre Albert JACQUARD qui précise : *« Beaucoup plus profond, plus fondamental, est le besoin d'être unique, pour « être » vraiment. Notre obsession est d'être reconnu comme une personne originale, irremplaçable ; nous le sommes réellement, mais nous ne sentons jamais assez que notre entourage est conscient »*.¹

8) Ateliers

La classe en atelier permet d'offrir aux enfants, quand ils le désirent, à la fois des jeux dont ils ont encore besoin et les activités qui leur permettent de construire progressivement leur propre personnalité et de développer leurs aptitudes virtuelles. Il est bien évident que la période de 2 à 6 ans est importante plus que toute autre. *« Nombreux sont ceux qui soutiennent aujourd'hui, comme moi-même, que la partie la plus importante de la vie n'est pas celle qui correspond aux études universitaires, mais bien la première période, celle qui s'étend de la naissance à six ans, parce que c'est précisément pendant cette période que se forment, non seulement l'intelligence, le grand instrument de l'homme, mais aussi l'ensemble des facultés psychiques »*.²

WALLON, comme beaucoup d'adultes, s'est demandé « L'enfant est-il doué de créativité ? » On a toujours pensé qu'il était un être « inachevé » et que pour arriver à parfaire son éducation, il fallait que ses capacités soient au niveau de celles de l'adulte. Nous pouvons donc déduire que l'adulte sert « d'échelle de valeurs » pour apprécier l'intelligence de l'enfant. Mais il faut envisager cette remarque sous un aspect tout à fait différent. *« Notre œuvre d'adulte ne consistera pas à enseigner, mais à aider l'esprit de l'enfant dans le travail de son développement... Nous l'aiderons donc, non plus parce que nous le considérons comme un être petit et faible, mais parce que ses énergies créatrices réclament une défense amoureuse et intelligente pour rester entières sans être blessées »*.³

L'activité créatrice aussi bien que le jeu utilisent le réel comme matériau. Dans cette séquence artistique comme dans le moment ludique, l'enfant construit un univers dont il détient la clé de l'organisation, univers qu'il peut révoquer à merci, transfor-

1-A. JACQUARD. « Eloge de la différence. La génétique et les hommes ». Points, 1981, p. 206-207.

2-M. MONTESSORI. « L'esprit absorbant de l'enfant ». Epi/Formation. 1992, p. 24.

3-Idem p. 28-29

mer sans fin. « *L'imagination n'a de bornes que la capacité des enseignants à soutenir techniquement le projet.* » ¹

La pédagogie de l'expression qui se propose d'amener l'enfant à prendre possession de ses pouvoirs ne peut être complète sans cet aspect. Il ne suffit pas de le solliciter par des objets, par des matériaux variés : encore faut-il lui permettre de pratiquer des activités qui, par leur globalité, vont non seulement favoriser la créativité, c'est-à-dire la disposition à créer qui existe à l'état potentiel, mais surtout permettre la création. Ce qu'on appelle une création ne peut être ni purement occasionnel ni strictement individuel. Elle doit survivre aux circonstances qui l'ont vu naître et elle n'est pas éphémère, comme la fantaisie d'où elle est sortie. Une œuvre esthétique est une affirmation personnelle, qui implique d'abord, ou éventuellement, le désaccord avec autrui. Elle n'est bien achevée que signée, en vue d'être exposée. L'enfant veut, lui aussi, approuver ce qu'il a réalisé ; sinon, il s'en désintéresse ou le détruit. Au contraire, un simple griffonnage, dont il donne après coup une interprétation acceptée par autrui, devient quelque chose qu'il veut conserver ou faire conserver.

Créer, pour l'enfant, c'est agir en sachant qu'on fait une chose sérieusement ; c'est se dépasser et vouloir réussir. Permettre à la créativité de s'exercer, est simplement accepter que l'enfant s'essaye, c'est favoriser toutes ses tentatives. Permettre la création, c'est aller bien au-delà, en donnant vie et existence à l'objet de la création. On ne s'exerce pas à faire, on fait.

L'enfant, qui a sans cesse besoin d'être valorisé, surtout dans le cas du petit immigré ou du sujet en difficulté, est ici reconnu dans ses capacités. Si l'institutrice n'intervient que comme catalyseur pendant la séquence « atelier », c'est toujours elle qui apprécie les résultats et fait en sorte que, désormais, chacun aille encore et toujours plus loin.

L'enfant n'est certes pas simplement un adulte en miniature. Il s'en distingue autrement que par le niveau moins élevé de ses aptitudes. Infériorisé dans le domaine des connaissances et de la compréhension technique, il compense ces insuffisances grâce aux compétences de son imagination. Cependant, on ne saurait lui prêter, même de ce seul point de vue, une spontanéité totalement indépendante. Il a besoin, pour ses créations les plus puériles, d'une adhésion extérieure, d'où

1-M. C. ROLLAND « Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle » Ellipses 1994 p. 184

l'adulte n'est jamais absent. Le monde des enfants existe sans aucun doute, mais il est loin d'être un monde fermé aux influences du milieu et à celles des éducateurs.

A) Aménagement des ateliers

L'organisation de la classe en ateliers demande un emploi du temps assez souple, les enfants ont besoin d'activités diversifiées. Il faut savoir faire alterner les activités collectives, les activités individuelles ou les activités en groupe pour ne pas le lasser. Cette organisation doit savoir satisfaire de nombreux besoins de l'enfant à l'école maternelle. Au cours de la longue période scolaire, l'enfant va passer de l'enfance à l'âge adulte : *« La vie de l'enfant au long de ses différentes périodes est la ligne qui rejoint deux générations adultes. La vie de l'enfant qui crée est créée, par de l'adulte et finit en l'adulte. C'est la voie qui suit la vie, et de cette vie, si étroitement liée à l'adulte, surgit l'intérêt d'une étude et d'une lumière nouvelles »*.¹

Pour participer aux ateliers dans de bonnes conditions, quels sont les besoins des enfants ?

1) besoin de propreté : ils doivent trouver des éponges humides et des serviettes pour se nettoyer les mains. Il faut leur faire relever les manches et mettre des tabliers en plastique faciles à enfiler quand ils sont à l'atelier d'eau ou à l'atelier terre. Les petites maghrébines n'aimaient pas du tout se salir : leurs mères doivent être très strictes sur ce sujet et le leur recommander, car elles sont très maniaques et ont beaucoup de difficulté à pétrir l'argile, elles examinent leurs mains en les tournant et les retournant et leur mimique exprime le dégoût.

2) besoin de confort : l'enfant est vite fatigable, il faut éviter les stations « debout » trop longues, par exemple autour du bac à eau. La hauteur des chaises doit être proportionnelle aux tables. Les ateliers qui sont situés au ras du sol, comme les peintures sur grandes feuilles, par terre, ont la faveur des petits musulmans, qui ont souvent l'habitude d'être sur des tapis ou à des tables à 50 cm du sol pour prendre leur repas (cf. doc. 11).

1-M. MONTESSORI. « L'esprit absorbant de l'enfant ». Epi/Formation, 1992, p. 31.

3) besoin de calme : l'institutrice doit se faire oublier pendant cette séquence, tout en étant vigilante. Les ateliers très bruyants (jeux d'eau) seront isolés des autres. Il faudra que l'enseignant veille à faire alterner les ateliers bruyants et les ateliers plus calmes (puzzle, enfilage de perles).

Il faut éviter que les petits maghrébins se regroupent dans un même atelier parce que au bout de quelques minutes, ils deviennent très bruyants sans s'en rendre compte car ils sont habitués à jouer dehors, où personne ne s'occupe d'apporter des éléments de modération à leurs ébats sans mesure.

4) besoin de sécurité : il est évident qu'il faut donner aux enfants des outils facilement accessibles et non dangereux. La répartition des ateliers doit se faire sans encombrer la classe, afin que l'enfant circule aisément sans se cogner. Pour un atelier de découpage, il faut être vigilant, les enfants de maternelle aiment bien jouer au coiffeur, cet atelier demandera la présence effective de l'enseignant, les autres, travaillant en autonomie dans les autres ateliers : atelier de peinture, de colliers, de jeux de construction, etc. L'institutrice organise une bonne répartition des élèves dans ces différents ateliers afin qu'un groupe trop important ne se retrouve pas dans le même atelier.

5) besoin d'affection : l'institutrice doit établir une certaine relation avec les enfants pour que les ateliers soient productifs. Les petits auront plaisir à faire quelque chose qu'ils vont « donner à Maman » et l'application est d'autant plus grande. Le travail par atelier favorise la communication entre les enfants est une séquence très importante pour les non-francophones, et il y a aussi échange verbal avec le maître. Il est toutefois souhaitable d'envisager des regroupements collectifs afin de faire naître et garder l'esprit du groupe ainsi qu'une certaine complicité au sein de la classe (entretien du matin, moment de conte, séance de chant, psychomotricité). Il faut être très conscient du fait que l'enfant possède « *Une puissance de sensibilité telle que les choses qui l'entourent éveillent en lui un intérêt et un enthousiasme qui pénètrent sa vie même. L'enfant assimile ses impressions, non pas avec son esprit, mais avec sa propre vie* ». ¹

6) besoin de mouvement : les enfants d'école maternelle ont besoin de bouger ; le mouvement est primordial pour eux. « *Le mouvement est encore une de ces merveilleuses conquêtes de l'enfant* » ². Les séquences doivent être limitées dans le temps, il est vite fatigable ; la circulation, surtout, doit être aisée entre les ateliers

1-M. MONTESSORI. « L'esprit absorbant de l'enfant ». Epi/Formation, 1992, p. 25

2-Idem P. 27

pour faciliter les déplacements, les élèves de deux à quatre ans ne sont pas très adroits, il évaluent encore mal les distances.

7) *besoin d'autonomie* : l'acquisition de l'autonomie est très importante chez l'enfant jeune ; c'est un élément primordial pour le développement de son intelligence. L'enseignant doit savoir donner des responsabilités et, surtout, valoriser certaines initiatives, même si elles sont maladroites. Il faut qu'il admette que les consignes peuvent être mal comprises par les maghrébins pour lesquels la langue « du pays d'accueil » n'est pas encore assimilée.

L'enfant a un besoin grandissant d'indépendance (il va à l'école, c'est un grand). Cette autonomie va accélérer sa socialisation. L'institutrice, pour faciliter son accès à l'autonomie, saura accepter de lui :

- des rangements plus ou moins ordonnés,
- des lenteurs dans la distribution du matériel par les enfants,
- des erreurs de manipulations qui aboutissent à des catastrophes : boîtes de perles renversées ou pots de peinture cassés.

8) *besoin de découverte* : « La curiosité est une tendance naturelle de l'être humain, souvent liée à l'apprentissage. Pour beaucoup, cette tendance serait en effet la principale motivation qui incite les enfants et les adultes à acquérir de nouvelles connaissances. Elle se constate facilement chez le jeune enfant, lorsqu'il essaie de voir et de comprendre ce qui se passe autour de lui, pour mieux agir sur son environnement, lorsqu'il examine, tâte, expérimente chaque objet nouveau, lorsqu'il pose des questions sans fin... ».³

Les enfants sont très curieux, ils ont un très grand besoin de connaître : ils regardent, ils touchent, ils veulent même goûter (attention à la dégustation de pâte à modeler ou des perles). L'institutrice doit vraiment être présente.

Rôle de l'enseignant

L'effectif réel, celui des présents, est à considérer lorsqu'on veut apprécier les mérites d'un exercice. Nous pouvons dire que, quelle que soit la section considérée, les données de l'acte pédagogique font rentrer en ligne de compte l'effectif des classes, la composition, l'homogénéité.

1- A. ZIV et J. M. DIEM. « Psychopédagogie expérimentale ». 1975, Collection Sciences de l'Education, p. 12.

Citons quelques unes des qualités les plus remarquables qui font les enfants heureux autour de leur institutrice et réceptifs à son influence :

1) la facilité d'adaptation : dans une classe, un effectif surabondant ou trop amenuisé peut apporter des difficultés au travail de la maîtresse, ou lui demander un effort particulier d'adaptation dans le cas où elle doit modifier l'agencement de ses ateliers. Un groupe trop restreint, surtout si les éléments les plus dynamiques, ceux qui entraînent les autres, en sont absents, peut paralyser certains efforts de l'institutrice, ne pas répondre à son attente et la mettre dans un embarras compréhensible.

Bien plus délicates à conduire encore, sont les classes aux éléments nombreux et disparates. L'enseignant cherche ce qui peut stimuler l'intérêt, valoriser l'effort, aider à franchir le handicap d'une expression malaisée, surtout chez les immigrés. Son effet de compensation tend à offrir à chaque type d'enfant une activité à sa mesure et en harmonie avec ses moyens.

Une autre sorte de complexité de l'effectif est celle qui juxtapose à des enfants de familles résidant depuis longtemps dans la localité et parfaitement acclimatés, des enfants de migrants plus ou moins affectés par la mutation qu'ils sont en train de vivre avec les leurs. Désemparés par tous les changements qu'ils subissent, ils ne connaissent que très peu notre langue. Les intégrer à un groupe, les arracher à l'isolement dans lequel ils sont tentés de se réfugier, les amener à partager les occupations des autres, à entrer en communication avec la maîtresse et les petits camarades, cela pose bien des problèmes à l'institutrice. Elle va essayer de repérer au passage les éléments favorables à une prompt adaptation des petits étrangers : désir de réussir ce qu'ils ressentent déjà comme une promotion vers une vie meilleure, besoins d'échanges avec leurs pairs, activité linguistique intense des enfants de cet âge qui, à l'école maternelle, sont dans d'excellentes conditions pour acquérir vite la langue du pays où ils vivent.

2) Le bon contact avec les enfants : sans lequel même un travail méritoire, des intentions louables, demeurent stériles. Certaines institutrices, parfois exaspérées par le travail, le bruit, ne sont pas conscientes du traumatisme qu'elles peuvent occasionner chez certains de leurs élèves : « *Le doigt qui désigne l'enfant avec*

mépris est comme le fusil qui vise. Il peut tuer. Dans cette 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 ».¹

3) *La disponibilité* : c'est grâce à elle que la maîtresse ne repousse pas ceux qui ont recours à elle, voit ce qui se passe dans chacun des groupes qui s'emploient simultanément à des occupations variées : sait infléchir son propos pour répondre au climat et aux dispositions du jour ou du moment.

4) *La curiosité et l'activité d'esprit* : qui inspirent le goût de toujours compléter son information, et cette ouverture au monde qui passionne les enfants et dépouille la vie scolaire de tout caractère désuet ou artificiel. Les préparations de classe reprises sans changement d'une année à l'autre, ou découpées dans une revue pédagogique sans souci de les adapter ; le matériel sur lequel on compte trop, sans effort d'invention, est révélateur de la pauvreté de l'information et d'une sclérose intellectuelle. Or, dans nos classes, où l'hétérogénéité règne et change chaque année dans sa composition ethnique (plus de marocains, moins d'algériens ou beaucoup plus de turcs, des yougoslaves) l'esprit d'inventivité doit faire place à la routine afin que l'enseignant soit plus efficace dans sa tâche.

5) *Les dons d'expression* : sous toutes les formes : par la parole bien sûr, qui a d'autant plus besoin d'être correcte et juste que les petits élèves en sont à la phase d'acquisition de notre langue, mais aussi par le geste, par le mouvement, par le dessin et les activités manuelles. Une maîtresse qui chante, qui évolue avec grâce, qui réalise des graphismes ou des arrangements décoratifs créateurs de beauté, exerce un véritable ascendant sur ses élèves et leur fait aimer l'école. Ceci va permettre une intégration plus facile pour le petit immigré qui pensera comme Zerdalia K.S. DAHOUN, qui résume son enfance en ces termes : « *L'école m'a donc permis de découvrir qu'il existait, parallèlement au monde des parents qui m'était cher, un autre langage et d'autres mœurs, mais cela n'a pas entraîné une obligation de choix entre les deux. Je changeais de langage et de comportement selon les lieux et les circonstances. Je composais avec les deux mondes* ».²

6) *Les talents personnels* : trouvent à l'école maternelle l'occasion de se manifester, de se remettre en question perpétuellement ; il existe un art de fabriquer, une

1-Z. K. DAHOUN. « Les couleurs du silence. Le mutisme des enfants de migrants ». Calman-Lévy, 1995, p. 36-37.

2-Idem P. 41

possession des techniques (marionnettes, tapisserie, collage, modelage, papiers découpés, etc.) faite d'invention et de tours de mains dont les créations enchantent les enfants et stimulent leur ardeur ingénieuse. « *Perception, production, flux et reflux : les œuvres culturelles sont les réalisations d'un imaginaire dans et par lequel chaque enfant cherche à retrouver et à construire le sien, à se reconnaître et à reconnaître les autres* ». ¹

C) Généralisation

Le droit à l'enseignement fait partie des 17 articles de « La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen » et a pour finalité essentielle d'amener surtout les minorités qui composent notre pays à une certaine autonomie et, par voie de conséquence, à la notion de citoyenneté dans le « pays d'accueil ».

Ce but précisé, l'Ecole doit œuvrer pour une éducation à la démocratie, la question est posée : « *Comment allons-nous bien pouvoir « survivre ensemble aujourd'hui ? » A une époque marquée par le doute quant à l'existence d'une volonté de vivre avec les autres en les respectant* » ²

1) La laïcité.

a) Bref historique

C'est l'un des trois critères fondateurs de l'Ecole publique dans la démocratie française avec la gratuité et l'obligation d'instruction, que nous devons à Jules Ferry qui, dans son discours sur l'inégalité d'éducation prononcé à la Salle Molière le 10 avril 1870, montre à quel point était le sien, le programme scolaire des républicains : « *Le siècle dernier et le commencement de celui-ci ont anéanti les privilèges de la propriété, les privilèges de la distinction des classes ; l'œuvre de notre temps n'est pas assurément plus difficile... C'est une œuvre pacifique, c'est une œuvre généreuse et je la définis ainsi : faire disparaître la dernière, la plus redoutable des inégalités qui viennent de la naissance, l'inégalité d'éducation.* » ³ Il fallut plusieurs années à Jules Ferry pour passer des paroles aux actes. De février 1879 à novembre 1881, il devient Ministre de l'Instruction Publique, puis Président du Conseil, de janvier 1882 à novembre 1883.

1-G.-Patrick AZEMAR, « Une école en jeu : l'enfant avant l'élève », Autrement, 1992, p. 154.

2-A. MOUGNIOTTE, « L'école de la République. Pour une éducation à la démocratie », PUL, 1996, p. 7.

3 —F. MAYEUR, « Histoire Générale de l'Enseignement et de l'Education en France. Tome III de la Révolution à l'Ecole Républicaine », Nouvelle Librairie de France, 1988, p. 527.

La loi du 16 juin 1881 sur la gratuité est très facilement votée, elle existait déjà du temps de l'Ancien Régime pour les indigents.

La Loi du 22 mars 1882 : la laïcité et l'obligation d'instruction est votée. Elle mettra deux ans pour passer, et a été acceptée très difficilement. A cette époque, la laïcité pose un très gros problème : dans l'esprit de Jules Ferry, elle signifie la neutralité. Donc, l'enseignement primaire ne peut assurer l'instruction religieuse ; c'est sur cette loi que s'appuie l'Education Nationale actuellement, elle n'a jamais été supprimée, pour permettre la liberté de conscience ou la formation religieuse ; dans les rythmes scolaires on a libéré un jour par semaine, en plus du Dimanche, pour permettre l'instruction religieuse : on désigne le mercredi comme jour libre pour la formation religieuse, c'est pour cela qu'il est très difficile de réaménager la semaine en Ecole Primaire : des propositions d'ouvrir les écoles tous les jours de la semaine, y compris le mercredi et de fermer le samedi ; mais elles n'ont pas été retenues à cause de l'instruction religieuse. La formation religieuse ne doit pas avoir lieu dans les locaux scolaires.

Evidemment, il faut respecter l'opinion religieuse de tout élève ; ainsi, dans les dossiers d'instituteurs, dès l'application de la loi, on remarque que tous les enseignants qui sont amenés à porter un jugement sur la religion seront pénalisés par le pouvoir. Il est interdit d'avoir aussi des signes distinctifs de religion à l'intérieur des locaux scolaires. L'Etat instaure sa propre morale par l'instruction civique.

La Loi d'ensemble du 30 octobre 1886, laïcise le personnel enseignant tout en maintenant la liberté de l'enseignement. Pour Jules Ferry, la religion n'est pas le fondement de la morale mais, au contraire, la morale constitue l'élément solide et stable des religions. Une « morale laïque » peut donc devenir la valeur commune, assurant le lien social.

La Loi de Séparation des Eglises et de l'Etat du 3 décembre 1905 contient des dispositions libérales : respect de la liberté de conscience, du libre exercice des cultes et de l'organisation interne des religions, mise à la disposition gratuite des différents cultes d'édifices religieux. La République ne reconnaît ni ne salarie aucun culte. Toutes dépenses relatives à l'exercice des cultes ne pourront être inscrites au budget de l'Etat, des départements, des communes mais elles pourront être inscrites au budget des dépenses d'aumônerie.

Les aumôniers ont le droit d'aller dans les lycées, en dehors des heures de cours. Ces diverses dispositions concrétisent le refus d'une religion civile : non seulement être « croyant » ou agnostique relève d'un choix individuel (ce qui est aussi le cas dans les pays où la liberté religieuse est effective), mais la religion est privatisée d'une part, il ne doit pas être demandé de service public aux différents cultes, d'autre part, les services publics de l'Etat ne doivent porter aucune marque de caractère religieux.

b) La laïcité aujourd'hui.

*« Penser que l'Ecole doit être un espace intellectuel libre, dégagé de toute connotation religieuse, pour que puissent se construire les choix de vie idéologique et/ou spirituelle de chaque individu, pour que chaque citoyen puisse y entrer en contact avec un savoir dégagé de toute idéologie religieuse, apparaît comme un élément essentiel de la conception que les Français ont aujourd'hui de la démocratie ».*¹

La démocratie qui gère la France, dont la société est pluriculturelle, a choisi des valeurs laïques pour s'organiser. Elle sous-entend la re-connaissance de l'autre et, par conséquent, un dialogue doit s'instaurer, mais un dialogue interculturel. Mais, pour qu'il s'instaure, l'homme a besoin d'une sécurité ontologique parce que l'on est malheureux de s'inventer, il cherche par tous les moyens d'exister, il cherche les titres, les fonctions, les étiquettes, les distinctions, tout ce qui permet de se reconnaître. Les valeurs de la République sont basées sur les notions d'éthique et de morale, ces deux signifiants sont employés tantôt dans un sens, tantôt dans l'autre : la morale présente des normes qui régissent une collectivité ; *C'est l'ensemble des prescriptions admises à une époque et dans une situation déterminée* »²

l'éthique, c'est la visée, l'intention du sujet, *« la distinction du bien et du mal. »*³

L'homme cherche par tous les moyens à construire sa sécurité ontologique dans le regard d'autrui : je cherche à construire mon être pour autrui, à me faire passer aux yeux de l'autre pour quelqu'un qui a de l'être et qui n'en ait pas. Si donc je réussis à construire cet être aux yeux des autres, alors j'aurai peut-être la sécurité ontologique qui me manque tant. Le problème est que : « Je ne sais jamais ce que je construis dans la tête des autres ». Si je cherche à me faire une sécurité ontologique, en me construisant des images dans la tête des autres, je cherche perpétuellement à courir après quelque chose que je ne posséderai jamais. On peut donc passer son existence à essayer de construire un personnage, mais je n'ai jamais la certitude que ce personnage sera jamais construit.

1-N. ALLIEU, « La laïcité et culture religieuse à l'école ». ESF, Editeur, 1996, p. 15.

2-A. LALANDE « Vocabulaire technique et critique de la philosophie » Quadrige PUF 1991 P. 306

3-Idem P. 305

Les deux concepts sont très proches et on les emploie souvent indifféremment ; mais il faut préciser que :

- La morale renvoie à ce qui régit les rapports entre les êtres, rapports entre nous en tant qu'être. Elle renvoie à un ensemble de normes et de règles qui légifère à un moment donné une collectivité particulière. Nous entrons dans le registre de la morale en tant que nous sommes quelque chose, en tant que nous sommes dans une situation sociale déterminée, nous avons une place : instituteur, élève, père ou mère de famille. Nous avons à nous prouver à nous-mêmes que nous sommes intelligents, généreux. Je peux anéantir en un seul geste la totalité de ce que j'ai construit pendant toute mon existence. Chaque instant est un instant où je remets tout en jeu. Je n'ai pas de sécurité ontologique de « l'en soi », de ce qui a la stabilité.

- L'éthique va avoir 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. Ce qui fait que la morale ne soit pas une morale de fait, c'est qu'elle est irriguée par l'interpellation, l'interrogation éthique.

De la même manière, les normes qui régissent une collectivité sont des normes qui doivent permettre l'émergence de l'interrogation éthique. Entre les deux, une dialectique souvent difficile à manipuler.

Savoir qu'on ne peut pas toujours vivre dans l'éthique et que la morale nous permet de temps en temps de ne pas être asphyxié par l'interrogation éthique.

Une éthique pure serait une intentionnalité pure. Une morale pure qui ne serait pas travaillée par l'éthique aurait la dureté d'un minéral. Il faut que l'éthique soit de temps en temps relayée par des règles. Il faut que la morale soit travaillée par l'éthique, qu'elle ne soit pas opsolente, c'est-à-dire qu'elle ne présente pas une rigidité organisationnelle.

On est en face du dialectique qui sans doute rejoint une problématique : elle fut fondée par HEGEL : la dialectique « l'en soi » qui serait du côté de la morale et du « pour soi ». qui serait du domaine de l'éthique

« L'en soi » : objet, il est, le reste, c'est une entité.

« Pour soi » : l'intention, le mouvement, c'est ce qui va travailler l'objet.

L'éthique régit nos rapports en tant que sujets (le sujet déborde l'être) qui ne reste pas enfermé dans l'être, c'est une liberté constitutive qui nous renvoie à nous-mêmes, à notre invention. Elle régit les rapports de sujet à sujet, de différence à différence, de liberté à liberté.

Si la morale régit les rapports entre les êtres, l'éthique régit les rapports entre les libertés ; dans l'ordre des choses, nous sommes toujours dans le registre de l'affrontement, des rapports de force.

- Après ce constat, posons-nous la question : « Quel peut être le statut de l'autre ? »

L'autre est de l'ordre d'une existence, c'est ce que je dois permettre d'exister en le respectant.

L'autre n'est pas objet, mais sujet de reconnaissance. La reconnaissance est première, la connaissance est seconde. L'autre, c'est quelqu'un que je salue, que je peux rencontrer. Je prends le risque de dire que l'autre c'est pour moi une conviction et, par conséquent, une exigence.

L'éthique a pour objet de nous demander comment faire émerger l'autre ? Cela nous renvoie à ce que nous sommes capables de faire émerger.

Dans mon rapport à l'autre, qu'est-ce que je cherche ? Ramener l'autre à l'ordre ou tenter de trouver le bonheur d'une rencontre ?

L'éthique, c'est le bonheur. Il y a de la jouissance à faire des autres des êtres (c'est du domaine de la morale) et dans la jouissance, il y a toujours cachée la mort parce qu'on tue en l'autre ce qui en lui pourrait être l'occasion d'une rencontre.

La solitude, l'éthique, est le moment où je me mets en « jeu » pour que l'autre se mette en « je » et quand il y a du « jeu » on accepte de ne pas s'enfermer de ne pas clôturer.

Ce qui caractérise la question éthique c'est l'interrogation sur mon rapport à l'autre. Est-ce que j'utilise l'autre comme objet pour servir à ma satisfaction, à ma jouissance personnelle ? Ou est-ce que j'accepte avec lui un rapport qui nous constitue réciproquement comme des libertés ?

Est-ce que je fais de l'autre quelque chose, donc je décide à l'avance ce qui sera ou ce qu'elle doit être, que j'interprète, que je connais, ou est-ce que j'accepte que l'autre échappe à la fois à mon système d'interprétation, à la connaissance ?

La re-connaissance précède toujours la connaissance. La connaissance l'autre, quand on en fait un a priori interdit sa rencontre ou elle le chosifie, elle l'enferme dans une image et ne donne pas la possibilité de rentrer avec lui dans un instant où nous nous reconnaissons comme des libertés.

Une chose difficile à percevoir : l'autre n'existe pas a priori, l'autre est une exigence éthique. Ce qui fait que l'autre est important, c'est que nous portons en nous l'exigence que l'autre puisse ne constituer en face de nous autrement que notre propre objet.

Il n'est pas sûr que nous puissions ainsi rencontrer l'autre. Il n'est pas certain que nous y arrivions. L'éthique n'est pas de l'ordre du fait, elle ne décrit pas les choses qui ont lieu. Elle indique les directions, elle manifeste des exigences. « *Et voici que surgit, dans la vie vécue par l'humain-et c'est lui qui, à proprement parler, l'humain commence, pure éventualité, mais d'emblée éventualité pure et sainte -, de se vouer-à-l'autre. Dans l'économie générale de l'être et sa tension sur soi, une préoccupation de l'autre jusqu'au sacrifice, jusqu'à la possibilité de mourir de l'un pour l'autre, qui est l'événement éthique dans l'existence humaine interrompant et dépassant son effort d'être-son connatus essendi spinoziste-la vocation d'un exister-pour-autrui plus fort que la menace de la mort : l'aventure existentielle du prochain importe au moi avant la sienne, posant le moi d'emblée comme responsable de l'être d'autrui, responsable, c'est-à-dire comme unique et élu, comme un je qui n'est plus n'importe quel individu du genre humain* » ¹

Pour l'immense majorité des cadres sociaux qui régissent les comportements humains, ils adoptent pour leurs adjoints le critère de la bonne conduite, pour cela il n'est pas nécessaire de remonter à l'éthique, c'est l'intentionnalité qui prévaut. Ces comportements sont codés par la survie même du groupe dans lequel l'individu se trouve. En matière de morale, pour la norme sociale, le sujet n'entre qu'en tant qu'il est quelque chose : professeur, étudiant, etc.

Ce qui a fondé l'idée de la paix entre les hommes en Occident, c'est le fait qu'ils puissent se mettre d'accord sur les vérités. Nous sommes heureux ensemble si nous nous mettons d'accord sur une vérité commune. Un des enjeux fondamen-

1-E. LEVINAS, « Entre nous : essais sur le penser à l'autre ». Crasset et Fasquelle,

1991, p. 10-11.

taux est que la socialité est née sur la vérité, mais aussi sur l'adhésion et la conviction, vivre ensemble dans la socialité, c'est avoir les mêmes critères du vrai, c'est avoir la même économie de la grandeur, c'est avoir à peu près les mêmes valeurs. Fonder la socialité, c'est accepter l'idée que l'autre ne m'est pas d'autant plus proche, qu'il partage le même système de valeurs et de validation, il est proche dans la mesure où je suis capable d'engager avec lui une relation sans pouvoir. C'est la qualité du rapport à l'autre ou la rencontre avec l'autre qui devient fondateur et vérité. Là, nous ne sommes plus dans l'héritage éthique, c'est-à-dire dans la Bible ou chez les philosophes pré-socratiques, qui considèrent que l'important est de l'ordre de la rencontre, et sa légitimité se trouve dans l'ouverture de chaque sujet à la possibilité de vivre avec l'autre. « *Le dialogue entre les communautés qui composent la Nation française est une question de survie : ne pas entendre l'autre, c'est le contraindre à la violence. L'Ecole peut ici jouer un rôle clé en initiant le jeun à cette démarche personnelle, identitaire et universelle... L'Ecole retrouverait avec une telle perspective éducative, un projet ambitieux en termes de savoir et généreux sur le plan des valeurs.* » ¹

Se vouer à l'autre ce n'est pas se dévouer à l'autre, c'est encore moins se sacrifier, c'est accepter de recevoir quelque chose de l'autre. Accepter de recevoir quelque chose de l'autre, c'est accepter sa faiblesse, c'est donc quitter le registre du rapport de forces. « *La laïcité est une chance d'enrichissement des uns par les autres et dans cet enrichissement, nous sommes sûrs que naîtra une société de paix et un message de fraternité.* » ²

Le moment clé du rapport pédagogique c'est le moment où le maître accepte sa faiblesse, sa fragilité, son incomplétude, où il accepte ce creux qui le rend disponible dans un esprit, à l'accueil de l'altérité.

Il y a rupture du rapport pédagogique lorsque le maître se campe dans sa suffisance, il ne fondera aucune paix parce qu'il ne peut, en aucune manière, avoir un rapport d'accueil. A l'inverse, la reconnaissance de son incomplétude, revient à quitter le registre de la force. Notre société traverse une crise d'identité, elle a besoin de valeurs. L'hétérogénéité des classes et leur pluriculturalité nous amène à nous poser la question : comment revivifier le concept de laïcité, lui redonner l'éclat qu'il avait à l'époque de Jules Ferry. Le critère essentiel sera de ne pas viser l'universalité mais réfléchir sur ce qui peut rassembler ou séparer les hommes. L'école laïque a rassemblé dans son sein des enfants issus de religions différentes : « *des exemples de l'humanité qui nous rassemble. Et cette valeur est essentielle, c'est notre patrimoine éthique, celui que nous avons construit et dont*

1-N. ALLIEU, « Laïcité et culture religieuse à l'école » ESF Editions, 1996, p. 81.

2-Docteur D. BOUBAKEUR, 1995 « La lutte contre le racisme et la xénophobie. Exclusion et Droits de l'homme ». La Documentation Française, 1996, p. 154.

nous témoignons devant le monde. » ¹

Le principe de laïcité s'inscrit dans un double processus de construction de l'unité nationale et d'édification de la démocratie. Mais pour vivre en démocratie, la liberté est indispensable, mais être libre suppose que le futur citoyen doit être autonome.

2) L'autonomie et la liberté.

On pourrait ramener à deux formules générales les définitions que les philosophes ont apportées de la liberté. Celle-ci peut, en effet, être entendue :

- ou bien comme pur pouvoir de choix-comme faculté de dire oui ou non, c'est le libre arbitre,
- ou bien comme soumission volontaire à une loi, c'est l'autonomie.

L'Ecole traverse une crise importante : « *Les finalités constituent la composante majeure de l'acte éducatif, celle sans la stabilité de laquelle l'éducateur est dérouteré ou désabusé. Aujourd'hui, beaucoup plus qu'à l'insuffisance des moyens, la crise de l'éducation tient d'abord, et surtout, à l'effondrement de celles qui valaient antérieurement... Sans doute n'a-t-on jamais, mieux que maintenant, perçu comment les finalités sont à la fois indispensables et introuvables. Non que l'Ecole ne sache pas les trouver, c'est la société globale qui est incapable de les lui fournir. Mais il ne suffit pas, pour cela, de bavarder sur le XXI^{ème} siècle, l'Europe, l'épanouissement de la personne, l'homme de demain ou la conquête de l'autonomie.* »

²

Dans ce contexte l'autonomie se définira ainsi : « *L'individu autonome est celui qui ne vit pas sans règles ou selon les règles qui lui sont imposées du dehors, mais en vertu des seules lois qu'il s'est prosrites.* » ³. Une autre définition est apportée par André LALANDE : « *... la liberté de l'homme qui par l'effort de sa réflexion propre, se donne à lui-même ses principes d'action. L'individu autonome ne vit pas sans règles, mais il n'obéit qu'aux règles qu'il a choisies après examen* » ⁴. B. JACOB et ensuite par Paul FOULQUIE « *L'enfant doit apprendre à obéir, mais l'adolescent doit faire un apprentissage bien plus important encore, et plus difficile : celui de l'autonomie.* » ⁵

La notion d'autonomie a différents sens suivant les domaines et les activités auxquels elle se réfère. D'une façon plus simple et plus concrète, l'autonomie, pour une personne est le fait de se régir d'après ses propres lois, c'est une suffisance de besoins satisfaits sans que l'individu ait à se constituer dans sa dépendance de

1-N. ALLIEU, « Laïcité et culture religieuse à l'école ». ESF Editions 1996, p. 109.

2-G. AVANZINI, « La pédagogie aujourd'hui. Institutions. Disciplines, Pratiques ». Dunod 1996, p. 238-239.

3-Dictionnaire de Philosophie. N. BARAQUIN, J. DUGUÉ, J. LAFFITTE F. RIBES, J. WILFERT. A. Colin, 1995, p. 36.

4-A. LALANDE, « Vocabulaire technique et critique de la philosophie ». Quadrige PUF, 1991, p. 101.

5-P. FOULQUIÉ, « Dictionnaire de la langue pédagogique », Quadrige PUF, 1991, p. 46.

qui que ce soit ; l'autonomie présente deux aspects différents : la préhension de la conscience de ces liaisons, il peut prévoir les développements et il peut choisir entre deux attitudes, l'une de passivité et d'ignorance. Il y a donc une fonction de jugement puisqu'il peut prévoir et choisir. A partir de cette double capacité, chacun peut construire sa personnalité.

Par conséquent, l'enseignant ne doit pas renoncer à exercer de l'influence, mais il doit permettre à l'autre d'être authentique, de résister à sa propre influence, ce qui n'est pas du tout la même chose, permettre à l'autre d'être authentique, c'est-à-dire d'être lui-même. Toute éducation est un effort quasiment désespéré pour que l'autre lui renvoie, non pas ce qu'il est, mais le miroir de ce qu'il est, sa propre image, sa propre identité, il sait bien qu'il peut se prémunir contre cela, mais aussi que cette tentation là reste toujours présente en lui, d'autant plus présente qu'il est convaincu de l'importance de ce qu'il dit, et qu'il est passionné par rapport à ce qu'il fait, nous avons tendance à préférer le mensonge mimétique à la vérité différente, il est vrai que nous aimons organiser nos systèmes éducatifs pour que les personnes apprennent à se mentir à elles-mêmes, pour répondre conformément aux attentes de l'institution. Au fond, le bon élève est celui qui sait se mentir à lui-même, qui réussit à renvoyer à l'enseignant ce qu'il lui demande et surtout pas ce qu'il doit ou ce qu'il est. Nous voyons bien que le projet pédagogique est un projet toujours très difficile à penser, dans la mesure où il est toujours une articulation difficile d'une œuvre de domestication et d'une œuvre d'affranchissement, approche non pas philosophique au sens strict du terme, mais un peu théorique du projet pédagogique. La question cruciale qui va se poser à tout éducateur : *« Peut-on « former » sans « fabriquer » un être qui nous ressemble, qui nous fait tout et qui, avec nous, ne soit tenu à rien ? »*¹

Dans l'action pédagogique, il faut être prudent car on ne peut mieux dire l'impasse absolue à laquelle conduit le projet de « faire l'autre » : on ne peut mieux expliquer la violence qui s'empare inéluctablement de nous qui confondons l'éducation et la toute-puissance, qui ne supportons pas que l'autre nous échappe et veuille maîtriser totalement sa « fabrication ». Il faut savoir admettre que « l'autre » en grandissant va nous échapper et va aller vers son autonomie.

Dans toute œuvre éducative, il y a opposition entre « praxis » et « poësis ». La « poësis » est le fait d'une fabrication qui se termine quand son but est atteint ! C'est une activité et non pas un acte. La « praxis », au contraire, est une action,

1-P. MERIEU, « Frankenstein pédagogue ». ESF Editeur, 1996, p. 41.

elle s'oppose à la pratique. Une pratique tend, par exemple, de façon quasi programmée, à exclure le conflit, à le réduire ou à vouloir le maîtriser, alors qu'une « praxis » en ferait éventuellement une instance de changement. On ne peut réduire l'éducation simplement à une poïesis, car l'éduqué serait réduit à l'état de « chose ». L'éduqué s'il est « réussi » doit ressembler à l'éducateur, mais cette ressemblance sous-entend que, comme lui, il dispose d'une certaine liberté qui le fera différer du projet qui a été élaboré pour lui.

Claparède, en 1892, était un novateur en pédagogie, il parlait d'une révolution copernicienne en précisant que « *les leçons sont faites pour les élèves et non les élèves pour les leçons* ».¹

Rousseau (1712-1778), de même que Claparède, pensait qu'on « *avait définitivement tourné la page d'une pédagogie normative et autoritaire qui cherche à « dresser*

l'enfant pour lui imposer des savoirs et des attitudes en conformité avec les exigences sociales. Avec Rousseau, pensait-il, la pédagogie doit se centrer sur l'enfant qui devient l'acteur principal de sa propre éducation, découvrant et construisant par lui-même ce qui est nécessaire à son développement. »²

Il faut, en tant que pédagogue trouver le choc favorable à une révolution de l'enseignement et non pas à une éducation comme fabrication. La pédagogie doit être centrée sur le sujet. Tous nos stéréotypes en matière éducative doivent être revus. La profession de foi du bon pédagogue présente d'énormes difficultés : « *accepter l'enfant qui vient comme un don, renoncer à exercer sur lui notre désir de maîtrise, se déposséder en quelque sorte de notre propre fonction génitrice, sans pour autant renier notre influence ou tenter d'abord une filiation sans laquelle il ne peut conquérir son identité. Renoncer à être la cause de l'autre sans renoncer à être son père, sans dénier notre pouvoir d'éducateur dans une ridicule gymnastique non directive.* »³. Nous tombons dans ce qui serait le piège et nous ne sommes sauvés de ce piège que par l'acceptation de la non-réciprocité. La non-réciprocité part du principe suivant : « Je te dois tout, mais tu ne me dois rien et surtout pas la soumission ».

Nous sommes responsables du progrès des élèves, responsable de l'éducation de ceux qui nous sont confiés, mais pour autant, nous n'avons rien à attendre en échange et d'abord, ni reconnaissance, ni soumission.

Le principe d'éducabilité n'est tolérable que parce qu'il est accompagné du principe de non-réciprocité, mais c'est une extrême difficulté à négocier parce que la non-réciprocité peut cacher de surnoises attentes. Mais nous savons qu'en édu-

1-P. MERIEU, « Frankenstein pédagogue ». ESF Editeur, 1996, p. 57.

2-Ibidem, p. 57.

3-Idem, p. 61.62

cation nous avons affaire à un paradoxe, la normalité des choses veut que cela ne marche pas parce que l'autre, l'éduqué nous résiste, il faut que l'éduquant ait conscience que ce n'est pas un objet qu'il manipule mais un sujet qu'il doit construire, et ceci ne se fait pas sans heurts. Le projet d'éduquer, c'est à la fois le projet de domestiquer et d'émanciper, c'est sans doute quelque chose de très difficile, et ce n'est pas un hasard si FREUD disait « *Il y a trois métiers impossibles : la psychanalyse, la politique et l'éducation.* » Impossible au sens où ce n'est pas de tout repos, c'est la gestion d'une tension difficile entre des polarités contradictoires, c'est la gestion de deux exigences à la fois contradictoires et solidaires, le principe d'éducabilité et le principe de liberté. Comment gérer ces deux principes pour arriver à une autonomie de l'éduqué ? L'enjeu, c'est l'éducabilité parce que postuler sur la réussite de l'autre reste le fondement de toute entreprise éducative ; la liberté parce que la résistance de l'autre reste la finalité de toute entreprise éducative.

Domestiquer et affranchir quoi qu'on dise et quoi que l'on veuille, nous sommes toujours des domesticateurs, le pédagogue est toujours domesticateur, il enseigne, il outille, il prépare à la vie sociale, il adapte, il réprime les déviations, il fait intégrer la loi ; un éducateur est un agent social et, en tant qu'agent social il est toujours l'expression d'une loi sociale. Sa tâche est d'affranchir le sujet, c'est-à-dire de le libérer, de le rendre autonome, de le préparer à transformer le monde, de promouvoir la création de ses propres valeurs, d'organiser la rupture avec l'éducateur lui-même ; difficile est cette rupture car, même si on sait qu'elle doit advenir, qu'elle est inévitable, qu'elle est le gage de notre réussite, cela ne nous empêche pas d'en souffrir ; ce serait trop beau si de l'émancipation de l'autre (parce que simplement on la sait nécessaire) nous pourrions en être heureux au lieu d'en souffrir. Nous savons bien que la connaissance, là, ne nous est pas d'une grande utilité car l'expérience de cette rupture est une expérience difficile, une expérience particulièrement irremplaçable et indépassable. Nous aurons essayé de montrer comment le projet du pédagogue était paradoxal et difficile puisqu'il s'agissait à la fois de domestiquer, d'éduquer, mais aussi d'affranchir, de libérer et d'émanciper. Comment assurer l'instrumentation nécessaire sans engendrer de dépendance à l'égard du savoir, du formateur, à l'égard des situations d'apprentissage ? Tel est bien le défi pédagogique par excellence. Comment « outiller », donner des moyens d'assurer socialement une responsabilité, sans pour autant être un simple reproducteur, mais en étant générateur d'un affranchissement, d'une liberté, fut-elle furtive ? Ce qui nous amène à nous poser la question : « Y a-t-il une éthique concer-

nant le champ éducatif ? » L'éthique est « *Dans la révélation éducative, l'engagement de tout éducateur fait référence implicitement ou explicitement à un ensemble de valeurs et de croyances... nous considérons par exemple que l'acceptation des trois concepts de la philosophie de Carl ROGERS est un choix qui relève de l'éthique. L'éducateur dans cette hypothèse développera une attitude générale privilégiant :*

- *la congruence en décidant d'être authentique, réel et transparent, face à l'Autre,*
- *l'empathie, en essayant de comprendre l'autre, de se mettre à sa place et de vivre la situation de « son point de vue » ;*
- *enfin, la considération inconditionnelle positive, qui lui permettra d'engager une relation à l'Autre sur un a priori résolument positif, et d'installer des rapports de confiance et de respect. « Il s'agit d'une sollicitude pour l'apprenant, mais sans rien de possessif. »¹ « C'est aussi l'acceptation d'autrui, comme autre-que-moi, comme une personne à part entière avec des droits propres. C'est une confiance de base, la foi dans cette autre personne comme en quelqu'un qui, d'une manière ou d'une autre est fondamentalement digne de confiance. »²*

Plus communément, l'éthique en visée est l'intention d'un sujet quand il est confronté à un problème, particulièrement au problème de l'émergence de l'autre. Elle suscite la réflexion de quelqu'un qui se demande si, dans son activité, il utilise l'Autre comme un objet à ses propres fins et pour servir à sa propre satisfaction ou si, aussi, il permet à l'autre de se constituer lui-même éventuellement contre lui. Chacune de nos actions nous confronte à cette question d'éthique. Les plus dérisoires de nos actions ou de nos décisions, comme les plus importantes d'entre elles nous renvoient à la question : est-ce que j'accepte la liberté de l'Autre, ou est-ce que je tente de soumettre l'Autre à ma liberté. L'éthique va avoir un rôle d'interpellation des règles morales. Nous devons 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. Ce qui fait que la morale ne soit pas une morale de fait c'est qu'elle est irriguée par l'interpellation, l'interrogation éthique.

L'éthique régit nos rapport en tant que projet (le sujet déborde l'être), qui ne reste pas enfermé dans l'être, c'est une liberté constitutive qui nous renvoie à nous-mêmes, à notre invention. Elle régit nos rapports de sujets à sujets, de différences à différences, de libertés à libertés.

Si la morale régit les rapports entre les êtres, l'éthique régit les rapports entre les libertés, nous sommes toujours dans le registre de l'affrontement, des rapports de force. En tant qu'enseignant, je pense que l'Autre n'est pas objet de connaissance,

1-F. RAYNAL et A. RIEUNIER. « Pédagogie : dictionnaire de concepts clés apprentissages, formation et psychologie cognitive ». ESF éditeur 1997, p. 132.

2-C. ROGERS « Liberté pour apprendre » Bordas, 1986, p. 107.

mais sujet de connaissance. Je prends le risque de dire que l'Autre c'est pour moi une conviction, par conséquent une exigence. L'éthique a pour objet de nous amener à nous demander comment faire émerger l'autre, c'est l'interrogation sur mon rapport à l'Autre. Apprendre à accepter que l'Autre devienne lui-même, même si cela ne nous fait pas plaisir, et même si cela ne nous fait pas renoncer au désir légitime de dire qu'il est nous. L'éducateur ne peut pas renoncer à tout désir d'influence, il exerce un pouvoir sur l'éduqué dans le but de l'émanciper, de le rendre autonome, donc d'assurer son cheminement vers la liberté. « *La vraie satisfaction du maître, ce serait que le serviteur le salue en homme libre. Mais ce dernier ne serait plus alors serviteur et le Maître ne serait plus le maître. La vraie satisfaction pour l'éducateur ce serait que celui qu'il a éduqué le salue en homme libre et le reconnaisse comme son éducateur, sans pour autant être son vassal.* » ¹

Pour préparer l'élève à sa mission de citoyen, il faut qu'il soit autonome pour pouvoir assumer la notion de liberté qui est fondamentale dans un état démocratique. « *Que celui qui vient au monde soit accompagné dans le monde et entre dans l'intelligence du monde, qu'il soit introduit dans cette intelligence, par ceux qui l'ont précédé... introduit mais non façonné, aidé, mas non fabriqué... L'éducation doit en réalité se centrer sur la relation du sujet au monde des hommes qui l'accueille. Sa fonction est de lui permettre de se construire lui-même en tant que « sujet dans le monde », hériter d'une histoire dont il perçoit les enjeux, capable de comprendre le présent et d'inventer l'avenir.* » ² La liberté qui nous semble la plus précieuse aujourd'hui, c'est précisément la liberté de l'individu et spécialement sa liberté intérieure, celle de sa pensée, de son activité spirituelle.

3) La citoyenneté

Il n'y a proprement démocratie que lorsque l'individu est devenu capable, au moins à quelque degré, de penser par lui-même, d'adhérer à l'idéal commun par un choix conscient et réfléchi et d'assumer volontairement les responsabilités et les obligations qui en résultent. Il est donc apte à être un citoyen.

Comment définir une pédagogie de la citoyenneté ? « *Quel type d'homme préparer, pour quelle société, en référence à quelle morale, selon quelle représentation de la destinée et du sens ultime de la vie ?* » ³

L'approche de la notion de citoyenneté doit se faire en éduquant l'élève. Il y a plusieurs assertions pour le verbe éduquer :

1-P. MERIEU. « Frankenstein pédagogue », ESF, éditeur, 1996, p. 40.

2-Idem, p. 60.

3-G. AVANZINI, « La pédagogie aujourd'hui, Institutions, disciplines, pratiques ». Dunod, 1996, p 238.

- « *C'est se donner pour fin l'émancipation des personnes et la formation progressive de leur capacité à décider elles-mêmes de leur propre histoire, par la médiation d'apprentissages déterminés,*
- *C'est inculquer aux individus le sens du devoir,*
- *C'est chercher à adapter les individus à un environnement donné et à les préparer à l'exercice de rôles sociaux dont les contenus sont plus ou moins déterminés,*
- *C'est émanciper, promouvoir l'humain et construire l'humanité. »¹*

Pour accéder à la citoyenneté différents éléments constitutifs sont nécessaires et indispensables à la réalisation de ce projet éducatif.

Notre époque est en crise : politique, économique et sociale. L'Education Civique est indispensable pour redonner aux élèves la notion des valeurs morales, pour cette discipline, les enseignants disposent d'une heure par semaine.

Les critères formateurs de la citoyenneté peuvent s'énoncer ainsi :

a) La construction des savoirs

C'est-à-dire donner à l'élève un maximum de culture afin de former son jugement pour qu'il puisse être apte à vivre en tant que citoyen et ne se laisse pas manipuler par la propagande ou des personnes plus averties que lui. Il doit surtout être capable d'avoir un jugement précis et personnel sur toute situation. Il faut savoir créer chez l'enfant des mécanismes qui mettent en jeu les notions d'égalité, d'universalité, d'esprit critique. L'autonomie, étudiée précédemment, est une des acquisitions fondamentales dans le cheminement vers la citoyenneté, mais il faut savoir gérer cette autonomie.

Toutes les disciplines enseignées peuvent être formatrices dans le cadre du développement psychosocial de l'élève. La pédagogie plus difficile à cerner à propos du langage que des acquisitions scolaires, parce qu'il recouvre tout le processus de l'enseignement, est une démarche constructive à l'école maternelle – et cette conception se généralise dans l'enseignement élémentaire – nous préférons à l'attitude directive que ce mot semble impliquer celle qui met l'accent sur la création du climat favorable à l'éclosion des facultés qui autorisent l'acquisition des connaissances conjointement à l'épanouissement de la personnalité, qui permettent à l'enfant de réaliser sa propre expérience dans une participation active dite libre à l'enseignement et à son éducation.

Pour l'immigré, l'Ecole constitue un changement de milieu linguistique (moins important chez les autochtones) dont la caractéristique principale est certainement

¹-Inspiré des éléments d'un Q-sort proposé p. 535 in « Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative. » INRP (2 tomes), Edition n° 1, 1980, n° 2, 1983.

le souci de normalisation et d'adaptation à l'expression exacte de la pensée. La précarité de changement du milieu linguistique avec la fréquentation de l'école maternelle laisse l'espoir, la certitude même, de solides compensations et de larges récupérations avant qu'il ne soit trop tard pour les enfants issus de milieux sociaux culturels sous-développés ou utilisant une langue minoritaire.

« L'éducation à la citoyenneté fonde toutes les conduites des enfants et des jeunes à l'école, y compris et d'abord dans les apprentissages eux-mêmes, dans les opérations de construction des savoirs, de l'histoire, de l'électronique, des sciences naturelles, des mathématiques... »¹

Mais il est clair que le langage joue ici un rôle privilégié ; il n'est pas seulement un élément de la culture parmi d'autres ; il est aussi le véhicule de tous les apprentissages culturels. L'enfant, ainsi, apprend à connaître les usages, les règles morales, les rites, les croyances de la civilisation dans laquelle il est né et les nouvelles données du pays « d'accueil ». Les obligations et les interdits auxquels il devra se soumettre, ce sont d'abord des paroles qu'il entend. La fonction primordiale du langage est la communication entre les individus et quand il y a communication, il n'y a pas de conflits. Dans des conditions actuellement difficiles, une morale est à transmettre et l'Ecole reste la seule institution qui peut être un agent efficace de moralisation. D'une façon générale, il faut développer tout ce qui peut donner à l'enfant le contrôle et la maîtrise intellectuelle et sociale pour réagir plus tard en tant que bon citoyen, c'est-à-dire en ayant pris connaissance de l'appartenance au pays « d'accueil », et d'en avoir accepté les droits et les devoirs. *« Une éducation intellectuelle surtout, car il n'y a pas de démocratie, ni sur le plan local, ni sur le plan national, ni sur le plan international, sans connaissance et compréhension des données de problèmes à traiter. Il faut insister d'autant plus sur cette composante cognitive que, en la matière, on a tendance à la scotomiser. »²*

b) Obéir à l'autorité de la loi :

La question de la discipline à l'école pose celle, fondamentale, du rapport à la loi. L'Ecole se distingue par deux missions fondamentales :

l'exigence d'une instruction,

l'éducation au « vivre ensemble ».

C'est un lieu de socialisation, où l'on peut apprendre à travailler avec les autres quels qu'ils soient. *« L'école ne laisse aucune place pour un débat, ni même pour une simple question qui mettraient en balance une attitude un tant soit peu hostile aux étrangers. A l'école on n'est pas raciste. Pourquoi ? Parce que la loi l'interdit.*

1-Colloque en Seine Saint Denis, « Education à la citoyenneté », Magnard, 1996, p. 15.

2-A. MOUGNIOTTE, « Eduquer à la démocratie », Ed. Cerf, 1994, p.24.

*Parce qu'à l'école on cultive l'art de se tenir et de bien vivre ensemble : la politesse. »*¹. Sous ses aspects anodins, la question de l'ordre à l'école et les mises au point en cas de transgression des règles sont tout à fait fondamentales, il en va de la structuration chez l'enfant et l'adolescent et de son rapport à la loi. L'expérience de la justice ou de l'injustice peut, dans l'enfance, marquer à tout jamais et interdire l'éclosion de la conscience civique.

La démission qui marque l'ensemble de notre société, (la famille surtout et parfois les pouvoirs publics) provoque un état de crise et demande le retour de la discipline qui est un ensemble de règles de conduite imposées aux membres d'une collectivité pour assurer le fonctionnement de l'organisation sociale. « *La liberté consiste à faire tout ce qui ne nuit pas à autrui. Ainsi, l'exercice des droits naturels de chaque homme n'a pas de bornes que celles qui assurent aux autres membres de la société, la jouissance de ces mêmes droits. Ces bornes ne peuvent être déterminées que par la loi* ». Article 4 de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen. Dans une démocratie, le citoyen n'est pas seulement celui qui obéit à la loi mais aussi celui qui la fait avec les autres. L'Ecole doit devenir le lieu d'apprentissage de la démocratie. La loi, les règles devraient être des outils, ceux de notre liberté. Il est tout à fait urgent que l'école donne la possibilité aux élèves de se servir de ces outils. L'Ecole est l'espace où on a le temps d'apprendre, de s'initier à l'immense variété des champs de savoirs et de cultures, de découvrir progressivement sa propre liberté, ses propres pouvoirs et de les articuler à ceux d'autrui.

c) *Appeler à une morale en acte.*

*« Tout homme doit choisir ses valeurs, tant dans le domaine moral que social et politique ».*²

Dans toutes les sociétés, même les plus primitives, il existe des règles d'actions collectives qui empêchent l'homme de se laisser aller à ses instincts et qui gouvernent sa conduite. « *Or ce qui est éducatif, c'est donc de fournir au sujet des valeurs, celles de l'éducateur auquel l'éduqué pourra éventuellement s'opposer. Il n'y a pas d'éducation qui ne soit transmission de valeurs, même si l'éducateur prétend ne pas transmettre des valeurs pour laisser au sujet la responsabilité, la liberté de les choisir, ce serait encore au nom de la valeur qu'il attribuerait à cette liberté de choix du sujet.* »³

1-Colloque en Seine Saint Denis, « Education à la citoyenneté », Magnard, 1996, p. 7.

2-P. MERIEU, Entretiens Nathan, Acte VII. « L'école et ses maîtres », Nathan 1997, p. 81.

3-G. AVANZINI, Séminaire de Doctorat, Année 1996-1997, « l'acte éducatif ».

Il existe chez l'humain des sentiments qui sont les prémices de la moralité. Ils ne demandant qu'à éclore si les conditions de valorisation existent dans la classe ou dans la famille. « *L'homme naît, grandit, vit, dans une société qui lui apporte une éducation. Il peut l'accepter, la refuser, la nuancer... Mais on ne peut nier l'importance de cette éducation* ».¹

L'enfant très jeune a la notion du bien et du mal et ses réactions sont spécifiques à son âge. A l'Ecole Maternelle, elles sont évidentes, il est courant de voir un de nos élèves venir chercher des félicitations quand il pense avoir accompli ce qu'il estime être une bonne action, c'est là où notre talent de pédagogue va devoir exploiter cette situation et valoriser l'acte. Dans la vie scolaire, c'est au jour le jour que se construit chez le jeune la notion d'éthique. La conscience ne s'éveille qu'en présence d'une difficulté lorsque l'automatisme ne suffit plus. De même, dans la vie morale, y a-t-il un état « d'innocence » antérieur à la distinction du bien et du mal, c'est le conflit qui fait naître la conscience, en l'inquiétant : conflit entre le fait et le droit, entre la faute et la règle ou entre règles opposées. La réflexion mènera l'esprit à être son propre spectateur et, par la suite, à s'ériger en juge de ses actes. Il s'agit donc que l'enfant sache s'apprécier et porter sur lui un jugement de valeurs. C'est à ce moment d'éclosion de la conscience morale que le pédagogue aura accompli sa mission d'éducation.

d) *Respecter l'altérité.*

L'enfant doit apprendre à vivre avec l'autre, sans « *laisser dire que certaines races sont supérieures à d'autres. L'éducation consiste non pas à lutter contre une idéologie, mais à lutter contre le mensonge et surtout à lutter contre le mépris. Finalement, il s'agit de construire un monde de l'échange. C'est à cela que nous devons parvenir. Nous devons construire des échanges avec l'autre, quel qu'il soit.* »²

L'interculturalité, ce n'est pas le problème de l'autre, c'est un regard sur soi. Il y a carence du système, qui ne veut pas mettre en place une Ecole centrée sur la personne et les relations qu'elle entretient avec « l'autre ». Le but à atteindre serait une ouverture aux autres qui donnerait lieu à des apprentissages, au même titre que les autres fonctions cognitives, sensorielles, etc. Il faut se garder de tout spontanéisme et empirisme. On ne doit pas « se laisser aller » à une solution de facilité, qui est la catégorisation, c'est-à-dire la tendance à considérer l'autre comme un type, une catégorie : ex. : on parlera des immigrés, des handicapés, etc. Ces catégories sont sources d'images et de métaphores qui nuisent à la véracité du propos.

1-J. F. VEZIN, « Psychologie de l'enfant. L'enfant capable ». L'Harmattan, 1994, p. 250.

2-A. JACQUARD. Les entretiens Nathan. « L'école et ses maîtres ». Acte VII, Nathan 1997, p. 63.

Nos préjugés, nos stéréotypes, notre tendance à la catégorisation sont les symptômes d'une structure philosophique, intellectuelle et sociale défailante. Ils figent les autres sous notre regard. Par réduction, la personne se trouve restreinte à quelques traits saillants et caricaturaux.

Dans cette recherche de l'altérité, il faut éradiquer l'angoisse, la crainte de perdre notre identité dans notre ouverture à « l'autre ». Il y a réciprocité, donc enrichissement, grâce à l'hétérogénéité des cultures, pour ne pas avoir recours à des automatismes. Il convient de provoquer, sur le plan éducatif et pédagogique des dissonances qui sont déstabilisatrices et amènent une prise de conscience de celles-ci et permettent ensuite d'engager le processus d'apprentissage. Il y a donc une remise en question des critères de pensée et d'action ; mais quel est le seuil à ne pas dépasser afin de ne pas provoquer d'angoisses et d'attitudes de défense qui bloquent toute possibilité d'établir un processus d'apprentissage ? La pédagogie de la différence est un déplacement des perspectives de l'acte éducatif :

- éduquer à la décentration,
- éduquer à la relation à l'autre ;
- redonner à tout apprentissage sa dimension culturelle :
- apprendre aux enfants à prendre conscience de ce qu'ils sont et à se situer par rapport aux autres,
- accorder plus d'importance à la reconnaissance qu'à la connaissance,
- lutter contre les préjugés et les stéréotypes,
- apprendre à communiquer (rentrer en interaction avec l'autre),
- éduquer au conflit :
 - il faut dépoussiérer les échanges d'une fausse sympathie,
 - la relation est forcément conflictuelle, mais le conflit est formateur,
 - il faut rendre aux échanges leur complexité,
- analyser le discours tenu par les médias,
- rechercher dans les manuels scolaires tous les stéréotypes et les préjugés, pour développer son esprit de critique,
- éviter la folklorisation,
- travailler sur nos représentations de « l'autre » et vérifier leur bien-fondé ;
- apprendre aux élèves à être prudents dans leurs jugements et leur conclusion sur les hommes et les événements ;
- montrer que la négation de soi au profit de la reconnaissance de l'autre ne peut que porter ombrage à l'amélioration de la relation car 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.

Il y a un mouvement de va et vient continu entre identité et altérité. « *Un être humain se développe selon deux grands axes. Pour être lui-même il faut qu'il se nourrisse des autres. C'est le premier axe. Chacun se forme à partir de l'apport des autres et sur le plan somatique comme sur le plan psychologique.* » ¹

e) *Etre un médiateur*

La médiation est l'ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque (connaissances, habiletés, procédures d'action, solution, etc.). VYGOTSKI, FEURSTEIN, BRUNNER ont établi la médiation comme facteur décisif du développement de l'enfant. Ces trois chercheurs ont accordé une attention toute particulière aux effets des interactions sociales et de la socialisation sur le développement et les apprentissages. Ils pensent que l'enfant apprend mieux si un adulte médiateur lui permet de trouver des modes de résolution à ses problèmes. Le langage, l'affectivité, les produits culturels, les situations, les relations ou les normes sociales, sont des médiations. « *Un médiateur est donc essentiellement un facilitateur, qui sait prendre en compte une ou plusieurs de ces variables. L'instituteur, le maître, mais aussi les copains, la maman, le grand-frère, le père, l'ami, dans leur relation d'aide, d'assistance et de guidance à l'enfant ou à l'adulte, sont à ce titre, des médiateurs. L'enseignant est un médiateur.* » ²

Le médiateur est un créateur de lien, il n'est ni juge ni arbitre.

Le comportement d'un enfant est le résultat de l'articulation, génotype et phénotype, selon Albert JACQUARD dans l'« Eloge de la différence ». Ce qu'est l'individu est dû d'abord à l'existence du programme génétique (génotype) qui le définit, mais cette détermination n'est pas mécanique et renfermante ; il y a autant de manières propres d'être déterminé que nous aurons traversé de milieux différents, ce qui pose directement le problème des facteurs de développement. On voit donc comment s'articule phénotype et génotype, ce sont deux points de vue sur une même réalité, « l'homme ». Le génotype c'est ce qui nous a construit, ce qui fait que notre corps, notre personnalité, sont ce qu'ils sont, mais irréductibles dans leur particularité. Le phénotype est le résultat du travail produit en se fondant sur les instructions génotypes, le phénotype c'est ce que nous sommes devenus, ce qui ne signifie pas que l'action du milieu est tout à fait secondaire. Le développement de l'enfant est conditionné par des médiateurs qui peuvent être la famille, les amis, l'enseignant, etc. : c'est-à-dire le milieu « englobant » sans lequel le programme n'aurait pas pu s'exprimer. La fin du développement, c'est une autonomie, personne

1-Colloque en Seine Saint Denis, « Education à la citoyenneté », Magnard, 1996, p. 59.

2-F. RAYNAL et A. RIEUNIER, « Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissages, formation et psychologie cognitive ». ESF, Editeur 1997, p. 220.

n'est enfermé dans un programme génétique, c'est parce que l'homme est inachevé qu'il est éduicable, son développement se poursuit toujours.

« Les élèves qui ont le plus de difficultés à l'école, dont on dit qu'ils auraient le plus à apprendre, le plus grand besoin d'écouter, sont justement ceux qui ne peuvent pas se le permettre. Pour qu'un sujet se sente citoyen, il faut absolument qu'il soit reconnu dans ses valeurs propres, afin qu'il puisse accepter la différence et les autres sans se sentir menacé. Pour y parvenir des médiations sont nécessaires. L'école est le premier des outils de médiation... »¹

Comment se manifeste le rôle de l'éducateur en tant que médiateur :

*** il sert de modèle** au début du développement intellectuel de l'enfant, il faut noter l'importance de la fonction sémiotique – possibilité d'évoquer à l'aide d'un signifiant, un signifié différencié, c'est la possibilité d'évoquer un objet ou un événement absent. La fonction sémiotique commence par des activités telles que l'imitation, le faire-semblant. L'imitation n'existe que chez l'être humain car elle implique une amorce de décuplement, cela implique qu'il fasse cet effort d'appropriation du modèle différencié. Dans ce cas précis, le maître devient une référence, un repère et, par conséquent, il doit s'interdire tout « laisser-aller », en particulier dans le langage, il doit faire siennes les marques de politesse vis à vis des parents, de ses collègues et même de ses élèves. Les principes de la morale ne s'enseignent pas, ils se vivent. Il faut savoir donner l'exemple et se rappeler, selon l'expression de Jean JAURES, qu'on enseigne pas seulement ce que l'on sait, on « *enseigne ce que l'on est* ». ²

*** Il travaille sur deux principes : éduicabilité et non-réciprocité.** Le principe d'éduicabilité peut nous entraîner malgré nous à une violence qui finit par nous dépasser, au sens où l'on est tellement porté par le désir de faire réussir « l'autre ». On est malade au sens où réellement la conviction du progrès possible d'autrui s'emballe. C'est bien la tentation ; on ne peut pas demander à un éducateur de ne pas exercer d'influence sur l'éduqué, ou alors c'est un imposteur : c'est-à-dire que si vous croyez ce que vous croyez – vous avez envie d'en convaincre les autres, mais jusqu'où aller pour prouver ce que vous croyez. Nous risquons de tomber dans un piège, mais nous sommes sauvés par l'acceptation de non-réciprocité. Au fond, le principe d'éduicabilité n'est tolérable que parce qu'il est accompagné par le principe de non-réciprocité. C'est une extrême difficulté à négocier car la

1-Colloque de Saint-Denis Magnard 1996 P. 62-63

2-M. NIVEAU in G. ROCHE, « L'apprenti-citoyen, une éducation civique et morale pour notre temps. », 1993, p. 17.

non-réciprocité peut cacher de sournoises attentes, il y a une manière de disparaître, qui est une façon de se rendre plus présent. La non-réciprocité est le pari le plus difficile. La non-réciprocité c'est aussi la distance, mais ce n'est pas l'abnégation. On doit instrumenter la liberté, pour cela il faut postuler l'éducabilité, mais une éducabilité qui intègre l'émancipation de l'homme par rapport à son propre pouvoir : c'est ainsi que la médiation devient une notion centrale de pédagogie. L'enseignant a une tâche difficile pour inventer des médiations qui permettent de travailler, à la fois dans l'éducabilité d'autrui en acceptant l'émergence de sa liberté, et en postulant le principe de non-réciprocité. Le pédagogue est celui qui, avec beaucoup de difficultés, tente à la fois de domestiquer, d'affranchir, de transmettre, de libérer, de faire apprendre et d'émanciper. Entre la culture et le sujet, il y a une zone intermédiaire, où l'on tente de créer du lien, de la relation, de la médiation. *« En pédagogie, le médiateur va réguler les relations entre les apprenants et les contenus de la formation. Dans cette régulation, il faut aussi réintroduire un mot qui n'a pas bonne presse en pédagogie : la transmission... Le médiateur va être précisément celui qui, non seulement va réguler entre l'apprenant et le contenu de la formation, mais aussi, entre la transmission et la construction ».*¹

La médiation est à la fois ce qui relie le sujet au savoir, qui incarne le principe d'éducabilité ; elle est aussi ce qui permet de se détacher, de se dégager du savoir, de s'en séparer et qui incarne le principe de non-réciprocité. La médiation renvoie à l'éducabilité dans la mesure où elle renvoie à la transmission, à la séparation, à l'émancipation ; en ce sens elle renvoie à la non-réciprocité. Créer des médiations c'est trouver des objets, des institutions qui permettent à l'enfant de s'approprier des savoirs. Ces objets, ces institutions, etc. représentent aussi des points fixes qui lorsqu'on les possède, permettent de se dégager de celui qui les a donnés, de celui qui a permis d'accéder à cette appropriation. Une médiation est nécessaire et provisoire, elle va rendre possible le fait de rompre ce lien ; une médiation dans la relation pédagogique, c'est ce par rapport à quoi les partenaires, à la fois, se mettent en jeu et se dégagent.

La médiation tente d'assumer ce double statut, statut de relation, statut de séparation. Entre le sujet et la culture, le pédagogue est celui qui, par la médiation, met en relation et rend possible la séparation. Il doit mettre en place les conditions de cette précarité.

« Le médiateur est donc un accompagnateur qui instaure une relation d'aide en organisant le contexte. L'homme est un être qui a besoin d'être éduqué. A vrai dire,

1-Collectif « Pédagogie de la médiation autour du P.E.I. Programme d'Enrichissement Instrumental du Professeur Reuven FEUERSTEIN ». Chronique sociale, 1990, p. 99-100.

cela n'est pas nouveau, et c'est même banal. Mais la caractéristique des pédagogies de la médiation, c'est tout à la fois de percevoir avec acuité cette exigence, d'en faire le facteur nécessaire du développement, au détriment d'une théorie qui privilégierait une dynamique endogène et, surtout, d'inventer des techniques appropriées. » ¹

En matière éducative, nous sommes dans une situation très inédite en raison même de ce qu'on pourrait appeler le triomphe de la démocratie et de la démocratie pluraliste. Le rôle de l'Ecole dans la constitution du lien social aujourd'hui est une question importante, par ce qu'elle a perdu son unité économique et où, ni la religion, ni la famille, ni la patrie, ni l'emploi sont des structures intégratrices ; donc, si les grandes institutions ont disparu, l'Ecole devient donc un appareil d'Etat capable d'inculquer des valeurs qui ne sont pas sans discussion, qui sont les valeurs fondatrices de l'Etat républicain. La citoyenneté, de nos jours, doit se construire dans une société en crise, faire face à l'hétérogénéité des milieux, des ethnies et faciliter les échanges pour éradiquer la violence, ce qui amènera le citoyen de l'An 2000 à être respectueux des Droits de l'Homme.

« On peut parler de liberté quand tous ont celle de travailler, d'égalité quand les ghettos de tout genre disparaissent, de fraternité quand joue la solidarité citoyenne : donner à ces citoyens une défense solide, c'est donner la connaissance et les méthodes de son acquisition, selon les principes de cette morale laïque qui s'adresse à tous. » ²

1-Sous la direction de G. AVANZINI, A. MOUGNIOTTE, « La pédagogie aujourd'hui. Institutions, Disciplines, Pratiques », DUNOD, 1996, p. 129.

2-G. ROCHE, « L'apprenti citoyen, une éducation civique et morale pour notre temps ». ESF Editeur, 1993, p. 170.