

CONCLUSION

A chaque rentrée, la scolarisation des enfants de deux ans est sujette à polémique ; le Gouvernement a des difficultés pour accorder des postes budgétaires et les parents en réponse occupent les écoles pour essayer de les intégrer ; certains sont convaincus du bien-fondé de cette préscolarisation précoce dans le cadre du développement psychosomatique de l'enfant et d'autres, malheureusement, ne sont intéressés que par la commodité par la garderie qu'elle comporte. La préscolarisation n'est-elle pas l'un des facteurs internes de réussite des enfants étrangers ou de milieux défavorisés ? Ne peut-elle constituer un rattrapage des inégalités ? Pour les immigrés, l'Ecole Maternelle joue un rôle capital d'intégration et les parents en sont bien conscients. La fréquentation scolaire pour les Maghrébins est supérieure à celle des Français. L'Ecole ne doit ni perpétuer, ni renforcer les inégalités sociales ; elle doit se démocratiser et permettre aux enfants immigrés ou de milieux défavorisés de bénéficier des mêmes chances que les autres. Pourtant, il y a une oscillation de l'Ecole contemporaine entre deux finalités : *« pour les uns, ce qui compte d'abord, c'est de faire accéder un certain nombre de sujets au plus haut niveau possible et, pour les autres, de tout mettre en œuvre pour remédier à l'échec. »*¹

Le milieu social dont dépendent ces enfants est très spécifique ; or nos écoles laïques sont ouvertes à des ethnies différentes et multiples, elles essaient de leur dispenser un enseignement différencié tout en les rassemblant : *« Le droit à la différence ne peut avoir de sens et de portée que s'il repose sur un droit fondateur à la ressemblance. Et c'est là notre condition fondamentale : l'école obligatoire doit faire droit aux différences et leur permettre de s'exprimer dans un creuset commun où les enfants apprennent à faire « société ». Pour cela, l'école doit garantir d'une part, des acquisitions culturelles qui permettent de se comprendre et de comprendre le monde dans lequel on vit, d'autre part, la construction de l'espace de parole qui conditionne toute société démocratique. Ces deux objectifs n'impliquent pas deux types d'activités scolaires différentes et juxtaposées : au contraire, ils s'articulent étroitement pour constituer la spécificité de l'apprentissage scolaire. »*²

Deux constatations sur l'Ecole aujourd'hui peuvent permettre de pallier à la situation d'échecs des enfants non-francophones ou défavorisés :

1-G. AVANZINI « La pédagogie aujourd'hui. Institutions, disciplines et pratiques. » Dunod 1996 P. 234

2-P. MÉRIEU et M. GUIRAUD « L'école ou la guerre civile » Pion 1997 P. 110

1) « l'effet-établissement », l'établissement se dote d'une identité, cette identité donne aux enseignants, au personnel et aux enfants le sentiment d'une appartenance, que cette appartenance se manifeste par des rituels, par une adhésion à des règles, à un mode de fonctionnement, à des personnes. « L'effet-établissement » est donné comme étant majeur de la réussite à handicaps sociaux culturels égaux. Ce qui est déterminant pour qu'un établissement réussisse, c'est ce que les sociologues appellent sa cohésion symbolique, c'est à dire le fait qu'il existe pour tous les acteurs de l'établissement un même sentiment d'appartenance qui s'exprime symboliquement par des signes visibles comme la mobilisation autour de projets. Les caractéristiques psycho-sociales de l'école comme la composition sociale ou ethnique du public d'élèves sont déterminants. De plus, à composition sociale identique, ce qui est déterminant, c'est l'existence de la cohésion symbolique, ce qu'on appelle ailleurs le climat, ce qui renvoie à un ensemble de pratiques pédagogiques et de modes de fonctionnement spécifique à l'école : une équipe pédagogique stable, des contacts fréquents entre enseignants sur les questions pédagogiques sur certaines cohérences des valeurs et d'objectifs comme dans le cas de la scolarisation des Maghrébins qui amène à une réflexion sur l'interculturalité ; un leadership marqué du chef d'établissement qui promet des améliorations constantes et surtout les réalise, un niveau d'attente exigeant partagé par l'ensemble du personnel, même ceux qui n'ont aucune importance dans la réussite des élèves. Ce climat entraîne une forte valorisation sur les élèves de l'excellence scolaire et de la connaissance, en général, une tendance à évaluer les pairs à leur valeur académique, donc à travailler plus pour améliorer cette valeur ; il y a des tas de bémols qui sont introduits ; par exemple, plus les élèves sont bons, en raison du milieu socio-professionnel des parents, moins le facteur-établissement joue, car il va jouer massivement sur les élèves qui sont en situation difficile.

2) « l'effet-enseignant », c'est l'importance de l'enseignant dans la réussite scolaire ; là, encore, l'effet-maître est d'autant plus fort que les élèves sont plus défavorisés, les immigrés sont très « attachés » à leurs enseignants, on ne saurait insister sur la qualité de la relation pour les amener à une participation active aux différentes séquences, dans une classe ; « *C'est une rencontre merveilleuse, qui m'a ouverte à la parole : ma maîtresse de l'année suivante, Mlle BRUNO. La simple évocation de son nom me remplit encore de joie et de tendresse.* »¹ ; les élèves favorisés sont relativement insensibles à la personne de l'enseignant ; plus le niveau social et le niveau initial des enfants sont bas plus « l'effet-maître » s'avère

1-Z. K. S. Dahoun « Les couleurs du silence le mutisme des enfants migrants » Calmann-Lévy 1995 P. 38

important et durable. Il n'est pas lié à ce qu'on appelle les caractéristiques personnelles : sexe, âge, etc. Sa réussite est en corrélation avec la manière dont il gère les situations d'apprentissage et en particulier la manière dont il gère le temps. La rigueur dans la gestion du temps est un facteur absolument déterminant, qui va considérablement aider les élèves en situation difficile ; les bons maîtres savent prendre en charge tous les élèves de la classe, passer d'une acquisition à l'autre sans rupture, en tenant compte de l'adaptation des élèves, maintenir un rythme continu, proposer aux élèves des activités adaptées à leur niveau intellectuel, à leur niveau statique au moment de la journée, c'est à dire posséder la capacité à organiser, à planifier, cela étant déterminant dans la réussite de l'enseignant. Il y a une énorme difficulté de la pédagogie à définir le concept d'apprentissage, c'est une question qui a toujours été d'actualité : PLATON explique que MÉNON n'apprend rien et ne fait que se resouvenir. A l'opposé, d'autres considèrent que l'apprentissage est une simple réception ; souvenons-nous de ce mouvement éditorial de l'année 1984, qui semble reprendre aujourd'hui, autour du thème : qu'importe que les élèves aient appris, pourvu que les professeurs aient enseigné !... En dépit de tous les dispositifs d'aide et de combat contre les inégalités sociales, l'échec scolaire est de plus en plus présent ; peut-on penser que globalement le milieu défavorisé est devenu de plus en plus défavorisé et c'est ce qui explique l'échec des pédagogies de compensation. On peut parfaitement imaginer de transformer les pratiques pédagogiques pour que, à la lumière de cette constatation, il y ait un effort pour que les remédiations n'accroissent pas la visibilité de l'échec scolaire mais, au contraire, soit un moyen de permettre de s'appuyer sur les acquis au lieu de dénoncer les lacunes.

Notre pédagogie doit savoir s'adapter de façons diverses, tout en respectant les directives de l'Education Nationale :

- diversité dans le fonctionnement pour « faire face » aux classes hétérogènes
- aide apportée aux enfants en situation d'échec
- amélioration des contenus qui pourront être adaptés à la spécificité des enfants.

Nous sommes dans une période transitoire dans l'enseignement. Les problèmes migratoires sont importants en Europe, la France a toujours été une « terre d'accueil » quel que soit le gouvernement en place. Notre pédagogie est en mutation, elle se dirige vers une novation intellectuelle. Cela oblige les enseignants à repenser l'éthique en éducation. Quelles difficultés se trouvent présentes dans cette notion d'éthique ? La préférabilité inconditionnelle de l'autre. Pour que cette préfé-

rabilité soit éthique, elle doit être à la fois sans condition, sans raison, sans cause, sans réciprocité et d'une certaine manière sans fondement. Pour tenir compte de l'autre, il faut avoir une attitude fondée sur la décentration de soi. Quand nous parlons éthique, nous nous heurtons à la contradiction entre le souci de l'autre et le souci de soi.

Le souci de l'autre, sans lequel n'y a pas d'exigence éthique.

Le souci de soi, Sans lequel il n'y a pas non plus d'exigence éthique, si je n'existe pas je ne peux pas avoir le souci de l'autre.

La notion de l'autre exclut le fait que l'autre soit défini par moi et que je réduise l'autre à ce que je crois être conforme à ce que je veux qu'il soit. La préférabilité inconditionnelle est sans exigence. J'ai simplement à le préférer inconditionnellement à moi. La non-réciprocité, la non-reconnaissance, la préférabilité inconditionnelle veut dire que je fais tout pour que l'autre réussisse sans même exiger qu'il réussisse ou d'être payé par sa réussite mais tout en continuant à tout faire pour qu'il réussisse. La réussite doit dans une certaine mesure rémunérer mon dévouement à son égard. La difficulté dans l'acte éducatif va être de continuer à donner sans exiger ni que l'autre se soumette, ni que l'autre reconnaisse, ni que l'autre réussisse. La reconnaissance est première dans le rapport à l'autre. La contradiction entre le souci de soi et le souci de l'autre peut se résoudre dans la mesure où l'on accède au souci d'un tiers : un savoir que l'on partage. L'éducation est le lieu où l'on peut réconcilier le souci de soi et le souci de l'autre avec comme objectif le souci d'apprendre. Dans l'acte éducatif, les deux grandissent en même temps, celui qui transmet le savoir et celui qui s'en approprie. 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. « *On pourrait alors enseigner les Droits de l'Homme autant qu'on voudrait. S'ils ne se trouvent pas d'abord en chaque conscience de ce qu'exige la conscience morale, ils ne seront pas compris. Paraphrasant une formule célèbre, j'oserai dire : les droits de l'Homme ne constituent pas à eux seuls une morale.* » ¹

J'ai commencé ma carrière d'institutrice en Algérie en 1959, au moment où le territoire était en proie à une guerre sanglante. A ce moment là, de nombreuses questions se posaient : pourquoi, nous qui vivions jusqu'à ce jour en bonne convivialité dans le respect mutuel de nos cultures et de nos religions, étions-nous engagés

dans un conflit inextricable? Pourtant, dans mon enfance et ma jeunesse à l'exemple de toutes mes camarades, nous entretenions d'excellents rapports avec des amies maghrébines. Je ressens la même émotion que Z. K. S. DAHOUN quand je suis en présence d'une Algérienne. Mon passé resurgit et je m'associe à son propos quand elle dit : « *De toute façon, dans la rue, nous étions amies inséparables, nous nous entendions comme lait et couscous. Cent trente années de présence française et l'éblouissant soleil du Sud avait enfanté un autre peuple, une autre entente, que nous, enfants de la rue perpétuions à l'insu des adultes, nos parents, et de leurs préjugés éthiques et religieux. Chaque fois que je rencontre une amie d'enfance pied-noir, j'ai l'impression de rencontrer une autre moi-même, une sœur de lait. Nous nous jetons dans les bras l'une de l'autre et évoquons avec nostalgie notre enfance commune.* »¹. En me replaçant à l'époque où j'étais jeune institutrice, je me souviens, un jour, m'être demandé quel était le processus sociopolitique qui nous avait amenés à vivre, toutes ethnies confondues, une telle situation.; Notre enseignement à cette époque occultait complètement l'histoire du Maghreb et les enfants de ce pays avaient obligatoirement le même passé que les Français. C'était une erreur historique et qui a alimenté la polémique entre les deux communautés. Les manuels scolaires devraient tenir compte de l'hétérogénéité des cultures, ce qui permettrait à tous les enfants d'être reconnus dans leur spécificité et éviterait dans leur écriture les clichés et stéréotypes qui contribuent à multiplier les différences et estomper les ressemblances.

Je citerai une anecdote qui s'est passée à l'école maternelle où j'étais Directrice, un an avant ma retraite : un instituteur titulaire, d'une trentaine d'années, était venu, pour deux semaines, remplacer une institutrice en congé de maladie, et c'était au moment où je demandais à mes collègues s'ils voulaient avoir la gentillesse de remplir, pour ma recherche doctorale, un Q. Sort sur l'interculturalité. J'ai eu très peu de refus ; mais, lui m'avait particulièrement étonnée en disant : « Je ne me sens pas du tout concerné par l'enseignement auprès des enfants maghrébins ; je n'en tiens pas compte, ils suivent ou ils ne suivent pas, ce n'est pas mon problème. » Il ne doit pas être le seul à penser que l'hétérogénéité des classes créait des problèmes de « savoir-faire » ; donc, il faut essayer d'éliminer « le problème ». Cela supposerait que tout un travail de « refonte pédagogique » est à engager, qui commence par la formation des enseignants. Il devrait être basé sur la notion d'un système éducatif respectueux de la pluralité des cultures, averti des problèmes migratoires et conscient de l'influence enrichissante des cultures non-francophones en

1- Z. K. S. DAHOUN « Les couleurs du silence, le mutisme des enfants migrants » Calmann-Lévy 1995 P. 39

France. Ces divers éléments devraient être pris en considération dans l'exercice de la fonction de pédagogue. Le but est que la formation ne laisse pas l'enseignant sans ressource devant les questions épineuses que soulève l'hétérogénéité des classes. Les services académiques de gestion du personnel ne doivent pas systématiquement muter les jeunes débutants dans les postes déshérités, les Z. E. P., par exemple, mais les proposer à des enseignants plus « chevronnés. » Parmi les immigrés, certains se sont installés définitivement en France, d'autres ont vécu en transit au milieu de cartons et de valises dans l'espoir d'un éventuel départ, mais ce projet n'a souvent pas abouti, faute de moyens ou parce que les jeunes, trop « européanisés » et dans la crainte de ne pas avoir une aussi grande liberté, n'ont pas voulu partir; la plupart des immigrés, moyennant une cotisation à des « Amicales » ont la certitude, lors de leur décès, d'un rapatriement de leur corps et d'une sépulture décente « au pays » ; mais, malgré tout, leur effort pour s'intégrer dans le « pays d'accueil » est notable ; ils ont œuvré pour le bien-être de leur famille en occultant leurs difficultés et leur déception ; l'un d'eux précise : « *Mais je n'ai jamais parlé de toute ma souffrance à mes enfants Je ne veux pas qu'il soit haineux ! je veux qu'ils de viennent de bons citoyens.* » ¹

L'éducation et la culture sont deux éléments essentiels et indissociables que le pédagogue qui prépare les enfants à être des citoyens de l'an 2000 ne doit pas perdre de vue. « *L'idée d'une éducation est parfaitement inintelligible si on ne la situe pas dans une culture. L'éducation, c'est tout le travail d'entrée dans une culture qui est suggéré au petit humain pour s'insérer dans le monde de ses semblables. Toute définition qui oppose éducation et enseignement, éducation et savoir, pour faire de celle-là la simple acquisitions d'habitudes sociales, manque le principal.* » ²

J'ai toujours eu dans ma carrière d'enseignante, parmi mes élèves des Maghrébins et je pense que le fait d'avoir vécu en Algérie de nombreuses années, m'a aidée et m'a permis de ne pas avoir de difficultés à mener à bien mon métier auprès de ces classes pluriculturelles. On aurait pu croire que les enseignants d'origine « pieds-noirs » auraient des difficultés pour assurer l'enseignement dans des classes à forte majorité maghrébine à la suite du contentieux qui aurait existé du fait des séquelles laissées par la guerre d'Algérie, or, en interrogeant mes camarades de lycée, j'ai constaté que, comme moi, connaissant la culture des immigrés, elles n'avaient aucune difficulté spécifique à pratiquer leur métier. L'approche de la cul-

1-Y. BENGUGUI « Mémoires d'immigrés L'héritage maghrébin » canal + Editions 1997 P. 41

2-G. COQ « Laïcité et République, le lien nécessaire » Editions du Félin 1995 P. 202

ture de l'autre facilite grandement les échanges et évite les stéréotypes. Il faut penser que « *l'intégration ne saurait être un mouvement à sens unique. Les étrangers ne doivent pas faire seuls tout le chemin.* »¹

Il y a une première théorie de l'échec scolaire qu'on pourrait appeler de la privation ou la théorie du handicap socio-culturel ; c'est une théorie qui consiste à souligner que les enfants des milieux populaires ne manquent pas seulement de moyens financiers, mais de toute une série de capacités qui n'ont pas été transmises par les parents. Ils sont donc en situation de déficit intellectuel.

La deuxième théorie qui tend à interpréter l'échec scolaire des milieux défavorisés, non pas en terme de handicap socio-culturel mais de conflit culturel, c'est dire : non pas les enfants des milieux défavorisés ont un handicap mais ils véhiculent une autre culture, ils sont porteurs d'autres réalités, d'autres capacités, d'autres styles cognitifs qui leur permettent de réussir dans d'autres types d'exercices que ceux que l'Ecole utilise pour les évaluations. A un moment, nous avons eu nos propres difficultés, en tant qu'enseignants, à penser à ce qu'est apprendre, ce que peut être quelqu'un qui est en train d'apprendre, nous qui, quand nous sommes enseignants, sommes du côté de celui qui sait déjà et, nous pouvons préciser de façon très succincte : connaître, c'est accumuler des connaissances ; croître, c'est accumuler des compétences.

On peut établir, après ces constatations, que les trois acquis fondamentaux de la pensée pédagogique peuvent se résumer par :

- apprendre, c'est avoir un projet, c'est ce qui constitue les méthodes actives, c'est la pédagogie fonctionnelle ;
- apprendre, c'est mettre en œuvre des opérations intellectuelles, VYGOTSKY et PIAGET, ont insisté sur la notion d'opération mentale, sur le caractère opératoire de la pensée et, en particulier, sur « la pédagogie par objectif »
- apprendre, c'est utiliser des procédures efficaces pour soi, des stratégies qui correspondent à sa propre personnalité ; c'est tout ce qui va émerger à travers la psychologie normale génétique qui s'intéresse à la genèse des apprentissages communs à tous les sujets et à la psychologie différentielle qui s'intéresse aux différences entre nous. La pédagogie active exige que l'activité soit finalisée, c'est à dire que l'enfant lui donne du sens. La pédagogie différentielle pense que tous les élèves, tous les adultes aussi, n'agissent pas, n'apprennent pas, ne travaillent pas

de la même manière et qu'il faut que l'activité pédagogique soit différenciée ; c'est un critère important de réussite de la pédagogie interculturelle. L'activité pédagogique ne doit pas être sclérosée mais finalisée, structurée, différenciée pour être fonctionnelle et obtenir de l'éduqué qu'il acquiert des savoirs :

- finaliser, c'est ce qui concerne la pédagogie : projets, méthodes actives, éducation nouvelle, etc.

- structurer met l'accent sur les objectifs, les situations didactiques.

- différencier suppose l'adaptation à chacune des personnes, dans sa spécificité et sa différence. Le problème scolaire aujourd'hui est une tâche qui exige le désir de l'autre : il ne suffit pas de créer des situations porteuses de sens pour que l'enfant ait le désir d'apprendre, c'est aussi la rencontre de quelqu'un qui incarne le plaisir de savoir. L'apprentissage passe, donc, par ces trois moments :

- 1) différencier les savoirs, c'est permettre leur appropriation individualisée
- 2) structurer les savoirs, c'est permettre leur construction
- 3) finaliser les savoirs, c'est leur donner du sens.

L'école est un lieu où l'on peut apprendre de manière organisée l'ensemble des savoirs actuellement disponibles dans une société ; c'est à dire qu'elle doit dégager du champ social et des pratiques sociales des savoirs, les organiser et les transmettre de façon progressive. Le savoir contribue à l'édification de la raison qui permet de penser, de surseoir à l'acte, ce n'est pas agir immédiatement, c'est réfléchir avant d'agir. En tant qu'enseignant, nous devons donner ces possibilités qu'octroie le savoir aux éduqués qui nous sont confiés, afin qu'ils puissent exercer leur esprit critique et de critiques en tant qu'adultes « *Le savoir est le guide de la raison, la raison est le bien.* » ¹ (doc. 51) L'esprit de cette maxime se trouve exprimé d'une façon plus explicite dans le propos d'Alain MOUGNIOTTE : « *Aussi bien, si proclamée soit-elle et si légitime qu'en soit la proclamation, l'égalité des personnes demeurera bien virtuelle tant qu'il n'y aura pas entrez elles une certaine comparabilité de l'information et du jugement... En définitive, Montesquieu avait dit que la démocratie exige des hommes vertueux. Cela demeure vrai, mais il faut ajouter qu'elle exige aussi désormais, et de plus en plus, des hommes instruits.* » ²

1-L. MÉTOUI « Trace calligraphie arabe » L'Harmattan 1996 P. 29

2-A. MOUGNIOTTE « Eduquer à la démocratie » Cerf 1994 P. 85-86